



Gysele da Silva Colombo Gomes

**Narrativas de professoras e identidades coconstruídas
discursivamente em um curso de formação continuada
norteado pela Prática Exploratória**

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Letras/Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Inés Kayon de Miller

Rio de Janeiro
Agosto de 2014



Gysele da Silva Colombo Gomes

**Narrativas de professoras e identidades coconstruídas
discursivamente em um curso de formação continuada
norteado pela Prática Exploratória**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Inés Kayon de Miller

Orientadora

Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Liliana Cabral Bastos

Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Maria do Carmo Leite de Oliveira

Departamento de Letras – PUC-Rio

Prof. Kleber Aparecida da Silva

UNB

Profa. Vera Lucia Teixeira da Silva

UERJ

Profa. Denise Berruezo Portinari

Coordenadora Setorial do Centro de Teologia
e Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 14 de agosto de 2014.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Gysele da S. Colombo Gomes

Graduou-se em Letras, licenciatura Português-Inglês, pela UERJ em 1990. É especialista em Língua Inglesa pela UERJ e em Linguística Aplicada pela UFF. É mestre pela PUCSP, com área de concentração em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras. Professora e membro do grupo de Prática Exploratória, é também coordenadora pedagógica do centro binacional ICBEU e coordenadora acadêmica do curso de Letras do Instituto Superior Anísio Teixeira.

Ficha Catalográfica

Colombo Gomes, Gysele da Silva

Narrativas de professores e identidades coconstruídas discursivamente em um curso de formação continuada norteado pela prática exploratória / Gysele da Silva Colombo Gomes; orientadora: Inés Kayon de Miller. – 2014.

260 f. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2014.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Professores de inglês. 3. Formação continuada. 4. Narrativas orais. 5. Histórias de vida. 6. Identidades. 7. Prática exploratória. I. Miller, Inés Kayon de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD: 400

*Para Maria Antonieta Alba Celani, com todo meu carinho.
Para meu pai, por sempre estar presente em minhas lembranças.*

Agradecimentos

Ao José Paulo, por entender a importância de minha necessidade de estar continuamente em formação, por sempre me esperar e dividir comigo uma vida.

À minha orientadora, professora Inés Kayon de Miller, por todo estímulo, carinho, parceria, apoio e confiança para a realização deste trabalho.

À Maria Isabel Cunha, por sua importante participação nos encontros da PE.

À professora Vera Lúcia Teixeira da Silva, por ter me ensinado os primeiros passos na faculdade e os caminhos da pesquisa, por me ajudar a nunca parar estudar.

À PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

À Chiquinha, sempre maravilhosa, por sempre nos ajudar com tanto carinho.

À direção do ICBEU e ISAT, pelo incentivo e motivação.

Aos professores e funcionários do ICBEU, principalmente Mirian Rangel e Sara Dedei, pelo carinho e incentivo constante.

Aos professores formadores e voluntários do curso de formação continuada, pela grande generosidade de contribuir para a coconstrução de novos sentidos com o grupo.

Às professoras em formação continuada, em especial Simone, Christina e Ilca.

À Mariana Fernandes, bolsista do projeto de iniciação científica do ISAT, pela contribuição com as transcrições.

Aos professores que participaram da comissão examinadora.

À professora Branca Falabella, pelas preciosas orientações e contribuições no exame de qualificação.

A todas as professoras da PUC-Rio, que tanto contribuíram para meu crescimento acadêmico, especialmente Liliana Bastos e Maria do Carmo pelo profissionalismo e pelas preciosas contribuições nesta investigação.

Às professoras do ISAT, Lucia Helena Manna, Beatriz Damasceno, Cristina Salgado e Liège Rinaldi pelo apoio e encorajamentos nos momentos mais difíceis.

Ao professor José Manuel Silva, por tanta contribuição, carinho e atenção nos momentos de discussão e pelo cuidadoso trabalho de revisão.

À Patty, pelos livros; ao Zé pelas matérias dos jornais. Aos dois, pelo carinho de sempre.

Resumo

Colombo Gomes, Gysele da Silva; Miller, Inés Kayon de (Orientadora). **Narrativas de professoras e identidades coconstruídas discursivamente em um curso de formação continuada norteado pela Prática Exploratória.** Rio de Janeiro, 2014. 260p. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente tese aborda a questão das identidades coconstruídas nas práticas narrativas de professoras participantes de um curso de formação continuada oferecido por uma IES (Instituto de Ensino Superior) privada de um município do Estado do Rio de Janeiro. O foco desta investigação encontra-se na busca de entendimentos (ALLWRIGHT, 1991; 2001; 2003; GIEVE; MILLER, 2006) sobre as práticas narrativas das professoras em formação continuada, sobre o que acontece enquanto narram suas histórias, sobre a questão acerca de “ser” professor de inglês em nossa sociedade nos dias atuais e sobre a permanência das professoras participantes no magistério. Os dados aqui apresentados advêm de atividades reflexivas com potencial exploratório, ou seja, ARPE (MORAES BEZERRA, 2007), realizadas ao longo do segundo semestre de 2010, que, posteriormente, foram analisados qualitativamente em perspectiva micro à luz dos estudos das narrativas orais (LABOV, 1972; LABOV; WALETSKY, 1967; BASTOS, 2004; 2005; 2006) e das histórias de vida (LINDE, 1993), sob forte influência de pressupostos teóricos da Sociolinguística Interacional (TANNEN; WALLAT, 2002; GOFFMAN, [1981] 2002), e dos estudos das identidades (HALL, 2001), particularmente os que consideram a prática narrativa um lugar privilegiado de construção e análise das identidades sociais (MOITA LOPES, 2001). É relevante destacar que o conceito de histórias de vida adotado neste trabalho, como narrativas ou unidades sociais, contadas aos pedaços ao longo da vida de cada indivíduo e que vão além de uma simples junção de fatos, assim como a relação de causalidade para a promoção de coerência das histórias, estão em conformidade com os estudos de Linde (1993). Nessa perspectiva, é possível observar que, em interação, as participantes desta investigação constroem narrativas que permitem a emergência de temas e traços de personalidade que, coerentemente, justificam suas escolhas profissionais e sua permanência no magistério. Os resultados alcançados ou os entendimentos gerados, em consonância com os princípios da Prática Exploratória, lançam luz à corroboração da ideia da fluidez e da multiplicidade identitária das professoras participantes, além de trazerem à tona seus alinhamentos diante do cenário atual e do posicionamento sociodiscursivo dessas profissionais que permanecem no exercício do magistério em nosso país. Os encaminhamentos desta pesquisa apontam para o exercício da reflexão com o objetivo de gerar entendimentos a fim de promover qualidade de vida, não apenas em salas de aula, mas também em todas as instâncias profissionais do magistério.

Palavras-chave

Professores de inglês; formação continuada; narrativas orais; histórias de vida; identidades; Prática Exploratória.

Abstract

Colombo Gomes, Gysele da Silva; Miller, Inés Kayon de (Advisor).
Teachers' narratives and discursively co-constructed identities in a continuing education course under the light of Exploratory Practice.
Rio de Janeiro, 2014. 260p. Doctoral Thesis – Departamento de Letras,
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The present thesis analyzes the topic of co-constructed identities in the narrative practices of teachers who participated in a continuing education course offered by a private higher education institution in a city in the state of Rio de Janeiro. The focus of this investigation lies in the search for understandings (ALLWRIGHT, 1991; 2001; 2003; GIEVE; MILLER, 2006) about the narrative practices of teachers under continuing education, about what happens while these teachers narrate their stories, about "being" a teacher of English in our society these days and about the permanence of the participant teachers in their profession. The data presented here come from potential exploratory reflective activities, i.e., PERA (MORAES BEZERRA, 2007), performed throughout the second semester of 2010, which were later qualitatively analyzed in micro perspective in the light of the studies of oral narratives (LABOV, 1972; LABOV; WALETSKY, 1967; BASTOS, 2004; 2005; 2006) and life stories (LINDE, 1993), under the strong influence of the theories of Interactional Sociolinguistics (TANNEN; WALLAT, 2002; GOFFMAN, [1981] 2002), and the studies of identities (HALL, 2001), particularly the ones which consider the narrative practice as a privileged place for the construction and analysis of social identities (MOITA LOPES, 2001). It is relevant to highlight the fact that the concept of life stories adopted in this work, as narratives or social units, shared in parts throughout each person's life and which go beyond a simple juncture of facts, as well as the relation of causality to promote coherence in the stories, are in conformity with the studies of Linde (1993). From this perspective, it is possible to observe that, while interacting, the participants of this investigation construct narratives, which allow the emersion of themes, and personality traits that coherently justify their professional choices and their permanence in their profession. The results achieved or the generated understandings, in consonance with the principles of Exploratory Practice, shed light on the strengthening of the idea of identity fluidity and multiplicity of participant teachers, besides bringing up their footings in the present scenario and the social discourse of those teachers who remain in their profession in our country. The development of this research points to the practice of reflection aiming at generating understandings to promote quality of life, not only in classrooms, but also in all instances of teaching.

Keywords

Teachers of English; continuing education; oral narratives; life stories; identities; Exploratory Practice.

Sumário

1. Introdução	13
1.1. Objetivos	20
1.2. Justificativa e relevância da pesquisa	20
1.3. A organização do trabalho – os capítulos	22
2. Sobre ser professor de Língua Inglesa (LI) no Brasil	24
3. Sobre a Prática Exploratória (PE)	36
3.1. A Prática Exploratória e eu – aluna, professora, coordenadora	36
3.2. A Prática Exploratória – uma postura pedagógica, uma busca incessante de <i>entendimentos</i>	38
3.2.1. A origem da PE	39
3.2.2. Os princípios da PE	40
3.2.2.1. A busca por <i>entendimentos</i>	41
3.2.2.2. A qualidade de vida	43
3.2.2.3. Os outros cinco princípios – uma breve visão	44
4. A formação continuada e o contexto	46
4.1. Sobre a formação continuada	46
4.2. O contexto da pesquisa – um curso de formação continuada para professores de LI de São Gonçalo	49
4.3. Sobre o curso	51
4.3.1. Sobre o módulo de Prática Exploratória	53
4.3.1.1. Sobre os encontros exploratórios	54
4.3.2. Sobre o grupo de participantes – as professoras em formação Continuada	58
4.4. Sobre as entrevistas	58
5. Arcabouço teórico-metodológico-analítico	62
5.1. Sobre o discurso e as <i>identidades</i>	63
5.2. Sobre <i>identidades</i>	66
5.2.1. <i>Identidades</i> e <i>performance</i> identitária e narrativa	69
5.3. <i>Enquadres</i> e <i>Footings</i> – uma forma de nos identificarmos discursivamente	72
5.4. Orientações metodológicas	74
5.4.1. Um pensar qualitativo	75
5.4.2. Um pensar etnográfico	76
5.4.3. Um pensar interpretativista	78
5.4.4. Um pensar participativo e exploratório	79
5.5. Tecendo a urdidura com os fios dos quatro pensares	81
5.5.1. A narrativa como dado e como metodologia	82
6. Organização e análise dos dados – construindo paisagens de vidas	91
6.1. Retratando Simone	93
6.1.1. Simone – resistente ao novo e questionadora	94
6.1.2. Simone e eu – a construção de três <i>enquadres</i> em uma conversa	97

6.1.3. Simone e eu – temas emergentes	106
6.2. Retrato de Christina – um 3x4 estático transformado em filme	111
6.2.1. Conversando com Christina – uma história relatada, histórias coconstruídas	113
6.2.1.1. Uma história relatada em um enquadre pré-estabelecido	113
6.2.2. Christina – uma história relatada, histórias coconstruídas e uma história que precisava ser contada	125
6.2.3. Resumindo o filme de Christina	127
6.3. Retrato de Ilca	130
6.3.1. O que está acontecendo nesta ARPE?	130
6.3.2. O enquadre “entrevista de pesquisa” como uma ARPE	131
6.3.3. O enquadre conversa entre professoras	136
6.3.4. Novamente o enquadre ARPE	138
6.3.5. Um enquadre híbrido	140
6.3.6. Reprojetando nossos <i>footings</i> e voltando ao enquadre ARPE	141
6.3.7. Uma história de quem não queria ser <i>professor</i>	143
6.3.8. Ilca e eu – temas emergentes	149
6.4. As práticas narrativas de Simone, Christina, Ilca e eu – os temas Emergentes	158
6.4.1. A maternidade	159
6.4.2. A valorização da qualificação profissional	160
6.4.3. O valor do trabalho do professor	160
6.4.4. O sofrimento do professor	161
7. Causalidade e continuidade – adequações e inadequações para ser <i>professora</i>	170
7.1. A personalidade das professoras cursistas e as oportunidades de conexões familiares como construção de causalidade adequada	170
7.1.1. A personalidade das professoras cursistas e as oportunidades de conexões familiares como construção de causalidade adequada de Simone	170
7.1.2. A personalidade e as oportunidades de conexões familiares como construção de causalidade adequada de Christina	177
7.1.3. A personalidade e as oportunidades de conexões familiares como construção de causalidade adequada de Ilca	184
8. Considerações Finais	192
9. Referências bibliográficas	199
10. Anexos	211

Lista de figuras e quadros

Figuras

Figura 1 – Excerto da ficha de inscrição do curso de formação continuada	129
Figura 2 – trecho da interação em mídia social	190

Quadros

Quadro 1 – Nossos <i>puzzles</i>	57
Quadro 2 – Avaliações e sentidos atribuídos	105
Quadro 3 – Itens comuns às interlocutoras	121
Quadro 4 – Temas emergentes	158

Abreviações e Siglas

ARPE – Atividade Reflexiva com Potencial Exploratório

HELB – História do Ensino de Línguas no Brasil

LA – Linguística Aplicada

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

PA – Pesquisa-ação

PE – Prática Exploratória

SI ou SLI – Sociolinguística Interacional

TESOL – Teaching English to Speakers of Other Languages

TEFL – Teaching English to Foreign Learners

Convenções de Transcrição

(2.3)	pausa medida
.	entonação descendente ou final de elocução
,	entonação de continuidade
↑	subida de entonação
↓	descida de entonação
Sublinhado	Ênfase
MAIÚSCULA	fala em voz alta ou muita ênfase
: ou ::	Alongamentos
repetições	reduplicação de letra ou sílaba
°palavra°	fala em voz baixa
>palavra<	fala mais rápida
<palavra>	fala mais lenta
[[colchetes duplos no início do turno simultâneo (quando dois falantes iniciam o mesmo turno juntos)
“palavra”	fala relatada
()	fala não compreendida
(palavra)	fala duvidosa
eh, ah, oh, ih,hum,ahã, hmhum, h	Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção

Introdução

Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias também podem ser usadas para empoderar e humanizar.

Chimamanda Ngozi Adichie

A origem de meu interesse por esta pesquisa é antiga; é uma questão relacionada à vida, à história de vida de professor, de sua missão e de sua profissão. As histórias de vida muitas vezes se repetem; isso não é novidade. Conforme Linde (1993, p. 3, 4) bem assevera, “uma história de vida é algo que a maioria das pessoas tem, algo que elas criaram, alguma coisa que, por conforto pessoal e social, deva ser criada de uma maneira coerente”. No que concerne aos professores, os desafios enfrentados em busca de formação, o aprimoramento profissional, a necessidade de formação contínua e o desprestígio socioprofissional têm sido temas recorrentes em suas histórias de vida, assim como em nossa sociedade.

Tais temas ecoam em mídias múltiplas, desde as mais proeminentes às mais populares, como a televisão, jornais, revistas, filmes, documentários e *internet*. No que se refere à influência das mídias na educação, Carmagnani (2009) enfoca, em um de seus estudos, o discurso produzido pela mídia acerca da escola brasileira, sobretudo o discurso sobre os professores e o modo como são representados. A análise de seu trabalho mostra que os professores são *incluídos* nos discursos produzidos para serem *excluídos*, tendo em vista que são apontados como os responsáveis pela fragilidade e problemas sociais que o sistema vem sofrendo. No referido trabalho, Carmagnani (2009) toma a mídia como grande difusora de regime(s) de verdade(s) sobre a escola: revistas semanais, jornais impressos, jornais *on-line* e programas ou propagandas ditas educativas que buscam estabelecer verdades a respeito da escola. Assim como Carmagnani, entendo esse discurso da mídia em relação aos professores como uma forma de construir uma imagem turva ou distorcida do professor.

É fato que programas e documentários televisivos frequentemente problematizam questões relacionadas à educação, ao professor e a sua saúde. Não me refiro nesta discussão às tensões e intenções da mídia em conscientizar o cidadão sobre os problemas enfrentados pela (des)valorização do profissional da educação. Atenho-me apenas a descrever a forma como estas questões ocupam lugar comum em nosso país, contexto macro da presente pesquisa.

Um exemplo recente da forma como essas questões têm sido abordadas na televisão, veículo de grande alcance público nacional, foi o programa *Encontro com Fátima Bernardes* da Rede Globo de Televisão, transmitido no dia 8 de abril de 2013. Nele, a jornalista e apresentadora promoveu o debate sobre a educação e a (des)valorização dos professores em nosso país, contando com a participação da educadora Andrea Ramal, doutora em educação pela PUC-Rio, escritora e consultora da área de educação da TV Globo.

Ainda que o intuito fosse debater questões sobre o professor e valorizá-lo, a chamada do programa já preludiava alguns problemas que esse profissional vive, tais como: “Nesta segunda-feira, dia 8/4 [sic], o *Encontro* vai discutir as dificuldades de uma das profissões mais importantes para um país: a de professor”. Durante o programa, foi possível observar inúmeras alusões ao desprestígio do professor, desde um quadro com a repórter Gabriela Lima até os inúmeros tuítes de telespectadores sinalizando a noção comum da baixa remuneração, do *stress*, da falta de paixão e da responsabilidade do professor em promover o interesse de aprender dos alunos. Essa reportagem, realizada no estado de São Paulo, na Escola Estadual Oswaldo Aranha, teve como enfoque uma sala de aula composta por 25 alunos, dos quais apenas um afirmou estar disposto a *ser professor*, em condição temporária, enquanto não adquirisse outra profissão.

Em outras mídias, também é possível perceber o que, em geral, é atribuído ao *ser professor*. Assim como na televisão, em revistas, jornais e textos da *internet*, não são poucas as notas repletas de desprestígio dedicadas a essa profissão, como se observa na manchete da Folha de S. Paulo, do dia 9 de junho de 2008, assinada por Fábio Takahashi, que aponta que “carreira de professor atrai menos preparados”; que “apenas 5% dos melhores alunos formados no ensino médio querem atuar como docentes do ensino básico, diz estudo; e que “baixo retorno financeiro e desprestígio social da carreira docente são citados entre os

principais fatores para perfil identificado no levantamento”.

Ainda enfocando o que a mídia atribui a *ser professor*, em entrevista recente na Revista Nova Escola (edição 268 – novembro, 2013), Marli André, docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), afirma que muitas são as maiores frustrações de quem está no início da carreira de professor. A maior delas é “não ter clareza da função social da escola e de si mesmo como educador”, pois, segundo a autora, esse profissional acha que precisa não só fazer os estudantes aprenderem, mas também apoiá-los, ouvi-los e entender os seus problemas pessoais. Além disso, André aponta que o professor acredita que *precisa desempenhar muitos papéis e que não tem formação para tal*, que reclama que assume a função de pai e psicólogo e diz que não tirou o diploma para ficar ouvindo a meninada; enfim, que é professor e está na escola para ensinar.

Quanto ao perfil dos professores iniciantes no Brasil, a docente da PUC-SP salienta que, em geral, eles fazem parte das camadas menos favorecidas da população e optam pela docência, influenciados pelos pais ou por algum parente que é ou foi educador. São os primeiros membros da família a alcançar o ensino superior e julgam o magistério uma opção segura, que sempre tem postos de trabalho disponíveis.

Diante do muito que é atribuído por tantos como inerente ao *ser professor*, cria-se uma *identidade* de professor que, muitas vezes, não é condizente com o olhar que cada professor tem de si. Por isso, cabem duas perguntas: (1) Como nós, professores, nos vemos e nos mostramos aos outros? (2) Como nos construímos diante do outro ou em relação ao outro?

É usual, em conversas, ouvir histórias sobre pessoas que se descobriram professores, ou que enfrentaram batalhas como professores. Em meu caso, particularmente, escolhi *ser professora* de inglês e não me deixei derrotar por dificuldades, muito menos por indagações ou comentários de amigos e familiares como: “Por que quer *ser professora*?”, “Puxa, você era tão inteligente e agora é professora?”. Essas indagações traduzem a impressão do que a sociedade tem da atual imagem do professor. É essa a imagem de como a profissão foi clara e declaradamente desprestigiada, que é acentuada pela franqueza do presidente da

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Roberto Leão¹, ao afirmar que “a maioria daqueles que escolhem trabalhar como professor o faz porque o curso superior na área é mais fácil de entrar, barato e rápido”.

A profissão, também retratada por um jornal de ampla circulação nacional, é manchete: “Salário melhora, mas cai procura por magistério” (O GLOBO, nº 29371, 5 jan. 2014). Esse mesmo jornal, que atinge uma parcela da população brasileira, aponta, no primeiro domingo do ano, que as matrículas e a formação em licenciaturas diminuíram em três anos e que, no ritmo atual, o país não deve cumprir a meta de equiparar em dez anos a renda de professores com a dos demais profissionais com nível superior. Ademais, o texto destaca que as pesquisas mostram que a carreira atrai principalmente os jovens de menor renda.

Foram essas manchetes, entrevistas, indagações e declarações que me impeliram a buscar *entendimentos* sobre o *ser professor* nas histórias contadas por algumas professoras da cidade em que nasci, São Gonçalo. Essas indagações também me serviram como justificativa para a necessidade de promover um curso de extensão para *formação continuada* de professores de inglês do município de São Gonçalo, da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Foram questões como as acima destacadas que promoveram meu interesse pela presente pesquisa.

Em primeiro lugar, a importância e a relevância do curso de *formação continuada* proposto deveram-se aos possíveis caminhos trilhados para a mitigação das dificuldades enfrentadas por professores de inglês desejosos de aprimorar seus conhecimentos em cursos de formação continuada. Nessa proposta, saliento, todavia, a ausência de expectativas de apenas dificuldades, problemas ou conflitos no cotidiano escolar. Por se tratar de um curso formatado nos princípios gerais da Prática Exploratória, mais do que procurar problemas, soluções ou mudanças, o enfoque foi dado aos “encorajamentos para pensar” (ALLWRIGHT, 2003a, p. 127) e à reflexão profissional (SCHÖN, 1983).

Em segundo lugar, levando em conta o fato de que para algumas pessoas, embora certamente não para todo mundo, um emprego ou uma profissão constitui um componente importante da compreensão de suas vidas (LINDE, 1993, p. 4),

¹ Eleito presidente nacional dos trabalhadores em educação e reeleito em 2011 para a gestão 2011/2014, Roberto Leão é membro da Direção Nacional da CUT, membro do conselho de Presidentes da IEAL e do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES).

acreditei que promover o aprimoramento contínuo de alguns professores pudesse contribuir para o desenvolvimento de cada participante, tanto individualmente quanto socialmente, na comunidade à qual pertencesse. Assim sendo, a fim de gerar *entendimentos*² acerca de nossos posicionamentos sociais, esse curso de formação continuada visava à revisão teórico-metodológica do ensino da língua inglesa, bem como à promoção de autoentendimento acerca de nossas escolhas profissionais e do *porquê*³ *ser* ou o que *é ser professor de inglês* no cenário atual. Acredito que a preocupação com a escolha do magistério como profissão seja partilhada por muitos outros professores e, sempre que é colocada em pauta, remete-me ao discurso de Coracini (2003) sobre a importância de desenvolvermos estudos que abordem a caracterização da *identidade* profissional do professor. Considero, também, importante abordar essa caracterização identitária para desconstruir imagens cristalizadas de uma *identidade* fixa, essencial ou permanente, devido à minha coadunação com Hall (2003, p. 13) sobre a ideia de que “a *identidade* plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”.

Sob a perspectiva supracitada, ofereci um curso de 120 horas para promover oportunidades de formação continuada no âmbito teórico-metodológico dos professores, organizado em encontros norteados pelos princípios da Prática Exploratória, utilizando os textos de Allwright, produzidos entre 2001 e 2009. O curso teve ênfase no aprimoramento do pensar reflexivo, bem como das habilidades específicas do uso da língua. Com a devida autorização dos professores cursistas, assim como dos professores responsáveis pelos módulos, os encontros exploratórios, as oficinas e os encontros individuais foram gravados em vídeo. Ao examinar as gravações busquei entender as histórias construídas no discurso dos professores e no meu próprio. Não obstante, percebi que essa tarefa estava além de apenas interpretar o discurso de um indivíduo, pois se tratava de uma questão mais ampla, que envolvia compreensão de conceitos discutidos e da forma como o discurso dos participantes constitui suas *identidades* e aquilo que compõe o contexto no qual ele se desenvolve.

² *Entendimentos* – usado com o sentido e ênfase da Prática Exploratória. Denomina-se *entendimento* a ação que é colocada antes da resolução de problemas (vide 3.2.2 e 3.2.2.1).

³ A questão dos porquês é detalhada no capítulo (3) dedicado à Prática Exploratória.

Ressalto que a relevância dada à concepção acerca da natureza social do discurso, neste trabalho, de que o significado é construído pela ação em conjunto de participantes em práticas discursivas, situadas na história, na cultura e na instituição, foi pautada por Moita Lopes (2001). Essa percepção do discurso (MOITA LOPES, 2001, p. 58) chama a atenção para o fato de o discurso ser coconstruído no sentido de que não há discurso sem interlocução, sem que a alteridade seja um de seus fatores integrantes: sem que seja socioconstruído tanto na modalidade escrita quanto na oral. Acrescento que comungo com esse estudioso outro ponto crucial da visão do discurso, que ressalta as contingências culturais, históricas e institucionais que atuam sobre a ação discursiva. Ademais, compartilho de sua percepção de que, mais do que possuir natureza representacional, o discurso é caracterizado por ser constitutivo da vida social.

Haja vista o fato de sermos o que a linguagem nos permite ser, compreender nossas práticas discursivas como constitutivas de nossa *identidade* profissional é fator determinante no *entendimento* de nossa escolha profissional, o que isso representou e representa em nossas vidas e como pretendemos continuar nos construindo com base em tais escolhas. Assim sendo, este estudo busca *entendimentos* sobre como se realizou a coconstrução identitária das professoras participantes do curso de formação continuada, em narrativas produzidas em encontros pós-sessões para entrevistas de pesquisa e em discussões nas sessões de Prática Exploratória (um dos módulos do curso).

O trabalho é norteado por uma perspectiva de pesquisa em Linguística Aplicada, área de estudos interdisciplinares que possibilita a interação com saberes produzidos em áreas interdisciplinares. Adoto a análise do discurso segundo a Sociolinguística Interacional, com forte influência de Goffman ([1981] 2002), Gumperz ([1982] 2002), Tannen (1984; 1986; 1989), e Schifffrin (1987; 1996), objetivando investigar a língua em uso na interação social e que se constitui em uma área de estudos interdisciplinares derivada da Linguística, da Antropologia e da Sociologia da Comunicação.

Por procurar entender as implicações de cunho socioideológico dos enunciados produzidos pelas participantes no momento de interação das entrevistas, optei por me pautar pela Sociolinguística Interacional, tendo em vista o fato de que essa abordagem enfoca os processos interpretativos nos níveis sociais micro e macro (GUMPERZ, [1982] 2002). Busco, dessa forma, fazer a

articulação de uma preocupação local – de um grupo de professores de uma cidade – sobre a formação e a atuação profissional, com uma preocupação de âmbito nacional com a (des)valorização e o (des)prestígio do professor.

Ao examinar o que acontece nos encontros do curso de formação continuada e nas entrevistas como as professoras se alinham, e que papéis assumem ao narrarem suas histórias nas conversas em grupo e em particular comigo, procurei compreender essa construção discursiva, valendo-me dos conceitos de *esquemas* e *enquadres*, sob a ótica de Tannen e Wallat (2002) e de *footing* (GOFFMAN, [1981] 2002) para descrever como os participantes enquadram os eventos e ao mesmo tempo negociam as relações interpessoais. Por último, pautada pelos estudos de Labov e Waletzky (1967), Labov (1972), Linde (1993) e Bastos (2004; 2005; 2008), examino as narrativas coconstruídas para investigar quais histórias são contadas pelas participantes e como por meio dessas histórias as participantes se coconstroem identitariamente. Ressalto, também, neste estudo, o destaque dado às avaliações contidas nessas histórias, para compreender a forma como expressamos nosso senso de quem somos e de como nos tornamos assim.

Dentro da perspectiva ora abordada, proponho as seguintes questões:

1. Quais histórias são contadas pelas professoras em formação continuada do projeto ISAT⁴/IPEL⁵ (PUC-Rio)? Quais caminhos foram trilhados por essas professoras em suas histórias? Quais práticas narrativas são compartilhadas?
2. O que está acontecendo discursivamente quando essas histórias são contadas? Como as participantes se posicionam? Como se alinham?
3. Como as professoras em formação continuada do projeto ISAT/IPEL (PUC-Rio) se coconstroem identitariamente em suas narrativas?
4. Por que essas professoras de inglês permanecem na profissão?

⁴ ISAT – Instituto Superior Anísio Teixeira – Faculdade de formação de professores, localizada no município de São Gonçalo, Rio de Janeiro.

⁵ IPEL - Instituto de Pesquisa e Ensino de Línguas – Departamento de Letras da PUC-Rio
E-mail: revistadoipel@let.puc-rio.br

1.1

Objetivos

Como já mencionado anteriormente, em minha introdução, o foco deste estudo encontra-se na busca de *entendimentos* sobre a coconstrução identitária de professoras em formação continuada em suas práticas narrativas e no que acontece enquanto narram suas histórias. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivos:

1. Investigar as práticas narrativas das professoras participantes (e/ou cursistas) e o que acontece, em termos interacionais, durante essas práticas;
2. Examinar o desenvolvimento dos tópicos e os pontos de suas narrativas;
3. Analisar as marcas discursivas e processos de coconstrução identitária que emergem nas histórias coconstruídas na interação, em particular, ao longo de atividades reflexivas com potencial exploratório, que funcionam como entrevista de pesquisa;
4. Examinar as causas atribuídas à permanência das professoras participantes (e/ou cursistas) no magistério em suas narrativas.

1.2

Justificativa e relevância da pesquisa

Três questões justificam e motivam a condução desta pesquisa. A primeira delas é a promoção de *entendimentos* sobre a forma como nós, participantes desta investigação, interagimos em situações nas quais nos vemos diante de mudanças de posicionamentos, reconfigurações e fluidez de nossas *identidades*. Esse *entendimento* requer a capacidade de apreender o outro na plenitude de sua dignidade, de seus direitos e, sobretudo, de sua diferença. Como praticante exploratória⁶, percebo que a condução do presente estudo colabora para o

⁶ Aquele que adota os princípios e filosofia da Prática Exploratória. Os membros da PE sustentam uma proposta pedagógica que prioriza a busca de *entendimentos* sobre a qualidade de vida das pessoas envolvidas no trabalho da sala de aula.

exercício de alteridade nas relações pessoais e sociais de um grupo de Prática Exploratória.

Nosso grupo exploratório da PUC-Rio busca atenuar possíveis conflitos observados em nosso contexto acadêmico, ao discutir e entender questões sobre a complexidade das relações entre a vida dentro e fora da sala de aula, sobre o processo de ensino-aprendizagem em sala e/ou em outros contextos profissionais. O *entendimento* dessas questões vem das vozes do grupo como um todo – trabalhamos para o desenvolvimento mútuo. Como resultado do trabalho de todos, contribuimos para a reinscrição do discurso do professor em um lugar de valor social, pois, como destaca Celani (2005, p. 11), “uma maneira de partilhar conhecimento resultante de um esforço conjunto poderia ser, por exemplo, a recontextualização dos enunciados nos relatórios ou publicações por meio de reinterpretações, com a participação dos participantes”.

Quanto a essa questão, há mais de uma década, o grupo de Prática Exploratória vem reinscrevendo o discurso do professor em apresentações em congressos, simpósios, seminários; promovendo encontros anuais de abrangência municipal, estadual e nacional; e produzindo inúmeras publicações (GIEVE; MILLER, 2006; MILLER et al., 2008; MILLER, 2009; 2010; 2011; 2013; MORAES BEZERRA, 2007; 2011), para citar apenas alguns dos mais importantes.

A segunda questão está imbricada com os Estudos da Linguagem, mais especificamente, com os da Sociolinguística Interacional, com os conceitos de *enquadres* e *footing*, pois, para compreender como cada participante se alinha nas situações de interação face a face dentro do ambiente social onde está inserida, faz-se necessário investigar a linguagem na comunicação. Em uma visão local, no nível micro, entender o alinhamento, a postura ou posição das participantes em interação em relação às outras e ao contexto (o curso de extensão de formação continuada) promove a compreensão e o *entendimento* do que está acontecendo em nosso país no nível macro – as razões para discutir a (des)valorização e o (des)prestígio do professor em nossos dias.

Por último, sobre narrativas, esta pesquisa poderá promover um novo olhar como um recurso para a articulação entre os níveis sociais micro e macro do discurso, por meio da análise das avaliações realizadas em suas estruturas. Considero, enfim, relevante a investigação das narrativas e histórias de vida como

um importante instrumento de análise da produção discursiva e da coconstrução de identidades fluidas das narradoras, ora professoras, ora mulheres; ora mães, ora filhas; ora gerais, ora soldados; ora trabalhadoras com missão, ora trabalhadoras com profissão.

1.3

A organização do trabalho – os capítulos

Em minha tentativa de compreender o processo de coconstrução identitária a partir das narrativas e dos *enquadres* e alinhamentos, e as práticas narrativas compartilhadas pelas participantes, organizei este trabalho em oito capítulos.

No segundo capítulo, historicizo sobre *ser professor de inglês* no Brasil, delineando alguns aspectos históricos e contemplando algumas questões sócio-históricas destacadas pelo Grupo de Pesquisa História do Ensino de Línguas no Brasil, do programa de pós-graduação em Linguística Aplicada, da Universidade de Brasília. Além disso, retomo a discussão sobre o ensino de línguas estrangeiras – ocupação ou profissão – iniciada por Celani (2001).

No terceiro capítulo, discorro sobre a Prática Exploratória, suas origens e princípios, sobre a qualidade de vida na visão allwrightiana e sobre a busca de *entendimentos*.

Em seguida, no quarto capítulo, enfoco a formação continuada à luz dos princípios da Prática Exploratória, segundo Allwright, em seus textos compreendidos entre o período de 2001 a 2009, para descrever o curso de formação continuada, sua estruturação no contexto institucional e para a apresentação inicial dos participantes da pesquisa.

O quinto capítulo é dedicado ao arcabouço teórico-metodológico; em primeiro lugar, trato dos conceitos de *identidades*, segundo Hall (2003) e Moita Lopes (2002); de *esquemas* e *enquadres*, sob a ótica de Tannen e Wallat ([1987] 2002); e de *footing*, em consonância com Goffman ([1981] 2002), para descrever como os participantes enquadram os eventos e ao mesmo tempo negociam as relações interpessoais. Ainda neste capítulo, abordo o modelo metodológico adotado na presente pesquisa, destacando os paradigmas qualitativo, etnográfico, interpretativista e participativo-exploratório. Encerro o capítulo destacando a importância da narrativa como dado e como metodologia de pesquisa, como um

local privilegiado para o estudo das *identidades*, uma vez que as narrativas estão presentes nas mais diversas instâncias de nossa vida (BASTOS, 2005) e que por meio das narrativas em que contamos histórias sobre nós e sobre os outros anunciamos quem somos, como queremos ser percebidos pelos outros e como nos tornamos o que somos (LINDE, 1993).

No sexto capítulo, organizo e analiso os dados no que tange aos *enquadres* e *footings*, a fim de compreender o que está acontecendo em cada entrevista e a forma como as participantes se posicionam. Nesse mesmo capítulo, dedico-me à análise comparativa das avaliações contidas nas narrativas que emergem das entrevistas de pesquisa. Busco, também, identificar as práticas narrativas compartilhadas das participantes e a forma como se dá a coconstrução identitária dessas professoras.

No sétimo capítulo, visando a entender o porquê da permanência das participantes no magistério, ganham corpo as discussões sobre a adequação ou a inadequação de causalidade.

Por fim, no oitavo e último capítulo, apresento as considerações finais desta investigação, além de suas contribuições e futuros encaminhamentos.

Tenho certeza de que já não sou mais a professora que organizou um curso pensando apenas em ajudar outros professores. Tenho, assim, a convicção de que se hoje recontássemos nossas histórias, essas seriam novas histórias em que, juntas, revivendo outros pontos e experimentando outros sentimentos, evocaríamos novas lembranças.

Sobre *ser professor* de Língua Inglesa (LI) no Brasil

Como se o professor pudesse *ser professor* sem ter refletido sobre a educação, sobre o desenvolvimento de crianças e jovens, sem ter feito um estágio adequado, sem ter permanecido o tempo necessário em uma escola, sem ter acompanhado o trabalho de outro professor, sem ter tido a chance de acompanhar o trabalho de outro professor, sem ter tido a chance de ensaiar um trabalho com crianças ou adolescentes. (GATTI, 2003, p. 475)

Neste capítulo, faço uma breve retrospectiva sócio-histórica do professor de língua estrangeira no Brasil. Ressalto que não me atendo à descrição das leis que regem o trabalho desse profissional, mas descrevo alguns fatos, que considero marcantes, relacionados à história da profissão “professor de inglês no Brasil”. Contemplo, inicialmente, as asserções de Ialago e Duran (2008), Maia e Mendes (2009) e Jordão (2010) sobre as condições gerais do professor. Em seguida, descrevo sua trajetória histórica no que concerne ao processo institucionalizado de desenvolvimento da educação em nosso país. Acentuo também que, no que tange à forma como percebo a condição social de nossa profissão, uso, neste texto, os termos professor, professor de inglês e educador indistintamente.

Começo a seção destacando o artigo de Ialago e Duran (2008) sobre professores de inglês, no qual são ressaltadas as recorrências do tema “formação de professores” nas discussões acadêmicas dos últimos 30 anos, principalmente após 1990. As autoras supracitadas salientam que:

[...] apesar do crescimento expressivo da pesquisa universitária e da produção editorial no campo da formação de professores, trazendo reflexões acerca da importância do professor, muito pouco se faz para mudar a condição de sua formação [...]. (IALAGO; DURAN, 2008, p. 56)

É possível que a pesquisa sobre professores cause mais inquietações no contexto acadêmico, mas, acima de tudo, a pesquisa deve contribuir para conscientização desses profissionais sobre suas necessidades, haja vista o contexto em que se situa a problemática da formação de professores, pois, como as autoras supracitadas apontam:

[...] a descaracterização e a desvalorização social da educação em geral e do professorado em particular, com a decorrente diminuição das matrículas em vários cursos de Licenciatura, considerando as dificuldades do mercado de trabalho e a parca remuneração do magistério [...] vem acentuando seu caráter de atividade marginal ou provisória. Assim, o magistério [...] vem se constituindo mais do que uma contingência do que como uma opção e os cursos de Licenciatura em geral representam, muitas vezes, uma possibilidade mais fácil de obtenção de um diploma universitário (IALAGO; DURAN, 2008, p. 57).

No excerto acima, como é possível observar, destaca-se de forma negativa a condição geral do professorado. É paradoxal a relação entre a caracterização crítica do professor e as exigências às quais esse profissional deve atender, pois como Maia e Mendes (2009, p.1) salientam:

O trabalho docente é uma profissão que exige um profissional credenciado, que domine tanto o saber da matéria a ser ensinada, quanto o saber-fazer e que tais aspectos não podem deixar de ser contemplados pela formação do professor em nosso país. (MAIA; MENDES, 2009, p. 1)

Ademais, soma-se a essa problemática o discurso de Jordão (2010, p. 430), que destaca que:

Apesar de os professores de inglês invariavelmente apontarem problemas considerados graves para o exercício da profissão (como a desvalorização da profissão, o papel secundário da disciplina nos currículos escolares, os salários vergonhosos país afora, as condições precárias de infra-estrutura com salas de aula impraticáveis, a formação continuada ocasional e deficiente, bem como a formação inicial problemática e distante da prática), nenhum desses problemas jamais causou a comoção que causou a obrigatoriedade da oferta de espanhol nas escolas brasileiras. Talvez esse exemplo seja suficiente para evidenciar o quão política é a atividade educacional, já que envolve questões de natureza social, cultural, econômica e identitária, e como a escolha por uma ou outra língua estrangeira a ser oferecida à população de um país continental como o Brasil é e deveria ser mesmo uma questão política (num sentido que vai além do partidário) de interesse público, e não apenas uma ação governamental, classista ou partidária.

Para entender o que aponto nos parágrafos anteriores, no contexto abordado, em que o professor, em especial o de língua inglesa, enfrenta problemas que influenciam o exercício de sua profissão, faz-se necessária uma retrospectiva histórica do processo institucionalizado de desenvolvimento da educação brasileira e, posteriormente, do ensino de inglês.

A história da educação em nosso país começa com os jesuítas, que também se dedicavam à formação de professores. De acordo com o padrão jesuítico, os

professores só podiam exercer seu papel após alcançarem maturidade, o que era esperado após completarem 30 anos. A maturidade era, nessa época, o primeiro requisito para o magistério. Isso valia para o ensino de línguas, tanto a materna quanto a estrangeira.

No que se refere ao ensino de línguas, segundo o grupo de pesquisa da História do Ensino de Línguas no Brasil (doravante, HELB⁷), em 1576, formaram-se licenciados no Curso de Letras e, em 1595, o Padre José de Anchieta publicou uma gramática em tupi antigo (língua brasílica) intitulada *Arte da Gramática da Língua Mais Usada na Costa do Brasil*. Posteriormente, Inácio de Loyola escreveu um documento final, o *Plano de Estudos da Companhia de Jesus, Ratio Atque Instituto Studiorum Societatis Iesu*, que se dividia em três períodos ou cursos: Curso de Letras ou Humanidades, Curso de Filosofia e Ciências, também denominado Curso de Artes, e o Curso de Teologia ou Ciências Sagradas.

Em relação ao ensino de línguas, o grupo HELB nos informa que o Curso de Letras dividia-se em Gramática, Humanidades e Retórica, tendo duração média de sete anos, com o objetivo de permitir a aquisição de uma expressão oral e escrita, elegante e correta, erudita, de eloquência persuasiva na língua latina – base da formação da elite colonial. Tratava-se de uma formação longa, cuja metodologia do ensino em todas as disciplinas exigia longa preparação do professor e grande esforço de memória dos alunos, obrigados a decorar as aulas.

O trabalho dos jesuítas durou, de certa forma, muitos anos, até meados do século XVIII. Após esse período, as aulas régias, que compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja, foram a primeira forma do sistema de ensino público no Brasil. A implantação dessas aulas foi decretada pelo Marquês de Pombal como uma tentativa de formação desenvolvida por meio da adoção de disciplinas isoladas. Contudo, essa alternativa não substituiu satisfatoriamente o ensino jesuítico.

⁷ HELB (História do Ensino de Línguas no Brasil – 2006-2010), um projeto de pesquisa que buscava investigar como se construiu e como se pode periodizar a evolução do ensino de línguas no Brasil desde o período colonial até nossos dias. Coordenado pelo prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, o projeto objetivava, também, interpretar para professores de línguas do país, a importância e os sentidos de ensinar línguas ao longo da história visando à formação de quadros competentes para o ensino de línguas no Brasil.

A lacuna deixada pelas aulas régias foi preenchida pelas Escolas Normais – escolas de nível secundário e com duração de, no máximo, dois anos, pioneiras na formação de professores –, que foram criadas após a constituição de 1824. Em um período próximo do tempo em que ainda éramos colônia de Portugal, essas escolas foram pioneiras na formação de professores brasileiros.

Entretanto, o ensino de línguas estrangeiras propriamente dito começou um pouco antes da independência brasileira, graças ao Príncipe Regente de Portugal, D. João VI, que implantou o ensino de inglês no Brasil. Essa implementação se iniciou com a vinda do monarca para nosso país, com a abertura dos portos brasileiros ao comércio estrangeiro em 1808 e com o aumento das relações comerciais da nação portuguesa com a inglesa. De acordo com o HELB:

[...] com a chegada da Corte Real, foram necessárias transformações na infraestrutura cultural para instalá-la no Rio de Janeiro. Com a abertura dos portos e devido ao fato dos países europeus estarem estudando as línguas modernas (francês e inglês) por terem um valor distinto, estas foram também acrescentadas ao currículo escolar justificadas pelo promissor comércio estrangeiro. As línguas inglesa e francesa já desfrutavam de muito prestígio na Europa depois da independência dos Estados Unidos (1776) e da Revolução Francesa (1789), o que justificou, de uma certa forma, a oficialização do ensino de ambas as línguas na Corte do Brasil.⁸

Em 22 de junho de 1809, D. João VI assinou um decreto criando a primeira cadeira de inglês no Brasil, tendo como propósito o “aumento e prosperidade” da instrução pública. Sob esse ângulo, entendo que, com a criação da disciplina e seus objetivos, saber inglês dava ao indivíduo o *status* de culturalmente próspero e potencializava as relações internacionais de nosso país.

Nessa época, a formação de professores objetivava apenas capacitar esses profissionais ao ensino da redação e da fala do idioma inglês; ou seja, era uma medida prática que tornaria os futuros professores aptos a ensinarem essa língua. Todavia, os professores contratados oriundos de países cuja língua materna era o inglês, não tinham nenhuma formação acadêmica. Tal despreparo acadêmico fomentou a ideia de que um docente não carecia de formação prático-pedagógica – bastava dominar a língua. Acredito que essa forma de ver o valor do professor de inglês era nessa época, e, provavelmente ainda hoje, paradoxal. Se por um lado o domínio da língua dava *status*, por outro, só dominar o idioma, sem preparação

⁸ Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=59:criacao-de-duas-cadeiras-de-linguasecatid=1031:1808&Itemid=2>. Acesso em: 8 set. 2012.

acadêmica, seria desprofissionalizante; isso porque não acredito que por ser apenas falante de uma determinada língua alguém esteja capacitado para ensiná-la.

Creio que desde esse primeiro período, assim como em qualquer área de ensino de língua estrangeira, além de domínio do idioma, o professor de inglês precisava de uma formação pedagógica inicial. Em sua dissertação de mestrado, Fussari (1988, p. 45) usa o termo *formação inicial* para dar o sentido de “habilitar para” e o designa como qualificação com certificação.

Em alinhamento com a asserção acima, entendo que, além de ter a proficiência da língua estrangeira, sempre foi necessário o processo de formação profissional, por meio de um sistema formal de ensino, após o qual o indivíduo adquirisse oficial e legalmente a habilitação para o trabalho.

Parece-me que a condição socioprofissional do professor tem sofrido reflexos desse paradoxo entre dominar o idioma e ter *status*, e não ter a formação pedagógica inicial e ter proficiência linguística. Ao decretar a criação de uma escola e incluir a disciplina de Língua Inglesa em nosso currículo oficial, D. João VI reconheceu o valor cultural e social de uma língua estrangeira para os cidadãos brasileiros. Todavia, ao elencar professores, cuja língua materna era o inglês e que não tinham nenhuma formação acadêmica, como principais formadores no magistério dessa carreira, o príncipe regente iniciou, a meu ver, simultaneamente, um processo de profissionalização e de desprofissionalização na educação brasileira.

O primeiro professor de inglês no Brasil de que se tem notícia foi o padre irlandês Jean Joyce. Nomeado em 9 de setembro de 1809, Joyce, de acordo com Oliveira (1999), assim como os demais formadores de professores contratados no período, limitou-se, no ensino da referida língua, a ensinar seus alunos como falar e escrever. Esses formadores contratados eram considerados aptos a ensinar inglês pelo simples fato de dominarem a língua, uma vez que eram falantes nativos.

Essa ideia de que saber um idioma torna o indivíduo capaz de exercer o magistério tem sido, há muito tempo, responsável por desprofissionalizar o professor de inglês no Brasil. Maia e Mendes (2009) destacam em seu artigo a seguinte afirmação de Guimarães (2004, p. 4):

Essa posição, muito comum no meio acadêmico, principalmente sob o aspecto de que basta saber o conteúdo para ser bom professor, nega uma base de conhecimentos para a docência, excluindo-se a possibilidade de sua profissionalização. Essa posição acaba por defender, [...] que a docência é um “ofício sem saberes”.

Dessa forma, é possível perceber que a história do professor de inglês no Brasil é, desde o início, marcada por dicotomias entre conteúdos específicos e formação pedagógica, entre ações profissionalizantes e desprofissionalizantes. Ademais, como apontam Ialago e Duran (2008, p. 57):

Em relação à própria escolha da profissão de professor – “*ser professor* no Brasil” está ligado a uma diversidade de relações que marcam cada percurso profissional de modo particular: desde o ingresso na carreira – por gosto, por opção, por “vocação”, para suprir necessidades financeiras pessoais e familiares.

A opção ou vocação para *ser professor* pode, também, estar imbricada com a condição sócio-histórica e familiar de cada indivíduo. Soma-se a isso o fato de que por muito tempo houve o *glamour* em *ser professor* de línguas; diversos indivíduos escolhiam essa profissão por influência dos pais que, também, eram professores.

O termo “profissão” relacionado ao professor sempre gera discussões. Em um de seus trabalhos, Celani e Magalhães (2002) discutem a questão de o ensino de línguas estrangeiras ser profissão ou ocupação. As autoras afirmam:

A atividade especializada do professor é certamente especializada, da qual milhões de brasileiros tiram, ou procuram tirar, os meios para sua subsistência; requer preparação especial, e, até algum tempo atrás, era a atividade que conferia a quem a desempenhava um status relativamente alto, **respeitado pela sociedade**⁹. Essa situação mudou, mas essa é uma história à parte. (CELANI; MAGALHÃES, 2002, p. 25)

A asserção dessas linguistas aplicadas ratifica a visão da identidade que foi socialmente construída ao longo dos anos – um profissional de *status*, admirado e respeitado. Logo, *ser professor* era uma posição almejada. No entanto, como acrescentam Celani e Magalhães (2002) no mesmo parágrafo, hoje isso deixou de ser verdade, creio que por mudanças sociais, políticas e ideológicas.

Já a relevância de aprender uma língua estrangeira sempre existiu e sempre existirá. Em nosso país, um forte fator merecedor de atenção foi o crescente

⁹ Grifo meu.

interesse pelo estudo de inglês após a Segunda Guerra Mundial em decorrência das relações econômicas e culturais entre o Brasil e os Estados Unidos. Paiva (2003, p. 53), por exemplo, salienta que “o interesse pelas línguas estrangeiras se faz presente ao longo do percurso da humanidade”; portanto, se existe a busca pelo aprendizado, deve existir a necessidade de se formarem profissionais nesse campo.

Ainda consoante Paiva (2003), paradoxalmente o prestígio da língua inglesa crescia no momento em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 retirava a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira do que hoje corresponderia ao ensino médio. Paiva (2003) corrobora a afirmação de Celani (2000, p. 245), destacando que, ainda com a existência de todo o interesse pela aprendizagem de inglês ocorrendo naquele momento, as políticas educacionais não deram a devida importância ao ensino de línguas estrangeiras. Reduzindo a carga horária e o número de opções de línguas estrangeiras oferecidas nos currículos escolares, a LDB de 1961 e de 1971 consideram esse ensino “mera atividade”, dada como “disciplina complementar” ou optativa ao núcleo comum fixo, dentro das condições de cada instituição de ensino. Assim sendo, se não existia a obrigatoriedade de ensino, por que ensinar? Por que e para que formar professores de língua estrangeira?

Retomando o trajeto histórico de professores de LI, encontramos uma modificação no cenário de ensino de inglês. Essa modificação ocorre logo após a contratação dos professores nativos sem formação pedagógica, somente a partir da década de 1930, no fim da Primeira República. Com o decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, a organização universitária teve seu início, sendo denominada de Estatuto Básico das Universidades Brasileiras. Essa organização tinha como objetivo preparar o quadro deficitário de professores preparados para o magistério.

A organização acima citada acontece em resposta à pressão exercida pelas escolas particulares da época para serem reconhecidas legalmente (cf. MAIA; MENDES, 2009, p. 5). Essa pressão aconteceu porque, de acordo com as leis vigentes, as instituições privadas só poderiam ter sua situação regularizada se seus professores estivessem formalmente habilitados. Esse foi o marco do surgimento das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, que tinham o papel de graduar e formar os professores em nível superior para lecionarem nos cursos secundários. Este cenário permanece inalterado até o fim dos anos 1950.

Foi na Universidade de São Paulo, em 1934, que foi criado o primeiro curso superior de Letras. Todavia, as licenciaturas de língua inglesa surgiram somente em meados de 1960. Apenas na década seguinte os professores de inglês foram beneficiados com duas implementações em sua área de trabalho. A primeira delas foi a criação da ABRAPUI (Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês), com a finalidade de tratar assuntos relacionados à área de inglês. A segunda foi a organização do primeiro curso de mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (LAEL) na PUC-SP¹⁰. Hoje, existem no país mais de 100 instituições que oferecem cursos de mestrado acadêmico, doutorado e mestrado profissional na grande área de Linguística, Letras, e Artes.

Nos anos 1980, a expansão do ensino da língua inglesa no Brasil e o aprimoramento dos profissionais dessa língua se deram com a consolidação de cursos para capacitar professores para o ensino da língua inglesa desenvolvidos especialmente para aqueles que possuem o inglês como segundo idioma TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages) e do TEFL (Teaching English to Foreign Learners). No Brasil, em 1986, houve a criação do BRAZ- TESOL (o braço brasileiro do TESOL) e diversas reformulações na LDB; muitas dessas reformulações refletiam a influência do modelo de educação jesuítico na formação do professor da contemporaneidade.

Ainda que o professor universitário não seja o foco deste trabalho, considero relevante salientar que enquanto ocorria, na década de 1980, a expansão a que me refiro no parágrafo anterior, foi também quando se deu a primeira greve dos professores de universidades autárquicas e de escolas isoladas. O histórico das greves descrito pelo Sindicato Nacional de Docentes de Instituições de Ensino

¹⁰ O Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem/LAEL/PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - foi criado em 1970, sendo o primeiro Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Linguística Aplicada fundado no Brasil. Foi reconhecido como centro de excelência pelo CNPq em 31/03/1971, credenciado pelo Conselho Federal de Educação em 23/09/1973 e reconhecido em 20/08/1978. O Programa de Doutorado, criado em 1980, foi credenciado em 05/05/1983, com concomitante reconhecimento do Mestrado. Em 1989, Mestrado e Doutorado foram novamente reconhecidos. Em 1996, o Programa assumiu a necessidade de reestruturação de sua definição e organização global de pesquisa, dada a diversificação de interesses e mudanças de concepções a respeito do campo da Linguística Aplicada e dos Estudos da Linguagem, passando a incluir campos múltiplos de atuação. Como decorrência dessa nova perspectiva, a partir de 1997, mantendo a sigla LAEL, o Programa passou a se denominar LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGÜAGEM. Desde sua criação até 2010, o Programa formou 883 alunos, sendo 618 Mestres, 194 Doutores, e 35 (trinta e cinco) Pós-doutorados supervisionados. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/linguistica-aplicada-e-estudos-da-linguagem>. Acesso em 16 maio 2010. Acessado novamente em 10 ago 2013.

Superior (ANDES-SN) aponta a existência de cerca de 18 movimentos grevistas, sendo o movimento de 2012 o que mais tempo durou: 120 dias. Essas greves têm tido sempre o objetivo de alcançar melhorias para a categoria, como reajustes, melhores planos de carreira, enquadramentos de colaboradores, correção de distorções no enquadramento de docentes na carreira do magistério, aposentadoria integral e direitos iguais para estatutários e celetistas.

No que concerne às reformulações previstas na lei, nota-se que essas reformulações visavam a influenciar a formação do professor, caracterizando-o como um profissional com conhecimento, destreza, experiência e *savoir-faire*, como observamos na última LDB, lei 9.394/96, que, nos Art. 61 e 62, postula que:

A formação de profissionais da educação deverá ter como fundamentos a associação entre teorias e práticas, além do aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino, devendo, ainda, esta formação ocorrer em nível superior, em curso de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores e de educação.

Observo que, na citação acima, muito é esperado de um professor e que uma breve retrospectiva não explica claramente o alto índice de abandono dessa carreira tão valorosa. Entretanto, acredito fortemente que o número de manifestações e reivindicações dos professores, por meio das greves, deixa transparecer a insatisfação desses profissionais com a política socioeconômica oferecida à classe. Ademais, o modelo do docente delineado pela lei mantém o professor em um patamar que atende mais aos interesses politicamente instituídos nas regulamentações feitas para a classe do que aos próprios docentes. Alguns professores trabalham em três turnos, não tendo tempo hábil para a preparação de suas aulas; suas condições de trabalho são muitas vezes precárias, pois algumas escolas não possuem uma infraestrutura mínima para as aulas, sem contar a baixa remuneração da classe, que faz com que muitos tenham uma jornada de trabalho semanal exaustiva – basta observar o número de horas trabalhadas e o número de deslocamentos de uma escola para outra para perceber de quais medidas precisam os professores.

Quando se aborda a questão de o professor lecionar em diversos colégios ao mesmo tempo, Boing (2008) é enfático ao afirmar que tal “missão” chega à beira da caricatura. Esse pesquisador encontra um apelido para esse tipo de professor: “professor taxista”. Ele destaca:

Essa pecha, notadamente pejorativa, traz algumas características do taxista que, à primeira vista, parecem se encaixar no perfil do professor que se divide entre vários estabelecimentos. O taxista, o motorista, nem sempre pega seus passageiros no “ponto de taxi”. Mesmo tendo um ponto de referência, é comum um taxista tomar passageiros pelas ruas, onde só tem tempo de encostar o carro na calçada e já está seguindo em frente. O taxista praticamente não se relaciona com seus passageiros. Pode entabular alguma conversa, mas quase sempre tais diálogos não passam de amenidades. A comparação procede? O professor que se desloca de uma escola para outra pode ser chamado de “taxista”? Como ele se relaciona com cada escola? Seus alunos são “passageiros”? (BOING, 2008, p. 12)

Da mesma forma que Boing (2008) demonstra preferir o termo *itinerante*, não me sinto à vontade com o termo “taxista”. Por isso, assim como esse estudioso, uso o termo *itinerante*, que já é empregado em alguns lugares, em outros sentidos, aqui adotado para falar de professores que trabalham em várias escolas.

Em sua itinerância, descrito de forma pejorativa, divulgado em mídias como despreparado, desprestigiado aos olhos do presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, visto como aquele que não tem clareza da função social da escola e de si mesmo como educador ou aquele que acredita que precisa desempenhar muitos papéis e que não tem formação para tal, em que dimensão pode o professor ser profissional? Segundo Boing (2008, p. 11), é a escola que persiste praticamente como único local onde o professor é visto e tratado como “profissional”. De acordo com o autor supracitado:

Na maioria das escolas do Brasil, com algumas variantes, dependendo da região, ainda se exige alguma qualificação para lecionar em estabelecimento de ensino autorizado. A escola é o local onde a exigência legal para o exercício do magistério é fiscalizada. Fora dela, qualquer pessoa pode “dar aulas”, ficando a impressão de que fora da escola praticamente não se pode falar em “profissão” docente.

Diante da imposição midiática e da visão social nacional sobre o magistério, destaco a asserção de Maia e Mendes (2009) como um pouco do reflexo do que é *ser* ou *estar* professor no Brasil hoje. Esses autores afirmam que:

[...] da chegada dos jesuítas, até a lei 9.394/96, atual LDB, podemos ver o quanto os acontecimentos históricos, quase sempre impregnados de interesses políticos e/ou econômicos, influenciaram no modo de ser e de estar da formação de professores, e em particular, da formação de professores de LI (Maia; Mendes, 2009, p. 9).

Parece-me que tais interesses políticos e/ou econômicos, que impregnam a história da formação dos professores, têm afetado profundamente o posicionamento desses profissionais. Não há, entretanto, estudos específicos sobre a forma como esses interesses atuam sobre a vida do professor de inglês. Todavia, acredito piamente que esses tais interesses contribuam com uma pressão social para as escolhas e/ou com a vocação daqueles que optam pelo magistério, pelo ensino de uma língua estrangeira – a inglesa, por exemplo.

Quero evidenciar meu alinhamento ao posicionamento de Celani (2002) sobre o perfil do professor universitário de LI. Ressalto, todavia, que acredito que esse perfil deveria ser o de qualquer professor de LI, não apenas o universitário. Essa autora expressa sua posição em 1996 da seguinte forma:

[...] o professor de línguas estrangeiras seria um graduado com habilidades para manusear o conhecimento de maneiras definidas, por meio de uma prática reflexiva, construída ao longo de um processo, com base em uma visão sociointeracional crítica da linguagem e da aprendizagem; um profissional envolvido em um processo aberto de desenvolvimento contínuo, inserido na prática, e não derivado de um método ou de um modelo teórico. (CELANI, 2002, p. 21). [...] Temos esquemas de educação docente como formação prévia, na Universidade, quanto como formação em serviço, em vários contextos. **Temos, portanto, uma profissão**¹¹. (op. cit., p. 32)

Se, por um lado, Celani (2002) descreve o perfil e as condições necessárias para *ser professor*, por outro, essa pesquisadora aponta os desafios enfrentados para uma situação em que essa atividade, o ensino de LI, ainda é encarada:

[...] até pelo poder governamental, como simples ocupação, ou ainda, como bico, isto é, um emprego subsidiário, pouco rendoso, de pequenos ganhos avulsos. Veja-se, por exemplo, a opinião de um ex-governador de São Paulo a respeito da reivindicação de melhores salários por parte dos professores da escola pública: não têm do que se queixar, pois são na enorme maioria, mulheres, que contam com o salário dos maridos e o que recebem como remuneração é para satisfazer pequenos caprichos, compra de bijuterias e outras miudezas. (CELANI, 2002, p. 33)

Ainda no mesmo texto, Celani destaca sua indignação pela forma como a autoridade maior do Estado na época via o trabalho do professor. Salienta, também, a invasão que a profissão de ensinar LI tem sofrido por todos os lados – um ultraje a profissionais encarregados da educação de futuros cidadãos, pois, segundo a autora,

¹¹ Grifo meu.

[...] qualquer um pode *ser professor*. Chega-se ao absurdo de propostas das autoridades máximas da educação para que profissionais de outras áreas, ou de nenhuma, assumam o ensino de disciplinas por falta de professores. Não se cogita de dar melhor formação e melhores condições de trabalho para professores de uma determinada área, mas afirma-se que muitas vezes os profissionais de outra área são mais competentes, sem se perguntar o porquê dessa situação. Talvez a resposta a essa pergunta seja por demais perturbadora e insuportável (CELANI, 2002, p. 33)

Não há muita diferença entre a situação descrita na citação acima e a atual situação do professor. Reconheço que as três últimas citações são partes de um texto escrito há mais de dez anos, mas vejo-o como uma clara expressão presente do que é *ser professor* em nosso país. É surpreendente que, em um cenário perpetuado, por quase um século, por dúvidas, insatisfações e inquietações profissionais, encontremos alunos interessados em ingressar na carreira do magistério. Intrigante e curioso é entender o que acontece com esses profissionais, que dentre tantos dissabores vividos pela classe, permanecem nessa profissão. Questiono-me, enfim, por que insistir em continuar sendo professor de inglês no Brasil?

Sobre a Prática Exploratória (PE)

A sala de aula não é redoma de vidro, isolada do mundo, e o que acontece dentro dela está condicionado pelo que acontece lá fora. Os fatores que determinam o perfil do profissional de línguas dependem das ações, menos ou mais explícitas, conduzidas fora do ambiente estritamente acadêmico e que afetam o trabalho do professor. (LEFFA, 2001, p. 334)

Toda narrativa, segundo Labov (1972), é um método de recapitular a experiência passada por meio do alinhamento entre uma sequência de proposições e uma sequência de situações que ocorreram. O presente capítulo compõe uma narrativa bisseccionada. Recapitulo, na primeira seção, a forma como conheci a Prática Exploratória (doravante PE) e seu processo de inserção em minha trajetória profissional, assim como sua influência ao desenvolvimento da presente investigação – com uma postura que se distancia das adotadas nas pesquisas tradicionais, realizadas por pessoas pertencentes a contextos diferentes. Na segunda, condenso os textos sobre a PE contidos nas teses de Moraes Bezerra (2007), de Cerdera (2009) e de Silveira (2012), nos textos de Gieve e Miller (2006), de Miller, Cunha e Membros da Prática Exploratória (2009) e de Allwright e Hanks (2009) a fim de retratar o *pensar, fazer e agir* exploratório ao participar de uma investigação do tipo “nós pesquisamos nossa prática”.

3.1

A Prática Exploratória e eu – aluna, professora, coordenadora

Desde 1987, sou professora e coordenadora de um Centro Binacional de ensino de idiomas. Hoje, coordenadora de uma faculdade privada de formação de professores no município de São Gonçalo, RJ, sou uma praticante exploratória, no Instituto Superior Anísio Teixeira (ISAT), onde comecei a trabalhar como professora em 2004, quando frequentava o segundo curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Linguística Aplicada da Universidade Federal Fluminense (UFF). É aqui que começa minha história com a PE.

Era aluna do curso de especialização em Linguística Aplicada na UFF, quando, pela primeira vez, não apenas ouvi, mas vi o que era ser uma praticante

exploratória. Era uma das aulas de *Reading* (Leitura), com a Prof^a Dr^a Solange Vereza, que convidara a Prof^a Solange Fish e seus alunos para a apresentação de um trabalho de leitura realizado em uma escola pública do município do Rio de Janeiro. Nessa aula, tive a oportunidade de vivenciar como era possível ter alunos da escola pública apresentando um texto de Shakespeare em inglês, algo que, até então, julgava ser impossível. Entendi, naquele momento, que tudo pode ser possível se alunos e professores trabalharem juntos para o bem-estar mútuo.

Nessa ocasião também compreendi as cinco proposições elaboradas por Allwright (2003) e refinadas por Allwright e Hanks (2009) – segunda às quais aprendizes são indivíduos únicos que aprendem e se desenvolvem melhor de acordo com suas próprias idiossincrasias; aprendizes são seres sociais que aprendem e se desenvolvem melhor em um ambiente de apoio mútuo; aprendizes são capazes de levar a aprendizagem a sério; aprendizes são capazes de tomar decisões independentes; aprendizes são capazes de se desenvolverem como praticantes da aprendizagem. Foi essa a minha primeira experiência com a PE.

Meu segundo encontro com a PE aconteceu nesse mesmo período. Cursava também a disciplina de Metodologia Científica na UFF, ministrada pelo Prof. Dr. David Shepherd, que convidou sua turma para a apresentação de seus trabalhos em pôsteres no evento da PE na PUC-Rio. Na época conduzi uma pesquisa-ação e, ávida por ver outras pesquisas e resultados, participei da exibição de pôsteres, que envolvia temas diversos e estudos pautados pela PE.

No encontro na PUC-Rio, cada pôster e cada *puzzle*¹² promoviam em mim maior interesse em ouvir sobre os trabalhos e refletir sobre a importância de buscar entender sobre uma questão mais do que mudar para resolver qualquer questão. Entendi, naquele evento, que havia conhecido uma nova postura pedagógica, que poderia ser adotada entre aprendizes e professores, assim como entre professores e coordenadores. Desde então, busquei adotar os princípios da PE como forma de agir e refletir, buscando sempre entender para ter qualidade de vida em sala de aula, na sala dos professores e no trabalho conjunto com os outros coordenadores.

Após a especialização, ingressei no mestrado na PUC-SP, quando conheci o trabalho de formação continuada coordenado pela Prof^a Dr^a Maria Antonieta Alba

¹² Este termo será posteriormente explicado na seção 4.3.1.1.

Celani. Nesse curso, inúmeras foram as referências à importância do trabalho reflexivo com professores, bem como à importância da formação continuada. Devido a meu interesse em contribuir para que outros profissionais tivessem a oportunidade, assim como eu tive, de trocar experiências sobre ensino-aprendizagem e de estar continuamente em formação, e conhecendo o trabalho realizado pelo grupo de PE da PUC-Rio, não poderia deixar de pensar em um projeto de doutorado, voltado para a formação continuada de professores de língua inglesa, norteado pelos princípios allwrightianos. Isso porque não busco resultados conclusivos ou tecnicamente generalizáveis, nem soluções generalizadas, mas busco entender com minhas colegas e, a partir desses *entendimentos*, viver qualitativamente no contexto em que nós, professoras de língua inglesa, estamos inseridas para melhorar a qualidade de vida do contexto em que nós, professores de língua inglesa, estamos inseridos.

As experiências relatadas nos parágrafos anteriores não descrevem com clareza o que significa ser uma praticante exploratória, nem tampouco explicam o que é qualidade de vida em sala de aula ou os *entendimentos* da PE. Para isso faz-se necessária uma nova seção (3.2), neste mesmo capítulo, na qual abordo a história da PE no Brasil, suas origens e seus princípios norteadores.

3.2

A Prática Exploratória – uma postura pedagógica, uma busca incessante de *entendimentos*

Nesta seção, dedico-me a delinear um panorama a respeito da PE, sua origem, seu desenvolvimento histórico, seus princípios, do foco na busca de *entendimentos* e da noção de qualidade de vida. Saliento que, na presente pesquisa, a PE foi adotada como base ético-filosófica para a promoção da participação de todos os membros envolvidos na investigação e para a busca de *entendimentos* acerca da forma como nos coconstruímos identitariamente.

3.2.1

A origem da PE

Há quase 25 anos, o professor Dick Allwright veio ao Brasil para ministrar palestras e apresentar seus estudos sobre a pesquisa de sala de aula de língua inglesa. Na época, esse professor tinha como tarefa iniciar um trabalho de consultoria externa junto aos professores das filiais de uma instituição de ensino da língua inglesa. Sua tarefa era dar continuidade ao trabalho já iniciado na instituição com relação à imagem do “professor-pesquisador”, reforçando a ideia de Freire ([1970] 1994, p. 29) de que “não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino”.

Em seu trabalho no Rio de Janeiro, Allwright percebeu que os professores dessa instituição de ensino já tinham se apropriado do conceito de pesquisa-ação; contudo, em vez de usarem os procedimentos e instrumentos investigativos dessa abordagem, usavam atividades pedagógicas.

Observando a forma como isso acontecia, estimulou os professores a identificarem as questões instigantes relativas às suas salas de aula, com o intuito de entender quais eram essas questões, sem a preocupação de mudar para resolver problemas. Essa nova postura investigativa na sala de aula foi denominada *Exploratory Teaching* (Ensino Exploratório). Esse termo foi refinado e trabalhado para que não fosse entendido como uma receita de se fazer pesquisa, mas uma postura reflexiva em busca de *entendimento* para melhorar a vida na ou da sala de aula (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991).

Ainda que se questionasse sobre a forma como as pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira eram conduzidas por terceiros e sobre o tempo demandado para sua condução, Allwright trabalhou, inicialmente, sob influência da pesquisa-ação e no paradigma de busca de eficiência no trabalho do professor. Posteriormente, de forma gradativa, Allwright sugeriu que a área deveria se afastar do modelo tradicional de “mudar para resolver” da pesquisa-ação, para redefinir a pesquisa como “trabalho para *entendimento*”, e parar de procurar a resolução de problemas identificados. Ao contrário, o prof. Allwright interessou-se em procurar por questões sobre a sala de aula, ensino-aprendizagem, ou sobre o que alunos e professores estivessem interessados em tentar entender melhor (ALLWRIGHT, 2010).

Outro fator observado por esse professor-pesquisador-consultor também foi constatar que, embora considerados participantes na PA, os alunos eram muito mais agentes passivos do que praticantes. Assim sendo, com a intenção de sempre envolver todos, Allwright sugeriu uma pesquisa realizada pelos envolvidos na prática. Esse tipo de pesquisa sugerido deve abordar temas referentes à vida dos praticantes. Como na investigação proposta neste trabalho, somos um grupo de professoras que busca colaborar para entender minha questão compartilhada, que está intimamente ligada ao nosso contexto profissional, torna-se de extrema relevância adotarmos uma postura exploratória, norteadas pelos princípios da PE, sobre os quais discorro na próxima subseção (3.2.2).

3.2.2

Os princípios da PE

Allwright (2003a, p. 127) assevera que os princípios da PE formam um conjunto de princípios gerais que devem ser entendidos como “encorajamentos para pensar” e não como mandamentos a serem seguidos. Esses encorajamentos inicialmente consistiam em sete princípios:

1. Colocar a “qualidade de vida” em primeiro lugar;
2. Trabalhar para entender a vida na sala de aula;
3. Envolver todos neste trabalho;
4. Trabalhar para a união de todos;
5. Trabalhar também para o desenvolvimento mútuo;
6. A fim de evitar que o trabalho esgote seus participantes, integrar este trabalho para o *entendimento* com as práticas da sala de aula; e
7. Fazer com que o trabalho seja contínuo e não uma atividade dentro de um projeto.

Esses princípios não são resultado de um único pensar, são frutos da articulação do “fazer” da PE, e vêm sendo, de forma colaborativa, reformulados para que possam também alcançar contextos além da sala de aula. Tratando-se de um curso de formação continuada para professores de língua inglesa, em que a relação entre as participantes não era tão assimétrica como a de uma sala de aula comum – uma vez que somos todas professoras –, adoto a adaptação de Miller,

Cunha e Membros da Prática Exploratória (2009, p. 2) que configuram os princípios da seguinte forma:

1. Priorizar a qualidade de vida vivenciada no grupo de reflexão;
2. Trabalhar para entender a vida neste grupo;
3. Envolver todos os participantes das sessões neste trabalho;
4. Trabalhar para a união de todos os participantes do grupo;
5. A fim de evitar que o trabalho esgote seus participantes, integrar esse trabalho para o *entendimento* com a reflexão feita pelo grupo;
6. Fazer com que o trabalho para o *entendimento* e a integração seja contínuo dentro do grupo, e não uma atividade dentro de um projeto.

Essa configuração, sugerida pelas pesquisadoras e autoras citadas no parágrafo anterior, permite que a PE seja entendida, conforme Moraes Bezerra e Miller (2006, p. 261), como “uma ação conjunta em que professores e coconstructores de reflexão profissional buscam entender a vida nas sessões reflexivas enquanto se processa a reflexão profissional”.

Dentre os princípios adaptados, destaco a busca por *entendimentos* e a qualidade de vida nas próximas subseções (3.2.2.1 e 3.2.2.2).

3.2.2.1

A busca por *entendimentos*

A vida é contínua e dinâmica. Nossos *entendimentos* vão, portanto, ser sempre provisórios, na melhor das hipóteses, e válidos apenas por um curto período, se de todo. Assim sendo, nosso trabalho para o *entendimento* precisa ser contínuo. (ALLWRIGHT; HANKS, 2009, p. 153)

Além de ser a característica distintiva da PE, a busca por *entendimentos*, que constitui seu principal pilar sustentador, é a postura que adoto nesta pesquisa narrativa, de natureza qualitativa e de cunho etnográfico. Por ser uma perspectiva plural, a PE defende a *agentividade*¹³, para que haja a participação de todos os

¹³ Agentividade – relativo à agência ou ao agente. O agente se distingue por sua vontade de se autoafirmar e marcar seu posicionamento, independentemente do grau de sucesso que ele tem na sua ousadia. Podemos dizer que ele é um sujeito que conseguiu furar o cerco da estrutura que o esmagava e tolhia sua autonomia e desejo de agir conforme seu próprio livre arbítrio (RAJAGOLAPAN, 2013, p. 35).

envolvidos e que se criem oportunidades para que esses participantes possam usufruir dos *entendimentos* gerados durante o estudo.

A busca pelo *entendimento*, proposta pela PE, desenvolve-se a partir dos porquês a serem respondidos. Esses porquês, denominados *puzzles*, são uma forma de os praticantes exploratórios – alunos e professores ou professores e coordenadores, ou ainda, professoras formadoras e professoras participantes de um curso de formação continuada, tal como as da presente investigação – colocarem em palavras as questões instigantes, que podem representar aspectos positivos ou negativos sobre sua sala de aula ou sobre o contexto em que estão inseridos.

Allwright e Hanks (2009) postulam que a utilização do termo *puzzle* (no sentido de “questão”), em detrimento do termo “problema”, deve-se à intenção de focar na diferença entre entender e solucionar. O *entendimento* é característico da PE, ao passo que mudar para solucionar caracteriza a pesquisa-ação.

Pensar sobre uma questão pode promover *entendimentos* que nortearão as ações futuras. Nesta postura exploratória, as mudanças são válidas se forem resultado de um processo reflexivo, ligado à preocupação em desenvolver *entendimentos* em relação a assuntos imediatos, sejam esses assuntos de natureza positiva ou negativa. Para a PE, o importante é que alguém esteja interessado em uma questão a ponto de querer entendê-la mais profundamente.

Na linha de pensamento allwrightiana, denomina-se *entendimento* a ação que é colocada antes da resolução de problemas. O *entendimento* torna viável a possibilidade de os participantes estarem juntos com o mesmo propósito, sem nenhuma pressão, desejosos de mudarem a perspectiva da visão do que os intriga; ou seja, em vez de enxergarem “um problema a ser resolvido”, verem “uma questão com a qual conviver”.

A ação para *entender* (cf. ALLWRIGHT, 2000) envolve duas atividades. A primeira delas é o pensar, que se relaciona diretamente com a reflexão e – tratando-se da PE, que defende o exercício efetivo da *agentividade* – com um movimento de dupla direção, que promove o envolvimento de todos os participantes. Nesta investigação, esse movimento bidirecional promove o envolvimento de professoras formadoras e professoras em formação, haja vista o posicionamento de Allwright e Hanks (2009, p. 151), que salientam que se, em um grupo, alguém precisa entender, então todos precisam entender.

Essa *agentividade* promovida pela PE é, a meu ver, a forma mais intensa de empoderamento de todos os membros, o que gera em todos um desejo maior de participar nas tomadas de decisão no processo em que estiverem envolvidos, pois, juntos, ao formularem seus *puzzles*, serão capazes de discutir sobre o que está acontecendo no grupo e/ou de que forma o que acontece dentro e fora da sala de aula afeta suas vidas ou a do grupo.

Com o empoderamento que lhes é dado na PE, mais do que procurarem uma solução, os membros têm a oportunidade de apreciarem seu trabalho e valorizarem o que fazem. Soma-se a isso o sentimento de autovalorização individual, pois a busca pelo *entendimento* pode ser vista como um mecanismo que proporciona prazer no que é feito, uma vez que nenhuma decisão é tomada “verticalmente”, por um diretor, coordenador ou professor formador, mas sim por todos.

A segunda atividade para o *entendimento*, o fazer, é realizada a partir de um processo de agrupamento de materiais que têm como objetivo promover a reflexão, principalmente por meio das Atividades Reflexivas com Potencial Exploratório, ARPE, em conformidade com Moraes Bezerra (2007). As ARPE são atividades rotineiras, como uma conversa em pequenos grupos sobre um determinado texto ou um acontecimento recente, em que os praticantes exploratórios podem abordar temas relacionados às suas realidades. Nesta investigação, os temas abordados eram relacionados às realidades dos participantes enquanto professores em formação continuada, sobre sua formação inicial, seus desafios e expectativas, a fim de gerar *entendimentos* sobre a qualidade de vida do professor de língua inglesa no município de São Gonçalo.

3.2.2.2

A qualidade de vida

Em toda ocasião em que pensamos em qualidade de vida, somos automaticamente levados a entender que qualidade é algo bom, “de boa qualidade”. Todavia, a qualidade de vida, sob a ótica da Prática Exploratória, tem um significado bastante específico. Segundo Allwright (2010, p. 1), é uma maneira alternativa de olhar e ver que talvez seja melhor que aprendizes e professores tenham uma relação mais próxima e de confiança – o que não deixa

de ser positivo. A concepção de qualidade de vida é altamente complexa, difícil de ser capturada (ALLWRIGHT; HANKS, 2009, p. 150). Para Gieve e Miller (2006), essa noção mostra-se resistente a definições de caráter essencialista e os autores ressaltam seu caráter dinâmico.

Contudo, acredito que a qualidade de vida está intrinsecamente ligada ao *entendimento* e, quando utilizo esse termo, não me refiro apenas ao tipo ou à natureza das experiências em sala de aula. Alinho-me a Gieve e Miller (2006, p. 23), que afirmam acreditar que a qualidade de vida é “o que aprendizes e professores entendem ou buscam entender sobre suas experiências em sala de aula”. Não obstante, assim como o grupo de PE da PUC-Rio, entendo que o termo qualidade de vida não se restringe à sala de aula, mas estende-se a todos os contextos.

Dessa forma, adoto, nesta investigação, a postura exploratória em que o conceito *qualidade de vida* seja considerado um interesse em entender o que acontece em um curso de formação continuada para professores de língua inglesa, respeitando sua complexidade e idiosincrasias. Ademais, ratifico que, neste contexto, o que consideramos uma boa ou má qualidade de vida é construído socio-historicamente por professores participantes e professores formadores. Saliento, todavia, que a participação dos professores formadores não tem como propósito fornecer recomendações ou sugestões a serem seguidas pelos professores participantes.

3.2.2.3

Os outros cinco princípios – uma breve visão

A busca por *entendimentos* e a priorização da qualidade de vida são princípios aos quais mais me atendo. No entanto, os demais princípios exploratórios estão interligados, pois, para que seja possível entender e priorizar a qualidade de vida no grupo, fazem-se necessários o envolvimento de todos os participantes das sessões, o trabalho para a união de todos, a integração desse trabalho para o *entendimento* com a reflexão feita pelo grupo e, por último, mas não menos importante, o trabalho para que o *entendimento* e a integração sejam contínuos dentro do grupo, e não apenas uma atividade dentro de um projeto (ALLWRIGHT, 2003a, p. 127).

Encerro aqui a recapitulação de duas histórias que se cruzam em minha trajetória acadêmica: a da forma como me tornei uma praticante exploratória e a da origens e princípios da PE. Em seguida, discorro, no próximo capítulo, sobre a formação continuada e sobre o contexto da presente investigação.

A formação continuada e o contexto

Um contexto social consiste, a princípio, na definição, mutuamente compartilhada e ratificada, que os participantes constroem quanto à natureza da situação em que se encontram e, a seguir, nas ações sociais que as pessoas executam baseadas em tais definições (Mehan; Cazden; Fisher; Maroulas, 1976; apud RIBEIRO; GARCEZ, 2002, p. 217)

Dedico este capítulo à narração sobre o curso de formação continuada, ou seja, à descrição do contexto, da apresentação das participantes e do papel da prática exploratória como agente coadunador da investigação. Descrevo, primeiramente, a organização do curso, sua estrutura e módulos, seus objetivos e os obstáculos enfrentados para sua implementação. Em seguida, faço a apresentação do grupo de participantes, dos encontros e das entrevistas.

4.1

Sobre a formação continuada

No que tange à importância da formação continuada, a lei de diretrizes e base 9394/96 determina, no artigo 63, parágrafo III, que os institutos superiores de educação manterão programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Essa lei também prevê, no artigo 67, que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação. Como professora de uma instituição superior de educação, o ISAT (Instituto Superior Anísio Teixeira), compartilhei, e compartilho, a ideia de que é nosso papel manter tais programas como um exercício sociopolítico e sócio-histórico em prol da educação.

Entendo a formação continuada em consonância com três estudos. O primeiro deles é o de Marin (1995), que explica que educação permanente, formação continuada e educação continuada são termos que podem ser colocados no mesmo bloco, pois são similares. Marin (1995) admite que haja nuances entre esses termos; entretanto, considera que são complementares e não contraditórios, uma vez que colocam como eixo da formação o conhecimento que se constitui no

suporte das interações que possibilitam a superação dos problemas e das dificuldades.

O segundo estudo é de Zeichner e Liston (1996) que ressaltam a importância da formação continuada, pois relatam que a educação de professores requer um longo processo contínuo ligado à prática em sala de aula. Neste trabalho, a formação continuada representou uma forma de engajar o professor no exercício da profissão, promover sua capacidade crítica e reflexiva, e contribuir para seu aprimoramento linguístico e teórico-metodológico.

O terceiro estudo é o de Davis et alli (2011). Esses autores destacam que todas as abordagens de formação continuada, que se centram na figura individual do professor ou na coletividade, entendem esse conceito como um processo que salienta a tarefa de oferecer aos professores oportunidades de desenvolvimento profissional e, em especial, no plano pessoal – independentemente de esse desenvolvimento ser definido pelos próprios docentes ou por especialistas contratados pelos sistemas educacionais.

No Brasil, além dos cursos e projetos de formação continuada oferecidos pelo MEC, encontramos diversos grupos de pesquisa que trabalham em prol do desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento dos educadores. Dentre esses cursos e projetos, destaco algumas iniciativas que me serviram como exemplo para delinear um curso para os professores de língua inglesa da cidade de São Gonçalo:

- No Estado do Rio de Janeiro, o Programa de Formação continuada de Professores¹⁴, uma das parcerias da SEEDUC (Secretaria do Estado de Educação) com a Fundação CECIERJ, é um curso de aperfeiçoamento que se desdobra em especialização. A SEEDUC e a Fundação CECIERJ, apoiadas pelas universidades do Consórcio CEDERJ (Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro), desenvolveram um projeto que busca preencher lacunas do conhecimento dos docentes e sua capacitação para a aplicação desse currículo – especialmente com a elaboração de planos de trabalho que promovam cada vez mais a capacidade do professor de ser autor de seu próprio material.

¹⁴ Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/principal>. Acesso em 30 set. 2011.

- Nascido em 1991, na cidade do Rio de Janeiro, o grupo de Prática Exploratória da PUC-Rio¹⁵ envolve professores de inglês da rede estadual, municipal e privada. Inserida no paradigma de educação continuada, a PE valoriza professores e alunos como agentes e pesquisadores praticantes de seu fazer pedagógico sócio-historicamente construído. Inicialmente voltado para professores da língua inglesa, hoje envolve docentes e discentes de diversas outras áreas. Sua principal premissa é “a busca pela qualidade de vida na sala de aula” e “a busca pelo *entendimento*”,¹⁶.
- O EDUCONLE¹⁷ foi criado em 2002 devido à percepção de alguns professores de línguas estrangeiras da Faculdade de Letras da UFMG de que poderiam contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores da rede pública e privada, a fim de que eles tivessem uma atuação pedagógica mais consistente e direcionada para as necessidades de seus alunos. O projeto busca oferecer a formação continuada do professor de línguas estrangeiras e ativar um processo de desenvolvimento profissional autônomo.
- Criado em 2001, o NAP¹⁸ (Núcleo de Assessoria Pedagógica) é um projeto de extensão que está vinculado ao Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (DELIN) da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Presente em todas as universidades estaduais do Estado do Paraná e também na Universidade Federal do Paraná, o projeto tem como objetivo principal auxiliar os professores de Língua Estrangeira das redes municipal, estadual e privada, bem como os acadêmicos do curso de Letras no desenvolvimento e aprimoramento de suas habilidades metodológicas e linguísticas por meio de grupos de estudos, oficinas, cursos e *workshops*.

¹⁵ Disponível em: <http://www.letras.puc-rio.br/unidades&nucleos/epcentre/readings/ep_reading_contents.htm>. Acesso em 8 dez. 2009.

¹⁶ Disponível em: <<http://www.letras.puc-rio.br/epcentre>>. Acesso em 10 maio 2010.

¹⁷ Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/educconle/>>. Acesso em 30 set. 2011.

¹⁸ Disponível em: <<http://pitangui.uepg.br/departamentos/delin/>>. Acesso em 30 set. 2011.

- No Estado de São Paulo, o Curso de Formação Contínua para Professores de Língua Inglesa e o Projeto Práticas Reflexivas e Ensino-aprendizagem de inglês na Escola Pública¹⁹, ambos realizados pela PUC-SP, têm como objetivo desenvolver professores de Língua Estrangeira Moderna (LEM) Inglês do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), promover a melhoria do ensino e da aprendizagem de língua inglesa na rede estadual de ensino de São Paulo, possibilitar o aperfeiçoamento linguístico e transformar a prática em sala de aula, por meio da reflexão crítica.

A proposta adotada para o curso oferecido aos professores do município de São Gonçalo foi a de formação continuada no âmbito teórico-metodológico para o aprimoramento das habilidades das professoras cursistas, centrada em seu coletivo. Nesse tipo de formação, a participação de todos os cursistas é desejável e central – um trabalho que visava a, principalmente, sob a forte influência da Prática Exploratória, contribuir para a qualidade de vida na sala de aula. Isso implicou considerar as opiniões das professoras e, sobretudo, ouvi-las falar das situações instigantes que enfrentam quando se veem diante de práticas inovadoras ou maneiras de lecionar desconhecidas, que demandam apoio por parte dos pares ou de pessoas que compartilham os mesmos contextos.

4.2

O contexto da pesquisa – um curso de formação continuada para professores de língua inglesa de São Gonçalo

O contexto, segundo Garcez e Osterman (2002), é mais do que uma decorrência do ambiente físico. Para esses autores, o contexto é “um ambiente de significação que é interacionalmente constituído mediante o que as pessoas estão fazendo a cada instante, em termos de onde e quando”. Levando em consideração o pensamento de Gumperz ([1982] 2002), no que tange à articulação do discurso

¹⁹ Disponível em: <http://www.pucsp.br/sites/default/files/download/cogear/edital_praticas_reflexivas_teachers_link_0.pdf>. Acesso em 30 set. 2011.

dos níveis micro e macro, o contexto é também um ambiente de significação dupla, ora de forma micro, quando as informações de natureza sociointeracional são captadas, ora de forma macro, quando reflete sobre a visão sócio-histórica e institucional que ancora o discurso²⁰.

Conforme mencionado no capítulo 1, na tentativa de contribuir para que os professores do município de São Gonçalo obtivessem mais uma oportunidade de formação continuada e com o intuito de promover *entendimentos* e *autoentendimentos* acerca do porquê de *ser professor* de inglês, organizei um curso de 120 horas que visava à formação continuada no âmbito teórico-metodológico em encontros norteados pelos princípios da Prática Exploratória, conforme os trabalhos de Allwright, entre os anos de 2001 e 2009.

Um grande obstáculo enfrentado para a implementação do curso foi a inscrição dos participantes. A princípio, organizara o curso voltado apenas para a rede pública do município. Com o apoio da direção do ISAT, encaminhei o projeto à Secretaria de Educação Municipal de São Gonçalo em janeiro de 2010. O projeto foi protocolado e recebido pela assistente da então secretária de educação. Após aproximadamente 20 dias, fui informada de que os professores da rede municipal não tinham interesse em nenhum tipo de aperfeiçoamento, pois, segundo a funcionária da instituição, nem os cursos oferecidos pela plataforma do MEC tinham as vagas preenchidas.

No momento, pareceu-me desmotivante propor um curso voltado para esses profissionais tão “desinteressados”. A funcionária alegou que a secretária de educação incentivava os professores a frequentar os cursos da plataforma do MEC, na tentativa de evitar a perda de pontuação das próprias escolas municipais como consequência da falta de adesão desses profissionais aos cursos. A mesma funcionária também afirmou ter entrado em contato com todos os professores da rede para oferecer nosso curso de extensão durante a reunião de organização do ano letivo; todavia, nenhum dos consultados demonstrou interesse ou desejo de participar de qualquer tipo de curso. Fiquei bastante decepcionada, pois percebi que, arraigadas ao contexto educacional gonçalense, já existiam concepções cristalizadas sobre os cursos de formação continuada e sobre os professores.

²⁰ Conforme minhas anotações durante o curso de Pragmática, ministrado pela Prof^a. Dra. Maria do Carmo Leite de Oliveira, no 1º semestre de 2011, na PUC-Rio.

Afinal, o evidenciado por esses profissionais era não desejar continuar em formação, até mesmo quando os cursos eram oferecidos pelo órgão que os geriam.

Essa concepção que emergia no discurso da assistente não era compatível com aquelas que eu criara ao longo de minha experiência, tanto como professora e como amiga de tantos outros profissionais de ensino de inglês como língua estrangeira. Portanto, resolvi conversar com uma professora do curso de idiomas oferecido pela Prefeitura da cidade. Expliquei a ela como seria o curso e, por intermédio do contato com essa professora, pude alcançar 53 professores interessados, que se cadastraram na secretaria do ISAT.

Ao consultar o cadastro dos professores interessados, percebi que não havia um dia comum a todos para que o curso fosse oferecido. Optei por oferecê-lo às sextas-feiras, dia em que havia maior incidência de possibilidade e disponibilidade dos professores. Iniciamos o curso no dia 13 de agosto de 2010, com 28 participantes. Dentre esses participantes, sete compareceram apenas com o intuito de negociar com o grupo uma possível troca de dia do curso. Como a maioria deles só poderia às sextas-feiras, esses sete participantes desistiram.

Na segunda semana do curso, recebemos mais quatro futuros membros. Ressalto que, embora o curso tivesse como alvo a rede pública municipal, as últimas quatro professoras participantes eram da rede privada e, inesperadamente, acabaram se tornando as professoras com maior participação no curso. Começa, então, nossa história, juntas, em um curso que se tornou o cenário da pesquisa.

4.3

Sobre o curso

O curso, iniciado em 13 de agosto de 2010, oferecia aos professores da rede pública e privada (municipal e estadual) dois módulos de 30 horas, um de 40 horas e um de 20 horas por mim coordenados. O programa foi estruturado em três componentes básicos: prática reflexiva, aprimoramento das competências profissionais e aprimoramento da língua inglesa. A base teórica para os módulos foi pautada pelos pressupostos da prática exploratória, por estudos sobre a reflexão e a reflexão crítica (DEWEY, 1909; SCHÖN, 1983; ZEICHNER; LISTON, 1996; BÁRBARA; RAMOS, 2003; MAGALHÃES; CELANI, 2002), sobre o professor como profissional (CELANI, 2001; 2002; 2003; ALLWRIGHT,

2001; 2002; 2003a; 2003b; 2003c; 2003d; 2006; 2009; GIMENEZ, 2002 e no prelo; FREIRE, 1970), a linguagem como prática discursiva (VYGOTSKY, [1934] 1986.) e sobre os estudos linguísticos (CELCE MURCIA, 1999; LIGHTBOWN; SPADA, 1995).

O primeiro módulo consistiu de 10 sessões de Prática Exploratória com duração de três horas cada. Esses encontros foram organizados em tríade, por mim, pela Prof^ª. Dr^ª. Inés Miller e pela Prof^ª. M^a Maria Isabel Cunha. Em nossas sessões bastante oficinas, desenvolvíamos atividades que podem ser descritas como oportunidades para promover:

1. A busca do *entendimento* como processo dialógico com o outro, com a cadeia sócio-histórica;
2. A integração social com as coparticipantes e com a prática pedagógica local, e o ensino-aprendizagem como processo social;
3. O reconhecimento da centralidade da significação no fazer pedagógico; o currículo, técnicas e materiais como signos ideológicos; e
4. A valorização da continuidade dentro do fluxo da vida, de nossa construção sócio-histórica.

O segundo módulo, de 20 horas, enfocou as teorias de ensino-aprendizagem. Em cinco encontros de quatro horas cada, os professores tiveram a oportunidade de revisar as principais teorias de linguagem e de ensino-aprendizagem, por meio de seminários apresentados pelas próprias participantes, sob minha orientação. Os seminários enfocaram os seguintes temas: behaviorismo, humanismo, cognitivismo, sociointeracionismo, estruturalismo, funcionalismo e comunicativismo.

O terceiro módulo foi oferecido em forma de oito oficinas, com duração de cinco horas cada, totalizando 40 horas, para o desenvolvimento do conhecimento linguístico das quatro habilidades²¹. Essas oficinas foram ministradas por professores que também voluntariamente participaram do projeto. Foram eles a Prof^ª Dr^ª Vera Lucia Teixeira da Silva (UERJ), com a oficina *Desenvolvimento da Proficiência Oral em Inglês*; a Prof^ª Dr^ª Cléa Fernandes Ramos Valle

²¹ As quatro habilidades são a leitura, a escrita, a fala e a compreensão auditiva.

(UNIPLI/UNIVERSO), com a oficina *Leitura em Literatura*; o Prof. M. Bruno Vieira (UERJ), com a oficina *Leitura em Quadrinhos*; o Prof. M. José Manuel da Silva (ISAT), com a oficina *Técnicas para Produção Escrita*; a Profª Mª Alexandra Simões de Andrade (FERLAGOS/Severino Sombra), com a oficina *Uma Breve Visita ao Estudos de Fonética e Fonologia para Desenvolvimento da Fala e Escuta*; a Profª Mª Patrícia de Souza Martins (Colégio Pedro II) com a oficina *O Papel da Tecnologia Como Ferramenta para Desenvolvimento da Aprendizagem na Sala de Aula*; o Prof. M. Willian Eduardo da Silva (CEFET), com a oficina *Preparação para Comunicação*; e a Profª Mª. Michelle Mattos (ICBEU – Binational Center), com a oficina *O papel da Afetividade na Resolução de Conflitos no Ensino de Língua Estrangeira*.

O quarto módulo, com duração de 30 horas, foi dedicado à produção de tarefas comunicativas, tais como pré-atividades para leitura (*warm-up in pairs*), encenação de situações (*role playing real-life situations*), problemas para serem solucionados em duplas (*role playing, problem solving*) e organização de debates. Encerramos o curso com um encontro exploratório no dia 6 de maio de 2011, quando todas as participantes apresentaram seus pôsteres, que retrataram a reflexão e que elas desenvolveram a respeito de suas próprias questões ou *puzzles*.

4.3.1

Sobre o módulo de Prática Exploratória

A Prática Exploratória propicia transformações sócio-discursivas no trabalho para entender, ao voltar-se às questões sobre: a complexidade das relações entre a vida dentro e fora da sala de aula; o ensino e aprendizagem em sala e outros contextos profissionais; e a continuidade da postura reflexiva sustentada pela integração entre as pessoas e as práticas pedagógicas e profissionais. (MILLER, 2006, p. 1)

A escolha pela utilização dos princípios da Prática Exploratória para orientar os passos trilhados no curso de extensão e na pesquisa deve-se a dois motivos. Primeiramente, porque a PE (ALLWRIGHT; BAILEY 1991) prevê que professores e um possível consultor/orientador operem a partir de uma agenda negociada e não por questões impostas por interesses externos ao grupo. Em nosso caso, agimos como uma comunidade com a mesma linguagem, mesmos interesses e objetivos, cujo produto de nossas reflexões e significados construídos foi utilizado para o crescimento e desenvolvimento de todas as participantes.

Em segundo lugar, a opção pelos pressupostos da PE deu-se por minha coadunação com Allwright (2003a, p. 127), porque os princípios gerais da PE me “encorajam a pensar”, a refletir sobre minha prática.

Graças à generosidade das professoras Inés e Maria Isabel (a quem o grupo da PE chama carinhosamente “Bebel”), que, como voluntárias, percorriam a distância de quase 50 km para chegar ao ISAT e mais outros 50 km para retornarem aos seus lares, nas sextas-feiras de trânsito caótico no sentido Rio-Niterói-São Gonçalo e São Gonçalo-Niterói-Rio, nosso grupo desfrutou de leituras e discussões enriquecedoras acerca de textos, previamente selecionados por essas professoras, sobre a reflexão, *entendimentos*, a noção de qualidade de vida, planejamentos para *entendimentos*, dentre outros temas.

Tais textos promoviam encorajamentos ao pensar e à reflexão; dessa forma, as participantes tiveram a oportunidade de gerar *entendimentos* ao coconstruírem significados com suas histórias. Esse posicionamento allwrightiano aliava-se ao meu propósito, que era estabelecer ocasiões para que essas profissionais criassem oportunidades em sessões exploratórias para refletirem sobre sua prática em sala de aula, seus posicionamentos como professoras, bem como acerca do que representam socialmente, narrando suas experiências. Afinal, narrar é um “processo instaurador de realidades sociais” (FABRÍCIO, 2006, p. 192). Nessa linha de ação seria possível contribuir para nosso autoconhecimento sobre a forma como nos alinhamos sócio-historicamente.

4.3.1.1

Sobre os encontros exploratórios

Os encontros aconteciam em uma das salas de aulas do ISAT, das 14 horas às 17 horas e a partir do terceiro encontro, eu ficava além do horário cerca de uma hora ou mais, com uma das professoras para a entrevista. Orientávamo-nos pela definição básica da Prática Exploratória que, como descrito no *website* da EP Centre²², é “uma maneira indefinidamente sustentável em que professores e alunos, dentro de suas salas de aula e enquanto trabalhando no processo de aprender e ensinar, se engajam para desenvolver o seu *entendimento* da vida na

²² Disponível em: <<http://www.lettras.puc-rio.br/epcentre>>. Acesso em 10 maio 2010.

sala de aula”. Embora não fôssemos professores e alunos, mas professoras com maior ou menor experiência, seguíamos a proposta dos encontros do grupo de PE, engajando-nos para gerar *entendimentos* sobre nossas práticas sociais e discursivas dentro e fora da sala de aula.

A organização de nossos encontros consistia em discussões sobre os textos previamente enviados para as professoras²³, que geravam reflexões e porquês, *puzzles*²⁴. Esses *puzzles* nos levavam a refletir sobre o nosso agir e sobre como nos constituíamos como professoras. Era surpreendente a forma como conseguíamos transpor conhecimentos para nossa vida prática com base em textos lidos. Partíamos do que entendíamos com as leituras e, com base em movimentos pluridimensionais, buscávamos *entendimentos* individuais ou coletivos, pois os *puzzles* vinham de qualquer uma das participantes e poderiam ser relacionados às questões do grupo ou de cada uma de nós.

Descobrimos juntas que várias questões de nosso cotidiano nos instigavam e intrigavam, quando, no quarto encontro do grupo da PE, especificaríamos os *puzzles*. Inés e Bebel nos propuseram uma atividade em que deveríamos, primeiramente, afixar os cartazes com nossos *puzzles* nas paredes da sala do curso para, em seguida, falarmos sobre cada um deles. O quadro 1 sistematiza alguns dos pôsteres que foram, posteriormente, apresentados no evento anual de Prática Exploratória na PUC-Rio no dia 19 de novembro de 2010, quando foi realizado o XI Encontro da Prática Exploratória, intitulado *Prática Exploratória: refletindo e compartilhando experiências em sala de aula*.

O meu *puzzle*, particularmente, foi criado a partir da sugestão de uma das participantes, Ana Paula. Ao repararmos que, em todas as nossas reuniões, nos perguntávamos por que os outros participantes não vinham aos encontros, ou por que nós, com todas as dificuldades e adversidades, continuávamos no curso, começamos a refletir sobre essa questão. Na sessão seguinte, passamos grande parte do tempo discutindo, buscando entender o porquê de nossa permanência. Foi nesse dia que geramos e demos vida à, não mais minha, mas nossa questão instigante. Assim, além dos *puzzles* individuais, resolvemos criar o nosso *puzzle*,

²³ No terceiro encontro, os professores do gênero masculino já tinham abandonado o curso.

²⁴ *Puzzles* – Conforme Kuschnir (2003, p. 170), são uma forma de os praticantes tentarem colocar em palavras suas preocupações, curiosidades, sentimentos, emoções, dentre outros aspectos que constroem a complexidade da natureza humana. Em diversas dissertações e teses os *puzzles* foram também apresentados como **questões instigantes**, atendendo à demanda do uso do termo em português.

que foi “**Why are we here and they aren’t?**”, que traduziria nossa busca por *entendimentos* sobre o porquê de nossa permanência na profissão e em formação continuada. Afinal, algumas professoras desistiram de continuar no curso – um processo de evasão que aconteceu gradativamente, a partir do terceiro encontro –, e muitos desses profissionais haviam desistido também do magistério.

Até então, não tinha dimensão de como essa discussão teria um papel tão forte na forma como conduziria a presente pesquisa. Somente ao rever as conversas e ouvir as gravações, entendi como o trabalho mútuo afetaria minha busca por *entendimentos* para a qualidade de vida do grupo em nosso contexto.

QUADRO 1 – Nossos *puzzles*

PUZZLE	RESUMO DO PÔSTER	PROFESSORA
Por que o ensino/aprendizado da gramática pode ser fácil e tão difícil algumas vezes?	Neste pôster procuramos entender porque alguns aspectos da gramática são considerados tão complicados para os alunos, e até mesmo para o professor explicar, e outros não.	Karla de Lima Silva e Turma de 9º ano (Língua Portuguesa), Centro Educacional Professora Maria do Carmo.
Por que meus alunos preferem falar em grupos grandes em vez de falarem em duplas?	Este pôster representa a discussão que tive com uma turma de alunos adultos acerca dessa questão. Tentamos entender por que esses alunos preferem falar em uma atividade com a participação de toda a turma, ao invés de fazê-lo em pares ou em grupos menores.	Evelyn Torres e os alunos do ICBEU Binational Center.
Por que alguns professores desrespeitam seus alunos?	Este poster é um questionamento feito por uma aluna de uma escola estadual de São Gonçalo, após sua turma ter sido desrespeitada por um professor de história. Aborda, na visão de alguns alunos, motivos que levam alguns profissionais da educação a terem tal atitude.	Simone P. Sertorio do Carmo; TereMa – Curso de formação continuada para professores de inglês – ISAT.
Por que os alunos do Ensino Fundamental sentem tanta dificuldade de entender os enunciados das provas de Inglês?	Este pôster retrata os <i>entendimentos</i> sobre o uso de tradução nas provas de inglês. Por meio de suas próprias palavras, os alunos puderam se beneficiar com um tipo diferente de teste. Consequentemente, eles se tornaram mais confiantes e capazes de fazer seus testes.	Agnes Pascoal Gehard
Por que meus alunos não gostam de algumas atividades de nosso livro didático?	Nestes pôsteres, os alunos do Centro de Idiomas Ulisses Guimarães apresentam seus <i>entendimentos</i> sobre as atividades que não deveriam ser feitas em aula.	Alice Pontes e seus alunos do CIUG.
Por que a família é importante em nossa vida?	Neste pôster, expressamos nossos <i>entendimentos</i> sobre a importância da família em nossa vida e na educação.	Os alunos do 7º ano e sua professora de inglês, Ilca Silveira, em uma escola da rede pública no município de São Gonçalo.

4.3.2

Sobre o grupo de participantes – as professoras em formação continuada

Como mencionei na seção 4.1, o número de participantes inicial foi, na segunda semana, de 25 participantes; contudo, apenas dez participantes completaram **todas** as etapas e módulos propostos do curso. Ao preencherem o cadastro, as participantes foram informadas de que, por questões éticas, elas não seriam identificadas no trabalho e receberiam ou escolheriam pseudônimos para identificação; todavia, ao longo do curso e dos encontros, foi unânime o desejo das participantes de terem seus nomes verdadeiros citados no trabalho.

Ratifico, como disse na seção 4.1, que chegamos ao estágio de nossa jornada contínua com 14 participantes em todos os módulos, mas apenas dez foram efetivamente participantes do módulo de Prática Exploratória. Essas professoras foram Ilka, Rachel, Simone, Agnes, Cristina, Ana Christina, Alice, Evelyn, Karla e Ana Paula. Devido ao horário de trabalho de Evelyn, Karla e Alice, não pudemos ter a entrevista para narração de suas experiências; não obstante, foi possível analisar algumas histórias dessas participantes gravadas em alguns encontros do grupo. As demais participantes tiveram, além da participação na discussão dos encontros, sua entrevista individual gravada.

A descrição individual das três participantes, cujas histórias compõem os dados desta investigação, será posteriormente realizada nas seções em que serão tratadas as narrativas de cada uma.

4.4

Sobre as entrevistas

A entrevista é um dos principais instrumentos usados nas pesquisas das ciências sociais e desempenha papel importante nos estudos científicos. Lüdke e André ([1986] 2005, p. 34) postularam que a grande vantagem dessa técnica em relação às outras “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Por outro lado, McDonough e McDonough (1997) ressaltam que a entrevista é um procedimento semelhante a uma conversa natural, cuja principal

função é descrever as experiências vivenciadas pelas participantes como pessoas, membros de grupos ou organizações. Em meu caso, particularmente, a entrevista foi utilizada como uma atividade exploratória, que pode também ser considerada uma ARPE (Atividade Reflexiva de Potencial Exploratório), como menciono na seção 3.2.2.1, uma atividade rotineira, como uma conversa em pequenos grupos ou dupla sobre um determinado texto ou um acontecimento recente, em que os praticantes exploratórios possam abordar temas relacionados às suas realidades.

Desde nosso primeiro encontro, quis esclarecer o motivo pelo qual o curso estava sendo oferecido. Compartilhei com as participantes minhas inquietações como professora, minha busca incessante por formação, minha trajetória acadêmica e meu projeto de doutorado sobre a formação continuada de professores, que naquele momento estava sendo refinado. Consultei-as, também, sobre a possibilidade de gravarmos nossos encontros a fim de que pudesse fazer uso em meu projeto das narrativas que emergissem em nossas falas. Todas concordaram e, como esta pesquisa envolve seres humanos, esclareci que seguiria os padrões éticos estabelecidos para a pesquisa em Linguística Aplicada sugeridos por Celani (2005). Alinho-me a essa autora, que afirma:

É preciso ter claro que pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente. Devem sentir-se seguras quanto a garantias de preservação da dignidade humana. (CELANI, 2005, p. 106)

Como garantia de preservação identitária, as participantes foram informadas sobre o termo de consentimento para utilização de seus dados em meu estudo e sobre a forma como conduziria a investigação. Ao apresentar o termo, uma das participantes, Simone, sugeriu que cada uma fosse gravada individualmente. Embora ainda não tivesse organizado a forma como faria as entrevistas, resolvi aceitar a sugestão do grupo, que era inicialmente conversar com cada uma, para ouvi-las e conhecê-las um pouco mais.

Fiz as gravações em vídeo, a partir do terceiro encontro, pedindo às professoras que me contassem alguma coisa marcante sobre suas vidas. No momento, não estava preocupada com as imagens que capturaria, mas com a nitidez das vozes; por isso, não me preocupei com o posicionamento da câmera. Essa foi uma abordagem que adotei para iniciar todas as nossas histórias. Reitero que todas as conversas foram realizadas de forma ética, com respeito e deferência,

haja vista a importância de cuidarmos da integridade das participantes. O que busquei evitar foram danos e prejuízos para qualquer uma das integrantes da investigação, inclusive a mim mesma como participante, pois como destaca Celani (2005, p. 107):

Pode haver danos e prejuízos, também para os pesquisadores, em suas interações com colegas, com alunos de pós-graduação e com jovens iniciantes de iniciação científica. Para a profissão e a sociedade em geral, a perda de confiança na pesquisa e nos pesquisadores pode representar danos irreparáveis.

Meu objetivo durante nossas conversas era investigar as narrativas que emergiam. Fiz uso, portanto, da ARPE como um gênero *entrevista narrativa*, que segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), é aquela que consiste em perguntas abertas e uma forma de encorajar os entrevistados a relatar seus pensamentos e opiniões. As autoras sugerem que:

As entrevistas narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91).

Nas entrevistas, eu iniciava nossa interação solicitando uma narrativa, que, diferentemente das diversas narrativas construídas e coconstruídas durante as conversas, não era espontânea. Todavia, essa narrativa solicitada servia de marco inicial para sinalizar como poderia alinhar-me inicialmente em relação à entrevistada. Destaco que além das narrativas emergidas nas entrevistas, também foram analisadas aquelas que se fizeram relevantes nos encontros exploratórios.

Quanto às transcrições dos dados, como Allwright e Bailey (1991) afirmam, elas adequam-se aos propósitos da pesquisa e variam no nível de complexidade técnica, podendo apresentar representações fonéticas detalhadas das falas ou a ortografia padrão, procedi de forma semelhante a Moraes Bezerra (2007). Adotei como critério aquele que melhor atendeu aos meus propósitos na pesquisa. Uma vez que o que me interessava, inicialmente, eram as narrativas, não me preocupei com as imagens capturadas, o que, de certa forma, poderia contribuir como pistas não verbais (gestos e posturas). Assim sendo, não utilizei símbolos referentes à entonação, nem me ative a cronometrar precisamente as pausas. Saliento que as transcrições, diferente da forma encontrada em trabalhos acadêmicos, foram

feitas, como pode ser observado nos anexos, com a indicação apenas dos turnos e do nome de cada participante. Todavia, ao compor cada excerto, numerei as linhas sempre começando do número um em cada turno; agi dessa forma a fim de contribuir para que o leitor encontre facilmente cada trecho indicado.

Encerro aqui este capítulo para tratar, no seguinte, do aporte teórico utilizado nesta investigação.

Arcabouço teórico-metodológico-analítico

*Eu, tu, ele... seres em construção
Que bom que tenho consciência
Do ser que sou, fragmentado
Alguém sempre em construção
Imperfeito, incompleto, inacabado
Que bom que tenho consciência
Que o crescimento é parcelado
E que quanto mais eu aprendo
Nunca estou, por completo, "terminado"
Que bom que a mim é dado
A oportunidade de corrigir, de ser reciclado
De investir no que acho que está certo
E corrigir, tentar mudar o que está errado
Que bom que a mim é dado
A oportunidade de ser renovado!...*

Mena Moreira

Disserto neste capítulo sobre os elementos teórico-metodológicos norteadores do desenho e da análise desta pesquisa. Inicialmente, o arcabouço teórico deste estudo combina a Etnografia com uma visão ampliada da Sociolinguística Interacional (SLI) e embrenha-se, também, por campos como a Sociologia e a Antropologia. Partindo dessa visão, estabeleço a combinação de três áreas que compõem um conjunto interdisciplinar para sustentar o posicionamento adotado nesta investigação.

No que concerne à organização dos pressupostos interdisciplinares, estabeleci três recortes. No primeiro, discorro sobre o discurso e a linguagem como constitutiva da vida social e, pautando-me pelos Estudos de *Identities*, abordo a relação entre discurso e *identidades*. Considero importante mencionar o destaque dado ao conceito de *identidades*, haja vista sua relevância quando discutido em relação ao discurso na interação social.

No segundo, baseando-me na SLI, trato dos conceitos de enquadre, *esquemas* e *footing* como mecanismos para descrever como os participantes enquadram os eventos e ao mesmo tempo negociam as relações interpessoais. O terceiro recorte, por sua vez, enfoca as orientações metodológicas adotadas neste estudo. Começo destacando quatro paradigmas – o qualitativo, o etnográfico, o

interpretativista e o participativo-exploratório. Em seguida, com o respaldo dos Estudos das Narrativas, discorro sobre a caracterização especial das narrativas, o fato de terem dupla função – serem utilizadas como dados e, ao mesmo tempo, como metodologia de pesquisa.

5.1

Sobre o discurso e as *identidades*

Existem grandes questionamentos nos estudos sobre a linguagem acerca da relação entre as palavras e o mundo. Diversas reflexões filosóficas foram propostas em busca de entender a relação entre um dizer e um não dizer, e o objetivo era sempre o mesmo: compreender a relação entre a linguagem e o mundo. Ainda que algumas pesquisas das áreas de estudo da linguagem apontem uma tendência em perceber a linguagem como ferramenta representativa da vida social, não compartilho dessa noção restritiva da linguagem como apenas representação. Alinho-me a Fabrício e Moita Lopes (2002, p. 15), que afirmam que:

[...] essa noção, segundo a qual, as palavras representam ideias e coisas de forma precisa, e a criação de inteligibilidade entre as pessoas seria uma questão de nomeação adequada das ideias e das coisas, de transmissão de seus sentidos e de consequente processo de decodificação que deve associar significado às palavras/ideias que eles representam [...]

Entendo que essa noção restritiva essencializa a linguagem e imputa-lhe a tarefa de representar o que é real. Acredito, por outro lado, que a linguagem tem a função constitutiva e construtiva das *identidades* do indivíduo e de suas relações com o outro. Assim, alinho-me com esses estudiosos e entendo:

[...] a linguagem como constitutiva da vida social, em que indivíduos passam a ser compreendidos como agindo em práticas discursivas específicas que os constituem em certas direções de forma situada e contingente. (FABRÍCIO; MOITA LOPES, 2002, p.13)

Ao relacionar linguagem e vida social, destaco que somos indivíduos/seres sociais que agem discursivamente e que estamos sempre ligados a uma

comunidade²⁵ de fala e, amplamente, a uma sociedade, conforme Dufva (2003) assevera. Assim como Gumperz (1971), enfatizo que uma comunidade de fala é formada por integrantes, tanto monolíngues quanto multilíngues, que se mantêm unidos pela frequência da interação social e que se separam de áreas vizinhas por fragilidade (*weakness*) nas linhas de comunicação. Compreendo que os membros de uma *comunidade de fala* podem se constituir em grupos pequenos pelo contato face a face ou mesmo podem cobrir grandes regiões. Portanto, quando utilizo o termo comunidade de fala, refiro-me ao que Gumperz define como:

[...] agrupamento humano caracterizado por frequente e regular interação, efetivada por meio de um mesmo sistema de signos verbais, e separado de agrupamentos similares por significantes diferenças no uso da linguagem. (GUMPERZ, 1971, p. 114)

No que tange à ideia de comunidades, no sentido de compartilhamento, acrescento que, nesta pesquisa, como membros participantes do grupo de Prática Exploratória, buscamos uma maneira indefinidamente sustentável em que juntas, professoras e alunas enquanto trabalhando no processo de aprender e ensinar, nos engajamos para desenvolver nosso *entendimento*, por meio de nosso discurso, sobre a vida na sala de aula. A busca de *entendimentos* a partir da perspectiva colaborativa dos praticantes exploratórios desvia a visão de “entender” como um ato mental isolado, traduzindo-o como um ato social, que envolve seus membros de forma mútua e contínua e que valoriza a reflexão em um ambiente participativo. No processo de pertencimento ao grupo exploratório, seus membros se relacionam uns com os outros de forma semelhante a uma comunidade de prática, que Wenger (1998) define como “organizações informais que são naturalmente formadas entre praticantes de dentro e além das fronteiras de organizações formais”. Isso porque os praticantes exploratórios buscam objetivos convergentes e agem discursivamente, compartilhando seus conhecimentos sócio-historicamente construídos.

No que se refere aos conhecimentos sociais, a construção de uma parte muito grande do conhecimento dos praticantes exploratórios é realizada por meio de discursos que são comuns aos contextos culturais, aos contextos

²⁵ A origem da palavra comunidade é indo-europeia; suas raízes *kom* (todos) e *moin* (troca, intercâmbio), juntas, significavam compartilhado por todos. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-85292010000200001escript>>. Acesso em 10 ago. 2012

sociolinguísticos em que estão inseridos e, principalmente, aos contextos escolares. Assim sendo, o conhecimento desses praticantes não pode deixar de ser interdiscursivo, ecoando palavras que foram ditas e pensamentos que foram formulados por outras pessoas. Dessa forma, é possível ver o discurso exploratório incorporado a várias perspectivas diferentes, no sentido de que constrói simultaneamente o individual e o social, sempre entrelaçando o único e o compartilhado.

Saliento que entendo o discurso como uma prática de significação do mundo, que constitui e constrói o mundo em significado de forma controlada, selecionada, organizada e redistribuída entre os membros de um determinado grupo, neste estudo, o grupo de Prática Exploratória. A meu ver, o discurso é uma atividade comunicativa complexa, integrante de níveis ou subsistemas de várias naturezas, principalmente os cognitivos, sociais e culturais. Pauto minha visão sobre o assunto aqui discorrido por Fairclough ([1992] 2001, p. 22), que afirma:

[...] os discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou as 'constituem'; diferentes discursos constituem entidades-chave (sejam elas a 'doença mental', a 'cidadania' ou o letramento) de diferentes modos e posicionam as pessoas de diversas maneiras como sujeitos sociais (por exemplo, como médicos ou pacientes), [...] Outro foco importante localiza-se na mudança histórica: como diferentes discursos se combinam em condições sociais particulares para produzir um novo e complexo discurso. Um exemplo contemporâneo é a construção social da doença Aids, em que vários discursos (como os discursos da venereologia, da 'invasão' cultural por 'estrangeiros', da poluição) são combinados para constituir um novo discurso, o da Aids.

No que concerne ao uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variações situacionais, compartilho da visão de Fairclough ([1992] 2001), que postula que, combinado e organizado pelas sociedades, o discurso é constructor e constituinte das relações discursivas sociais e que vários discursos combinam-se para a formação de um novo discurso. Alinho-me também à visão de Fairclough, segundo a qual essa significação do mundo contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, *identidades* e instituições que lhe são subjacentes. Ademais, como acrescenta Fairclough ([1992]2001, p. 91), o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais

amplo e em todos os níveis, tanto pela classe social como por outras relações em um nível societário.

Ainda referindo-se ao discurso, Fairclough ([1992]2001) estabelece três aspectos construtivos. O primeiro deles destina-se à construção do que, variavelmente, é referido como *identidades sociais* e *posições do sujeito* para os “sujeitos” sociais e os diferentes tipos de “eu”; o segundo refere-se à construção das relações sociais entre as pessoas; e o terceiro trata da construção de sistemas de conhecimentos e crenças. São esses aspectos estabelecidos por esse estudioso que, a meu ver, instituem a necessidade de investigar o discurso para gerar inteligibilidade sobre as *identidades*, tema da próxima seção (5.2).

5.2

Sobre *identidades*

A identidade, como a pele, renova-se, perde-se de sete em sete anos, muda no mesmo corpo, torna diferente a permanência humana. A identidade é a soma das intenções, uma foto instantânea para um propósito imediato que não dura. A identidade é um equívoco para camuflar o coração.

Pedro Mexia

Desde o século passado, os estudos sobre *identidades* têm atraído a atenção de diversos autores e estudiosos. Na verdade, esse conceito tem sido muito discutido ao longo do tempo e abriga diversas versões de cunho psicológico, filosófico, antropológico ou sociológico. Nos anos 1970, Stuart Hall foi um dos principais autores a discutir o conceito de *identidades* dentro dos estudos culturais e foi ele que, a partir da reflexão de sua própria experiência como migrante, iniciou a reflexão em torno da raça. Apenas a partir deste início, ao longo dos anos 1980, o autor ampliou a discussão para a etnicidade. Hall afirma que, em essência, o argumento para essa extensa discussão é:

[...] as velhas *identidades*, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas *identidades* e fragmentando o indivíduo moderno até então visto como um sujeito unificado. (HALL, [2000] 2003, p. 7)

A questão tratada no presente estudo ultrapassa as questões de raça e etnicidade; envolve divisões, diferenças e fragmentações sociais. É uma questão imbricada com argumento de Ernest Laclau, destacado por Hall ([200] 2003), de

que as sociedades da modernidade tardia são caracterizadas pela “diferença”; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” – isto é, *identidades* – para os indivíduos.

Hoje, amplamente investigado e desenvolvido nas ciências sociais contemporâneas, como ocorre com muitos outros fenômenos sociais, é inegável a complexidade do conceito de “*identidades*”. Como bem asseveram De Fina, Schiffrin e Bamberg (2006), não há como encontrar definições simples ou neutras para caracterizar tal conceito. Em um de seus trabalhos sobre discurso e *identidades*, tais autores (ibidem, p. 2) sugerem o socioconstrutivismo como a perspectiva mais geral, que fornece uma forma básica de pensar sobre esse conceito, seguindo a hipótese de que não seja um pressuposto, nem um produto. Isso porque os estudiosos supracitados veem *identidades* como um processo que:

1. acontece em uma interação concreta e específica;
2. produz constelações de *identidades*, em vez de constructos monolíticos individuais;
3. não emana simplesmente do indivíduo, mas resulta de processos de negociação, e entextualização (BAUMAN; BRIGGS, 1990), que são eminentemente sociais; e
4. ocasiona o trabalho discursivo (ZIMMERMAN; WIEDER, 1970).

Concordo com a ideia de as *identidades* serem um processo que produz constelações de *identidades* e de não serem emanadas simplesmente de um indivíduo, mas resultante de processos sociais. Creio que nossas *identidades* como pessoas só podem existir no contexto social, uma vez que nossa condição e capacidade de pensar são constituídas no social, tendo a interação como força mediadora principal. Por esta razão, compartilho a noção de construção (e reconstrução) identitária por meio da interação discursiva – que considero uma “coconstrução”, na qual o conceito *identidades* é um constructo social (MOITA LOPES, 1998; 2002). É guiada por essa linha de pensamento que busco entender como as professoras participantes desta pesquisa são sócio-historicamente construídas em suas narrativas, intermediadas por nossa interação nas ARPE, em nosso curso de formação continuada – nosso contexto social.

Para Moita Lopes (2002) a *identidade* de uma pessoa não é fixa e nem tampouco exterior à língua. Esse autor acrescenta que as trocas discursivas contribuem para a constituição da(s) *identidade(s)* de um indivíduo em um processo construído na língua e por ela e, como a língua está em constante evolução, as *identidades* da língua interferem nas *identidades* do indivíduo.

Nesta investigação, apresentamos uma constelação de *identidades*. Somos professoras de línguas que, assim como todo indivíduo, temos nossas *identidades* construídas no discurso, fragmentadas, contraditórias e ambíguas – em nosso grupo, somos todas mulheres, brasileiras, esposas, mães, trabalhadoras, alunas e professoras.

Alinho-me, também, a Moita Lopes (idem) quando esse estudioso afirma que as *identidades* – no plural – exercidas por cada pessoa, são múltiplas, contraditórias, inacabadas, em processo, e se atualizam nos discursos de que essas pessoas participam, na interação com interlocutores(as) reais e concretos(as), imersos(as) em eventos discursivos nos quais se posicionam assimetricamente. Tal assimetria é observada desde muito cedo. Inicialmente, desde criança, o atual professor esteve inserido no contexto escolar como aprendiz; mais tarde, ele experiencia novas práticas durante o período do estágio supervisionado na faculdade e, por fim, quando formado, atua como professor. É uma construção ininterrupta de práticas discursivas em que ele experiencia e reexperencia papéis assimétricos: ora é aprendiz, ora é professor – mas sempre se constrói em relação ao seu discurso com o outro.

É nessas práticas escolares cotidianas que podemos compreender que Moita Lopes (2002) relaciona os conceitos de discurso e de *identidades* ao declarar que:

[...] as *identidades* sociais construídas na escola podem desempenhar um papel importante na vida dos indivíduos quando depararem com outras práticas discursivas nas quais suas *identidades* são reexperenciadas ou reposicionadas. (MOITA LOPES, 2002, p. 38)

Logo, entendo que não é possível investigar *identidades* sem investigar o discurso. Percebo, dessa forma, que a(s) identidade(s) do sujeito constitui(em)-se *no* e *do* confronto de diversos discursos e, por conseguinte, cada indivíduo é constituído em uma estrutura complexa, tem existência *no* e *por meio* do discurso, é social, descentrado, e constitui-se entre o “eu” e o “outro”, em um espaço onde

há sempre a influência do outro e sua própria fluidez para se compor a partir dos sentidos coconstruídos.

Similarmente, ao tratarem da caracterização das *identidades*, diversos autores, no âmbito dos estudos de ordem sociológica, são contrários ao caráter inato, uno e fixo da *identidade* (BAUMAN, 2003; 2005; HALL, [2000] 2003; SANTOS, 2001). Esses autores também enfatizam o caráter fluídico e incompleto das *identidades*, vistas como um processo, algo sempre em produção e transformação, influenciadas por aspectos sociais, raciais, étnicos, religiosos e culturais. Construimos nossas *identidades* a partir dos sentidos que constroem e são construídos em nossa vida cotidiana e nas relações que são estabelecidas por meio das interações.

Entendo, portanto, que nos coconstruímos identitariamente à medida que se desenvolvem os processos discursivos entre nós, professoras e participantes desta investigação, na qual o “eu” e o “outro” mudamos constantemente de referente no processo interacional; o próprio discurso vai se alterando no confronto com a voz do “outro” com quem dialoga. Assim sendo, enquanto somos constituídas na interação social, não somos o centro de nossos dizeres, uma vez que em nossas vozes está presente um conjunto de outras vozes – somos fragmentos que ecoam nossa fluidez social.

5.2.1

Identidades e performance identitária e narrativa

Em seus estudos, Guss (2000) argumenta que as *identidades* são realidades performatizadas – manifestações de caráter religioso, artístico ou cultural que podem ser apreendidas como *performance*, no sentido de que elas se expressam tanto para os grupos que as legitimam, como para os espectadores. É a forma como os participantes de interações se constroem na cena social.

Discorro, nesta seção, sobre o conceito de *performance* em duas perspectivas. Na primeira delas, Goffman (1990, p. 26) assevera que o termo significa “toda atividade de um determinado participante, em dada ocasião, que sirva para influenciar, de algum modo, um dos outros participantes”. Para as interações face a face, em particular, Goffman (1990) emprega esse termo como apresentação do eu ou *fachada*, na perspectiva da apresentação teatral e princípios

de caráter dramático para desenvolver um quadro das interações sociais. É o que o autor denomina *performance* identitária.

Consoante esse autor, a fachada é utilizada de forma intencional ou inconsciente, pode se tratar de itens distintivos de função ou de categoria, de vestuário, sexo, idade e características raciais, altura e aparência, além de atitude, padrões de linguagem e de gestos corporais. Dessa forma, é possível observar como cada um “maneja” sua aparência e exerce um papel interacional e discursivo.

Na linha de pensamento de Goffman, existe um *continuum* indissociável entre a *performance* identitária e a vida cotidiana, pois em todos os momentos performatizamos na interação com outras pessoas e fazemos isso para influenciar, de alguma forma, algum interlocutor. Como bem aponta Schechner (2003, p. 27), as *performances* como ações coletivas caracterizam-se como comportamento duplamente exercido, como ações desempenhadas e comportamentos restaurados que são incorporados e desempenhados por atores sociais em sua vivência cotidiana e na sua interação com os demais membros de uma sociedade.

Em relação à segunda perspectiva sobre *performance*, que é um desenvolvimento do conceito proposto por Goffman, está a afirmação de Turner (1985), segundo a qual as *performances* dizem respeito a experiências. Tal ideia parece-me bastante apropriada no que tange às fachadas que observamos nas narrativas orais solicitadas, que acontecem durante a condução da presente pesquisa.

Considero a perspectiva do conceito de *performance* de Turner (1985) uma extensão do conceito inicial de Goffman, que é discutido por Bauman (1986), Bastos (2004; 2005), Moita Lopes (2009) e Langellier (2001). Trata-se de uma concepção bastante comum na literatura no que se refere à narrativa – a *performance* narrativa, que tem sido utilizada por diversos autores para se referir ao ato de contar uma história. Bauman (1986, p. 3), ao discutir a *performance* em relação à narrativa, ressalta que, da mesma forma que toda atividade humana é situada, sua forma, significado e funções estão enraizados em cenas e eventos definidos culturalmente. No que tange a essa questão, Bastos (2005) comenta que, segundo Goffman (1982), para caracterizar o aspecto dramático da *performance* narrativa, o narrador se engaja em uma dramatização de sua experiência, organizando-a temporalmente, a partir de sua perspectiva pessoal.

As narrativas orais pessoais têm sido abordadas como *performances*, uma vez que os contadores, no momento de narrar suas histórias, estão não apenas relatando os eventos de uma narrativa (os eventos da história), mas, como bem afirma Langellier (2001), estão também envolvidos na *performance* de quem são na experiência de contar a narrativa. Para Langellier (2001), a abordagem performática aponta que toda performance é única e, portanto, toda *identidade* narrativa é múltipla, fragmentada e inacabada.

Em seus estudos sobre a *performance* narrativa do jogador Ronaldo como fenômeno sexual em um conhecido jornal carioca, Moita Lopes (2009, p. 135) comenta a citação de Langellier (2001). Moita Lopes salienta que “nesse sentido de *performance* [...], a narrativa nomeia um lugar onde o social é articulado, estruturado e enfrentado em embates”. Moita Lopes (2009) ainda acrescenta:

[...] no evento narrativo, os participantes (contadores e ouvintes) estão construindo a vida social e uns aos outros de modos específicos, que são definidos pelo que os participantes decidem focalizar, pelos posicionamentos que escolhem ocupar e pelo modo como os interlocutores se relacionam com eles na *performance*.

Haja vista o fato de que os dados desta investigação foram gerados em encontros, denominados por Miller (2012) *entrevistas exploratórias*, considero relevante mencionar que, da mesma forma que o narrador e o interlocutor se posicionam ao narrarem uma história pessoal, na entrevista, o entrevistado e o entrevistador posicionam-se e desempenham sua *performance* conjuntamente. Desde a escolha do momento, do tópico, dos entrevistados, das perguntas e respostas até a interpretação, temos um processo interacional, ativo e performático.

Mishler (2004) e Bastos (2004) asseveram que as práticas narrativas são uma espécie de *performance situada*, da qual o enunciador participa e lida com as condições da situação e com a estrutura social. Para esses autores, a narrativa é como uma *performance situada*, em que o narrador lida com as circunstâncias da situação e a estrutura social normativa. À medida que o narrador conta sua história, ele se constrói e se constitui por meio de *performances* identitárias. Bastos (2004, p. 122) salienta que nessas *performances* são construídos os sentidos que os narradores têm de quem são. Neste estudo, ao narrar suas histórias com a minha participação, cada professora cursista e eu interagimos ativa e

performaticamente, projetando diferentes eus em relação uma com a outra, cada uma consigo mesma e com o discurso que construímos. Dessa forma, sinalizamos aspectos e papéis pessoais imbricados com nosso discurso em construção.

5.3

Enquadres e Footing – uma forma de nos identificarmos discursivamente

Em busca de compreensão sobre a forma como as participantes da pesquisa se identificam discursivamente, faço uso dos conceitos de *enquadres* interativos, *esquemas de conhecimento* em interação e a noção de *footing* proposta por Goffman ([1981] 2002), pois esses conceitos contribuem para que o contexto investigado seja *entendido*.

O termo *enquadre* (*frame*) foi, na realidade, introduzido por Gregory Bateson (BATESON, [1972] 2002). *Frame* ou enquadre refere-se à interpretação do que é dito, delimitando o que está acontecendo “aqui e agora” em uma interação. Cerca de uma década mais tarde, Goffman ([1981] 2002) desenvolveu o conceito de enquadre derivado de Bateson (*idem*), mostrando-nos como a cada momento construímos e reconstruímos os *enquadres* de uma interação, marcando a natureza dinâmica e fluida do enquadre interacional (RIBEIRO; GARCEZ, 2002, p. 107). Essas mudanças se conjugam às mudanças de *footing* ou alinhamento dos participantes de uma interação.

Em estudos posteriores, Tannen e Wallat (2002) postulam que a noção de *enquadre* e a de *esquemas* são interligadas, mas distintas. Entendo a visão de *enquadres* e *esquemas* como “estruturas de expectativas” que essas autoras apresentam. Alinho-me às autoras no que tange à sugestão de distinção dos dois tipos de estruturas de expectativas, que destacam usar:

[...] o termo *enquadres* com referência à noção antropológica/sociológica de *enquadres* interativos de interpretação, e *esquemas* como referência à noção de *esquemas* de conhecimento sob o ângulo da Psicologia e da Inteligência Artificial. (TANNEN; WALLAT, 2002, p. 183)

Adoto também a noção interativa de enquadre que se refere à definição do que está acontecendo em uma interação, sem a qual nenhuma elocução (ou movimento ou gesto) poderia ser interpretada. Tannen e Wallat (*idem*) destacam

que Goffman ([1981] 2002) introduziu o termo *footing* para descrever como os participantes enquadram os eventos e ao mesmo tempo negociam as relações interpessoais, ou *alinhamentos* que constituem esses eventos.

Mais precisamente, em seu artigo, Goffman (idem) introduz o conceito de *footing*, já como um desdobramento do conceito de enquadre no discurso. O autor salienta:

[...] *footing* representa o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do “eu” de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção. (GOFFMAN, [1981] 2002, p. 107)

Ainda sobre o texto de Goffman ([1981] 2002), Ribeiro e Garcez (2002, p. 108) afirmam em uma nota que:

[...] *footings* são introduzidos, negociados, ratificados (ou não), co-sustentados e modificados na interação. Podem sinalizar aspectos pessoais, papéis sociais, bem como intrincados papéis discursivos.

Além disso, Goffman ([1981] 2002) acrescenta que uma mudança de *footing* implica, necessariamente, uma relação entre linguagem e interação. Assim sendo, mudamos nosso comportamento a cada mudança de *footing* que realizamos; cada vez que isso ocorre, mostramos diferentes fragmentos identitários.

Segundo Gumperz ([1982] 2002), essas mudanças de comportamento podem ser sinalizadas por *pistas*. Essas pistas, que podem ter natureza linguística, paralinguística (como pausas, tom e ritmo de fala) e não verbal (como gestos ou posturas corporais), contextualizam a produção discursiva. É por meio das pistas que o falante pode avaliar a intenção comunicativa de seu interlocutor por intermédio da compreensão do que Gumperz (idem) denominou *inferência conversacional*.

A inferência conversacional consiste no modo como interpretamos uns aos outros, mesmo quando não tornamos explícitas nossas intenções comunicativas. Gumperz (ibidem) salienta que os processos utilizados para produzir e interpretar significados implicitamente comunicados em uma conversa são resultados de ações coordenadas dos participantes que se encontram engajados na produção conjunta da interação.

Já em relação ao termo “*esquema de conhecimento*”, Tannen e Wallat (2002, p. 189) o utilizam para se referirem às expectativas dos participantes acerca de pessoas, objetos, eventos e cenários no mundo, fazendo distinção, portanto, entre o sentido desse termo e os alinhamentos que são negociados em uma interação específica.

Pautada pelos conceitos e visão que destaco nesta seção, busco compreender como as participantes desta pesquisa se projetam, negociam suas relações e se alinham em encontros de grupo ou em sessões individuais (entrevistas exploratórias ou ARPE).

Passo, na próxima seção (5.4), a tratar das orientações metodológicas adotadas no presente estudo.

5.4

Orientações metodológicas

No início há questões ou focos de interesses muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhorar esses focos à medida que o estudo se desenvolve. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13)

Guiada por princípios ontológicos, epistemológicos e metodológicos, dedico esta seção, primeiramente, a uma exposição dos pensares qualitativo interpretativista, etnográfico, participativo e exploratório, que se combinam na condução desta investigação, que defino como uma pesquisa narrativa, por se tratar, principalmente, de uma pesquisa de cunho etnográfico, que usa a narrativa como dado e como metodologia de pesquisa. Enfim, a presente investigação é do tipo qualitativo, norteadas pela etnografia (ERICKSON, 1986), na área dos estudos linguísticos de cunho interpretativista (cf. LINCOLN; GUBA, 2003; SILVERMAN, 2001), com os pressupostos da investigação participativa (REASON, 1994; MASON, 1998) e os princípios da Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2003b; MILLER, 2009).

5.4.1

Um pensar qualitativo

Creio que um dos principais motivos para a escolha de paradigma feita por um pesquisador reflete muito suas crenças e, principalmente, suas práticas identitárias. Similarmente, acredito que essa escolha realiza-se pela forma como ele entende, ou busca entender, o universo em que está inserido. Segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 34):

[...] toda pesquisa qualitativa é interpretativa; é guiada por um conjunto de crenças e de sentimentos em relação ao mundo e ao modo como este deveria ser compreendido e estudado.

Não foi diferente neste trabalho. Os procedimentos qualitativos adotados para abordar as questões que me inquietavam, e que me inquietarão por muito tempo, traduzem meu *entendimento* sobre este estudo enquanto processo, assim como Denzin e Lincoln (2006), no que tange à visão sobre a importância de que, ao gerar dados, devemos atentar para questões que retratem nossos interesses. Em meu caso, particularmente, atento para ações e questões relacionadas à comunidade à qual pertenço e da qual, evidentemente, sou membro participante, para então analisar esses dados e escrever a respeito.

Em consonância com Denzin e Lincoln (idem), Minayo (2002, p. 21, 22) afirma que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Ademais, acrescenta essa autora, a pesquisa qualitativa preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado e responde a questões bastante particulares.

Enfatizo que escolhi este paradigma por acreditar na necessidade de explorar as questões que devem ser discutidas no contexto social do qual nós – coordenadora e professoras, ou pesquisadora e professoras cursistas participantes da pesquisa – fazemos parte. Compartilhamos aspirações e valores que emergem ao longo da pesquisa, e não atuo como um agente externo que busca informações e, ao consegui-las, segue sem dividir nenhum *entendimento*. Pelo contrário, entendo este estudo como um caminho que é construído em conjunto, cujos

sentidos são gerados por meio da linguagem, da ação e da interação social. Não sou uma mera observadora neutra, fora ou acima do texto (LINCOLN; DENZIN, 2006, p. 391); destaco minha posição sócio-histórica e valorizo minha condição de praticante participante.

Acrescento ainda que também optei pela adoção da perspectiva qualitativa por acreditar, principalmente, na existência de uma relação, entre mim e as participantes, coconstruída durante todo o processo investigativo, no qual projetamos *identidades* de participantes da pesquisa, ora de coordenadora e professoras, ou até mesmo de membros de uma determinada comunidade de prática. Ademais, creio que este processo de coconstrução seja crucial para compreendermos nossos papéis sociais e nossas experiências de vida.

Com a finalidade de proceder em congruência com o paradigma qualitativo, reitero aqui que sou moldada às concepções da experiência humana, norteadas pela etnografia e pelos pressupostos das epistemologias interpretativistas, com atitudes da investigação participativa e apoiada pelos princípios que sustentam a Prática Exploratória.

5.4.2

Um pensar etnográfico

[...] praticar etnografia é como ir além de estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos ou manter um diário [...] O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma "descrição densa". (GEERTZ, 1989, p. 15)

Em relação à etimologia da palavra etnografia, de acordo com o dicionário eletrônico Houaiss (2001), os dois vocábulos gregos que a compõem – *ethno*: povo, classe, grupo + *graphia*: escrita – remetem à escrita, à descrição de povos, ou grupos de pessoas que não eram gregos. Portanto, etnografia significa, literalmente, “escrever sobre os outros”. No que concerne aos estudos etnográficos, Erickson (1984) aponta como função desses estudos a descrição de eventos, do ponto de vista, pelo menos em parte, dos vários atores sociais envolvidos, com a preocupação de compreender e enfatizar os significados que esses eventos têm para os membros desse contexto. Assim sendo, a pesquisa etnográfica busca enfocar o ponto de vista dos participantes, a visão êmica.

Em estudos posteriores, Erickson (2001) acrescenta que o trabalho etnográfico envolve a observação e participação de longo prazo em um cenário que está sendo estudado, a fim de que o pesquisador possa familiarizar-se com os padrões rotineiros da ação e interpretação que correspondem ao universo cotidiano local dos participantes. Por conseguinte, o pesquisador aproxima-se do sistema de representação, classificação e organização do universo estudado.

Quanto a seu foco de interesse, Lüdke e André ([1984] 2005, p. 25) afirmam que a etnografia é um paradigma de pesquisa tradicionalmente usado pelos antropólogos para estudar a cultura de um grupo social. Os etnógrafos preocupam-se em descrever a cultura desse grupo.

O presente estudo evidencia duas características da pesquisa etnográfica (ANDRÉ, [1998] 2008, p. 28). A primeira delas é a observação participante. A autora (op. cit.) explica que a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador sempre tem um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetado. A segunda é a ênfase no processo e não no produto final. Como praticante exploratória, investigo um processo do qual participo, com o desejo de entender o que acontece ao fazer (*qualidade de vida*), mais do que as técnicas do fazer (*qualidade do trabalho*) e com a coragem de inventar, imaginar, aceitar a possibilidade de viver a vida buscando entendê-la melhor²⁶.

Seguindo os pressupostos da etnografia, estive em contato com as participantes por um ano (2º semestre de 2010 e 1º semestre de 2011), e nesse período minha preocupação foi com o significado, com a maneira própria com que as professoras e eu víamos a nós mesmas, nossas experiências e o mundo que nos cerca com a finalidade de obter uma descrição por meio do olhar de nove participantes – uma descrição como o efeito Rashomon²⁷, o mais densa possível.

Obter uma *descrição densa*, a mais abrangente possível, sobre o que um grupo particular de pessoas faz e o significado das perspectivas imediatas que elas têm do que fazem é a maior preocupação da etnografia. O objeto da etnografia é esse conjunto de significantes em termos dos quais os eventos, os fatos, as ações e

²⁶ Conforme comunicação pessoal de Miller, na PUC-Rio, em 2010.

²⁷ The Rashomon Effect – O filme clássico de 1950 do diretor japonês Akira Kurosawa emprestou seu nome à ciência social. O filme descreve um encontro violento como se fosse visto pelo olhar de quatro testemunhas, dando uma ênfase dramática à lição de que não há uma versão de qualquer evento, mas tantas versões quanto espectadores. (WOLCOTT, 1994)

os contextos são produzidos, percebidos e interpretados, e sem os quais não existem como categoria cultural.

Ressalto, por último, que minha opção por dar o cunho etnográfico a esta investigação justifica-se por entender que, acima de tudo, os requisitos da etnografia têm como premissas a observação das ações humanas e sua interpretação a partir do ponto de vista das pessoas que praticam as ações. Trata-se de uma maneira de gerar dados levando em consideração as perspectivas que os participantes têm dos fatos, mesmo que não possam articulá-las. Para conseguir a captação desses sentidos e significados, busco analisar minhas ações da mesma forma como observo as ações das participantes.

5.4.3

Um pensar interpretativista

A linguagem é, ao mesmo tempo, condição para a construção do mundo social e caminho para encontrar soluções para compreendê-lo. (MOITA LOPES, 1996)

É inegável meu interesse pela investigação da experiência contextualizada, dentro de um contexto de que participo, do qual sou membro. Esse interesse impulsiona-me a buscar *entendimentos*, interpretações e coconstruções; todavia, não posso deixar de destacar que sendo participante atuante no contexto investigado, meus valores e representações estão presentes ao *pensar o quê pesquisar e como pesquisar*. Preocupo-me com os sentidos produzidos pelos participantes e comungo a ideia de que:

[...] cada pesquisador fala a partir de uma comunidade interpretativista distinta que configura, em seu modo especial, os componentes multiculturais marcados pelo gênero, do ato da pesquisa. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 32)

Sob o prisma epistemológico do interpretativismo, a ação humana é considerada como inerentemente significativa. Em relação a tal afirmação, Schwandt (2006), em seus estudos, destaca o pensamento de Fay (1987) e Outhwaite (1975), que afirmam:

[...] dizer que uma ação humana é significativa é o mesmo que alegar que esta possui um certo conteúdo intencional que indica seu tipo de ação e/ou que o

significado de uma ação pode ser compreendido apenas como o sistema de significados ao qual esta pertence. (SCHWANDT, 2006)

Compreender a asserção desses autores é entender que cada ação humana traz em si um significado relacionado ao contexto e aos participantes de cada evento. Logo, as ações na presente investigação têm individualmente um sentido próprio, pois, como bem aponta Schwandt (2006, p. 195), um piscar de olhos não é um piscar de olhos²⁸, ou um sorriso pode ser interpretado como forçado ou terno; ou seja, o sentido de cada ação é construído dentro de uma situação e repleto de intenções dos participantes. Não obstante, ressalto que, no presente estudo, não são necessários *vários piscares* ou *vários sorrisos* para chegar a um *entendimento*; tampouco busco números de ocorrências para fazer qualquer generalização, pois entendo que, dependendo do contexto e das intenções de quem executa cada ação verbal ou não verbal, o sentido será interpretado diversificadamente.

5.4.4

Um pensar participativo e exploratório

Um de meus procedimentos nesta pesquisa é a observação participante. Além de coordenar o curso de formação continuada de professores de inglês, participo ativamente como professora dos encontros e das entrevistas, que, para as professoras cursistas, informo ser uma conversa informal para trocar ideias sobre nossas histórias de professoras e de vida. Entretanto, assim como Miller (2001, p. 12), eu também pretendia que nossas sessões fossem um *locus*, onde, por meio da conversa e reflexão, vários tipos de oportunidades de aprendizagem emergissem de nós. Seriam oportunidades para aprendermos mais sobre nós mesmas e nossos papéis como professoras. Procuo com essa atitude manter meu pertencimento ao grupo e, quiçá, ser capaz de transformar o familiar em exótico e o exótico em familiar (VELHO, 1978).

Mason (1998) assevera que a observação participativa é um método de geração de dados que envolve o pesquisador e o conduz a imergir-se em um

²⁸ Schwandt (2006, p. 195) afirma ter usado o exemplo de Ryle, que foi popularizado por Geertz (1989).

quadro ou cena de pesquisa e, sistematicamente, a observar as dimensões, interações, relações, ações e eventos dessa cena. Parte-se do pressuposto de que o conhecimento ou evidência do mundo social pode ser gerado pela observação, ou participação, ou experienciamento das cenas da “vida real”, em situações interativas. Essa posição é baseada na premissa de que esse tipo de situação envolve interações, gera dados e possibilita ao pesquisador ser não só um observador, mas também um ator que experiencia (ou um experienciador), um participante e um intérprete desses dados – o que pode, em meu caso, particularmente, propiciar uma posição de *conhecedora das particularidades da situação*.

Um posicionamento bastante interessante sobre a participação na investigação humana é o de Reason (1994, p. 10), que afirma que o propósito dessa investigação não é muito a busca pela verdade, mas a busca por fazer um todo, por participar de um processo sem dividirmos ou separarmos. No momento em que tentamos ficar de fora desse todo, dividimos e separamos.

É importante destacar que fazer um todo implica participação, e uma característica de uma visão participativa de mundo é aquela em que o indivíduo se volta para o círculo da comunidade e a comunidade humana para o contexto mais vasto do mundo natural (REASON, 1994). Nessa perspectiva, na qual conduzimos pesquisa *com* pessoas mais do que *sobre* pessoas²⁹, propomos evitar a divisão característica da experiência moderna, sugerindo que pessoas de todos os tipos possam investigar juntas sobre suas experiências e práticas.

A atitude postulada por Reason (idem) alinha-se ao fazer da Prática Exploratória (doravante, PE) em contextos profissionais diferentes da sala de aula como:

[...] uma maneira indefinidamente sustentável em que praticantes dentro de seus contextos de trabalho e enquanto exercem suas práticas profissionais, se engajam para desenvolver o seu *entendimento* da vida nesses contextos. (MILLER; CUNHA; MEMBROS DO GRUPO DA PE, 2009, p. 2)

Miller (2010, p. 113) comenta que os princípios da PE, entendida por Allwright (2003b) como pesquisa realizada por praticantes³⁰, têm atraído profissionais que atuam em contexto pedagógico e que buscam entender o discurso construído em práticas sociais que acontecem durante este trabalho, mas

²⁹ Comunicação pessoal de Miller, PUC-Rio, 2010.

³⁰ *Practitioner researcher*

fora da sala de aula. Miller (2010) acrescenta que os princípios e as práticas dos membros da PE promovem uma relação simbiótica entre o que fazem e com aquilo em que acreditam. Percebem também que é uma relação intrincada em que reside a força, o prazer e a dificuldade em expressar completamente a experiência vivida na PE (cf. MILLER; CUNHA; MEMBROS DO GRUPO DA PE, 2009, p. 18). A noção dos princípios exploratórios traz à tona o sentido básico ou descritivo de ética, os costumes e as práticas que definem a PE.

Assim como as ideias na investigação humana e participativa sugeridas por Reason (1994) e Mason (1998), e na PE de Allwright (2003b) e Miller (2009), meu propósito neste estudo é participar de uma investigação *com* pessoas, não *sobre* pessoas, bem como observar as dimensões, interações, relações, ações e eventos desta comunidade investigada, para entender as questões relacionadas a esta comunidade à qual também pertencço.

Encerro aqui minha exposição dos pensares que norteiam a orientação metodológica investigativa desta pesquisa para urdi-los e, assim, compor a tessitura da narrativa como dado e metodologia na próxima subseção (5.5).

5.5

Tecendo a urdidura com os fios dos quatro pensares

Nesta pesquisa, optei por utilizar a entrevista narrativa como principal instrumento para geração de dados. Nas entrevistas, coconstruímos diversas narrativas que considere importantes para a geração de dados e, dessa forma, urdi o pensar qualitativo, o pensar etnográfico, o pensar interpretativista, o pensar participatório e exploratório, e compus a tessitura da narrativa como opção metodológica investigativa.

No cenário atual, deparamo-nos com uma gama de estudos visando à compreensão, por meio da narrativa, da organização local das interações, acessando as estruturas macrossociais que orientam a vida em sociedade. A narrativa inserida nos mais variados contextos de produção tem sido alvo de investigações nas mais diversas áreas, tais como na sala de aula (MOITA LOPES, 2002), em reuniões de trabalho (FABRÍCIO, 2002), em consultas médicas (MISHLER, 1986; RIESSMAN, 1993), em entrevistas psiquiátricas (MISHLER, 1984; RIBEIRO, 1994a, 2001; RIBEIRO; BASTOS, 2005; PINTO, 2001;

PEREIRA, 2005), em interações de encontro de serviço (PEREIRA; BASTOS, 2002; SOUZA, 2005; BARBOSA, 2003), no estudo do processo social de (re)configuração das *identidades* profissionais de professores de inglês como língua estrangeira (ROLLEMBERG, 2008), e, mais recentemente, na formação de professores de inglês (RODRIGUES, 2014). Levando-se em consideração que o contexto de produção constitui dado fundamental, pois as narrativas produzidas pelos participantes moldam o e são moldadas pelo contexto no qual emergem, acredito que a formação continuada de professores de inglês – contexto da presente pesquisa – seja mais um recente *locus* para investigação da coconstrução de *identidades* por meio das narrativas.

5.5.1

A narrativa como dado e como metodologia

Narrar é criar, pois viver é apenas ser vivido.
Fernando Pessoa

Dedico esta subseção aos estudos da narrativa. Aqui abordo as questões relacionadas à narrativa tratada como dado em entrevistas de pesquisa e como forma de se fazer análise do discurso.

Os estudos sobre a narrativa são numerosos e recebem contribuições de diferentes autores. Trata-se de uma questão atraente, pois, além de ser dado de análise, a narrativa como método de investigação é uma forma de se fazer análise do discurso em uma perspectiva sociointeracional, o que possibilita produtivamente empreender a análise do que acontece no mundo a nossa volta. Em seu texto introdutório ao estudo das narrativas, Bastos (2005) afirma que elas estão presentes nas mais diversas instâncias de nossas vidas. É por meio delas que transmitimos aos outros o sentido de quem somos, nossos valores e convicções, além de estabelecermos relações com os outros participantes da interação e, de forma mais ampla, com o mundo ao redor.

Labov (1972), cujos estudos sobre a narrativa são pioneiros, a define como um método de recapitular a experiência vivida pelo alinhamento entre uma sequência de proposições e uma sequência de situações que ocorreram. Para esse autor, a narrativa é a verbalização de experiências, um dos muitos meios

disponíveis para reportar situações passadas que estão armazenadas na biografia do narrador. Segundo Labov (idem), a propriedade fundamental para caracterizar uma narrativa é a presença de *juntura temporal*, ou seja, a ordem da sequência das proposições projeta a ordem da sequência das situações descritas.

Labov (idem) também destaca a importância da *reportabilidade* da narrativa. A narrativa é construída sobre um *evento mais reportável*, um fato que mereça ser contado, que cativa a audiência, um fato o mais incomum possível e que traga o máximo de consequências para o bem-estar do falante. Em resumo, para esse autor, uma narrativa deve ter um “ponto”, uma razão de ser; ser contável, fazer referência a fatos extraordinários, incomuns; conter avaliação, não desconsiderando a relevância do protagonista, nem o valor das orações narrativas.

Bastos (2004), por sua vez, argumenta que uma narrativa se refere a um acontecimento específico e é estruturada numa sequência temporal que é constituída de pelo menos duas orações e que, para que uma narrativa se constitua como tal, é preciso que ela contenha um “ponto” e seja contável. Essa autora salienta que a narrativa deve ser vista como um constructo social e não apenas um relato de um acontecimento qualquer.

No que tange à estrutura global da narrativa, Labov (1972, p. 361) afirma que ela é constituída por orações narrativas que se organizam em seis partes, diferenciadas a partir do tipo de informação que apresentam. São elas:

1. O *resumo* ou sumário, enunciados que sumarizam toda a narrativa e anunciam o que está por vir;
2. A *orientação*, que contextualiza a história informando quem, quando, onde e o que aconteceu;
3. As *ações complicadoras*, representadas por orações ordenadas temporalmente;
4. A *resolução*, a conclusão da ação complicadora;
5. A *coda*, elemento que sinaliza o fim da narrativa; e
6. A *avaliação*, por meio da qual o narrador indica a carga dramática ou o clima emocional da narrativa, além de revelar e enfatizar o ponto da história, ou seja, “por que estou contando isso”.

Haja vista meu interesse em entender a carga dramática que cada narradora dá a suas histórias e os motivos pelos quais essas histórias são contadas, destaco a importância da avaliação. Vale ressaltar que existem dois tipos de avaliação. O primeiro deles é a *avaliação explícita* – nesse tipo, o narrador para, suspende o relato e emite uma opinião sobre o que estava acontecendo ou aconteceu na história (por exemplo: “foi surpreendente, senti uma grande emoção ao ver que a moça foi salva.”). No segundo tipo, *avaliação implícita ou encaixada*, a ação descrita não é suspensa – é por meio de determinadas estratégias que o narrador valoriza o que diz indiretamente. Algumas dessas estratégias são a fala reportada (“aí eu disse, me nego a aceitar isso”), detalhes introduzidos (“aí ela abriu a bolsa, pegou o batom, um vermelho de marca barata”), ou sequência de ações e repetições (“a professora falava, falava, falava e nada dos alunos ficarem quietos”).

Na interação, é esperado que o interlocutor concorde com a avaliação; todavia, pode existir discordância. Nesse caso, o processo dual, o papel da coconstrução social de uma história é destacado, pois haverá uma negociação entre o narrador e seu interlocutor sobre essa avaliação, uma vez que é difícil continuar uma história ou conversa se não há concordância entre ambos sobre o sentido moral da narrativa.

Em consonância com o modelo acima descrito, a *orientação*, a *avaliação*, a *ação complicadora* e a *resolução* são partes integrantes do *esquema* de uma narrativa, sendo que os elementos *resumo* e *coda* são considerados partes opcionais.

Na literatura sobre o tema em questão, existe uma polêmica em torno das narrativas longas e curtas, bem formadas e incompletas. De acordo com Bruner (1990), existem cinco características necessárias que o autor julga necessárias para que uma narrativa seja considerada bem formada: sequencialidade, indiferença factual, seu modo singular de gerenciar partidas do canônico, sua qualidade dramática e seu panorama dual.

A sequencialidade, segundo o autor supracitado, é considerada uma característica inerente, uma vez que narrativas são compostas de uma sequência única de eventos, estados mentais, acontecimentos envolvendo seres humanos como personagens e atores. Contudo, acrescenta o autor, os componentes da

narrativa não têm vida ou sentido por si só, adquirem sentido por seu lugar na configuração geral: seu enredo ou fábula.

Assim como Bruner (ibidem, p. 44), a narrativa pode ser real ou imaginária, sem perda de sua força como uma história. Em relação ao modo singular de gerenciar partidas do canônico, à qualidade dramática e ao panorama dual da narrativa, acredito que sejam características que promovem a integração entre os interlocutores. Considero relevantes essas características destacadas por esse estudioso, no entanto, não me alinho, neste estudo, ao conceito de “narrativa bem formada” sugerido pelo autor.

Outro estudioso que aborda as narrativas orais é Erving Goffman. Ele postula que a narrativa pode ser a recontagem de um incidente longo, por um narrador experiente, que pode ser facilmente qualificada como um *replay*. Todavia, aponta Goffman (1974), os linguistas não têm reconhecido o caráter narrativo de histórias de uma sentença, contadas para pessoas no curso de atividades, por pessoas sem atenção especial do ouvinte. No entanto, se as histórias longas são exemplos de *replay* de experiências, também o são as bem pequenas (GOFFMAN, op. cit., p. 504).

Uma história narrada importa, acima de tudo, para os participantes de uma conversa, e não apenas para analistas externos interessados em examinar a atividade narrativa (GARCEZ, 2001, p. 195). Quando narramos uma história, estamos anunciando como nos tornamos o que somos, e informamos ao outro o que deve ser conhecido sobre nós. Criamos e mantemos nossas *identidades* pessoais por meio de nossas narrativas de história de vida ou de nossa experiência pessoal. Linde (1993) corrobora essa ideia afirmando que as narrativas são construções situadas da experiência, ajustáveis às necessidades de representação no mundo social (BRUNER, 1990).

Linde (1993) discute em seus estudos um tipo de narrativa, *as histórias de vida*, que julgo relevante neste estudo, pois essas histórias de vida são uma “unidade social”, contada aos pedaços ao longo da vida de cada indivíduo, o que significa que uma narrativa vai além de uma simples junção de fatos ou incidentes colecionados ao longo de uma existência. Essas histórias devem se relacionar entre si de forma coerente para terem aceitação e credibilidade, aponta a autora.

Sobre a questão de coerência acima abordada, Linde (1993, p. 12) afirma:

[...] coerência é uma propriedade dos textos, que deriva das relações que as partes de um texto trazem para uma outra e para o texto inteiro, bem como da relação que o texto traz para outros textos do seu tipo.

Quanto à existência de sistemas de coerência, Linde (idem) destaca que esses sistemas se baseiam em certos discursos estabilizados e compartilhados, que a autora denomina “*esquemas*”. Esses *esquemas* podem ser do senso comum – as crenças e pressupostos que qualquer pessoa de determinada cultura possa ter ou compartilhar – e do senso de especialistas – sistemas especiais derivados de determinados campos científicos ou acadêmicos que um falante possa escolher para justificar um evento.

No que concerne à definição de senso comum, Linde (1993, p. 193) leva em consideração várias abordagens, que partem de uma perspectiva sociológica. Não obstante, o que é ressaltado em seu texto é que “as crenças do senso comum são tão óbvias e transparentes de uma determinada cultura que seus membros têm dificuldade em percebê-las como suposições” (LINDE, 1991, p. 18).

A estudiosa (idem, p. 196-197) também afirma que para estudar o senso comum em histórias de vida, faz-se necessário observar afirmações que se referem ao óbvio e à expressão de causalidade adequada em termos de personalidade, de profundidade cultural e de riqueza de relato. A fim de entender como as participantes se constroem discursivamente, observarei, também, como o senso comum é usado dentro do discurso dessas professoras para imprimir coerência em suas narrativas e na forma como projetam suas *identidades*. Similarmente, observarei a ordenação discursiva dos fatos nas histórias das professoras

Tratando de coerência ainda sob a ótica de Linde (1993), podemos afirmar que existem dois princípios de coerência: a causalidade e a continuidade (ou sequencialidade). Entendo *causalidade*, o primeiro princípio, como uma relação entre causa e efeito, como uma condição segundo a qual uma causa produz um efeito. Contudo, na perspectiva de Linde, a causalidade é definida como a concatenação adequada de elementos para o estabelecimento da coerência e continuidade, apontando para a progressão dessa concatenação dentro de uma ordem esperada.

No que tange à ideia de *causalidade adequada*, podemos também defini-la como “uma sequência de causalidades que é passível de ser aceita pelos interlocutores como uma boa razão para um evento particular ou uma sequência

de eventos” (LINDE, 1993, p. 127). A autora nos relata que esse conceito, causalidade adequada, sugere que as pessoas têm controle das circunstâncias e que essas circunstâncias se mantêm estáveis com o passar do tempo.

Em consonância com a autora supracitada, é possível perceber, em histórias de vida, a existência de recursos lexicais e sintáticos, tais como alguns marcadores formais (porque, desde, portanto, a razão pela qual...) que permitem a inferência da causalidade. Assim como sugerido por essa estudiosa, a fim de observar a prática social de estabelecer que eventos da vida de uma pessoa foram motivados por causalidade adequada, neste estudo proponho ir além de investigar tais recursos. Tendo em vista meu interesse em entender o porquê (vide toda a literatura referente aos estudos da PE) da permanência de alguns professores em sua profissão a despeito da condição da classe em nosso país, ressalto que, seguindo a linha de pensamento dessa autora, entendo o estabelecimento da causalidade adequada de determinada escolha de profissão ou de uma sequência de eventos como uma conquista tanto pessoal quanto social (LINDE, 1993, p. 128).

Existem crenças culturais e subculturais sobre a natureza de vidas apropriadas, de sequências apropriadas de eventos e razões apropriadas para escolha profissional. Como Linde (1993) aponta, a mais sólida razão para a escolha de uma profissão é a personalidade – habilidade, aptidão, ou gosto por uma dada profissão (LINDE, 1993, p. 197); se um indivíduo se considera bom no que faz, esse indivíduo gosta daquilo que faz.

Os traços de personalidade são apontados por Linde (1993, p. 129) como uma forma de construção de causalidade adequada. Os falantes geralmente tomam esses traços como primordiais, usando-os como causas óbvias para decisão de carreiras, sem qualquer explicação adicional de como esses traços de personalidade apareceram.

O segundo princípio de coerência estabelecido por essa autora é a *continuidade*. De acordo com Linde (idem, p. 151), é possível ver a causalidade inadequada como uma forma de *descontinuidade local* entre causa e efeito. Semelhante ao encontrado no trabalho dessa pesquisadora, na presente investigação, o tipo mais importante de descontinuidade local para as histórias de vida das professoras participantes é a descontinuidade entre as profissões. Isso

pode acontecer quando o falante trocou de profissão e deve lidar com a descontinuidade entre essas profissões ou entre as fases de uma única profissão.

Os sistemas de coerência, como os descritos pela autora supracitada, fornecem aos narradores o vocabulário para criar *identidades* e facilitam suas práticas narrativas, como práticas sociais (LINDE, 1993, p. 187).

Embora sejam também consideradas práticas sociais, as narrativas elaboradas em entrevistas são diferentes daquelas emergentes em conversas espontâneas, uma vez que, em uma interação ordinária, o narrador tem de lutar por um espaço e um turno mais longo para contar suas histórias, além de precisar da concordância do interlocutor para seguir com sua narração. Existe a premissa de que não há uma única e verdadeira narrativa, uma única história, conforme Mishler (1999 p. 51) bem assevera: “todas as histórias são novas histórias situadas socialmente e recontadas”. Com isso, para ter causalidade adequada, as experiências narradas nas entrevistas devem ser estruturadas de forma a serem compartilhadas e aceitas pelas interlocutoras. Dessa forma, na presente investigação, observarei o esforço realizado pelas participantes (as professoras e eu) para gerenciar uma causalidade adequada, apresentando razões consistentes e adequadas para reforçarem o ponto de suas histórias, tornando-as legítimas.

Garcez (2001, p. 193) afirma que para contar uma história é necessário executar duas tarefas. A primeira delas é:

[...] solicitar a suspensão momentânea da sistemática troca de turno, assegurando um espaço privilegiado de acesso à palavra para uma fala mais longa do que uma unidade de construção do turno, sem contudo oferecer uma previsão quanto ao número total de unidades em sua extensão até a atividade narrativa estar completa.

A segunda tarefa apontada por Garcez (2001, p. 193) é assegurar a atenção dos outros participantes de um modo alternativo, em função da suspensão da sistemática troca de turnos. Devido a minha preocupação em ouvir e contribuir na construção das histórias e experiências das professoras cursistas, procuro facilitar a tarefa das narradoras evitando tomar os turnos ou utilizando meus turnos para demonstrar que tenho interesse naquilo que está sendo narrado, que quero que o trabalho narrativo continue.

Ainda com relação às tarefas dos narradores, observamos que, em seus estudos, Tannen (1989) destaca que existem alguns narradores que possuem um

“estilo de alto envolvimento”, ou seja, empregam recursos (figuras de linguagem, imagens, repetições, rimas, diálogos e padrões rítmicos) que tornam suas narrativas atraentes, que prendem a atenção dos ouvintes. Um desses recursos, o uso de repetições, é uma excelente forma de estabelecer e manter o processo interacional em narrativas. Tannen (1989) acrescenta que as repetições exercem algumas funções, não apenas no nível linguístico, mas também no nível interacional. Elas influenciam o andamento da conversa, estreitam o vínculo entre os participantes, estabelecem, criam e fortalecem a própria interação em si. Para essa estudiosa, as repetições funcionam no estabelecimento do ponto da narrativa, tendo, muitas vezes, também função avaliativa. Esse recurso facilita a compreensão entre os participantes, ajuda a estabelecer relações de coerência no discurso e propicia o envolvimento dos interlocutores. Além disso, se, por um lado, o discurso, por si só, já traz à tona a forma como encaramos conflitos e contradições próprias do sistema sociopolítico em que estamos inseridos, as narrativas, por outro, atuam igualmente: manifestam os sujeitos e suas *identidades*.

Após o curso sobre narrativas na disciplina de Análise da Narrativa, ministrada pela professora Dr^a Liliana Cabral Bastos, em 2011, decidi optar pela utilização da narrativa como dado de análise e como método de investigação no presente estudo. Essa opção deu-se por quatro motivos. Em primeiro lugar, pelo fato de que a narrativa incorpora o componente afetivo, a avaliação, à estrutura; em segundo lugar, porque a narrativa possui uma definição operacional; em terceiro lugar, porque ela fornece, como método de investigação, um modelo de análise da narrativa (como dado) que, no geral, funciona satisfatoriamente; por último, mas não menos importante, essa opção deu-se por entender que com o ato de narrar envolvemos diversos aspectos além de nossas histórias contadas, pois ao narrarmos uma história, alinhamo-nos em relação ao outro e a nós mesmos, situamos o outro e a nós mesmos em uma rede de valores, de relações e representações sociais.

Assim como Bastos (2005), compreendo que:

Construímos quem somos sinalizando e interpretando tanto afiliações a categorias sociais (classe social, gênero, profissão, religião, etc) e posições na hierarquia da interação (status e papéis), quanto a atribuições de qualidade de qualificação de ordem mais pessoal. Ao contar histórias, situamos os outros e a nós mesmos numa

rede de relações sociais, crenças, valores, ou seja, ao contar histórias, estamos construindo *identidades*. (BASTOS, 2005, p. 81)

Dessa forma, a narrativa é também aqui utilizada como uma forma de trazer à tona a forma como nos constituímos, como somos socioconstruídos historicamente e como se dá esse fenômeno. Por meio dela, podemos buscar compreender como os narradores constroem uma variedade de sentido que traduzem a si próprios, suas práticas sociodiscursivas e, por conseguinte, coconstroem-se identitariamente como narradores e ouvintes.

Encerro aqui minhas considerações sobre as orientações metodológicas que adoto neste estudo e, no próximo capítulo (6), dedico-me à organização e à análise dos dados gerados nas narrativas.

Organização e análise dos dados – construindo paisagens de vidas

Eu não tinha este rosto de hoje,
 assim calmo, assim triste, assim magro,
 nem estes olhos tão vazios, nem o lábio amargo.
 Eu não tinha estas mãos sem força,
 tão paradas e frias e mortas;
 eu não tinha este coração que nem se mostra.
 Eu não dei por esta mudança,
 tão simples, tão certa, tão fácil:
 Em que espelho ficou perdida a minha face?

Cecília Meirelles

Divido este capítulo em seções e subseções como forma de organização dos *entendimentos* gerados pela articulação do arcabouço teórico com os objetivos da presente pesquisa. Faço uso das conversas dos encontros individuais com as professoras para observar as narrativas emergentes e discorrer sobre elas. Considero essas conversas Atividades Reflexivas de Potencial Exploratório, ARPE (MORAES BEZERRA, 2007)³¹, como um gênero entrevista narrativa. Ao começarmos a interação, tento, inicialmente, estabelecer a natureza e o encaminhamento da conversa a fim de obter respostas para minhas indagações; todavia, ao nos engajarmos, observo uma reorientação de temas, posicionamentos e propósitos. É pela percepção dessa reorientação de temas que sou levada a perceber as mudanças de *enquadres* e de *alinhamentos* que acontecem em cada um de nossos encontros.

Dando prosseguimento à organização da análise, destaco que, conforme mencionara no capítulo anterior, compartilho a visão de Bastos (2004) sobre o fato de as narrativas estarem presentes nas mais diversas instâncias de nossas vidas e, tanto enquanto dado de análise como método de investigação, serem uma forma de se fazer análise do discurso em uma perspectiva sociointeracional – um aspecto de merecida relevância dentro do cenário de pesquisa nos Estudos da Linguagem.

³¹ Com base na noção de “conversas exploratórias” (MILLER, 2001), Moraes Bezerra (2007) e Clarissa Ewald (tese em andamento) referem-se a essas entrevistas como entrevistas exploratórias, por causa da intenção de “entrevistar para entender” (cf. “trabalhar para entender”) (ALLWRIGHT, 2001; 2003b; GIEVE; MILLER, 2006).

Reitero que ao contarmos uma história construímos um retrato do que somos, ou projetamos o que somos discursivamente. Com isso, os episódios significativos de nossas vidas formam uma paisagem construída por meio da linguagem. Assim sendo, busco, em primeiro lugar, como forma de contribuição para a área dos Estudos da Linguagem, analisar a forma como essas narrativas são organizadas e estruturadas, bem como observar as avaliações feitas pelas participantes ao narrarem suas histórias. Ressalto, todavia, que embora tenha detectado um grande número de narrativas nas gravações dos encontros, para este estudo serão levadas em consideração apenas as narrativas com destacada reportabilidade (LABOV, 1972), ou, conforme Bastos (2004), aquelas que possuam um ponto relevante para a presente investigação. Seguindo essa linha, busco também observar a forma como as professoras e eu gerenciamos a causalidade adequada, apresentando razões consistentes e adequadas para reforçarem o ponto de suas histórias, tornando-as legítimas. Destaco ainda meu interesse pela análise das *performances* conjuntas e pela forma como produzimos um processo interacional, ativo e performático nos encontros.

Em segundo lugar, em busca de entender o que está acontecendo no momento da interação e a forma como nos coconstruímos identitariamente, sob a influência de Goffman ([1981] 2002) e Tannen (1984, 1986, 1989), observo os *enquadres* e alinhamentos ocorridos durante cada encontro, pautada pelos pressupostos supracitados e pelas avaliações contidas nas narrativas das professoras para compreender de que maneira suas práticas discursivas que emergem nas interações atuam em seu cotidiano, ou ainda, mais especificamente, em seus contextos profissionais.

As seções e subseções seguintes apresentam a geração e a análise dos dados de cada professora participante. Levando em consideração o caráter incompleto e indeterminável das *identidades*, que, no entanto, podem ser fotografadas no processo de negociação de sentidos do discurso (MOITA LOPES, 2002), proponho a composição de um retrato de cada participante.

Como preâmbulo de cada subseção em que componho o retrato de cada professora, destaco minhas impressões iniciais sobre cada uma delas. Busco, assim, uma forma de compartilhar textualmente “o contexto” no qual as entrevistas exploratórias aconteceram e que com elas dialogam. Os retratos

compõem posteriormente um *mosaico* (MOITA LOPES, *ibid*), que forma a grande paisagem de nossas histórias.

Cabe destacar que a ordem da análise se adéqua à forma como os dados de cada participante se apresentam, podendo, assim, cada análise ser iniciada pelo enfoque da organização das narrativas ou dos *enquadres* e alinhamentos. Outrossim, reiterando a informação dada na seção 4.4 sobre as entrevistas, chamo a atenção do leitor para a forma como organizo as transcrições, pois diferentemente da forma encontrada em trabalhos acadêmicos, neste estudo, como pode ser observado nos anexos, cada ARPE possui a indicação apenas dos turnos e do nome de cada participante. Ressalto que adaptei e simplifiquei as normas de transcrição (vide convenções de transcrição no início deste trabalho) e, que ao compor cada excerto, numerei as linhas sempre começando do número 1 em cada turno; agi dessa forma a fim de contribuir para que o leitor encontre facilmente cada trecho indicado em cada turno e excerto.

6.1

Retratando Simone

Lembro-me nitidamente do primeiro encontro do módulo exploratório e da forma como Simone participou da apresentação do grupo. Interessada em participar e integrar-se no curso não poupou comentários e observações em todas as atividades. Formada em Letras, pela UNIPLI e graduada em um curso de Pós-graduação *Lato Sensu* Especialização em LI pela UERJ, Simone está sempre em busca de cursos de formação continuada. Ela projeta a *identidade* de alguém confiante com seu sorriso largo, e demonstra orgulho do que faz na sala de aula. Contudo, no segundo encontro, Simone alinhou-se, em relação a nós – Inés, Bebel e eu – como uma ouvinte crítica e cética, que não queria ver nada diferente do que acreditava fazer certo. Esse alinhamento de Simone em relação ao nosso é descrito na próxima subseção (6.1.1).

6.1.1

Simone – resistente ao novo e questionadora

Inicialmente, o inglês seria a língua usada em nossos encontros para contribuir para a prática do idioma pelas professoras. A fim de posteriormente observar como estava nosso desempenho com o uso da língua, tínhamos combinado de gravar nossos encontros.

Ao iniciar as transcrições dos encontros, recordei-me da resistência e relutância, por parte de Simone, em aceitar, desde o primeiro dia, os princípios da PE encontrados nas leituras recomendadas para o curso (vide Anexo II). Essa resistência inicial pode ser melhor observada na interação que ocorre em nosso segundo encontro (vide Anexo III), quando gravei a conversa do grupo, composta por 157 turnos distribuídos entre as participantes, mas com concentração de turnos de fala de quatro participantes – três professoras formadoras e uma professora em formação. É interessante destacar que, embora houvesse cerca de 20 pessoas na sala de aula, a conversa foi construída pela concentração de turnos de quatro participantes.

A relutância de Simone começa a ser observável após a explicação das professoras formadoras sobre um dos princípios da PE, a busca por *entendimentos*, surgindo no 12º turno da interação, após os turnos das professoras formadoras Inés e Bebel sobre *entendimentos e qualidade de vida*. O embate se inicia no 4º turno, quando Inés exemplificava o papel do praticante exploratório, sua busca pelo *entendimento* a fim de melhorar a qualidade de vida em sala de aula. Ao ouvir o discurso de Inés (excerto 1), Simone começa a demonstrar sua inquietação em relação à leitura realizada em casa sobre a PE.

EXCERTO 1

- 4 Inés 1 ou de qualidade que a gente tem no, no nosso
 2 dia a dia, pelo mercado e tudo que acontece
 3 com a gente, de uma junção, articulação...
 4 parece que tivesse dentro do termo qualidade
 5 boa qualidade, mas também pensando dois
 6 minutos a mais você entende que pode ter má
 7 qualidade... que não é sempre boa a
 8 qualidade... então qual, um dos *entendimentos*
 9 de qualidade é: natureza... é, assim, como é
 10 isto, qual é a natureza do nosso contato, da
 11 nossa relação, da vida, qual é a natureza do
 12 cheiro da sala de aula... entendeu? porque
 13 nem sempre você pode, como ela explicou com
 14 esse exemplo, a gente trocou esse exemplo,
 15 nem sempre você tem no seu poder, ou na sua
 16 capacidade, melhorar a natureza... mas
 17 entendendo a natureza, você consegue
 18 trabalhar com ela

Continuação do EXCERTO 1

Sua discordância sobre o que lera e ouvira podia ser claramente vista no mover de sua cabeça de um lado para o outro sinalizando seu posicionamento acerca do que tinha lido em casa. Simone toma o turno tentando conduzir o *entendimento* de suas interlocutoras, por meio de uma pergunta que cuidadosamente formula nos turnos 5-7, excerto 2:

EXCERTO 2

- 5 Simone 1 quando nesse, nesse artigo fala né que o
 2 professor entendendo o porque de determinados
 3 "puzzles" que surgem em sala de aula
- 6 Inés 1 Isso
- 7 Simone 1 então eles seriam questões que realmente o
 2 incomodam ou deixam o curioso, né?
- 8 Inês 1 Uhum
- 9 Gysele 1 intrigam ou instigam
- 10 Simone 1 uma vez que pode dizer a respeito de algo
 2 positivo [ou não]
- 11 Bebel 1 [ou negativo], exatamente

Simone é bastante hábil ao conduzir a conversa ao ponto em que a permita pontuar sobre aquilo de que ela discorda. É o momento em que consegue por em pauta a atuação do professor como psicólogo. Seu tom de voz ao pronunciar a interjeição ("AI!" – excerto 3) é mais alto do que as outras vozes para sinalizar a tomada de turno. Além disso, o excerto 3 é repleto de diferentes tons e

modulações de sua voz, buscando fazer com que as demais professoras participantes concordem com ela, que compreende que, pelos textos lidos, somos levados a entender que o professor também atua como psicólogo.

EXCERTO 3

12 Simone 1 AI(.)aqui, tudo bem então (.) nesse, nesse
2 momento em que o professor tá fazendo esses
3 "puzzles" ele também tá, ele tá atuando como
4 psicólogo

No turno 12 (excerto 3), ela explicita o que entende sobre o que faz um praticante exploratório. Na análise prosódica da fala de Simone em “tá atuando como psicólogo”, observo que a professora prolonga sua fala e é possível perceber um tom de ironia e incredulidade. A professora reforça sua rejeição pelo que entende ser proposto no curso (turno 17, excerto 4):

EXCERTO 4

17 Simone 1 †NÃO, o meu objetivo não é ir fazer sessão de
2 psicanálise em nada... mas eu vou levantar
3 questões, dependendo do assunto...

Ela apresenta um tom crítico, imprimindo um ritmo forte na fala ao afirmar não ter intenção de fazer sessão de psicanálise³², referindo-se à PE. Percebe-se no ritmo da fala dessa professora – a subida de tom ao pronunciar †NÃO (turno 17, excerto 4, linha 1) e a entonação que descende ao estabelecer o que NÃO é seu objetivo – ecos de algumas asserções da Prof^a Marli André, entrevistada da Revista Nova Escola (ed. 268 – nov. 2013). Corroborando as palavras da pesquisadora sobre a falta de clareza da função social do professor em início de carreira e sobre a crença dos professores acerca da necessidade de desempenhar muitos papéis, Simone deixa claro que não deseja participar do curso para fazer “psicanálise”. Após a sessão deste dia, convidei Simone para a ARPE, a entrevista narrativa. Não buscava confrontar a professora; procurava apenas entender como ela se construía socioprofissionalmente.

³² Devido à leitura daquela semana ter destacado o enfoque dado pela Prática Exploratória ao *entendimento* e à conversa com os participantes do processo ensino-aprendizagem, Simone procura demonstrar seu posicionamento em relação ao papel do professor, pois demonstrava acreditar que, ao ouvir seus alunos sobre seus *entendimentos* em relação ao que acontecia em sua sala de aula, não estaria realizando uma tarefa de professor.

6.1.2

Simone e eu – a construção de três *enquadres* em uma conversa

Ao observar o discurso dessa ARPE, procurei levar em consideração na análise o fato de que as contribuições na conversa são contextualmente orientadas (*context-shaped* e *context-renewing*) (HERITAGE, 1984, p. 242); ou seja, a fala é duplamente contextual: ela é moldada pelo contexto – o que é dito antes é usado para compreender o que é dito depois, e o que é dito passa a ser o contexto do que será dito depois, o que está sendo feito poderá ser mantido, alterado, ajustado.

No início de nossa interação, tentei estabelecer um enquadre de conversa amigável entre duas professoras. Procurei demonstrar meu interesse em conhecer um pouco mais a respeito de Simone, e percebi sua colaboração em manter esse enquadre, o que é observável no segmento que compreende os turnos 3-8, excerto 5:

EXCERTO 5

- | | | | |
|---|--------|----|---|
| 3 | Gysele | 1 | aham (.) você não precisa olhar pra câmera, |
| | | 2 | pode olhar pra mim simone... simone, é.., |
| | | 3 | engraçado quando a gente vai falar assim que |
| | | 4 | a gente pensa "o que que vamos perguntar?", |
| | | 5 | mas na realidade o que eu quero saber de |
| | | 6 | você é muito mui:to natural, que até a gente |
| | | 7 | naturalmente <u>observa</u> pelo tipo de pessoa que |
| | | 8 | você é, isso é muito bacana... bem, antes da |
| | | 9 | gente começar a falar, eu queria que você |
| | | 10 | lembrasse de uma coisa assim, é, |
| | | 11 | inesquecível da sua vida, uma coisa que foi |
| | | 12 | muito emocionante... não precisa ser |
| | | 13 | relacionado a dar aula, qualquer coisa que |
| | | 14 | você tenha considerado muito marcante |
| 4 | Simone | 1 | quando Deus fez o milagre de me dar um |
| | | 2 | filho, porque eu não podia ser mãe (3.0) e |
| | | 3 | Deus fez um milagre no meu organismo e eu |
| | | 4 | engravidei... então, não existe emoção |
| | | 5 | melhor do que saber pelo médico que você não |
| | | 6 | vai poder ser mãe, mas você crer que Deus te |
| | | 7 | prometeu que você vai ser mãe |
| 5 | Gysele | 1 | é muito bom, é o () hh |
| 6 | Simone | 1 | hhhh e você ser mãe mesmo |
| 7 | Gysele | 1 | é, você sempre, é, sempre cheia de emoções |
| 8 | Simone | 1 | é, é... e eu sou mãe... gerei, gerei |
| | | 2 | mesmo... não foi gerado do coração, foi |
| | | 3 | gerado pelo corpo |

No excerto 5, ainda que estivesse interessada em saber sobre a forma como Simone se construía socioprofissionalmente, o tema da conversa tem caráter bastante pessoal. Começo perguntando por uma ocasião ou fato marcante na vida de Simone, que aceita o enquadre que estabeleço sem qualquer objeção. Alinho-me como alguém que deseja estreitar laços com uma conhecida, que quer saber mais sobre a outra; ela, por sua vez, abraça o *footing* de confidente, que quer contar mais sobre si.

No turno 4, Simone inicia sua primeira narrativa. Diferente da Simone cética do encontro com o grupo, deparei-me com alguém que se constrói uma mãe emotiva, grata a Deus pela dádiva de ser mãe. Ainda que elicitada, essa narrativa é produzida com grande espontaneidade e em tom bastante amigável. Essa foi a forma de Simone sinalizar que se alinhava ao enquadre proposto.

Tratando da estrutura da narrativa do excerto 5, encontramos seu resumo ou sumário (LABOV, 1972), localizado no turno 4 da interação (quando Deus fez o milagre de me dar um filho, porque eu não podia ser mãe (3.0) e Deus fez um milagre no meu organismo e eu engravidei), que são enunciados que resumem toda a narrativa que está por vir. Encontramos no resumo o ponto (BASTOS, 2004) da narrativa, o motivo pelo qual a narradora deseja contar essa história. Simone demonstra desejar compartilhar comigo sua história, que não é apenas um relato de um acontecimento qualquer. Assim sendo, o ponto de sua história é o milagre que Deus lhe concedeu de ter sido mãe. A orientação, o quando, também está contida no resumo ou sumário e é seguida de uma explicação sobre o milagre que recebeu.

Nota-se uma grande carga dramática dada à história pela narradora por meio de suas avaliações. São as avaliações explícitas, destacadas no turno 4, que imprimem a emoção e drama de sua história. Ademais, por meio de suas avaliações, Simone se constrói uma pessoa grata e temente a Deus, pois mesmo que soubesse que não podia ser mãe, ela cria que Deus faria com que isso fosse possível (“não existe emoção melhor do que saber pelo médico que você não vai poder ser mãe, mas você crer que Deus te prometeu que você vai ser mãe” – linhas 4-7, turno 4 / “Deus fez um milagre no meu organismo e eu engravidei...” – linhas 3-4, turno 4, excerto 5).

A principal ação complicadora da história de Simone está relacionada a sua crença na existência de Deus, que promete que a narradora será mãe. A partir

dessa ação complicadora, sua crença na promessa de Deus, toda sua história vai mudar – ela, que não podia engravidar, recebe o milagre da gravidez. É interessante observar que encontramos a coda no resumo (“e eu engravidei...”, linhas 3-4, turno 4, excerto 5) e na resolução (“gerei, gerei mesmo...”, linhas 1-2, turno 8, excerto 5), indicando, dessa forma, o fim da história. Quanto à resolução dessa narrativa, podemos encontrá-la no turno 8, quando Simone emprega o recurso de repetições (TANNEN, 1989) – no estabelecimento do ponto da narrativa (“é, é... e eu sou mãe... gerei, gerei mesmo...” – linhas 1-2, turno 8, excerto 5) e como função avaliativa com o intensificador *mesmo* (“gerei mesmo...” – linha 2, turno 8, excerto 5), reforçando a veracidade e importância de ter gerado um filho.

A história ora relatada foi uma forma de interação, um processo dual, mas com nuances assimétricas – enquanto o turno da narradora é longo, o meu, como ouvinte ou interlocutor é curto, demonstrando concordância com o propósito de fazer a manutenção do trabalho narrativo. Naquele momento, minha intenção era apenas “quebrar o gelo” para minha investigação; todavia, para incentivar Simone a dar continuidade a sua história, tento participar da construção da narrativa fazendo uso de avaliações externas como “é muito bom” (turno 5, excerto 5) e “você sempre, é, sempre cheia de emoções” (turno 7, excerto 5).

Ao perceber a harmonia de nossa conversa, começo a introduzir questões relacionadas ao *ser professor*. Como destaquei no início deste capítulo, planejava fazer atividades reflexivas com as professoras cursistas, tendo em mente a noção de *conversas exploratórias* (MILLER, 2001) para me referir a essas entrevistas como entrevistas exploratórias, com o intuito de *entrevistar para entender* (assim como *trabalhar para entender*). Contudo, a forma como começo a mudar o enquadre de nossa conversa é direta e sem rodeios. Sinalizo dessa forma que não me alinho mais como uma professora que conversa com a outra sobre momentos importantes ou sobre algo inesquecível. Nesse momento, ainda que quisesse coconstruir *entendimentos*, estabeleci o enquadre de entrevista de pesquisa, e, como pesquisadora, quis saber da professora quais eram suas expectativas sobre o projeto de formação continuada que tinha organizado. Ressalto, todavia, que a interação nesse momento se realiza ora como uma mera conversa cotidiana, ora como uma entrevista, mas sempre de caráter exploratório; ou seja, com a característica principal de busca de *entendimentos*.

No movimento de mudança de enquadre, inicio confessando que ao preparar o curso, tinha pensado mais em mim e nas dificuldades que enfrentei durante minha formação do que nos professores que participariam. Em seguida questiono Simone, de forma direta, sobre suas expectativas sobre o curso. Todo o movimento para mudança de enquadre pode ser observado (turno 11, excerto 6):

EXCERTO 6

11	Gysele	1	bem, é, eu acho muito engraçado que, com
		2	essa, já entrando no nosso assunto, é, a
		3	questão desse curso, nosso curso, é, quando
		4	eu organizei o curso eu organizei pensando
		5	em vocês, mas na realidade, é, eu pensei em
		6	mim... porque como eu, lembra que eu
		7	comentei com vocês "ah eu queria ter chance
		8	de ter é acesso a uma forma de estudar,
		9	acesso a estar sempre refletindo, o que que
		10	eu posso fazer?", foi dessa forma que eu que
		11	tudo iniciou... mas eu não sei se é a mais
		12	expectativa de vocês... qual era a sua
		13	expectativa, simone?

Simone aceita a minha mudança de *footing* e faz a manutenção do novo enquadre respondendo as minhas perguntas com a fala de quem pertence ao contexto do curso e de quem compartilha comigo *esquemas* de conhecimento como o da Prática Exploratória (linhas 3-4, turno 14, excerto 7).

Quando abordo o primeiro tema, a organização do curso e suas expectativas, já não me alinho como uma colega, ou conhecida, interessada em saber sobre a outra; sou a praticante exploratória em busca de *entendimentos* sobre as *identidades* e as práticas narrativas da professora participante. Em relação ao meu novo papel, Simone também se alinha como uma participante do processo de *entender*; nesse momento, o porquê de estarmos participando do curso.

No turno 12, excerto 7, a professora declara que sua expectativa é se qualificar. Contudo, ela esclarece que, diferentemente de seus desejos de antes do curso em andamento, durante o curso ela desejava se qualificar, assim como entender o processo que julgava fazer intuitivamente, sem ter noção do que se tratava ou como procedia. Essas expectativas são abordadas por Simone nos turnos 12 e 14, como vemos no excerto 7:

EXCERTO 7

- 12 Simone 1 a minha expectativa é **estar me qualificando**
 13 Gysele 1 era antes do curso?
 14 Simone 1 não, é, **tanto é que eu coloquei o verbo "é"**,
 2 é estar me qualificando nesse determinado
 3 momento... eu estou me qualificando em
 4 prática exploratória (2.0) estou me
 5 qualificando nisso, porque é algo que eu
 6 pratico mas não registro (.) né, foi como
 7 mesmo você falou "eu faço as coisas em sala
 8 de aula mas não... porque? repito o que deu
 9 certo mas não pergunto ao aluno porque deu
 10 certo..." e né, tá sendo um momento muito
 11 bom de estar estudando, estar lendo...

Ainda tratando do excerto 7, percebo mais *identidades* de Simone – ela se constrói como alguém que está se qualificando (linha 1, turno 12; linhas 1-4, turno 14), que está buscando entender sua prática pedagógica (linhas 5-6, turno 14), que está refletindo sobre o propósito de consultar o aluno sobre o porquê de sua atividade ter dado certo (linhas 7-10, turno 14), pois até então ela não ouvia o aprendiz, apenas repetia o que acreditava ter dado certo. Ela também buscou enfatizar seu *pertencimento* à comunidade de prática do curso de formação continuada por meio da utilização de palavras como qualificação, prática exploratória, aula, estudar, estar lendo, todas pertinentes à ideia que o curso projetava.

Comparando a projeção identitária na Simone da ARPE com aquela da conversa em grupo, percebo duas *identidades* quase divergentes: entendo que a primeira sugere alguém que segue sua própria prática e instintos, que vê a sala de aula como um território para o professor atuar e decidir; a segunda delas é mais fluida: ela já considera bom estar estudando e lendo sobre a noção de *entendimentos* e a qualidade de vida na sala de aula, temas das leituras daquela semana. A meu ver, este foi seu primeiro sinal de aceitação e mais confiança naquilo que líamos e discutíamos. Por meio da relação estabelecida em nossa interação, pude vivenciar esse caráter fluídico e incompleto das *identidades*, visto como um processo, algo sempre em produção e transformação, sobre o que Hall (2002) e Moita Lopes (2002,2003) discorrem.

Em continuidade à análise, observa-se, no excerto 8, turno 40 de nossa interação, que Simone dá início a uma narrativa, em resposta à minha pergunta sobre sua formação, que é coconstruída em nove turnos. Nesse turno, o ponto da

narrativa – porque Simone é professora – é logo estabelecido. Meus turnos (41, 43, 45 e 47, encontrados respectivamente nos excertos 8, 9 e 10) são propositalmente curtos. Parece-me que a opção por turnos curtos aconteceu em consonância a uma das duas tarefas apontadas por Garcez (2001, p. 93) como necessárias para que uma história seja contada. A primeira dessas tarefas é a suspensão momentânea da sistemática troca de turno, assegurando a Simone um espaço privilegiado de acesso à palavra para uma fala mais longa. Como coconstructora da narrativa, minha tarefa foi, também, incentivar seu trabalho narrativo, contribuindo para o estabelecimento do ponto, o que faço inicialmente com repetições, como a do turno 41, quando indiretamente repito em inglês a asserção em português da professora – ajo desta forma para influenciar o andamento da história. Faço essa análise apoiada em Tannen (1989), no que concerne ao recurso de repetições para obtenção de envolvimento.

EXCERTO 8

40	Simone	1	olha é:, é até difícil porque a minha
		2	formação é de pedagógica, de primeira à
		3	quarta série né... então ali no cléia nanci
		4	- <u>eu SOU de uma família de professores e</u>
		5	<u>professores de escola</u>
41	Gysele	1	runs in the family hhh

Ao perceber o provável ponto da narrativa que começara a ser organizada, quis demonstrar meu interesse, bem como manter o processo interacional. Coube a Simone executar a segunda tarefa apontada por Garcez (idem) – assegurar a atenção da outra participante da conversa, eu. Quanto a isso, Simone demonstrou ser uma narradora envolvente, que organiza sua narrativa com a junção de fatos e incidentes colecionados ao longo de sua vida. Sua narrativa no turno 44, excerto 9, é coerente, em conformidade com Linde (1993), pois as histórias ou episódios nela contidos relacionam-se entre si com coerência para terem aceitação e credibilidade. Os episódios da narrativa de Simone são todos relacionados ao ponto da narrativa. Afinal, por que ela quer *ser professora*? Algumas explicações para isso emergem naturalmente:

1. Sua escola de formação fundamental é uma escola reconhecida na cidade como o modelo de formação de professores de ensino fundamental do primeiro segmento;

2. É de uma família de professores;
3. Antes de ingressar na faculdade “estagiou” na sala de aula da própria mãe;
4. Não foi para a faculdade enganada; sabia o que era *ser professor*;
5. Largou o magistério, mas ao tentar outra profissão, não se sentiu feliz;
6. O que a faz feliz é ensinar aquilo que aprendeu de uma maneira mais fácil.

Quanto à estrutura global dessa narrativa, segundo o padrão laboviano, apresenta um resumo (linhas 1 -5, turno 40, excerto 8), que contém seu ponto (“eu SOU de uma família de professores e professores de escola”- linhas 4-5, turno 40, excerto 8); este é possivelmente o principal motivo pelo qual é professora e quer contar essa história.

A orientação, que contextualiza quem participa e o que aconteceu – Simone e os episódios acima listados como porquês de sua escolha profissional – é destacada no turno 44, excerto 9:

EXCERTO 9

42	Simone	1	então acho que já tá na genética [hhh]
43	Gysele	1	[hhh]
44	Simone	1	fui pra uma escola de formação de
		2	professores... antes de estagiar numa sala,
		3	eu estagiei na sala da minha própria mãe,
		4	sendo a minha mãe a professora que estava me
		5	observando; porque quando terminou a aula
		6	ela me sentou você errou aqui, errou aqui,
		7	errou aqui, errou aqui, você vai repetir a
		8	sua aula com a minha outra turma (.) eu
		9	repeti uma aula (.) formação pedagógica...
		10	depois fui pra faculdade, fiz a faculdade
		11	(.) o que eu não aprendi na faculdade? eu
		12	nem sei, porque eu já atuava, já sabia o que
		13	que era <i>ser professora</i> , eu não fui
		14	enganada... eu não entrei na profissão
		15	enganada do que, não entrei na profissão
		16	enganada, eu sabia o que me esperava, [em
		17	todos os sentidos]

Em relação ao papel de narrador de Simone, destaco, no excerto 9, seu estilo de alto envolvimento, que é também realizado por meio de repetições (“eu não entrei na profissão enganada do que...” – linhas 14-15, turno 44, excerto 9 – e não entrei na profissão enganada” – linhas 15-16, turno 44, excerto 9) que funcionam no estabelecimento do ponto da narrativa. Por que Simone é professora? Acredito que ela seja professora por opção, uma vez que ela mesma

afirma saber exatamente o que encontraria na profissão ao afirmar “eu sabia o que me esperava, [em todos os sentidos]” – linhas 16-17, turno 44, excerto 9).

Tratando das ações complicadoras, ao analisar o excerto 10, encontrei diversas ações complicadoras:

EXCERTO 10

45	Gysele	1	[você gostava] do que você iria encontrar
		2	[no magistério]
46	Simone	1	sim... quando eu, quando eu não quis mais
		2	ficar, que foi antes de entrar na faculdade,
		3	eu saí, eu larguei primeira a quarta série e
		4	fui trabalhar em escritório, fui [trabalhar
		5	né], °com nosso amigo também° =
47	Gysele	1	[eu lembro]
48	Simone	1	ma:s, não me fez feliz...

Essas ações complicadoras são respostas ao meu questionamento sobre ela gostar do que iria encontrar na profissão – “quando eu não quis mais ficar, que foi antes de entrar na faculdade, eu saí, eu larguei primeira a quarta série e fui trabalhar em escritório, fui [trabalhar né](...)ma:s, não me fez feliz” – turno 46 e linha 1 do turno 48, excerto10)

Acredito que a habilidade de narrar não seja considerada por Simone uma tarefa difícil. Ela anuncia o que vai acontecer entre risos e padrões rítmicos (prolonga a vogal da conjunção coordenativa adversativa – “mas” – , pausa, sorri) e não faz de forma diferente para anunciar uma ação complicadora (“ma:s, não me fez feliz...” – linha 1, turno 48, excerto 11) que nos levará à resolução de sua história.

EXCERTO 11

48	Simone	1	ma:s, não me fez feliz... o que me faz feliz
		2	é estar me aborrecendo com aluno hhhhh
		3	ensinando, o que me faz feliz é ensinar
		4	aquilo que eu aprendi de uma maneira mais
		5	fácil, que eu poderia ter aprendido, não na
		6	faculdade mas no colégio, quando me
		7	ensinaram no colégio, e não me ensinaram...
		8	mas como eu já fazia curso de inglês, não
		9	fazia diferença porque eu já estava
		10	aprendendo aquilo... (...)

Na resolução dessa narrativa, encontramos uma série de repetições de orações precedidas pela expressão “o que me faz feliz”, destacadas no excerto 11, como recurso (TANNEN, 1989) para prender minha atenção. Essas orações geram implicitamente o meu *entendimento* de que a história acabaria, pois para ser feliz essa professora volta para a sala de aula, como é observável no excerto 11 (linhas 1-7, turno 48, excerto 11).

No que tange às avaliações, alguns comentários podem ser tecidos. Há sentidos negativos e positivos nas avaliações encontradas nas ações complicadoras e na resolução. As avaliações positivas estão, na maioria das vezes, relacionadas a estar em sala de aula e “*ser*” professora, em oposição às negativas que se referem a ter outra ocupação. Utilizo o quadro 2 para destacar as avaliações relacionadas a *ser professora* e a ter outra ocupação.

QUADRO 2 – Avaliações e sentidos atribuídos

Avaliação	Relacionada a	Turno	Excerto	Sentido atribuído
(...)quando eu, quando eu não quis mais ficar, que foi antes de entrar na faculdade, eu saí	<i>Ser professora</i>	46	10	Negativo
	Ter outra profissão	46	10	Positivo
ma:s, não me fez feliz...	Ter outra profissão	48	11	Negativo
o que me faz feliz é estar me aborrecendo com aluno hhhhh ensinando	<i>Ser professora</i>	48	11	Positivo
o que me faz feliz é ensinar aquilo que eu aprendi de uma maneira mais fácil	<i>Ser professora</i>	48	11	Positivo

É interessante perceber no quadro 2 que a primeira avaliação de Simone pode ser atribuída a *ser professora* e a ter outra profissão. Quando se refere a *ser professora*, tem o sentido negativo, pois houve uma ocasião em que Simone desistira da profissão. Por outro lado, a avaliação é positiva em relação à outra profissão, uma vez que, ao largar o magistério, Simone vê a possibilidade de ser mais feliz, ter mais sucesso ou satisfação trabalhando em um escritório.

Em um momento anterior à narrativa a ser analisada, no turno 17, excerto 12, linha 3, eu já tinha mudado o tópico da conversa para estabelecer um novo

enquadre: o de entrevista midiática. O que sinalizou essa mudança de quadro foi minha pergunta, de certa forma, assustadora: “quem é simone?”.

EXCERTO 12

- | | | | |
|----|--------|---|--|
| 17 | Gysele | 1 | hhh... é, e, como você se vê, professora |
| | | 2 | simone, é:: e além da professora simone, |
| | | 3 | quem é simone? |
| 18 | Simone | 1 | bem eu sou uma pessoa bem determinada, se eu |
| | | 2 | me disponho a fazer algo, eu disponho é pra |
| | | 3 | fazer bem feito (.) quando eu tenho que |
| | | 4 | fazer algo mal feito porque me obrigaram de |
| | | 5 | certa forma a fazê-lo eu não fico feliz, |
| | | 6 | faço por obrigação, então não foi uma |
| | | 7 | realização... então eu gosto de fazer o que |
| | | 8 | eu faço como professora ((barulho de celular |
| | | 9 | tocando)) não é o meu não tá? fica tranquila |

No excerto 12, vemos que Simone novamente demonstrou colaboração e interesse em manter esse quadro e respondeu minha pergunta realinhando-se com desenvoltura, enfatizando que gostava de fazer o que faz. Nos *enquadres* estabelecidos em nossa interação – conversa amigável, entrevista de pesquisa, entrevista midiática –, é possível perceber que tanto Simone quanto eu nos alinhamos e projetamos nossos “eus” na relação com a outra participante e no discurso em construção. Isso evidencia que Simone e eu mudamos nossos *footings* enquanto falávamos – sendo essas mudanças uma característica inerente à fala natural (GOFFMAN, 2002, p. 144) – e, por conseguinte, que mudamos nossas *identidades* discursivas.

6.1.3

Simone e eu – temas emergentes

Durante a ARPE inteira, pude notar que, nos *enquadres* estabelecidos, há um panorama da construção identitária que Simone performatiza em cinco temas. Em cada um desses temas destaco o turno da interação e a parte específica da conversa.

O primeiro desses temas é a *importância de ser mãe*. Simone ressalta que não existe emoção maior do que poder ser mãe, ainda que um médico já tenha

atestado a sua incapacidade de gerar um filho. O excerto¹³ contém o turno 4 da interação, quando o tema é evidenciado nas linhas 4-7.

EXCERTO 13

- | | | | |
|---|--------|---|--|
| 4 | Simone | 1 | quando Deus fez o milagre de me dar um |
| | | 2 | filho, porque eu não podia ser mãe (3.0) e |
| | | 3 | Deus fez um milagre no meu organismo e eu |
| | | 4 | engravidiei... então, não existe emoção |
| | | 5 | melhor do que saber pelo médico que você não |
| | | 6 | vai poder ser mãe, mas você crer que Deus te |
| | | 7 | prometeu que você vai ser mãe |

O segundo deles refere-se à *valorização da qualificação profissional*. Quando questiono Simone acerca de suas expectativas sobre o curso, ela responde prontamente que é estar se qualificando. Entendo seu desejo de se qualificar como um sentimento de querer ser um profissional melhor, que busca qualidade em sua prática. Esse tema é destacado no excerto 14, na linha 1 do turno 12, e nas linhas 1-3 do turno 14.

EXCERTO 14

- | | | | |
|----|--------|----|--|
| 11 | Gysele | 1 | bem, é, eu acho muito engraçado que, com |
| | | 2 | essa, já entrando no nosso assunto, é, a |
| | | 3 | questão desse curso, nosso curso, é, quando |
| | | 4 | eu organizei o curso eu organizei pensando |
| | | 5 | em vocês, mas na realidade, é, eu pensei em |
| | | 6 | mim... porque como eu lembra que eu comentei |
| | | 7 | com vocês "ah eu queria ter chance de ter é |
| | | 8 | acesso a uma forma de estudar, acesso a |
| | | 9 | estar sempre refletindo, o que que eu posso |
| | | 10 | fazer?", foi dessa forma que eu que tudo |
| | | 11 | iniciou... mas eu não sei se é a mais |
| | | 12 | expectativa de vocês... qual era a sua |
| | | 13 | expectativa, simone? |
| 12 | Simone | 1 | a minha expectativa é estar me qualificando |
| 13 | Gysele | 1 | era antes do curso? |
| 14 | Simone | 1 | não, é, tanto é que eu coloquei o verbo "é", |
| | | 2 | é estar me qualificando nesse determinado |
| | | 3 | momento... eu estou me qualificando em |
| | | 4 | prática exploratória (2.0) estou me |
| | | 5 | qualificando nisso, porque é algo que eu |
| | | 6 | pratico mas não registro (.) né, foi como |
| | | 7 | mesmo você falou "eu faço as coisas em sala |
| | | 8 | de aula mas não... porque? repito o que deu |
| | | 9 | certo mas não pergunto ao aluno porque deu |
| | | 10 | certo..." e né, tá sendo um momento muito |
| | | 11 | bom de estar estudando, estar lendo... |

Continuação do EXCERTO 14

Saliento, todavia, que seu desejo é algo relacionado ao momento profissional que Simone vive durante o curso. Ela frisa que usou o verbo no presente do indicativo para deixar claro que se trata de uma ação cotidiana (linhas 1-3, turno 14, excerto 14).

O terceiro tema é *determinação como traço de personalidade e profissional*. Simone afirma que sempre que se dispõe a fazer alguma coisa, procura fazê-la bem feita. Ela me reporta a satisfação de fazer o que faz como professora, diz que é uma realização. No excerto15, que é composto pelo turno 18 da interação, nas linhas 1-3, encontram-se as asserções sobre ser determinada e sobre gostar de fazer o que faz como professora.

EXCERTO 15

18	Simone	1	bem eu sou uma pessoa bem determinada, se eu
		2	me disponho a fazer algo, eu disponho é pra
		3	fazer bem feito (.) quando eu tenho que
		4	fazer algo mal feito porque me obrigaram de
		5	certa forma a fazê-lo eu não fico feliz,
		6	faço por obrigação, então não foi uma
		7	realização... então eu gosto de fazer o que
		8	eu faço como professora ((barulho de celular
		9	tocando)) não é o meu não tá? fica tranquila

No quarto tema, *a afetividade e a dedicação* estão interligadas em sua atuação como professora. A afetividade é uma qualidade que o senso comum espera encontrar naqueles com quem aprendemos. É sempre mais agradável construir sentidos de forma carinhosa e, segundo a professora em formação, tratar os alunos com carinho e compreensão possibilita satisfação e realização no trabalho. Ela mesma se define no turno 20, nas linhas 4-7, excerto16:

EXCERTO 16

20	Simone	1	eu gosto de fazer o meu trabalho sentindo
		2	que eu estou me realizando com aquilo que eu
		3	to fazendo... (2.0) é:, quem é simone né?
		4	simone... simone é uma pessoa teimosa hhhhh
		5	teimosa... gosta muito de falar, também
		6	gosta muito de ouvir, gosta muito de
		7	ajudar...

Em seguida, ela destaca a importância de ser profissionalmente carinhosa e dedicada. Além de destacar esses atributos, Simone aponta o profissional que não apresenta esse perfil como responsável pela rejeição do aluno pela disciplina, como vemos no excerto 17 (turno 22, linhas 10-11):

EXCERTO 17

22 Simone 1 não, é importante que haja uma, um, um
 2 carinho (.) porque educação é vida (2.0) eu
 3 não posso estar dentro de uma sala de aula
 4 se eu não suporto você... eu vou ter que ter
 5 uma maturidade muito profunda, pra mesmo não
 6 suportando sua cara estar ali porque eu
 7 dependo da sua matéria... mas essa
 8 maturidade só chega na fase adulta... na
 9 fase da infância e adolescência isso não
 10 acontece... o aluno acaba rejeitando a
 11 disciplina por causa do professor... porque
 12 ele fala assim "gostava tanto no ano
 13 passado..." e aí eu pergunto "quem era seu
 14 professor?", às vezes de outra disciplina,
 15 "ah era fulano", "então porque você não
 16 gosta agora?", "ah porque essa professora é
 17 um porre" (.) então nesses meus 23 anos de
 18 profissão, eu tenho observado isso, que
 19 <quando ele gosta do professor> como pessoa,
 20 quando há identificação com aquele
 21 profissional, como PESSOA, ele tem uma parte
 22 de aceitação melhor praquela disciplina...
 23 mas quando há um choque de personalidade ele
 24 rejeita a disciplina =

A meu ver, ao responsabilizar o professor pela rejeição do aluno (linhas 10-11, turno 22, excerto 17), Simone está, indiretamente, atribuindo a sua própria atuação um valor especial, ela se constrói uma profissional de valor diferenciado daqueles que não agem como ela.

O quinto tema aborda a dicotomia *professora carinhosa e professora sargentão*. Essa dicotomia é observável nos turnos 32 e 34, ambos no excerto 18.

EXCERTO 18

32 Simone 1 (...)compreensiva, amorosa... porque por
 2 meio de do que eu faço em sala de aula vê
 3 qual é a minha personalidade eu acho que
 4 melhor pessoa pra você perguntar quem é
 5 simone seria perguntar pros meus alunos
 6 "quem é simone?" "a:::í ela é sargentão"

33 Gysele 1 Hhh

34 Simone 1 "ela é sargentão... poxa, mas ela é
 2 carinhosa... (2.0) aí ela exige que eu faça
 3 os deveres, poxa, mas é porque ela tá
 4 preocupada com que eu aprenda... aí ela quer
 5 que eu sente direito na carteira, porque ela
 6 tá preocupada com a minha saúde da coluna"
 7 (.) entendeu? então simone dentro de sala de
 8 aula é mãe, é professora, é psicóloga... é
 9 tudo isso... então quem é simone? pergunta
 10 pra outra pessoa "quem é simone?" hhh

Simone anima a voz de um aluno para se autodescrever. Ela se projeta como uma profissional multifacetada. Salienta sua habilidade em ser exigente, mas sem perder sua docilidade. Ademais, constrói-se discursivamente mãe, professora, sargento e – até mesmo do que discordava na conversa em grupo – psicóloga.

Preocupada sempre em se qualificar, é determinada a realizar um bom trabalho, é uma profissional que usa a afetividade como forma de conquistar o interesse do aluno em aprender e em gostar de aprender, é dedicada ao ensino, mostrando-se, de certa forma contraditória, ora “compreensiva”, ora “sargento” (rígida), porque seus alunos são importantes para sua realização. Ao atuar como professora, mantém características maternas, de quem quer o melhor para o filho, em seu caso, para seu aluno.

Em relação à coerência das narrativas de Simone, é possível perceber que essa professora busca formular histórias coerentes capazes de consubstanciar suas posições e lhe garantir credibilidade adequada. Na história sobre ser mãe, ela sabe que, assim como ela, sou mãe e conheço o processo da gravidez, que envolve saber por um médico que se está grávida; sobre o processo de formação e atuação profissional, ela concatena elementos de ordem cronológica (ser oriunda de família de professores, cursar o ensino fundamental, ingressar na faculdade, estagiar e lecionar) para gerenciar uma causalidade adequada, apresentando razões consistentes e adequadas para reforçarem o ponto de suas histórias, tornando-as legítimas. Suas experiências descritas são, portanto, estruturadas de forma a ser compartilhadas e aceitas por mim, sua interlocutora.

Enfim, a interação com Simone permite-me entender que o discurso corrobora a ideia de que nossas *identidades* como pessoas só podem existir no contexto social, haja vista que a nossa condição e capacidade de pensar são constituídas no social, tendo a interação como força mediadora principal.

No encontro com o grupo, só enxergava em Simone uma professora que, ao conhecer uma postura pedagógica como a da PE, só queria acreditar em sua própria prática intuitiva; não vi seu lado maternal, seu desejo de se qualificar para ser melhor professora, ou sua determinação em fazer bem o seu trabalho porque é feliz com o que faz. Na ARPE, em nossa conversa, Simone projeta diferentes *identidades*, apresentando-as discursivamente em alinhamento às *identidades* que projeto. Essas *identidades* são múltiplas, contraditórias, inacabadas, em processo – Simone é mãe, professora, aluna, sargento, quem sabe até psicóloga.

Em interação comigo – sua interlocutora real e concreta – suas narrativas são usadas para criar um sentido de si mesma e uma forma de negociar sentidos sobre nós mesmas. Acrescento que julgo relevante destacar que, nesta análise, ao relacionar os conceitos de discurso e de *identidades*, entendo nossa construção identitária como projeção de nosso “eu” de participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção (GOFFMAN, 2002, p. 107). Simone e eu nos coconstruímos, nos posicionamos assimetricamente, porém harmoniosamente; eu estabelecia um enquadre e, em colaboração, ela realinhava-se mudando seu discurso e sustentava o enquadre proposto.

Pouco a pouco, em nosso trabalho discursivo, Simone foi construindo, projetando suas *identidades* de acordo com nossas práticas discursivas e os temas emergentes. Ao fim desta seção, posso afirmar que, enquanto me fiz colega de profissão, da mesma forma ela se fez; enquanto fui uma pesquisadora buscando *entender para melhorar a qualidade de vida*, ela foi uma participante que queria compartilhar seus *entendimentos*; quando eu queria ouvir suas histórias, ela as narrava alegremente, sem resistências; por último, quando fui incisiva como uma entrevistadora televisiva, ela brilhou como uma estrela da televisão.

Encerro minhas observações sobre Simone nesta subseção. Começo a pensar sobre Christina, a próxima participante. É sobre ela a próxima seção.

6.2

Retratando Christina – um 3x4 estático transformado em filme

Não utilizo esta seção para descrever a trajetória de Christina; retrato apenas a imagem estática inicial que tive dela. Durante a análise, recordo-me de seu primeiro momento na turma, em nosso primeiro encontro – com óculos de grau, a bolsa cheia de livros e a pasta com os textos da pós-graduação que ela também cursava; ela adentrou a sala meio sem graça, demonstrando, em seu andar e expressão, o incômodo de estar ligeiramente atrasada e o ar de professora – séria e comprometida. Durante a apresentação de cada professora participante, observei sua expressão atenta ao discurso de quem tinha o turno. De certa forma, essa expressão poderia sugerir uma chancela de anuência sobre o que era relatado. Se fosse descrita apenas por sua aparência, destacaria sua projeção identitária de uma pessoa serena, calma e segura em concordar com o que ouvia.

Não foi esse o encontro, ou evento de fala, que considerei um espaço social de análise da interação de Christina com o grupo. Mesmo dando a esse encontro o caráter amistoso, comum em conversas informais, ou mesmo após os primeiros momentos de descontração, essa professora não deixou emergir nenhuma história ou experiência que desejasse compartilhar ou revelar por meio delas a forma como se construía. Nesse dia, ela se apresentou de forma concisa: disse seu nome, sua idade, o nome das escolas onde trabalhava e justificou sua participação acentuando a necessidade de todo profissional estar continuamente em formação. E foi assim até o fim dessa tarde exploratória: um sorriso concordando com o que ouvia, sem nenhuma asserção ou comentário que deixasse vir à tona as Christinas contidas naquela aparentemente tímida jovem senhora.

Agendamos nossa ARPE para um dia diferente dos encontros, para o dia 1º de outubro de 2010, na sala da coordenação do ISAT, ao meio-dia. Foi um momento bastante apropriado para o encontro, uma vez que nessa ocasião, eu tinha relido o texto de Bastos (2005,) que salienta a presença das narrativas nas mais diversas instâncias de nossas vidas. Foi, similarmente, uma oportunidade valiosa no que tange ao meu *entendimento* do posicionamento de Linde (1993) em relação às narrativas como uma “unidade social” e o significado de ir além de uma simples junção de fatos ou incidentes colecionados ao longo de uma existência. Foi importante porque percebi, em nossa atividade reflexiva, que vários episódios guardados em nossas memórias foram recontados e, em cada um deles, o significado de “ir além de uma simples junção de fatos” ficava mais claro para mim, pois em cada uma de nossas histórias havia uma grande carga dramática nossa e um motivo pelo qual fomos impulsionadas a recontar e (re)coconstruir nossas vivências – que até então eram individuais, mas que se tornaram coletivas, nossas. Nesse dia, aos meus olhos, o retrato de Christina deixou de ser um mero 3x4: tornou-se um filme colorido com muitos atores coadjuvantes.

6.2.1

Conversando com Christina – uma história relatada, histórias coconstruídas

Ao ouvir a gravação de nossa conversa, optei por utilizar para a análise o excerto da gravação iniciado no contador em 3:38' e encerrado em 8:38'. Confesso que essa escolha foi norteadas por algumas questões que compõem os retratos construídos pela linguagem por nós escolhida. Devido ao meu interesse em conhecer as histórias das professoras e como essas se constroem identitariamente, organizei a sequência de questões em prol de meu *entendimento* sobre o que acontecia na ARPE com Christina.

Em um primeiro momento da análise, preocupei-me em entender quais *enquadres* estabelecemos na interação, a forma como nos alinhamos e os papéis que nos atribuímos. Em seguida, após perceber a existência de dois *enquadres*, busquei os pontos da narrativa do primeiro enquadre e das pequenas narrativas do segundo. Observei a forma como a interação e a manutenção do interesse nas narrativas aconteciam, como a narrativa do primeiro enquadre foi estruturada e, por último, mas não menos importante, quais avaliações relacionadas ao professor são observadas nas narrativas de Christina.

6.2.1.1

Uma história relatada em um enquadre pré-estabelecido

Começo a análise enfocando os *enquadres* estabelecidos pelas participantes. Na gravação da interação percebo dois *enquadres*: entrevista de pesquisa e conversa entre alunas.

Uma característica observável no primeiro enquadre é a assimetria inicial em nossa interação, a forma como estabeleço nossos *footings*. Percebo hoje que antes mesmo do encontro, alinhava-me como a pessoa que tomava as decisões sobre o encontro – sou eu quem escolheu a data, o horário, o local, e até mesmo, os tópicos sobre os quais refletiríamos.

No dia do encontro, a fim de criar o contexto da entrevista de pesquisa, exerço primeiramente o *footing* de entrevistadora – determino o local onde nos sentaríamos e oriento Christina sobre a forma como realizaremos a ARPE. Em

seguida, ligo a filmadora mantendo o piso conversacional com Christina, que demonstra estar preocupada em ser gravada. Seu desconforto é explícito em sua afirmação no excerto 19, primeiro turno de nossa conversa:

EXCERTO 19

- 01 Christina 1 então só que eu sou péssima em fotografia,
2 eu não gosto de tirar foto hh

Já tinha observado que Christina estava bastante elegante – até mais maquiada do que o usual – e seu desconforto me deixou preocupada; queria que ela agisse naturalmente e à vontade. Tentei dissuadi-la desse sentimento perguntando se ela era péssima em fotografia ou tímida. Ela insistiu com a ideia de que não gostava de tirar fotografia. Usei um tom de brincadeira e, assim, ela resolveu se entregar à conversa. Tudo isso aconteceu de forma rápida em quatro turnos, mais especificamente entre os turnos 4-8, no excerto 20:

EXCERTO 20

- 04 Gysele 1 hhh você não vai tirar foto hhh você ta
2 sendo filmada hhh
05 Christina 1 justamente é esse o problema hh
06 Gysele 1 hh ah, que nada... não, mas hoje você veio
2 mais bonita
07 Christina 1 nã::o, falar a verdade isso aqui foi a
2 minha irmã que me deu hoje, sabe botar logo
3 pra ir pro curso hhh
08 Gysele 1 hhh olha já conversamos eh cada hora que
2 eu venho falar pra você eu acho que é uma
3 coisa boa porque eu conheço mais vocês e

Durante essa tentativa de relaxar Christina, nossa tomada e entrega de turnos por meio de riso espontâneo representaram o sinal de que poderia ir em frente com as perguntas que tinha previamente preparado. Dando prosseguimento à nossa atividade, começo a fazer perguntas dentro dos critérios de uma entrevista e, no turno 14 (excerto 21), reitero meu propósito: a manutenção de meu papel de conduzir a interação alinhando-me como a entrevistadora ou pesquisadora.

EXCERTO 21

- 14 Gysele 1 bem, eh, pra gente começar, eu quero que você
2 me conte alguma coisa importante da sua vida
3 (.) aliás eu quero que você me conta a coisa
4 mais importante que já aconteceu na sua vida

Assim como ser mãe é muito importante para Simone, para Christina, o episódio mais relevante em sua vida foi o nascimento de suas filhas. A resposta da professora exarceba um papel comum às professoras participantes e professoras formadoras – somos todas mulheres, mães e professoras – e a característica profissional de cuidar e preocupar-se com alunos é também comum a todas nós.

Ao narrar esse episódio, percebi que Christina começava a estabelecer contrastes entre os *footings* de mãe e filha. Ela também ressalta as mudanças em sua vida como filha e em seguida mãe, assim como posteriormente como aluna e anos mais tarde como professora. No excerto 22, nas linhas 1-8 do turno 17, destaco os contrastes e comparações feitos pela professora:

EXCERTO 22

17	Christina	1	tenho duas filhas... minha vida mudou
		2	assim... não assim em nenhum outro sentido
		3	mas meu interior, mudou muito porque a gente
		4	quando é filho só, a gente fala com a mãe,
		5	mãe briga, a gente reclama, aquela coisa
		6	toda... mas na hora que é nosso filho
		7	parece que estala assim, aí a gente começa a
		8	sentir o que a mãe da gente sente na, na, em
		9	todos os problemas que a gente passa tudo
		10	que eu passei, eu assim já briguei muito
		11	com a minha mãe, como todo filho né, que
		12	naquela idade que a gente quer se afirmar,
		13	quer as coisas, quer fazer aquela vontade
		14	própria mãe não deixa... minha mãe sempre
		15	segurou mais a gente do que meu pai meu pai,
		16	sempre foi assim easygoing, aí, entendeu =

Em alinhamento projetado à *identidade* de mãe, Christina constrói a *identidade* de filha como alguém que reclama, reivindica e que quer se autoafirmar, nas linhas 3-5 do turno 17 (excerto 22). Ainda com referência ao excerto 22, percebo a intenção da professora em contrastar os papéis de uma mãe e de uma filha – ora fala como mãe, ora anima sua *identidade* de filha; isso acontece nas linhas 6-8. O intuito da professora nesse momento é explicar como sua vida mudou.

Aproveitando-me da comparação entre mãe e filha feita por Christina, senti que poderia indiretamente fazer a primeira pergunta para entender como ela se projetava discursivamente como professora. Nesse momento, alinhamo-nos com *identidades* diferentes, de *footings* diferentes e assimétricos. Sou a entrevistadora, a responsável pela organização do curso, a coordenadora, aquela que conduzirá

a conversa. Ao mesmo tempo, quero ser ouvinte. Quero ouvir as histórias de Christina, que, por outro lado, alinha-se de forma mais passiva de ser conduzida, de apenas responder e narrar uma história como resposta à pergunta que faço, no turno 30 (excerto 23):

EXCERTO 23

- | | | | |
|----|-----------|---|---|
| 30 | Gysele | 1 | [ha::n e continua] (.) bem, e: você sentiu |
| | | 2 | isso, essa diferença, é, de quando você |
| | | 3 | era alu::na você tinha uma atitude, e de |
| | | 4 | repente você é professora e agora você vê o |
| | | 5 | que uma professora passa? |
| 31 | Christina | 1 | sim... eu já, eu já, agora eu percebo o |
| | | 2 | quanto os meus professores sofreram comigo |
| | | 3 | hhhh |
| 32 | Gysele | 1 | os professores sofreram com você? Hh |
| 33 | Christina | 1 | é... |

Essa pergunta é sobre a ótica da participante em relação à diferença de atitudes de uma professora e uma aluna. A resposta dada nas linhas 1-2, turno 31, excerto 23, é o ponto da narrativa (cf. BASTOS, 2005) naquele momento trabalhada, é o motivo pelo qual Christina contará a história sobre como fez com que seus professores sofressem com ela.

Ainda analisando o excerto 23, surpreendo-me, quando Christina afirma que sabe o quanto seus professores sofreram com ela. O motivo de meu estranhamento em resposta a sua descrição do quanto causou sofrimento aos professores é devido às pistas verbais e não verbais que percebo da professora nos encontros em grupo – tais como seu tom de voz baixo; sua entonação ascendente, que solicitava uma confirmação de suas respostas; seu riso contido, mesmo quando todas as participantes riam nos intervalos; a forma séria como se veste – que projetam a *identidade* de uma pessoa contida e tímida. É por essa razão que, no turno 34, excerto 24, falo que ela tem o jeito de ser “quietinha”.

A resposta de Christina no turno 35 – também no excerto 24 – é quando a sua primeira história emerge em nossa interação.

EXCERTO 24

- 34 Gysele 1 você não, você tem jeito de ser
2 quietinha
- 35 Christina 1 sou não... eu sou muito bagunceira, eu
2 sou muito maldosa, falo muita bobagem, falo
3 muita besteira... uma vez uma colega minha
4 na faculdade, é, chegou pra mim e falou
5 assim "christina" (.) quando eu, que eu já
6 trabalhava, porque eu comecei a trabalhar em
7 curso, depois que eu comecei a fazer
8 faculdade de letras... ai né, eu sempre me
9 vesti assim eu nunca fui assim de uma
10 maneira de vestir assim muito extravagante
11 nem andar muito nua que eu nunca gostei
12 usava saia, saia justa, assim no Joelho e
13 tal aí elas pensavam que eu trabalhasse como
14 secretária nós conversamos começamos fazer
15 amizade aí ela falou assim "ah pensei que
16 você fosse secretária" falei "não eu sou
17 professora", ai ela assim "christina quando
18 você começou, quando você entrou aqui na
19 sala assim nos primeiros dias achava você tão
20 séria, agora você, você é demais, não vale
21 nada" diziam hhhh

Sua narrativa tem dois pontos fundamentais: a justificativa para a percepção que hoje tem sobre como seus professores sofreram com ela e, principalmente, a forma como se projeta: como alguém que aparenta ser de uma forma (suas pistas não verbais a constroem contida e tímida), mas, discursivamente, se constrói de forma oposta – “eu sou muito bagunceira, eu sou muito maldosa, falo muita bobagem, falo muita besteira...” – linhas 1-3, turno 35, excerto 24.

É com essa história que Christina projeta sua outra *identidade*, seus valores e convicções, além de estabelecer relações consigo na interação e, de forma mais ampla, com o mundo ao nosso redor. Em sua *performance*, ela anima a voz da amiga que a descreve. É possível observar como essa construção se dá nas linhas 15-21 do turno 35 (excerto 24). O que vemos nesse último trecho destacado do excerto é a forma como essa professora, como narradora, se engaja em uma dramatização de sua experiência, organizando-a temporalmente, de sua perspectiva pessoal. É dessa forma que é caracterizado o aspecto dramático da *performance* narrativa de Christina (GOFFMAN, 1982).

A partir do turno 35, também no excerto 24, foi possível observar que, assim como acontece em conversas informais, após os primeiros momentos de descontração em uma entrevista de pesquisa, Christina deixa emergir narrativas

que desejava compartilhar e trazer à tona, por meio dessas histórias, a forma como se construía e as *identidades* que desejava projetar.

No que tange à estrutura dessa narrativa, há diversas questões a serem observadas. A pergunta importante que, atuando como pesquisadora, fiz ao analisar a narrativa de Christina foi, como ressalta Riessman (1993), por que a história foi contada desta maneira e não de outra? Alinho-me com essa autora em relação a sua visão de que as pessoas criam eventos e ações do passado em suas narrativas pessoais para reivindicar suas *identidades* e dar contorno às suas vidas, fazendo, assim, com que seja possível aos interlocutores conhecer suas outras *identidades*.

No que concerne mais especificamente à estrutura global da narrativa (seu “esqueleto”), em conformidade com Labov (1972), a narrativa em questão é constituída por cinco partes, diferenciadas a partir do tipo de informação que apresentam: (a) o *resumo* ou sumário de toda a narrativa; (b) as *ações complicadoras*, representadas por orações ordenadas temporalmente; (c) a *resolução* da história; (d) a *coda*, elemento que sinaliza o fim da narrativa; e (e) as *avaliações*, por meio das quais o narrador indica o ponto da história, ou seja, “por que estou contando isso”.

As *identidades* da professora são construídas com a forte presença de recursos de avaliação. Sua narrativa é prefaciada com “sou não, sou muito bagunceira, sou muito maldosa, falo muita bobagem, falo muita besteira...” – linhas 1-3, turno 35, excerto 24, o *resumo* ou *sumário* que enquadra o que será dito e sinaliza como eu, sua interlocutora, deverei interpretar o que virá. É por meio dessas avaliações que Christina determina o ponto da história, que é por que ela causou sofrimento a seus professores, por causa de seus traços de personalidade.

A presença da *orientação*, que contextualiza a história, informando quem, quando, onde e o que aconteceu, pode ser percebida no excerto 24, turno 35:

- (i) Também como também uma ação complicadora (linhas 6-8) – o *quando*:

“uma vez uma colega minha na faculdade, é, chegou pra mim e falou assim, christina,”

- (ii) Na animação da voz da amiga (linhas 5-8) – *quem*:
 “christina” (.) quando eu, que eu já trabalhava [...],”
- (iii) No encaixe de informações e esclarecimentos na voz da amiga animada (linhas 3-5) – *o quando*:
 “(...), porque eu comecei a trabalhar em curso, depois que eu comecei a fazer faculdade de letras...”

No que se refere ainda às avaliações, no excerto 24, além da que prefacia a história, a narrativa do turno 35 está repleta de outros exemplos:

- (i) “Eu nunca fui assim na minha maneira de vestir assim muito extravagante” (linhas 9-10)
- (ii) “nem andar muito nua, que eu nunca gostei, (linhas 10-11)
- (iii) “usava saia, saia justa assim no joelho” (linha 12)

Encontramos outras ações complicadoras introduzidas pelo marcador de discurso pré-posicionado “aí”, como é observado em:

- (iv) “aí elas pensavam que eu trabalhasse como secretária, nós conversamos, começamos a fazer amizade, **aí** ela foi falou: pensei que você fosse secretária” (linhas 13-16)

Assim como eu lera as pistas verbais e não verbais de Christina, sua autoconstrução de uma pessoa discreta, tímida e recatada, a amiga dessa professora inicialmente também a viu como alguém séria e introvertida e é na coda, o elemento que sinaliza o final da narrativa de Christina, onde, nas linhas 15-21, turno 35, excerto 24, encontramos em sua animação performatizada, as avaliações que divergem da forma como se projeta nos primeiros contatos.

A dicotomização entre ser tão séria e “ser demais” como sinônimo “de não valer nada” da amiga animada na voz de Christina corresponde às *identidades*

divergentemente projetadas da professora no contexto da pesquisa: ser quietinha e ser muito bagunceira.

A narrativa ora analisada apresentou os principais elementos da estrutura global sugerida por Labov (1972); foi coconstruída por mim e por Christina, que manteve os turnos por mais tempo. De minha parte, contribuí apenas com indicações de interesse e incentivo, em meu olhar e silêncio, colaborando de forma que a história fosse narrada naturalmente (GARCEZ, 2001, p. 193).

Uma segunda narrativa também emergiu em nossa interação. Ela despontou durante o segundo enquadre, cuja mudança se deu de forma súbita, quando Cristina mencionou a escola onde cursou o segundo segmento do fundamental. Essa mudança pode ser observada entre os turnos 40 e 49, no excerto 25.

EXCERTO 25

40	Gysele	1	você estudou no castelo branco?
41	Christina	1	estudei no castelo branco
42	Gysele	1	em que ano?
43	Christina	1	é... de setenta a:::, setenta e um a
		2	setenta e cinco
44	Gysele	1	mesmo período que eu
45	Christina	1	é mesmo? eu sai de lá pro henrique lage
46	Gysele	1	eu também!
47	Christina	1	foi pro henrique lage?
48	Gysele	1	aham hhhhh
49	Christina	1	hhhhh como é que pode ué hh estudei lá, no
		2	henrique lage...

A coincidência de termos estudado na mesma instituição gerou naquele momento diversas mudanças³³: inclinei mais meu corpo em direção a Christina, meu tom de voz também ficou mais alto e a professora sorriu descontraidamente. Mudamos nosso *footing* (GOFFMAN, [1981] 2002). Projetamo-nos como ex-alunas que compartilhavam uma experiência já vivida em comum, como se não houvesse mais distinção no que hoje somos ou no que nos tornamos. Iniciamos, assim, uma conversa informal – um novo enquadre.

Diferente da forma como a interação acontece na primeira parte da entrevista, a partir do turno 40, no excerto 25, o número de repetições de itens lexicais que se dá nesse intervalo de linhas demonstra a integração, o interesse na manutenção da conversa, e a interação entre as participantes. Ademais, a escolha

³³ Destaco que, ainda que tenha filmado as interações, utilizo apenas algumas informações relativas a movimento na presente pesquisa. Todavia, pretendo futuramente trabalhar com esses dados com uma das professoras.

dos pronomes “eu” e “você” que constituem “nossa” história, itens lexicais que se repetem, traz à tona um “nós”, depreendendo um processo de estruturação da narrativa diferente da narrativa anterior. Essa incidência e forma como escolhemos nosso léxico promove a construção de um “nós” e pode ser observada no quadro 3:

QUADRO 3 – Itens comuns às interlocutoras

Itens comuns às interlocutoras	Christina	Gysele
Nome das escolas frequentadas	Castelo Branco, Henrique Lage	Castelo Branco, Henrique Lage
Conjugação e utilização do verbo estudar	estudei	estudou
Referência temporal	1970-1975	ano, período
Pronomes	(eu) saí, (eu) estudei	você, eu

Face à forma como a narrativa em questão foi construída, de forma não canônica, não enfoquei a estrutura global (LABOV, 1972) como parte da análise. Pude observar a existência de vários episódios ou pequenas narrativas dentro de uma grande narrativa, cujo ponto é uma história de ex-alunas de duas instituições educacionais, o Colégio Municipal Presidente Castelo Branco e o Colégio Industrial Henrique Lage, que coconstruímos em nossa conversa. A grande narrativa a que me refiro é constituída pela junção de fatos ou incidentes colecionados ao longo de nossa (minha e de Christina) história nos colégios supracitados. Esses pequenos episódios relacionam-se entre si para serem aceitos, sendo possível detectar neles a riqueza dos detalhes encontrados nas orações referentes à orientação da grande narrativa que formam, tais como o período em que o fato foi narrado (o quando), as pessoas que fazem parte da história (quem), além da sequência temporal que organiza sua ordem cronológica, criando assim uma causalidade adequada e, por conseguinte, dando coerência à grande narrativa.

Essa “nossa” história pode ser contada e recontada, e cada vez que for recontada poderá constituir-se de novos episódios ou novas pequenas narrativas – lembranças que naquela ocasião da entrevista não emergiram. Na entrevista, Christina aponta a maternidade como um acontecimento marcante em sua vida; contudo, suas pequenas narrativas possuem quatro pontos distintos, mas correlacionados. Esses pontos são:

- (i) *Valdinho* (Topo Giggio) – nos turnos 53 a 59, excerto 26, nos quais vemos o hiperônimo Valdinho e os hipônimos *meu irmão*, *ele*, *um orelhudo*, *casado e avô*, *topodidio* (Topo Giggio – um rato de personalidade infantil com orelhas grandes, muito popular na Itália e na TV brasileira nos anos 1970). O uso dessas referências anafóricas promove a coesão e coerência no episódio narrado.

EXCERTO 26

53	Christina	1	quem estudava de manhã era o meu irmão,
		2	Valdinho, não sei se você chegou a conhecê-
		3	lo, topodidio, [um orelhudo]
54	Gysele	1	[claro que eu conheço...]
55	Christina	1	meu irmão...
56	Gysele	1	ai meu Deus
57	Christina	1	como é que pode mundo pequeno hein... ele é
		2	meu irmão... o pessoal só conhecia ele por
		3	topodidio [que ele tinha um par de
		4	orelha...]
58	Gysele	1	[pois é], eu lembro bem
59	Christina	1	é::... casado, já é avô e tudo

- (ii) *Nossos professores* – nos turnos 60 a 70, excerto 27, nos quais há a incidência da palavra professor(a), assim como os nomes dos professores, em todos os turnos, com exceção dos turnos 64 e 65, como justificativa e para explicar o motivo pelo qual tivemos professores de português diferentes, ainda que tivéssemos estudado no mesmo colégio na mesma época.

EXCERTO 27

60	Gysele	1	meu Deus (.) é::, eu fui da época, vamos
		2	lá, professora de português, professora...
		3	a denise e depois Luiz antonio
61	Christina	1	não... eu estudei com dona marina à tarde
62	Gysele	1	dona marina [foi professora do] meu
		2	marido que também estudava lá
63	Christina	1	[dona marina...] é mesmo?
		2	[ela foi minha professora, porque eu
		3	estudava à tarde]
64	Gysele	1	[hhh meu marido estudava à tarde]
65	Christina	1	é mesmo? caramba... agora eu não vou
		2	[me lembrar do nome assim]
66	Gysele	1	[dona marina...] é, professora de
		2	matemática?
67	Christina	1	professora de matemática é:: adilson,
		2	é, um mulato...
68	Gysele	1	sizenando...
69	Christina	1	não, esse não foi meu professor
70	Gysele	1	é::, sizenando, é, foi o professor da
		2	quinta série... é, a::h, você lembra do
		3	professor ivan? "shi::u"
71	Christina	1	le::mbro uma vez ele me deixou 15 min em
		2	pé de castigo [na quadra]

- (iii) *Hastear bandeiras* – nos turnos 79 a 86, excerto 28, o vocábulo bandeira e a colocação “hastear bandeira” destacam a importância do civismo no período em que a história aconteceu.

EXCERTO 28

79	gysele	1	Por falar em púlpito, você era do grupo que
		2	hasteava a bandeira?
80	christina	1	já hasteei bandeira...
81	gysele	1	eu hasteava a bandeira
82	christina	1	[já hasteei bandeira...]
83	gysele	1	[ah! hhhh]
84	christina	1	quando eu não hasteava bandeira eu ia
		2	levando a bandeira assim...
85	gysele	1	aham!
86	christina	1	coisa que você não vê mais hoje em dia nas
		2	escolas né

Como é possível observar nos quatro últimos excertos, nº 25, 26, 27 e 28, Christina e eu executamos o trabalho do piso interacional a fim de garantir a composição de nossa grande narrativa. As pequenas histórias ou episódios de vida apresentados nos excertos supracitados apresentam uma correspondência lexical, tanto em termos de unidades do conteúdo das estruturas, quanto na base ideológica das interlocutoras (Christina e eu). Para tal, fazemos uso de uma sequência temporal, estruturando a história a partir do período e local onde individualmente temos experiências que coexistiram nos anos 1970, na quinta série, no Colégio Municipal Presidente Castello Branco.

Os sistemas de coerência (LINDE, 1993) empregados para tornar as histórias coerentes baseiam-se no senso comum expresso por causalidade adequada relacionada a um hábito escolar na década de 1970 – era comum aos alunos sentirem-se orgulhosos em hastear bandeiras e cantar o hino nacional. A característica do aluno que hasteava a bandeira destaca o papel importante de pertencimento a um grupo dentro da escola, além de caracterizar um traço importante na construção das *identidades* das ex-alunas; quem não conseguia ser o responsável pelo hasteamento queria, pelo menos, carregar o lábaro. Era uma posição elitizada na escola. É também senso comum que tal atitude cívica não exista mais nas escolas, conforme Christina afirma nas linhas 1-2 do turno 86 (“coisa que você não vê mais hoje em dia nas escolas né” – excerto 28).

Destaco que a questão que enfoco nesta análise é o quão mais complexa é essa narrativa aqui analisada, composta de quatro episódios, coconstruída no segundo enquadre. Ela apresenta mais índices de sincronia; recebe a contribuição das duas participantes e evoca lembranças importantes para ambas as interlocutoras, o que resulta em uma nova narrativa, que até então eram duas – uma de cada uma das professoras em interação –, agora uma única: *a nossa*. Nessa tentativa de compartilhar acontecimentos, narramos histórias que apresentam traços comuns, isto é, elementos que as tornam mais ou menos prototípicas, como uma complicação, um clímax; por exemplo, quando relatamos o castigo que recebemos na quadra: “le::mbro uma vez ele me deixou 15 min em pé de castigo [na quadra]” – linhas 1-2, turno 71, excerto 27.

Nossa narrativa e episódios de vida permitem-nos dar significado ao mundo em que vivemos, caracterizando-o ou apenas nomeando-o de forma que, ao relatá-lo, expressem sua visão sobre dado ponto. Essas maneiras de expressão constituíram traços culturais que funcionaram como uma forma de se reconhecer pertencente a um grupo determinado, sem mencionar que, comumente, tais características são definidas por oposição às características de outros grupos sociais, como se fosse possível declarar “sou X e ajo da forma X_1 porque não sou do grupo Y onde se age da maneira Y_1 ”. Esse posicionamento, no excerto 29, nos turnos 84-88, encontra-se na pequena narrativa sobre hastear bandeiras, em que nos diferenciamos dos alunos atualmente e nos reconhecemos como membros de um grupo que prestigiava valores cívicos:

EXCERTO 29

84	Christina	1	quando eu não hasteava bandeira eu ia
		2	levando a bandeira assim...
85	Gysele	1	aham!
86	Christina	1	coisa que você não vê mais hoje em dia nas
		2	escolas né
87	Gysele	1	é uma coisa [()]
88	Christina	1	[()] você não vê mais

No dia em que realizamos esta ARPE, parecia-me que tudo transcorria acima de minhas expectativas: Christina narrara situações nas quais ela se projetava, com a minha participação, de diferentes formas. Contudo, conforme Goffman (1974) bem assevera, narrar é quase uma compulsão. Creio que os indivíduos narrem experiências e acontecimentos significativos para si espontaneamente. Não foi diferente com essa professora; ela tinha uma história que queria me contar, mas não conseguia por ser interrompida por meu desejo de querer ouvi-la contar algo que julgava relevante a sua trajetória acadêmica ou a sua história de professora. Talvez naquele momento eu não tenha percebido a relevância da história que Christina ansiava compartilhar comigo. Entretanto, durante a análise dos dados deste estudo, pude observar mais uma *identidade* projetada por Christina: a de alguém que não queria “ser” professora.

6.2.2

Christina – uma história relatada, histórias coconstruídas e uma história que precisava ser contada

O fato que Christina queria compartilhar comigo refere-se ao seu desejo de ter uma profissão relacionada às suas aptidões para desenhar. Em alguns momentos de nossa conversa, Christina anunciou a história que queria contar, mas que não conseguia efetivamente. A primeira de suas tentativas de revelar que não queria *ser professora* foi no turno 14, nas linhas 3-4, como vemos no excerto 30:

EXCERTO 30

- 14 christina 1 (.) Eu vou te contar uma coisa que
 2 aconteceu comigo, é:: que eu fazia muito,
 3 eu eu sempre gostei muito de desenho, na
 4 verdade eu nem queria ser professora,
 5 queria ser arquiteta, aí, na época eu
 6 tinha estudava no castelo branco e eu
 7 estava na que hoje essa que era sétima
 8 série que hoje em dia é sexto ano..
 15 gysele 1 você estudou no castelo branco?

A forma que sinalizo para Christina indicando, que não tenho interesse em saber que ela não queria *ser professora*, é o meu silêncio. Quando a professora percebe meu desinteresse, sua entonação descende com a intenção de ceder o turno para mim. Ela engrena no trabalho de construção de uma unidade social, episódios no Castelo Branco e no Henrique Lage, pois as histórias que contamos a nosso respeito e sobre os fatos ocorridos refletem uma prática corrente em nossa cultura. Não obstante, Christina retoma posteriormente o desejo de informar o que gostaria de ser e fazer no turno 98, excerto 31, quando informa que mudou de colégio e chancela, dessa forma, seu desejo de trabalhar com desenho, ser arquiteta ou técnica de edificações e não *ser professora*, falando que por isso mudara de escola.

A escola à qual Christina se refere nessa situação é o Colégio Industrial Henrique Lage – uma escola pública de ensino médio no município de Niterói, RJ, que nos anos 1970 destacava-se por formar técnicos em diversas áreas. Percebendo novamente que a professora tendia a falar sobre uma profissão diferente, tentei contribuir para manter o tema da ARPE, sobre *ser professora* e ser aluna. Christina insiste em dizer que ela queria fazer outro curso. É enfática, repetindo que queria fazer edificações, como vemos no excerto 31, nas linhas 1-4 do turno 98.

EXCERTO 31

- 98 Christina 1 eu fui pra lá que eu queria fazer
2 edificações (.) era doida pra fazer
3 edificações, fui pra lá... aí::, fiz de
4 manhã, fiz o básico... aí minhas colegas
5 que estudavam no castelo branco também
6 foram pra lá, só que falaram "christina eu
7 não vou ficar aqui"
- 99 Gysele 1 eu também não fiquei...
- 100 Christina 1 não ficou não? não quis fazer
2 secretariado, não quis fazer
3 administração... aí elas fizeram só o
4 primeiro ano lá comigo e foram embora, e
5 eu fiquei... eu fiquei numa turma que
6 havia acho que só quatro ou cinco meninas,
7 o resto era tudo meninos

Minha voz seca, demonstrando desinteresse no que era narrado, alinhava-se às amigas da professora cursista. Assim como eu, suas amigas não quiseram continuar em uma escola que formava técnicos, mas Christina permaneceu no Henrique Lage e fez edificações – uma formação bastante diferente do magistério.

6.2.3

Resumindo o filme de Christina

Na análise da interação com Christina, busquei observar de que forma essa professora, ao narrar sua história, construía-se identitariamente, e como nos coconstruímos e reconstruímos histórias ou episódios da vida acadêmica em uma ARPE, como nos alinhamos, com que propósito contamos nossas histórias, como essas histórias são estruturadas e como a manutenção da interação e o interesse foram mantidos. Neste processo, verifiquei que estabelecemos dois *enquadres*. O primeiro deles foi o de uma entrevista de pesquisa e o segundo é o de conversa entre ex-alunas.

Destaco que no primeiro enquadre a interação e a manutenção de interesse na conversa aconteceu pela ordenação dos turnos de perguntas e respostas. Todavia, quando Christina inicia sua narrativa, que é canônica – possui os principais elementos da estrutura global do modelo laboviano –, opto por não tomar o turno; quando o faço é para apenas sinalizar meu interesse em sua história e para que ela prossiga narrando. Nesse enquadre, Christina e eu alinhamo-nos como entrevistadora e entrevistada, construídas em uma atividade com assimetria,

pois projetando meu *footing* de pesquisadora e entrevistadora, conduzo o que foi discutido ou perguntado, ao passo que a professora cursista assume o *footing* de entrevistada, de ser conduzida na interação.

Na narrativa que emerge neste enquadre, Christina projeta a *identidade* de alguém que é bagunceira, maldosa, que fala bobagens e besteiras. A forma como se avalia não é compatível com o senso comum sobre as características de um professor. É sua justificativa para explicar por que afirmou, logo no início da interação, que fez com que os professores sofressem.

No segundo enquadre, ambas deixamos transparecer em cada história um pouco de nosso sistema de valores e visão de mundo. Observa-se também, nesse enquadre, uma simetria de poder, uma vez que as participantes, Christina e eu, alinham-se uniformemente, como ex-membros de duas instituições de ensino. Na narrativa que emerge nesse enquadre, organizamos pequenos episódios experienciados, indicando uma sequência, temporal ou causal, o que, por outro lado, é a característica básica para um texto ser considerado uma narrativa: apresentar ordem temporal ou sequencialidade.

Linde (1993) nos informa que as narrativas pessoais são verdadeiras *performances* de *identidade* e, para que tenham credibilidade e aceitação entre os ouvintes, é fundamental que sejam coerentes. Ao historiarmos nossas experiências em comum uma com a outra, construímos nossas *identidades* sociais. Christina buscou construir-se como alguém que não queria *ser professora*, mas não conseguiu imprimir a coerência necessária em sua história por ser interrompida por minha falta de interesse em ouvir seu desejo em revelar querer ser arquiteta ou técnica de edificações. Acredito que a minha falta de percepção de seu desejo deu-se ao fato de que inicialmente queria ouvir o motivo por que ela quis *ser professora* e não o contrário. Talvez eu quisesse, naquele momento, apenas ratificar nosso pertencimento a um grupo.

Após essa análise, resolvi reler sua ficha cadastral. Nela encontrei a história que a professora ansiava por me contar. Não ouvi, ou ignorei que Christina desejava contar uma história de superação e sobre a forma como tem lutado para exercer seu trabalho com competência, habilidade e capacitação. Encontro aqui o motivo pelo qual Christina inscreveu-se no curso de extensão. Ela não queria *ser professora*, mas já que foi inserida na profissão, ela deseja capacitar-se pedagogicamente.

É em sua ficha cadastral para inscrição no curso de formação continuada, figura 1, que encontro o fragmento que completa a coerência da história que Christina desejava me relatar³⁴:

FIGURA 1

Excerto da ficha de inscrição do curso de formação continuada

Nome da(s) instituição(ões) onde cursou o 1º e 2º Grau/ Fundamental e Ensino Médio: COLEGIO MUNICIPAL PRESIDENTE CASTELO BRANCO / COLEGIO ESTADUAL HENRIQUE LAGE

Que profissão gostaria de ter se não fosse professor(a)? ARQUITETA OU DECORADORA

Exerce alguma outra profissão? ☒ Não ☐ Sim Qual? _____

Quando e por que resolveu ser professor(a)?

Não vou dizer que sempre desejei ser professora, nunca pensei em seguir esta profissão, na verdade fui "quase" jogada em uma sala de aula sem qualquer experiência ou preparo. Desse susto me acalmei, acostumei e gostei, então resolvi me capacitar pedagogicamente falando, para poder prosseguir e assim poder exercer meu trabalho com consciência, competência e habilidade.

Encerro esta seção salientando que a forma como coconstruímos nossa história de ex-alunas comprova o que Labov (1972) já verificara: ao contar experiências pessoais, as pessoas se envolvem emocionalmente e passam a controlar menos a fala, sendo, portanto, mais espontâneas. Em nosso caso, particularmente, na coconstrução da narrativa do segundo enquadre, nos envolvemos com nossas lembranças. Como qualquer ser humano, fomos capazes de significar e ressignificar nossas experiências e a nós mesmas, com a finalidade de informar e expressar nossos sentimentos sobre um determinado ponto.

Na próxima seção, encontro-me com Ilca. Diferente de Simone e Christina, Ilca é uma velha conhecida. No entanto, sei da importância de que, como pesquisadora, ao analisar as histórias, devo buscar ser capaz de transformar o familiar em exótico e o exótico em familiar (VELHO, 1978). Assim sendo, buscarei o inusitado sem deixar de valorizar o que é familiar em nosso encontro.

³⁴ Transcrição da resposta de Christina: "Não vou dizer que sempre desejei ser professora. Nunca pensei em seguir esta profissão, na verdade fui "quase" jogada em uma sala de aula sem qualquer experiência ou preparo. Desse susto me acalmei, acostumei e gostei e então resolvi me capacitar, pedagogicamente falando, para poder prosseguir e assim poder exercer meu trabalho com consciência, competência e habilidade."

6.3

Retratando Ilca

De todas as professoras cursistas com quem conversei, Ilca foi a que eu mais conhecia. Ex-aluna do centro binacional sob minha coordenação, Ilca foi minha aluna em diversos semestres. Sua mãe fora minha colega de turma no período em que fazíamos faculdade e, lembro-me bem, sempre deixou clara a importância que dava a uma boa formação acadêmica para suas filhas. Recordo-me da influência que a mãe de Ilca exercia sobre os demais alunos da turma por ter muita experiência em sala de aula e das ocasiões em que valorizava nosso papel de professores. Acredito que Ilca tenha sido, desde muito nova, motivada a escolher o magistério pelo exemplo que tinha em sua mãe.

6.3.1

O que está acontecendo nesta ARPE?

Logo nos primeiros encontros, marcamos nossa ARPE para o dia 11 de outubro de 2010. Nossa interação na ARPE foi constituída de 183 turnos e foram meus o primeiro e o último. Durante nosso encontro, nos alinhamos harmoniosamente uma em relação à outra em todos os momentos. Mudamos nosso *footing* como se fizéssemos um mimetismo positivo buscando adequação mútua, ajustando-nos uma à outra, de forma gradativa e sem rupturas: quando meu *footing* foi de pesquisadora que buscava entender o que estava acontecendo no contexto do curso de formação continuada, o de Ilca foi de professora cursista interessada em participar; quando meu *footing* foi de ex-professora, o seu foi de ex-aluna. Nossos *footings*, conforme afirmam Ribeiro e Garcez (2002) foram introduzidos, negociados, ratificados, cossustentados e modificados em nossa interação. Eles sinalizaram alguns de nossos aspectos pessoais, nossos posicionamentos sociais, assim como nossos alinhamentos discursivos. Cada vez que mudamos nosso *footing* mudamos também o enquadre; entretanto, as pistas contextuais que anunciaram as mudanças de *enquadres* neste evento foram tênues e, para percebê-las ou entender o que estávamos fazendo, foi necessário o conhecimento prévio sobre nós, as duas participantes.

6.3.2

O enquadre “entrevista de pesquisa” como uma ARPE

Começamos nosso trabalho interacional e, no primeiro turno, sou eu quem estabeleço e justifico para Ilca o objetivo das gravações (linhas 6-7, excerto 32). Ainda que tivesse planejado conversar com Ilca para refletir sobre o curso e nosso agir pedagógico, nesse turno alinho-me como uma pesquisadora que prepara o equipamento para gravar a entrevista de uma participante de uma investigação. Inicialmente, Ilca apenas concorda, acenando com a cabeça; no segundo turno, fala “aham...” e demonstra estar interessada em me ouvir e interagir; é esta a pista que ela me dá para demonstrar que aceita o enquadre proposto – uma entrevista de pesquisa e seu *footing* é de professora participante entrevistada.

EXCERTO 32

- | | | | |
|---|--------|---|---|
| 1 | Gysele | 1 | <ago:ra>... ta começando a <u>gravar</u> ... hum |
| | | 2 | hum... deixa eu ver a <u>altura</u> ... (3.0) hum, |
| | | 3 | <u>perfeito</u> (agudo na sílaba per)... bem, agora |
| | | 4 | a gente pode (.) começar a bater o nosso |
| | | 5 | papo... bem, <u>Ilca</u> (som agudo), hoje é dia |
| | | 6 | <u>nove</u> ... nove de outubro... (.) <u>por causa</u> |
| | | 7 | <u>desse nosso curso, eu quero ouvir vocês</u> , e |
| | | 8 | eu quero que você fique: bem a vontade... = |
| 2 | Ilca | 1 | aham... |
| 3 | Gysele | 1 | = e... eu gostaria que você <u>COMEÇASSE</u> me |
| | | 2 | falando alguma coisa que marcou mu:ito a |
| | | 3 | sua vida... uma coisa sobre <u>você</u> , que você |
| | | 4 | fala:“olha, isso é <u>muito</u> importante”... ou |
| | | 5 | então u::m momento... |

Ainda com referência ao excerto 32, quando tomo o terceiro turno, procuro imprimir em minha fala um tom amigável e um ritmo marcado pronunciando a palavra “COMEÇASSE” (linha 1, turno 3) de forma acentuada, a fim de estabelecer o início propriamente dito de nossa interação. É nesse turno que solicito uma narrativa relativa à vida de Ilca.

No quarto turno de nossa interação, excerto 33, atendendo minha solicitação, Ilca prefacia sua história falando que sua vida fora influenciada por vários momentos marcantes. A professora destaca como ponto mais marcante o nascimento de seu filho.

EXCERTO 33

- | | | | |
|---|--------|---|--|
| 4 | Ilca | 1 | ah sim... assim, momento (.) que eu posso |
| | | 2 | te dizer até hoje que marcou a minha vida, |
| | | 3 | foram VÁRIOS, mas o que marcou mais foi o |
| | | 4 | >°nascimento do meu filho°<... que foi há |
| | | 5 | dois anos atrás, já ta com dois aninhos... |
| | | 6 | e... assim eu adiei muito ser mãe mas (.) |
| | | 7 | se eu [soubesse...] |
| 5 | Gysele | 1 | [porque você era <u>professora</u> ?] |

Nesse momento, acreditei que a professora fosse narrar a história do nascimento de seu filho. Contudo, quando pergunto se ela adiou ser mãe por *ser professora*, Ilca responde minha pergunta, no excerto 34 (= [principalmente...] - linha 1, turno 8), e prefacia uma narrativa espontânea, cujo ponto é a vida de professor, sua vida profissional, como é visto no excerto 34.

EXCERTO 34

- | | | | |
|----|--------|---|--|
| 8 | Ilca | 1 | = [principalmente...] porque... é... essa |
| | | 2 | vida nossa corrida né... sempre... desde, |
| | | 3 | desde os 18 que eu dou aula... né... desde |
| | | 4 | os 18 anos que eu dou [aula...] |
| 9 | Gysele | 1 | [você fez pedagógico?] |
| 10 | Ilca | 1 | <NÃO>... já dando aula em curso... [é...] |

Trata-se de uma narrativa canônica, cujo sumário traz uma avaliação da professora sobre sua vida de professora (“porque... é... essa vida nossa corrida né... sempre...” – linhas 1-2, turno 8, excerto 34). Ao rever a gravação de nossa ARPE, começo a observar que Ilca não me contará uma única história, mas diversos episódios de vida em que suas histórias pessoais e profissionais são entrelaçadas. Esses itens citados são os que para ela merecem destaque, em seu discurso e a forma como a professora opta por seguir narrando corrobora a ideia de que a história narrada importa, acima de tudo, para nós duas, as participantes da conversa, e não apenas para ser examinada como uma atividade narrativa (GARCEZ, 2001, p. 195).

Quando, com minha participação, Ilca narra sua primeira história, ela está anunciando como se tornou o que é e me informa o que deve ser conhecido sobre ela: ela é professora e a vida de professor é sempre corrida. Ela também busca desde o início relacionar os episódios de sua vida de forma coerente para que receba de mim aceitação e credibilidade (LINDE, 1993).

O excerto 34 não contém apenas o sumário da primeira história; há também uma parte da orientação – Ilca é professora desde seus 18 anos (linhas 3-4, turno 8, turno 10 – ela dava aulas em cursos). A orientação, que serve para contextualizar a história, informando o “quê” (começou a dar aula), o “quem” (Ilca), o “onde” (em um curso perto de casa), e o “quando” (aos 18 anos – quando entrou na faculdade) é também encontrada nos turnos 12, 14 e 16, excerto 35. Neste excerto, a noção temporal também é bastante trabalhada:

EXCERTO 35

12	Ilca	1	é... já ... já fo, formada pelo, pelo,
		2	curso de inglês mas quando eu comecei a dar
		3	aula em curso eu ainda estudava aqui (.)
		4	tava no mec assim né... e já tinha entrado
		5	pra [faculdade...]
13	Gysele	1	[()]
14	Ilca	1	é eu entrei na faculdade com 18, 18 pra
		2	19...
15	Gysele	1	então era bem novinha...
16	Ilca	1	tudo novinha...

Essa sequência temporal estabelecida pela professora também contribui para dar coerência a sua história: começou a dar aula bem nova, já tinha ingressado na faculdade, mas ainda frequentava o curso de idiomas.

Em seguida, no turno 16, excerto 36, Ilca introduz as ações complicadoras, representadas por orações temporalmente ordenadas, iniciadas com o marcador de discurso “aí”, que pragmaticamente indicará a continuidade da história e sua complicação. Essas ações complicadoras de sua história são encontradas no longo turno apresentado no excerto 36.

EXCERTO 36

16	ilca	1	Tudo novinha... aí... é... na faculdade eu
		2	tinha uma amiga que morava perto do cu:rsor
		3	e a coordenadora falou, ela tava fazendo
		4	esse curso, a coordenadora falou: “ah eu to
		5	precisando de uma professo:ra... você não
		6	conhece ninguém não?” aí ela falou comigo,
		7	eu falei: “mas eu não tenho experiência
		8	nenhu:ma”, “mas ela falou que você pode ir
		9	lá(som agudo)”... aí fizemos uma
		10	entrevista... ela gostou de mi::m, me pediu
		11	pra assistir umas aulas e... assim comecei
		12	com uma <turminha>, °duas°... então quer
		13	dizer,. aí eu já comecei(som agudo)
		14	estudando, e trabalhando né.. aí não
		15	parou... porque a gente começa com uma
		16	<turminha> [então... hhhhh]

Observa-se nesse turno que a história de Ilca é clara e organizada: tinha uma amiga na faculdade (linhas 1-2), a amiga morava perto de um curso (linha 2), a coordenadora do curso perguntou à amiga se ela conhecia alguém para trabalhar como professora (linhas 5-6), a amiga falou com ela (linhas 8-9), Ilca fez a entrevista e foi aprovada (linhas 9-10).

Ainda analisando esse turno, também encontramos, sempre com a presença do marcador inicial de conversa “aí”, a resolução nas linhas 13-14: “aí eu já comecei(som agudo) estudando, e trabalhando né..” e a coda, que anuncia o fim da história: “aí não parou... porque a gente começa com uma <turminha> [então... hhhhh]” – linhas 14-16. É interessante destacar que, na complicação, na resolução e na coda, não há avaliações que indiquem a carga dramática ou o clima emocional da narrativa, ou ainda que revelem e enfatizem o ponto da história, ou seja, “por que Ilca estava me contando isso”. Todavia, encontramos no sumário ou resumo da história de Ilca o seu ponto, que é contar como ingressou no magistério, ou sobre “ser” professora, apresentado no oitavo turno, excerto 34 (linhas 1-2) e que a vida de professor é corrida, uma única avaliação explícita da narradora, na narrativa em questão, sobre sua vida profissional.

Não observei uma carga dramática forte na primeira narrativa de Ilca; contudo, no turno 18, excerto 37, a professora acrescenta mais um trecho à história que já tinha sido dada como acabada. Nesse trecho, há avaliações que enfatizam o ponto de sua história recém-narrada, assim como há intensificadores lexicais como “um mo::nte” (linha 4) e “pra caramba” (linha 7).

EXCERTO 37

18	ilca	1	né... já começa a ganhar um
		2	dinheirinho... duas, três... e quando eu me
		3	vi estava com VÁRIAS disciplinas... né, é,
		4	nas costas e um mo::nte de turmas... a
		5	loucura... ainda tinha que fecha o... o...
		6	curso aqui... quer dizer, (.) estudando (.)
		7	e pra caramba... então eu adiei me:smo essa
		8	questão porque:: a gente começa a... a...
		9	[dá mais...]

Talvez, por estar à vontade (excerto 37), Ilca nem tenha percebido em seu discurso a perpetuação do senso comum de que professor logo “já começa a ganhar um dinheirinho...” (linhas 1 e 2), tem “é, nas costas e um

mo::nte de turmas” (linhas 3 e 4) e que nessa profissão vive-se “(.) estudando (.) e pra caramba...” (linhas 6 e 7). Daí, se criamos e mantemos nossas *identidades* pessoais por meio de nossas narrativas de história de vida ou de nossa experiência pessoal, na narrativa ora analisada Ilca se constrói como o profissional cuja vida é uma “loucura”, que ganha um “dinheirinho”, que tem “um monte de turma nas costas” e que vive “estudando pra caramba”.

A carga dramática nas avaliações externas da professora não constrói a *identidade* de um profissional de sucesso, mas de um profissional de pouco valor: ganha pouco e trabalha muito. Sob essa perspectiva, é fácil entender a evasão nos cursos de licenciatura, os inúmeros pedidos de exoneração no magistério da rede pública³⁵, os vários casos de *burn out syndrome* (ALLWRIGHT; MILLER, 2012) e a busca incessante de professores por outro ofício.

Tendo em vista a forma como na primeira narrativa de Ilca a *identidade* do professor é construída, percebo, assim como Linde (1993), que as narrativas são construções situadas da experiência, ajustáveis às necessidades de representação no mundo social (BRUNER, 1990). Entendo, portanto, que, por essa razão, Ilca tenha tido a necessidade de acrescentar a sua história, no turno 18, excerto 37, as avaliações externas para a representação de seu mundo social, que tem dois marcos: sua escolha profissional e a maternidade.

A fim de dar continuidade a nossa conversa, pergunto a Ilca se ela tinha se casado nova, no turno 19, excerto 38, e, com isso, outra narrativa emerge em nossa interação. Essa narrativa também associa o casamento e a maternidade a sua vida de professora. O sumário, contido entre os turnos 19 e 22, excerto 38, parecia apresentar uma história cujo ponto seria a vida pessoal de Ilca. A pista contextual que dou à professora de que continuo interessada em suas histórias é meu sinal de assentimento, “uhum”, no turno 21, excerto 38.

³⁵ Em seu artigo, Lapo e Bueno (2003) constataam em seus dados que no período de 1990 a 1995 houve um aumento da ordem de 300% nos pedidos de exoneração no magistério público de São Paulo, com o crescimento médio anual de 43%.

EXCERTO 38

19	Gysele	1	você casou novinha né?
20	Ilca	1	casei com vi::nte três pra vinte e quatro
21	Gysele	1	uhum
22	Ilca	1	né... aí: também não queria ter
		2	filho(som agudo), eu queria era correr
		3	atrás né... da minha vida... <u>viaja::r</u>
		4	né... e realmente adiei e... aconteceu de
		5	eu ser mãe mesmo né
23	Gysele	1	peraí, ACONTECEU [de ser mãe?]

O excerto 38 contém os turnos que precedem a transição para um outro enquadre, que acontece com minha surpresa: “peraí, ACONTECEU [de ser mãe?]”.

6.3.3**O enquadre “conversa entre professoras”**

Não obstante meu interesse de pesquisadora em entender as escolhas de vida de Ilca para poder verificar se havia alguma relação com sua escolha profissional, uma nova história de Ilca emerge espontaneamente em nosso piso conversacional, pois, ao perguntar “peraí, ACONTECEU [de ser mãe?]” (linha 1, turno 23, excerto 38), a professora me responde desenvolvendo uma narrativa cujo ponto era a história de sua maternidade. Minha indagação foi a pista contextual que propunha a mudança de enquadre. Já não era uma pergunta reflexiva sobre o curso, sobre sua prática pedagógica ou sobre o curso de formação continuada do qual participávamos; apenas denotava a surpresa de uma pessoa comum em saber que a outra engravidara inesperadamente. Isso acontece nos turnos 24 e 26, contidos no excerto 39:

EXCERTO 39

- 23 Gysele peraí, ACONTECEU [de ser mãe?]
- 24 Ilca 1 [aconteceu] hhh é
2 porque... eu não me planejei... e fiquei
3 grávida né... fiquei grávida... então eu
4 fiquei desesperada porque na época eu tava,
5 tava:... é... que eu te falei né eu tava
6 <coordenando> o curso... tinha um curso
7 já... [aí eu...]=
- 25 Gysele 1 ()
- 26 Ilca 1 = chorei... sentei, chorei... ma:s,
2 Deus abençoou foi maravilhoso... assim
3 questão que, que... eu adiei tanto ser mãe
4 e se eu soubesse que era tão maravilhoso eu
5 tinha sido antes... eu fui mãe com 29 anos
6 né... °poderia ter sido antes°... porque
7 Deus ajuda me:smo a gente... eu to aí né,
8 com dois, é, ele ta com dois aninhos eu to
9 trabalhando, tô fazendo pós, [to...]
- 27 Gysele 1 [você é] do
2 estado, ou é do município?

No sumário dessa narrativa, Ilca estabelece o ponto, a maternidade, e nos conta que não planejara engravidar. A orientação é apenas temporal, ela nos situa quando o fato acontece – quando ela estava coordenando um curso (linhas 5-6, turno 24, excerto 39). Em relação às ações complicadoras, elas aparecem no turno 26, linha 1: “= chorei... sentei, chorei...”, e quatro avaliações são observadas nesse mesmo turno:

- 1- Deus abençoou foi maravilhoso (linha 2);
- 2- se eu soubesse que era tão maravilhoso eu tinha sido antes, (linhas 4-5)
- 3- °poderia ter sido antes°...(linha 6); e
- 4- °... porque Deus ajuda me:smo a gente (linhas 6-7)

Essas avaliações imprimem na narrativa uma carga dramática positiva que Ilca utiliza para contrastar o que parecia ser negativo, mas que acabou sendo algo bom e positivo, uma vez que ela “aconteceu de ser mãe”, Deus a abençoou e tudo foi maravilhoso, pois ela crê que “Deus ajuda me:smo a gente” (linha 7, turno 26, excerto 39). Tais avaliações deixam transparecer um temor e amor a um Deus que protege e ajuda aos que dele necessitam; projetam também o *footing* de uma pessoa religiosa, que acredita na força espiritual redentora e protetora. A ausência de palavras ou comentários sobre o posicionamento religioso de Ilca sinaliza à professora meu desejo de voltar ao enquadre ARPE. Ela lê minhas pistas e

entende minha próxima pergunta (linhas 1-2, turno 27, excerto 39) como um pedido para se realinhar discursivamente.

6.3.4

Novamente o enquadre ARPE

Ouvir as últimas orações dessa história, “eu tô trabalhando, tô fazendo pós, [tô...]” (linhas 8-9, turno 26, excerto 39,) fez com que eu perguntasse se Ilca pertencia ao magistério municipal ou estadual. Minha pergunta promove em Ilca o desejo de contar uma nova história. Nessa história, que é narrada a partir do turno 40, excerto 40, Ilca me relata as dificuldades de viver em itinerância. No sumário da narrativa, encontramos o ponto de sua história, morar em Maricá, ter duas matrículas no Estado e trabalhar em Nova Iguaçu – ela própria se indaga por que trabalhar tão longe de casa.

Fico surpresa com a distância que esta professora percorre, mas ela justifica sua escolha. No entanto, sua justificativa, também no excerto 40, não me parece plausível (“= é... porque eu já tinha o curso lá... eu já tinha esse curso lá, porque quando eu, eu tive uma outra unidade em maricá... com uma amiga, sócia, e resolvi com o um ex marido abrir uma... só nós dois” linhas 1-6, turno 42). Essa jornada em escolas tão distantes remete-me ao posicionamento sobre itinerância na tese de Boing (2008). Esse autor é enfático ao afirmar que tal ‘missão’ chega à beira da caricatura (BOING, 2008, p. 11-12).

EXCERTO 40

- 40 Ilca 1 [aí como] eu tava te falando tenho duas
2 matrículas no estado, uma é em nova
3 iguaçu... porque(som agudo) em nova Iguaçu?
4 Por que tão lo::nge? porque eu já tinha...=
- 41 Gysele 1 meu Deus, nova iguaçu?
- 42 Ilca 1 = é... porque eu já tinha o curso
2 lá... eu já tinha esse curso lá, porque
3 quando eu, eu tive uma outra unidade em
4 maricá... com uma amiga, sócia, e resolvi
5 com o um ex marido abrir uma... só nós dois
6 (.) e como aqui já tinham várias, nós
7 resolvemos explorar mais o rio, mais essa
8 parte da baixa:da... por isso tão longe...
9 e eu, né, vi que tinham vagas lá, e eu já
10 estava lá na área, achei interessante fazer
11 um concurso lá... entendeu? porque aí eu
12 (.) lá, conhecer diretora, isso tudo... e
13 realmente, eu tava com um barrigã:o na
14 época... [não tava nem esperando ser
15 chamada..]=

Continuação do EXCERTO 40

Mesmo dividida entre duas cidades com mais de 80 km de distância uma da outra e levando-se em conta que as horas viajadas reduzem a capacidade de preparação de aulas do professor, contribuem para o aumento de *stress*, e reduzem a qualidade de vida do professor na e fora da sala de aula, vejo na narrativa de Ilca sobre sua profissão o orgulho do que faz e, até mesmo, das vantagens de poder ir descansando e estudando no ônibus, ainda que signifique pegar um ônibus para ir trabalhar às cinco horas da manhã (excerto 41).

EXCERTO 41

- 56 Ilca 1 = é assim eu, eu já me acostumei né, o
2 que eu faço... é... primeiro que eu não vou
3 dirigindo, porque ficaria muito cansativo,
4 aí eu dou prioridade em ir de ônibus, (.)
5 porque aí eu vou descansando, ou eu vou
6 estudando, lendo né, e geralmente quando eu
7 chego lá não tenho grandes problemas não...
8 de cansaço, nada disso... pelo contrário,
9 né... o ruim é que eu madrugo né, saio
10 muito cedo de casa pra estar na hora lá...
11 eu pego sete e trinta em nova iguaçu, então
12 eu saio de maricá, cinco horas... eu pego o
13 ônibus das cinco horas... né

Ilca sabe que o que faz não é o ideal para um profissional. Acredito que o “né” (linha 9, turno 56, excerto 41) sem entonação ascendente, linear, indique que a história tenha acabado – o que seria a *coda*, o anúncio de que a história chegara

ao fim. Parece-me, todavia, que falta um desfecho para essa narrativa; ou seja, falta uma resolução. No momento em que ouço a gravação novamente, compreendo que não há um ponto final para suas histórias, mas sim o desejo de garantir o piso conversacional transformando nossa ARPE em um confessionário, não de pecados, mas de experiências paralelamente vividas e, por conseguinte, mudar nosso enquadre novamente.

6.3.5

Um enquadre híbrido

No trabalho de transcrição de nossa interação, preocupei-me em entender o que estava acontecendo no encontro. Sabia que oscilávamos entre as *identidades* de ex-professora e ex-aluna, de professora organizadora de um curso de formação continuada e uma professora cursista, sendo ambas brasileiras, mães, “batalhadoras” e professoras de inglês. Todavia, não éramos uma de cada vez, éramos um conjunto de *identidades* que se alinhavam umas às outras. Devido a isso, acredito que, nesse evento de fala, nossos *footings* são tão fluidos que, no momento da interação, mal percebo o que realmente está acontecendo: se estamos participando de uma atividade reflexiva em que somos a professora organizadora de um curso de formação continuada e a professora cursista, ou se é apenas uma conversa entre ex-professora e ex-aluna, ou, então, se é tudo isso mais as várias *identidades* que construímos ao longo de nossas vidas, constituindo, dessa forma, um enquadre híbrido, onde projetamos vários *footings*, mas continuamos atuando da mesma forma, envolvidas nas mesmas ações: conversando, contando e ouvindo histórias.

É nesse enquadre híbrido que fica clara a visão de Moita Lopes (2002) em relação às *identidades* – no plural – exercidas por cada pessoa, são múltiplas, contraditórias, inacabadas, em processo, e se atualizam nos discursos de que essas pessoas participam, na interação com interlocutores(as) reais e concretos(as), imersos(as) em eventos discursivos nos quais se posicionam assimetricamente. Somos duas, mas somos múltiplas a cada episódio narrado.

6.3.6

Reprojetando nossos *footings* e voltando ao enquadre ARPE

Ao narrar outro episódio de sua vida de professora, Ilca destaca as condições para que o magistério fosse exercido com dignidade. Nesse momento preocupo-me em ouvi-la e em me alinhar como a professora pesquisadora que busca entender as dificuldades que Ilca enfrenta em sua profissão. Percebendo minha mudança de *footing*, Ilca novamente projeta-se em relação a mim – como a professora cursista. Ela narra uma nova história, cujo sumário possui seu ponto: sua rotina e o problema enfrentado por trabalhar em várias instituições (linhas 2-5, turno 72, excerto 42).

EXCERTO 42

72	Ilca	1 é... eu pego turma da manhã, da tarde 2 e da noite... (.) né... o que é ruim né, o 3 que a gente fica, assim, o, o grande, o 4 grande problema da gente trabalhar em 5 vários lugares como professora é que, o 6 ideal seria que nós trabalhássemos em uma 7 escola, nós dedicássemos a uma só escola, e 8 que tivéssemos um <u>salá:rio</u> né... um salário 9 bom [()]
----	------	--

Vale também ressaltar a natureza avaliativa dessa narrativa, haja vista sua função no mundo social. Essas avaliações de Ilca sobre sua rotina profissional e o problema que enfrenta permitem a negociação do significado social de sua história narrada em direções relacionadas a comentários sobre o magistério: em primeiro lugar, como sua rotina é – trabalha em três turnos, em várias escolas – e como deveria ser – dedicar-se a uma única escola e ter um salário bom; em segundo lugar, o tipo de profissional que ela, a narradora, projeta. Linde (1993, *passim*) salienta que a principal função da avaliação é representar o falante de forma positiva e, se o contrário aconteceu, entendo que essa narrativa da professora tem como função o reconhecimento da inadequação de sua condição profissional em nossa sociedade.

Encontramos nessas avaliações, no sumário, uma carga dramática negativa, uma vez que a professora afirma que trabalhar nos turnos da manhã, da tarde e da noite é ruim, que é o grande problema de sua profissão – o que é quase uma narrativa. Não há vestígios de quando ou onde acontece a história, ou seja, a

orientação é implícita. Por ter sido interlocutora (ouvinte) nesta e na narrativa anterior posso deduzir que esta história começa no período em que Ilca fizera o concurso, quando estava grávida, e o que foi relatado continuava e continua acontecendo.

Embora eu não tenha abordado no arcabouço teórico deste estudo o conceito de *explicação*, ressalto aqui que esta narrativa também pode ser classificada como uma explicação. Segundo Linde (1993), a explicação é uma determinada unidade do discurso que apresenta a estrutura de uma sentença seguida das razões pelas quais deve ser considerada verdadeira, usando marcadores como ‘porque’ ou “assim”. Não deve ser confundida com a função social da explicação; o que a diferencia é a sua estrutura.

Conforme os postulados de Linde (1993, p. 90), a unidade discursiva explicação é iniciada com a afirmativa de alguma proposição a ser provada, seguida de uma sequência de afirmativas sobre as razões do motivo pelo qual se deve acreditar na proposição. No excerto 43, observamos a forma como a narradora constrói sua explicação.

EXCERTO 43

74	Ilca	1	não precisássemos trabalhar em vários
		2	lugares... esse é o grande problema, porque
		3	o trabalho em si, lá por exemplo, eu gosto
		4	muito de >trabalhar<, ainda mais, e eu
		5	trabalho com o inglês mesmo, eu não quis
		6	fazer de, de português, porque eu me
		7	identifico mesmo com a língua... eu gosto,
		8	sempre gostei desde novinha, né faço
		9	curso... e eu trabalho de várias formas com
		10	(), com eles, de uma maneira que eles
		11	tenham realmente praze:r, porque a gente
		12	chega na sala de aula já enfrente:nta...
		13	porque eu trabalhava num curso... aí você
		14	entra dentro de uma sala de aula, que a
		15	realidade é completamente diferente, os
		16	alunos falam mesmo: “eu não gosto de
		17	inglês”, “inglês é horrível”, “se não falo
		18	nem português quem dirá inglês”... [né...]

Para cada estrutura que estabeleceu (se não precisasse trabalhar em vários lugares, ela gosta de trabalhar nesses lugares, trabalha de várias formas, trabalha de forma que os alunos tenham prazer), Ilca me apresentou em seguida uma afirmativa sobre as razões do motivo pelo qual eu deveria acreditar em suas proposições, fazia isso sempre usando *porque* para anteceder suas justificativas.

Ainda tratando do excerto 43, reiterando o posicionamento da professora, encontramos outra forte carga dramática no próximo turno de Ilca, turno 74, no qual há avaliações explícitas (vide orações destacadas no excerto 43) cuja função é traduzir a opinião e sentimentos da professora em relação a sua profissão, aos problemas que enfrenta, ao quanto aprecia fazer o que faz e também pontuar a qualidade de seu trabalho – que é um trabalho realizado de forma cuidadosa, com dedicação, a fim de garantir a promoção do prazer no processo ensino-aprendizagem no contexto em que está inserida. Nesta etapa, chamo a atenção para o fato de a carga dramática das avaliações sinalizar o clima emotivo da narrativa ora analisada, e essa sinalização é um fator de reportabilidade, uma das principais características das narrativas (BASTOS, 2005, p. 76).

Para incluir essas avaliações explícitas, Ilca para, suspende o relato e emite uma opinião a respeito do que estava contando sobre o que fazia (ou ainda faz) como professora. Ela gosta muito de trabalhar como professora (linhas 3-4, turno 74, excerto 43) e acrescenta que sempre gostou, que o faz com prazer (linhas 7-11, turno 74, excerto 43). A dramaticidade dada por Ilca torna sua história ainda mais bonita. A despeito de todas as dificuldades e problemas enfrentados, ainda narrando sua história – que ora parece-me ser a história de sua profissão, ora parece-me sua história de vida –, Ilca mantém-se firme, acreditando que hoje ainda é possível *ser professor* em nosso país.

6.3.7

Uma história de quem não queria *ser professor*

Entre *footings* inconstantes, uma narrativa diferente emerge em nossa interação. Ela é coconstruída em nove turnos, começando no turno 80 (excerto 44) e encerrando no turno 88 (excerto 46). Analisando sua estrutura, encontro em seu sumário o ponto de sua história – porque Ilca escolheu *ser professora* –, conforme observado no excerto 44:

EXCERTO 44			
80	Ilca	1	=né... e é mu:ito legal... então assim
		2	o trabalho, eu graças a Deus eu escolhi
		3	mesmo ser professo:ra... porque:: eu
		4	cheguei, a minha família toda é de
		5	professor, então eu [falava]

É interessante como Ilca performatiza seu papel de narradora com destreza e envolvimento. Em sua *performance* narrativa, a professora habilmente anuncia que seu trabalho (“então assim o trabalho,” linhas 1-2, turno 80, excerto 44), é um dos pontos de sua história. A primeira avaliação explícita, feita neste turno, aparece sob a forma de um preâmbulo, “e é mu:ito legal...” (linha 1), que resume sua opinião sobre o que vai me contar. O uso de fonologia expressiva (“mu:ito” – linha 1) também é um recurso discursivo para transmitir a intensidade da avaliação da professora. Ilca deixa implícito que eu, interlocutora, vou gostar da história a ser narrada, e, percebendo que sua *performance* está sendo eficaz, dá prosseguimento ao que está fazendo, pois já entendeu que estou sendo envolvida por seu mais recente trabalho narrativo.

Ainda tratando do turno 80 (excerto 44), encontramos, contida no sumário, a resolução da história, introduzida pelo marcador de discurso pré-posicionado “então”, que conclui a história e explica por que ela escolheu *ser professora* (“então assim o trabalho, eu graças a Deus eu escolhi mesmo ser professo:ra... porque:: eu cheguei, a minha família toda é de professor”).

A explicação para sua escolha profissional não era, de certa forma, uma novidade para mim. Conforme mencionei no início da análise dos dados de Ilca (seção 6.3), conhecia sua mãe desde os tempos da faculdade e sabia que sua mãe era professora, mas professora de português e literaturas. Por isso, a pergunta que intencionava fazer (turno 81, excerto 45) – e que não consigo formular devido à forma como meu turno é tomado – era mais direta: queria saber se a mãe de Ilca a havia incentivado a ingressar no magistério. A tomada de turno faz com que eu, no turno 83, excerto 45, apenas anua ao desejo de a professora continuar sua *performance* narrativa, que inicia, no turno 84, a narrativa em que um dos pontos era o desejo de Ilca não querer *ser professora*. Esse movimento de tomada de turno e minha anuência (turno 83 – “aham...”), como incentivo à professora em continuar o trabalho narrativo, são observados no excerto 45.

EXCERTO 45

81	Gysele	1	[quer dizer] que sua [mãe...]
82	Ilca	1	[isso, minha mãe] é
		2	professora né...
83	Gysele	1	aham...
84	Ilca	1	= professora de português... então eu
		2	falava assim: "eu não, não vou ser
		3	professora não", porque eu via(som agudo)
		4	minha mãe(som agudo) coitada pra criar a
		5	gente... ()

Ilca faz uma breve pausa, toma o marcador de discurso de posição inicial “então” (linha 1, turno 84) para sinalizar que começará a nova história e anima a jovem Ilca do passado falando “eu não, não vou *ser professora não*”, porque eu via(som agudo) minha mãe(som agudo) coitada pra criar a gente...(.)” (linhas 2-5, turno 84, excerto 45). Essa é a forma de a professora estabelecer o ponto principal de sua história, de me falar sobre aquilo de que essa história trata. Esse é o sumário da narrativa, que em outras palavras significa: vou contar a história da minha escolha profissional; eu não queria *ser professora* porque via o sofrimento de minha mãe para criar seus filhos.

Ainda analisando o sumário, destaco o uso da repetição do não (“eu não, não vou *ser professora não*” - linhas 2-3 do turno 84, excerto 45) para reforçar a desaprovação do magistério pela ótica da professora. Percebo também a utilização do recurso das repetições do advérbio “não” feita pela professora para obtenção de meu envolvimento e interesse na história.

Devido ao meu interesse no trabalho narrativo de Ilca sobre sua escolha profissional, projeto-me como pesquisadora. Tenho interesse em conhecer as causas de sua escolha e permanência no magistério. Ilca, em aceitação à minha projeção, alinha-se como professora participante solícita em responder minhas perguntas.

No excerto 46, observo que a primeira dessas perguntas é bastante direta; pergunto por que ela quis *ser professora*, no turno 85, mas mal consigo formular a pergunta, e Ilca toma o turno e estrutura uma série de orações complicadoras todas com o verbo no passado e em seguida uma resolução (“ai (.) entrei nos dois (.) pra ver...” – linhas 6-7, turno 86) a sua pergunta implícita: “e finalmente, o que aconteceu?”.

No turno 87, no mesmo excerto 46, continuo me projetando como pesquisadora, buscando maiores esclarecimentos sobre sua formação para uma associação a sua escolha profissional. Nesse turno, deixo transparecer uma de minhas inquietações acerca de uma questão do senso comum e cultural de nosso país – o fato de o curso de Letras ser a opção daqueles que não conseguiram ingressar em outra área na universidade. Para a formulação da pergunta – “é::, me explica uma coisa... você, é, tinha uma indecisão sobre a sua carreira, ou você fez pra “vou fazer ciências contábeis, se eu não passa:r eu fico em letras?”– linhas 1-5, turno 87, excerto 46 –, uso inicialmente como dispositivo para a tomada de turno o alongamento da vogal “é::” e o ato ilocutório diretivo (AUSTIN, 1965), um pedido de explicação (“me explica uma coisa...”), sobre sua escolha do curso universitário.

EXCERTO 46

- | | | | |
|----|--------|----|--|
| 85 | Gysele | 1 | por que que você quis ser...? = |
| 86 | Ilca | 1 | = é, aí é POR QUE né? eu cheguei a |
| | | 2 | entrar pra uff pra fazer ciências |
| | | 3 | contábeis... mas eu tranquei, não gostei... |
| | | 4 | porque quando eu passei, é... eu fiz |
| | | 5 | letras, passei pra letras, e passei pra |
| | | 6 | ciências contábeis, aí (.) entrei nos dois |
| | | 7 | (.) pra ver... |
| 87 | Gysele | 1 | é, me explica uma coisa... você, é, |
| | | 2 | tinha uma <u>indecisão</u> sobre a sua carreira, |
| | | 3 | ou você fez pra “vou fazer ciências |
| | | 4 | contábeis, se eu não passa:r eu fico em |
| | | 5 | letras?” |
| 88 | Ilca | 1 | não... eu simplesmente adora:va inglês, mas |
| | | 2 | eu não queria ser professora... eu, e, é... |
| | | 3 | eu entrei pra letras, fiz pra letras, |
| | | 4 | porque a gente sempre coloca uma segunda |
| | | 5 | opção... mas mesmo entrando na faculdade, |
| | | 6 | mesmo se eu cursasse em letras, né, só |
| | | 7 | como... eu não iria, mesmo que eu não |
| | | 8 | tivesse passado pra ciências contábeis e |
| | | 9 | ficasse só pra letras... eu não iria |
| | | 10 | trabalhar como professora, eu iria pela |
| | | 11 | área de línguas mas pra outra coisa... mas |
| | | 12 | aí, é... eu detestava mesma essa ideia de |
| | | 13 | “ah, vou ser professora” porque eu vi o |
| | | 14 | quanto minha mãe suou pra poder pagar um |
| | | 15 | curso, os cursos, e colégio... eu estudei |
| | | 16 | em escola pública, mas o quanto ela suou |
| | | 17 | pra poder pagar as coisas que a gente né... |
| | | 18 | também é professora do estado... eu falava: |
| | | 19 | “não mãe, não quero ganhar pouco não... |
| | | 20 | quero... né... [hhh] falava pra ela |
| 89 | Gysele | 1 | [hhh] |

Ilca nega que tenha escolhido Letras como segunda opção. Sua explicação é estruturada em mais uma série de orações organizadas temporalmente como justificativas para o que falara. Todavia, percebo um grau de inconsistência em uma das orações da professora, uma vez que ela afirma que é do senso comum colocar uma segunda opção, que em seu caso, como eu pensara, foi Letras (“fiz pra letras, porque a gente sempre coloca uma segunda opção” – linhas 3-5, turno 88, excerto 46).

Seguem-se a essa oração narrativa orações que estabelecem concessão (excerto 46, turno 88). A primeira delas – “mesmo entrando na faculdade” (linha 5) – é introduzida por um conectivo (“mesmo”) que é pronunciado de forma acentuada para enfatizar a concessão; a segunda delas – “mesmo se eu cursasse em letras” (linha 6) – tem a repetição do conectivo “mesmo” para intensificar a ênfase já dada à concessão; e a terceira – “mesmo que eu não tivesse passado pra ciências contábeis” (linhas 7-8) –, seguida de uma oração coordenada – “e ficasse só pra letras” (linhas 8-9) –, reitera a concessão estabelecida nesse período, que traduz sua condição de não trabalhar como professora sob nenhuma das hipóteses dadas (entrar na faculdade, cursar Letras e até mesmo não ser aprovada para o curso de Ciências Contábeis), pois como conclui a professora “eu não iria trabalhar como professora” (linhas 9-10), “não mãe, não quero ganhar pouco não... quero... né...” (linhas 19-20), ela não queria trabalhar como professora, pois não queria ganhar pouco.

Nesta narrativa, particularmente no turno 88, excerto 46, é possível notar a carga dramática que Ilca atribui à história, com sentimentos paradoxais – eu simplesmente adora:va inglês (linha 1) e eu detestava mesma essa ideia de “ah, vou *ser professora*” (linhas 12-13) –, provando ser uma narradora hábil, aguçando minha curiosidade, pois enquanto narra, eu fico em silêncio imaginando o que pode vir a acontecer, como ela chegará ao patamar atual – de professora participante de um curso de formação continuada – ou o que fez com que quisesse permanecer na profissão.

Ouçõ atentamente a professora que não desperdiça a chance de aproveitar o meu silêncio e riso meio sem graça no turno 88, excerto 46, para acrescentar algumas ações complicadoras que alteram o ponto – não querer *ser professora* – ou o rumo de sua história. No turno 90, excerto 47, a professora utiliza a

conjunção coordenativa adversativa “mas” (linha 1) para indicar um posicionamento contrário ao que até então estava sendo relatado. Seguem-se três ações complicadoras – “aí eu comecei a faculdade, comecei a faculdade e só assim, no primeiro semestre assim que eu comecei a ter que dar aula lá na frente” (linhas 1-4) – que apresentam mais de duas orações narrativas ligadas por juntura temporal, com verbos conjugados no passado.

A complicação da narrativa é reiterada por meio da repetição do verbo “começar”. Em continuidade ao seu trabalho narrativo com as ações complicadoras, a professora usa o verbo “ter” no infinitivo, nominalizando temporalmente a ação de quando teve de fazer apresentações perante sua turma na faculdade – “ter que apresentar coisas lá na frente...” (linhas 1-5) – e, por fim, Ilca apresenta uma etapa de finalização da série de eventos da ação complicadora, a resolução, na linha 6 – “pronto, é isso que eu quero e acabou...º” – como é destacado no excerto 47, turno 90.

EXCERTO 47

90	Ilca	1	é, é verdade... mas aí eu comecei a
		2	faculdade, comecei a faculdade e só assim,
		3	no <u>primeiro</u> , no primeiro semestre assim que
		4	eu comecei a ter que dar aula lá na frente,
		5	ter que <u>apresentar</u> coisas lá na frente...
		6	<u>ºpronto, é isso que eu quero e acabou...º</u>
		7	ai por isso eu aceitei o desafio de
		8	novinha, 18 anos, pegar uma turma, a turma
		9	era de adolescentes, eles perguntavam
		10	“quantos anos você tem?” () assim
		11	menosprezavam, depois fui pegando outros
		12	alunos mais adultos, e eles né, demoram a
		13	pegar confiança em você... mas re,
		14	realmente me encontrei... porque eu
		15	adore::i naquele momento, e <u>gosto</u> , eu faço
		16	porque gosto

Dando prosseguimento à análise do turno 90 (excerto 47), percebo uma nova série de orações narrativas e ações complicadoras, que me informa que Ilca aceita o desafio de assumir uma turma de adolescentes e que, em seguida, ela assume outros grupos (“eu aceitei o desafio de novinha, 18 anos, pegar uma turma, a turma era de adolescentes – linhas 7-9; “depois fui pegando outros alunos mais adultos” – linhas 11-12). Após tais ações complicadoras, a professora apresenta a resolução da narrativa (“mas re, realmente me encontrei... porque eu adore::i naquele momento” –

linhas 13-15) e a encerra com uma coda, marcando o fim da narrativa (“e gosto, eu faço porque gosto.” – linhas 15-16).

No que tange à construção do sentido de quem ela é, Ilca se projeta como uma profissional corajosa, que enfrenta desafios desde nova, que gosta do que faz, que sabe qual é o seu papel profissional e que admira a profissão. Ademais, na continuação de nossa conversa, ao ser questionada sobre a influência de sua mãe sobre ela, Ilca atribui à mãe e aos seus professores o motivo pelo qual admira a profissão, conforme é destacado no excerto 48.

EXCERTO 48

91	Gysele	1	teve influência da sua mãe com isso? Você
		2	acha que é... o que ela fazia (.) mexeu com
		3	você a ponto de você ter admiração pela
		4	profissão? =
92	Ilca	1	=també::m... assim eu sempre admirei,
		2	sempre admirei a profissão... e sempre
		3	admi, eu sempre estudei aqui né, no ICBEU,
		4	sempre admirei os professores... assim,
		5	alguns que eu tive, sempre admirei, mas eu
		6	tinha esse (.) <u>medo</u> ... “ah não, eu vou
		7	ganhar muito pouco, tenho que... né? Mas
		8	eu, eu já gostava, já gostava só que eu
		9	não... hh né?

No turno 92 (excerto 48) Ilca retoma sua história e acrescenta mais uma *coda*. Ela sempre admirou sua profissão, mas o temor de repetir a história de sua mãe – a professora que trabalhava muito, suava para pagar seus cursos e colégio – a impedia de querer ingressar no magistério. Sua narrativa poderia ter terminado no turno 90 (excerto 47), porém Ilca persiste em sua tarefa de me fazer entender o sentido que ela faz de si mesma, como também sua compreensão do mundo e de suas experiências nesse mundo.

Há nas narrativas de Ilca uma incidência de temas sobre os quais discorro. Esses temas são tratados na próxima seção.

6.3.8

Ilca e eu – temas emergentes

Assim como aconteceu nas outras atividades reflexivas com Simone e Christina, pude notar que, nos *enquadres* estabelecidos, há um panorama da construção identitária que Ilca performatiza em três temas principais.

Ao responder a minha indagação sobre um fato marcante em sua vida, a professora não hesitou em destacar, como primeiro tema, *o nascimento de seu filho*, ou *maternidade*, logo no início de nossa interação, como vemos no excerto 49:

EXCERTO 49

4	Ilca	1	-: ah sim... assim, momento (.) que eu
		2	posso te dizer até hoje que marcou a minha
		3	vida, foram VÁRIOS, mas o que marcou mais
		4	foi o >°nascimento do meu filho°<... que
		5	foi há dois anos atrás, já ta com dois
		6	aninhos... e... assim eu adiei muito ser
		7	mãe mas (.) se eu [soubesse...]

Nesse momento, é a *identidade* de mãe que é projetada. Há um tom de carinho em sua voz ao falar sobre o filho, e em sua envolvente apresentação de seu eu, sua *performance* identitária (cf. GOFFMAN, 1990, p. 26), usa a forma diminutiva (“já ta com dois aninhos...,” – linhas 5-6, turno 4, excerto 49; “eu to aí né, com dois, é, ele tá com dois aninhos” – linhas 7-8, turno 26, excerto 50) com tom maternal, e deixa transparecer que poderia ter sido mãe antes se soubesse como era a maternidade (assim eu adiei muito ser mãe mas (.) se eu [soubesse...]- linhas 6-7 do turno 4, excerto 49). É dessa forma, em um *continuun* indissociável entre sua *performance* identitária momentânea e tudo que sabemos sobre nossa vida cotidiana de professoras, que Ilca busca me influenciar para que sua história seja legitimada.

Entretanto, embora tenha afirmado que o nascimento do filho fosse o fato mais importante, Ilca justifica não ter sido mãe anteriormente devido ao segundo tema emergente, *o magistério e sua itinerância*, que passa a ser o enfoque de inúmeros turnos da interação.

EXCERTO 50

- 22 Ilca 1 né... aí: também não queria ter filho(som
2 agudo), eu queria era correr atrás né...
3 da minha vida... viaja:::r né... e
4 realmente adiei e... aconteceu de eu ser
5 mãe mesmo né
- 23 Gysele 1 peraí, ACONTECEU [de ser mãe?]
- 24 Ilca 1 [aconteceu] hhh é porque... eu não me
2 planejei... e fiquei grávida né... fiquei
3 grávida... então eu fiquei desesperada
4 porque na época eu tava, tava:... é... que
5 eu te falei né eu tava <coordenando> o
6 curso... tinha um curso já... [aí eu...]=
25 Gysele 1 ()
26 Ilca 1 = chorei... sentei, chorei... ma:s, Deus
2 abençoou foi maravilhoso... assim questão
3 que, que... eu adiei tanto ser mãe e se eu
4 soubesse que era tão maravilhoso eu tinha
5 sido antes... eu fui mãe com 29 anos né...
6 °poderia ter sido antes°... porque Deus
7 ajuda me:smo a gente... eu to aí né, com
8 dois, é, ele ta com dois aninhos eu to
9 trabalhando, to fazendo pós, [to...]
- 27 Gysele 1 [você é] do
2 estado, ou é do município?
- 28 Ilca 1 eu sou do estado... tenho duas matrículas
2 no estado... uma em nova iguaçu, e a outra
3 em rio bonito...

No excerto 50, noto que Ilca não mais se projeta como mãe. Seu alinhamento é de uma profissional independente, que deseja investir em sua vida profissional e desfrutar de viagens (“né... aí: também não queria ter filho(som agudo), eu queria era correr atrás né... da minha vida... viaja:::r” – linhas 1-3 do turno 22).

Observo nesse momento, ainda tratando do excerto 50, que a professora associa seu posicionamento em relação ao tema maternidade (a postergação, pois queria trabalhar – linhas 2-3 do turno 22; o desespero – turno 26, linha 1; e depois a alegria – turno 26, linhas 1-7) à vida agitada e à itinerância do tema magistério.

Percebo o destaque dado à problemática de o professor ter de trabalhar em itinerância para ter uma vida melhor (financeiramente falando – afinal, a professora queria “correr atrás” de sua vida – turno 22, excerto 50). A *identidade* projetada é a de uma profissional que “tem de se esforçar muito, ‘estudar pra caramba’ e adiar sonhos, como o de casar, constituir uma família e ser mãe”. Para poder realizar seus sonhos, tem de viver em itinerância – morar em Maricá, trabalhar em Nova Iguaçu e em Rio Bonito.

Logo em seguida, Ilca destaca a “correria” da profissão, no turno 8 da interação, excerto 51.

EXCERTO 51

8	ilca	1	=[principalmente...] porque... é... essa
		2	vida nossa corrida né... sempre... desde,
		3	desde os 18 que eu dou aula... né... desde
		4	os 18 anos que eu dou [aula...]

Acredito que o destaque dado ao tema magistério e sua itinerância requereu de Ilca um engajamento em dramatizar sua experiência. A partir de sua perspectiva pessoal, a professora organiza temporalmente sua experiência de vida no magistério. Em cada trecho de sua história, vejo sua organização imbricada com os posicionamentos que escolhe ocupar e pelo modo como propõe cada enquadre que eu, como interlocutora, aceito.

No momento em que narra sua história sobre o magistério, Ilca não apenas relata os eventos de sua narrativa, ela se envolve na *performance* de quem é na experiência de narrar. Assim sendo, a professora habilmente executa sua *performance* narrativa (MOITA LOPES, 2009), nomeando um lugar (a escola, a sala de aula), onde sua ação social é articulada. Nesse local social, a professora estabelece uma ordem temporal. Essa ordem é estabelecida a partir de quando Ilca começa a trabalhar como professora, conforme salienta no excerto 52:

EXCERTO 52

16	Ilca	1	[...]assim comecei com uma <turminha>,
		2	°duas°... então quer dizer, aí eu já
		3	comecei(som agudo) <u>estudando</u> , e
		4	trabalhando <u>né...</u> aí não parou... porque a
		5	gente começa com uma < <u>turminha</u> > [então...
		6	hhhhh]
17	Gysele	1	[hhhhh]
18	Ilca	1	né... já começa a ganhar um dinheirinho...
		2	duas, três... e quando eu me <u>vi</u> estava com
		3	VÁRIAS disciplinas... né, é, nas costas e
		4	<u>um mo::nte de turmas...</u> a loucura... ainda
		5	tinha que fecha o... o... curso aqui...
		6	quer dizer, (.) <u>estudando</u> (.) e <u>pra</u>
			<u>caramba</u>

Costurando a organização temporal, estão as projeções de aluna, de aluna “que estuda pra caramba”, de professora, de profissional que “ganha um dinheirinho” [sic], e de profissional itinerante (eu sou do estado... tenho duas matrículas no estado... uma em nova iguaçu, e a outra em rio

bonito...” – turno 28, excerto 50). No que concerne à itinerância como parte do tema *magistério e itinerância*, percebi no discurso da professora o sentido construído de problema e dificuldades enfatizados nos turnos 72 e 73 do excerto 53.

EXCERTO 53

- | | | | |
|----|--------|----|--|
| 72 | ilca | 1 | [...] é... eu pego turma da manhã, da |
| | | 2 | tarde e da noite... (.) né... o que é ruim |
| | | 3 | né,o que a gente fica, assim, o, o grande, |
| | | 4 | o grande <u>problema</u> da gente trabalhar em |
| | | 5 | vários lugares como professora é que, o |
| | | 6 | ideal seria que nós trabalhássemos em <u>uma</u> |
| | | 7 | escola,nós dedicássemos a uma só escola, e |
| | | 8 | que tivéssemos um <u>salá:rio</u> né... um |
| | | 9 | salário bom [()] |
| 73 | gysele | | [()] |
| 74 | ilca | 1 | não precisássemos |
| | | 2 | trabalhar em vários lugares... esse é o |
| | | 3 | grande problema, porque o trabalho em si, |
| | | 4 | lá por exemplo, eu gosto muito de |
| | | 5 | >trabalhar<, ainda mais, e eu trabalho com |
| | | 6 | o inglês mesmo, eu não quis fazer de, de |
| | | 7 | português, porque eu me identifico mesmo |
| | | 8 | com a língua... eu <u>gosto</u> , sempre gostei |
| | | 9 | desde novinha, né faço curso... e eu |
| | | 10 | trabalho de várias formas com (), com |
| | | 11 | eles, de uma maneira que eles tenham |
| | | 12 | realmente praze:r[...] |

Observo que, ao abordar a itinerância, Ilca sempre associa a ideia a um problema, a um grande problema (“assim, o, o grande, o grande problema da gente trabalhar em vários lugares como professora” – linhas 3-5, turno 72, excerto 53). Para a professora, a exclusão da itinerância e a melhora salarial promoveriam a transformação da condição do professor em ideal.

As dificuldades citadas promovem a emersão de um terceiro tema em nossa interação, o *sofrimento*, que entendo como a discriminação, o desprezo ou o menosprezo sofrido pelos professores. Dois turnos da interação estão permeados pelos sentimentos que compõem esse tema, que surge nos turnos 82 e 84, excerto 54:

EXCERTO 54

- | | | | |
|----|--------|---|---|
| 82 | Ilca | 1 | [isso, minha mãe] é |
| | | 2 | professora né... |
| 83 | Gysele | | aham... |
| 84 | Ilca | 1 | professora de português... então eu |
| | | 2 | falava assim: “eu não, não vou <i>ser</i> |
| | | 3 | <i>professora não</i> ”, porque eu via(som agudo) |
| | | 4 | minha mãe(som agudo) <u>coitada</u> pra criar a |
| | | 5 | gente... () |

Observando os fragmentos onde esses sentimentos surgem, entendo que Ilca vem, em processo, construindo a *identidade* do professor ao longo de sua vida, desde muito nova, sob a influência de sua mãe e do senso comum. Minha visão é pautada por Linde (1993, p. 18), que postula que as crenças do senso comum são tão óbvias que nós, como membros de uma determinada cultura, temos dificuldades em percebê-las. A primeira vez que percebo essa construção identitária é quando Ilca fala do sofrimento da mãe (“então eu falava assim: “eu não, não vou *ser professora* não”, porque eu via(som agudo) minha mãe(som agudo) *coitada* pra criar a gente...” – linhas 1-5 do turno 84, excerto 54). Acredito também que uma forte causa para Ilca projetar a *identidade* do professor como um profissional que sofre é sua experiência familiar. E não foi porque alguém lhe contou que Ilca vê sofrimento no magistério, ela viveu essa experiência em casa com a mãe.

É interessante destacar o fato supracitado, pois, conforme assevera Bastos (2005) no resumo de seu artigo, uma das questões centrais na discussão sobre narrativas diz respeito a como se relacionam experiência e relato, e a como, nesse relato, estamos construindo o sentido de quem somos. Nesta narrativa, Ilca relaciona sofrimento a magistério, constrói-se em relação a esse sofrimento e em relação a sua mãe, à classe trabalhadora e a mim. O tema *sofrimento* é reiterado pela professora em mais dois outros turnos. Destaco a primeira reiteração do tema *sofrimento*:

EXCERTO 55

88	Ilca	1	... eu detestava mesma essa ideia de “ah,
		2	vou <i>ser professora</i> ” porque eu vi o <u>quanto</u>
		3	minha mãe <u>suou</u> pra poder pagar um curso,
		4	os cursos, e colégio... eu estudei em
		5	escola pública, mas o quanto ela <u>suou</u> pra
		6	poder pagar as coisas que a gente né...
		7	também é professora do estado... eu
		8	falava: “não mãe, não quero ganhar pouco
		9	não... quero... né... [hhh] falava pra ela

No excerto 55, em consonância com Turner (1985), verifico que a *performance* identitária de Ilca diz respeito a suas experiências de vida. É por ter compartilhado da luta e experiência profissional de sua mãe, como professora do Estado, que Ilca não queria *ser professora*. Diferentemente de sua mãe, a professora cursista não queria “suar para pagar suas coisas”, nem tampouco “ganhar pouco”.

O segundo momento em que Ilca reitera o tema *sofrimento* acontece no turno 106 de nossa interação.

EXCERTO 56

106	Ilca	1	né? Então... e fora o salário, tem uns
		2	problemas também, os confrontos dos
		3	próprios alunos em sala de aula, né, eu
		4	pego, as vezes eu pego turmas no início
		5	que eles gritam, eles né, não te
		6	respeitam...

No excerto 56, a percepção de *sofrimento* é também gerada por meio da experiência, desta vez, no entanto, pela experiência social de Ilca como aluna e professora. Soma-se a sua percepção nosso senso comum e cultural de que “hoje em dia o professor não é respeitado; é confrontado pelos próprios alunos” (“e fora o salário, tem uns problemas também, os confrontos dos próprios alunos em sala de aula,” – linhas 1-3 do turno 106, excerto 56). É nesse momento que, em sua *performance* narrativa (LANGELLIER, 2001), Ilca nomeia as salas de aulas como o lugar onde o social é articulado, estruturado e enfrentado em embates entre alunos e professores.

Ainda referindo-me ao tema *sofrimento*, destaco os adjetivos “discriminado”, “desprezado” e “menosprezado” que Ilca atribui aos professores e, dessa forma, por conseguinte, projeta nossa *identidade* de profissionais sofredores.

EXCERTO 57

106	Ilca	1	[exatamente...] (.) é o me::smo problema
		2	né, nós somos discrimina::dos, nós somos
		3	menosprezados algumas vezes, POR uma
		4	classe alta, por exemplo, quando você ta
		5	num, num meio, conversando né, você fala
		6	que é professora e tudo, e você né, é
		7	praticamente <u>NADA</u> , porque médico,
		8	advogado, né, eles acham que professor é a
		9	profissão de um nada, como ele eles
		10	tivessem que ter <u>passado por nós</u> pra, pra
		11	aprender=

Noto, no excerto 57, que a própria Ilca se refere a médicos e advogados como uma “classe alta” (linha 4) e ao professor como praticamente NADA, (linha 7, turno 106) reforçando assim a discriminação e menosprezo que compõem o tema *sofrimento*. Ilca corrobora seu pertencimento à classe e constrói

a vida social dos professores, e compartilha o sofrimento ao definir o que focaliza em seu discurso, pelo posicionamento que escolhe ocupar (de ser “praticamente NADA,” – linha 7) e pelo modo como me faz, sua interlocutora, se relacionar com ela, de forma solidária em sua *performance* (MOITA LOPES, 2009, p. 35).

O último tema que emerge é a *admiração* que, não obstante os problemas citados, Ilca sente pelo magistério e seus profissionais, em três momentos da interação. No primeiro deles, a professora cursista deixa o sentimento vir à tona em uma pequena narrativa que é analisada na seção anterior (“=també::m... assim eu sempre admirei, sempre admirei a profissão... e sempre admi, eu sempre estudei aqui né, no ICBEU, sempre admirei os professores...” – linhas 1-4 do turno 92, no excerto 48), cujo ponto é sua admiração pela profissão, a despeito de saber que ganharia muito pouco. As repetições, utilizadas pela professora, além de funcionarem no estabelecimento do ponto da narrativa também têm função avaliativa (TANNEN, 1989). Por esse motivo, percebo um embate de temas enfrentado pela professora: o professor sofre, é, contudo, admirado.

O tema *admiração* emerge novamente quando a professora enaltece seus professores, no turno 94:

EXCERTO 58

94	Ilca	1	[não queria] admitir (.) né... mas sempre
		2	gostava... e eu tive muitas influências,
		3	vocês aqui no curso... vocês não PERCEBEM
		4	o quanto vocês influenciam na gente...
		5	é... vocês professores, alguns
		6	professores, a gente não esquece me:smo
		7	né... e::, agora vou até te dar um
		8	PRESENTE porque eu lembro, comentei esses
		9	dias que eu fui pro, eu fui sua aluna é
		10	numa turma, não sei nem se você
		11	lembra,[...]

Ilca confessa que sempre gostara da profissão, mas não aceitava admitir para si própria seu apreço pela profissão que agora exerce com tanta dedicação. Vejo, nessas repetições utilizadas pela professora (“e eu tive muitas influências, vocês aqui no curso... vocês não PERCEBEM o quanto vocês influenciam na gente...,” linhas 2-4 do turno 94, no excerto 58), o que Tannen (1989) destaca em seus estudos, que existem alguns narradores que possuem um “estilo de alto envolvimento”, que tornam suas narrativas atraentes, que prendem a atenção dos ouvintes. Esse recurso, o uso de repetições, ora

utilizado por Ilca, foi uma excelente forma de estabelecer e manter o processo interacional nas narrativas de Ilca, especialmente no excerto 56, pois contribuiu para nossa compreensão e *entendimento* de seus sentimentos. Além disso, ajudou a estabelecer relações de coerência no discurso da professora e propiciou meu envolvimento.

A ocasião na interação em que esse tema foi abordado pela última vez acontece quando Ilca destaca as lembranças e influências que teve dos professores do Centro Binacional.

A professora aborda novamente o tema *admiração* com saudosismo em outra narrativa, com uma carga dramática intensa. No excerto 59, Ilca se preocupa em relacionar o teor de reportabilidade de sua narrativa com o de coerência.

EXCERTO 59

102	Ilca	1	é hhh ai:: eu le:mbro que poxa, foi, a
		2	gente aprendeu <u> muito </u> naquela época, e,
		3	porque foi você que ensinou a gente a usar
		4	o dicionário, a... <u>entendeu? então, assim,</u>
		5	eu tenho boas lembranças daqui, com outros
		6	professores... então assim, a gente TEVE
		7	influências bo:as e é uma profissão
		8	bonita, e a gente tem de se orgulhar
		9	mesmo... e graças a Deus eu faço o que eu
		10	<u>gosto</u> , quando eu entro na sala eu entro
		11	com o maior <u>prazer</u> , mesmo com [aqueles
		12	problemas...]

Fazendo-se necessário o equilíbrio entre credibilidade e reportabilidade, Ilca busca minha confirmação de que estou acompanhando o que ela me narra, se entendo o que ela quer que eu saiba, para que eu confirme a coerência e as evidências de credibilidade da história que ela me reporta (“entendeu? então assim” – linha 4, turno 102, excerto 59).

Para conseguir dar carga dramática a sua história no excerto 59, Ilca usa intensificadores lexicais; ela afirma que não só aprendeu (“a gente aprendeu muito naquela época” – linhas 1-2, turno 102), diz isso pronunciando fortemente o advérbio “muito”; suas avaliações são de natureza positiva: “eu tenho boas lembranças daqui” (linha 5), “a gente TEVE influências bo:as e é uma profissão bonita, a gente tem de se orgulhar mesmo...” (linhas 5-9); e, por último, Ilca culmina a cena com orgulho, agradecendo a Deus pelo que faz – é professora – e acrescenta que quando entra em sua sala de aula o faz com prazer. Acredito que tenha sido esse o tema que

mais nos emocionou, pois as pistas suprassegmentais – o tom de voz embargado de Ilca e a cadência de sua fala – denunciavam como estávamos emocionadas.

6.4

As práticas narrativas de Simone, Christina, Ilca e eu – os temas emergentes

Nesta seção, discorro sobre uma das perguntas de pesquisa desta investigação acerca das práticas narrativas das professoras participantes do curso de formação continuada. Considero relevante destacar que, no presente estudo, entendo as práticas narrativas como práticas sociais e, mais especificamente, como práticas discursivas que nós, professoras, como seres sociais, praticamos em nossas vivências.

No momento da análise, estabeleci, inicialmente, um quadro demonstrativo dos temas que emergiram ao longo das três atividades reflexivas, as ARPE. O quadro 4 contribuiu para, além de elencar os temas abordados em cada ARPE, gerar inteligibilidade sobre os temas emergentes comuns às três professoras, além de possibilitar *entendimentos* acerca da relação que a reincidência dos temas criaria.

QUADRO 4 – Temas emergentes

Temas emergentes		
Simone	Christina	Ilca
<ul style="list-style-type: none"> • A importância de ser mãe • A valorização da qualificação profissional • A determinação como traço de personalidade e profissional • A afetividade e a dedicação • Professora carinhosa e professora sargento • Família de professores • A descontinuidade profissional 	<ul style="list-style-type: none"> • Entre ser mãe e filha • Histórias de ex-colegas de escolas • Valdinho, Topo Giggio • Nossos professores • Hastear bandeiras – prática de civismo • O desejo de não <i>ser professor</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • A maternidade • Magistério e itinerância • O sofrimento do professor • Mãe professora • O desejo de não <i>ser professor</i> • Admiração pelo magistério

Não obstante a diversidade de temas emersos nas ARPE, observei a reincidência implícita ou explícita de quatro deles: *a maternidade*, *a valorização da qualificação profissional*, *o valor do professor* e *o sofrimento do professor* – temas sobre os quais discorro nas seções 6.4.1 a 6.4.4.

6.4.1

A maternidade

O primeiro tema emergente comum foi *a maternidade*. Observei que esse tema recebe uma grande ênfase por parte das três interlocutoras. Contudo, a ênfase do tema não é construída da mesma forma. As três professoras o abordam de formas peculiares: para Simone, trata-se de um milagre divino; para Christina, uma forma de se ver como filha e como mãe; e para Ilca, uma bênção, uma maravilha de Deus. O que é comum em relação à maternidade aos olhos das três é o fato de terem considerado esse tema o ponto mais importante de suas vidas, acima de qualquer outro fato, acima de qualquer período de vida pessoal ou profissional de cada uma delas.

Ainda tratando do tema maternidade, embora entenda a valorização e a importância familiar do papel da mãe em nossa sociedade, preocupo-me com a cristalização do senso comum, segundo o qual a crença implícita de que a escolha da mulher pelo magistério está relacionada à condição da maternidade é partilhada por membros de nossa cultura sobre professores. Refiro-me particularmente ao nosso país, uma vez que, historicamente no Brasil, a maioria dos professores é do sexo feminino³⁶. Além disso, segundo a opinião de um ex-governador de São Paulo (cf. capítulo 2 deste trabalho), um grande número de professoras exerce a profissão apenas para compor a renda familiar.

Inquieta-me, por um lado saber que a cristalização desse senso comum advém, inclusive, das práticas discursivas de algumas professoras que atuam profissionalmente sem a consciência política da importância de seu valor social.

³⁶ Conforme apontado na Revista Educação, de acordo com o Censo Escolar 2011, os professores somam 395.228 em todos os ciclos da Educação Básica, o que corresponde a 19,32% em um universo de mais de 2,045 milhões de profissionais, enquanto as professoras são a esmagadora maioria de mais de 1,65 milhão. Por serem minoria, docentes do sexo masculino acabam sendo considerados socialmente "fora do lugar", como destacam pesquisadores desse fenômeno de gênero. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/185/fora-do-lugarminoria-em-todos-os-niveis-de-ensino-os-267505-1.asp>. Acesso em 15 maio 2013.

Reconforta-me, por outro lado, verificar que influentes estudiosos que representam o senso de especialista, como Celani (2002, p. 33), rejeitam essa crença e contribuem para a desmistificação da ideia de que o magistério é apenas um emprego subsidiário, pouco rendoso e de pequenos ganhos avulsos.

6.4.2

A valorização da qualificação profissional

Tratando do segundo tema, abordado explicitamente nas ARPE apenas por Simone, *a valorização da qualificação profissional*, destaco que esse tema foi discutido em diversas ocasiões pelas professoras, que frequentemente afirmavam que ir ao curso de formação continuada era cansativo, pois tinham ao longo da semana um gasto severo de energia entre a itinerância de uma escola para outra, o grande número de alunos em sala e a segunda jornada de trabalho que enfrentavam ao chegar a suas casas. Todavia, a necessidade de estar continuamente em formação para a valorização profissional era compartilhada em todos os encontros, inclusive pelos professores formadores.

6.4.3

O valor do trabalho do professor

O terceiro tema comum às três professoras, que nomeio *o valor do trabalho do professor*, é composto por subtemas que são *a admiração pelo magistério*, *a afetividade* e *a dedicação*, *a professora carinhosa* e *a professora sargentão*, e *nossos professores*. Faz-se relevante destacar a asserção de Linde (1993, p. 21) de que um tipo de ponto avaliativo, como os subtemas aqui abordados, ilustra alguma coisa sobre o caráter do narrador. Segundo essa estudiosa, histórias com esse tipo de ponto transmitem, direta ou indiretamente, a informação “eu sou tal tipo de pessoa, mereço o reconhecimento de meu valor uma vez que sou professora, sou dedicada e meu trabalho causa admiração”. Vejo, portanto, que esse tema nos conduz ao *entendimento* de que, apesar de apontarem os desafios e dificuldades do magistério, as professoras reconhecem seu valor como profissionais, sentem orgulho da dedicação que têm por seu trabalho e admiram sua carreira.

6.4.4

O sofrimento do professor

O quarto tema, *o sofrimento do professor*, remete-me ao trabalho de construção do sofrimento dos profissionais da saúde de Bastos (2008), em que a autora compreende o sofrimento como uma experiência social, que inclui condições tais quais questões de saúde, religião, ética, direito, para citar algumas. Assim como Bastos (2008), entendo que o sofrimento social remete a um conjunto de problemas que têm origem nos males que forças sociais podem infringir à experiência humana. Esse tema é abordado pelas professoras de forma dicotomizada, pois, de acordo com as professoras participantes, se, por um lado, o sofrimento do professor promove a evasão nos cursos de Letras, o desestímulo à carreira e mudanças de profissão, por outro lado, esse mesmo sofrimento causa, simultaneamente, admiração, respeito e consideração.

Assim sendo, semelhante ao sofrimento do profissional de saúde discutido por Bastos (2008, p. 79), o sofrimento das professoras de inglês participantes deste estudo pode ser entendido como um fenômeno que é socialmente construído e que é ao mesmo tempo coletivo e individual, e as formas de experienciar as dificuldades, as lutas, a desvalorização profissional, a noção comum da baixa remuneração, do *stress*, da falta de paixão e da responsabilidade do professor em promover o interesse de aprender dos alunos são simultaneamente locais e globais.

Devido à relevância atribuída ao tema *sofrimento* em associação ao magistério, proponho um olhar mais atento às narrativas em que as professoras participantes abordam o sofrimento. Optei por analisá-las de forma semelhante a Bastos (2008), também inspirada no modelo laboviano clássico (LABOV, 1972), seguindo o critério mínimo necessário para decidir se o segmento de fala selecionado era uma narrativa – a presença de pelo menos dois eventos em sequência temporal. No entanto, assim como Bastos (2008, p. 78), os eventos não precisariam “estar necessariamente no passado, nem articulados sintaticamente em orações independentes, com verbos de ação no passado”.

Verifiquei cinco narrativas em que o sofrimento do professor é abordado. Segui, como critério para seleção ou ordem de análise dessas narrativas, a forma

como esse sentimento é construído pelas professoras participantes. Utilizo o excerto 60 para tecer os primeiros comentários acerca desse sentimento.

EXCERTO 60

72	Ilca	1	é... eu pego turma da manhã, da tarde e da
		2	noite... (.) né... o que é ruim né, o que a
		3	gente fica, assim, o, o grande, o grande
		4	<u>problema</u> da gente trabalhar em vários
		5	lugares como professora é que, o ideal
		6	seria que nós trabalhássemos em <u>uma</u>
		7	escola, nos dedicássemos a uma só escola, e
		8	que tivéssemos um <u>salá:rio</u> né?... um
		9	salário bom [(hum)]
73	Gysele	1	[(puxa)]
		1	não precisássemos trabalhar em vários
74	Ilca	2	lugares... esse é o grande problema,
		3	porque o trabalho em si, lá por exemplo,
		4	eu gosto muito de > <u>trabalhar</u> <, ainda mais,
		5	e eu trabalho com o inglês mesmo, eu não
		6	quis fazer de, de português, porque eu me
		7	identifico mesmo com a língua... eu <u>gosto</u> ,
		8	sempre gostei desde novinha, né? faço
		9	curso... e eu trabalho de várias formas
		10	com (), com eles, de uma maneira que eles
		11	tenham realmente praze:r, porque a gente
		12	chega na sala de aula já enfren:ta...
		13	porque eu trabalhava num curso... <u>aí você</u>
		14	entra dentro de uma sala de aula, que a
		15	realidade é completamente diferente, os
		16	alunos falam mesmo: "eu não gosto de
		17	<u>inglês</u> ", "inglês é horrível, "se não falo
		18	nem português que dirá inglês"... [né...]

Continuação do EXCERTO 60

As primeiras narrativas que analisei abordando o sofrimento foram as que emergem nas histórias contadas por Ilca em sua ARPE, no excerto 60. Nessas histórias, o sofrimento foi construído como dificuldade em *ser professor*, como discriminação e menosprezo social, e como o sofrimento da mãe professora.

A primeira das narrativas de Ilca é construída em três turnos, dois deles de Ilca, turnos 72 e 74, e um meu, o turno 73. O ponto da história é a dificuldade de *ser professor*.

Ao longo da narrativa do excerto 60, Ilca discorre sobre seu sofrimento – a itinerância (“não precisássemos trabalhar em vários lugares...” – linha 1-2, turno 74, excerto 60), a dificuldade de trabalhar em três turnos e o *stress* (“é... eu pego turma da manhã, da tarde e da noite... (.) né... o que é ruim né, o que a gente fica, assim, o, o grande, o grande problema da gente trabalhar em vários lugares como professora” –

linhas 1-5, turno 72, excerto 60), a noção comum da baixa remuneração (“e que tivéssemos um salá:rio, né?” – linhas 7-8, turno 74, excerto 60), e da responsabilidade do professor em promover o interesse de aprender dos alunos (“aí você entra dentro de uma sala de aula, que a realidade é completamente diferente, os alunos falam mesmo: “eu não gosto de inglês”, “inglês é horrível, “se não falo nem português que dirá inglês”...” – linhas 13-18, turno 72, excerto 60).

A narrativa é prefaciada com “é... eu pego turma da manhã, da tarde e da noite... (.) né... o que é ruim né, o que a gente fica, assim, o, o grande, o grande problema da gente trabalhar em vários lugares como professora” (linhas 1-5, turno 72, excerto 60), o que me conduz ao *entendimento* de que a razão pela qual Ilca me conta essa história é querer compartilhar comigo a dificuldade de *ser professora*. Esse prefácio, com a avaliação do que ela faz (é “ruim” – linha 2, turno 72) e que intensifica o seu sofrer com a avaliação de seu trabalho que tem “o grande problema” (linhas 3-4, turno 72) é a forma como a professora enquadra o que será dito e sinaliza para mim, sua interlocutora, como devo interpretar o que virá – o sofrimento de uma professora itinerante – em que o sofrimento enfrentado parece ser apenas um sentimento local, de um único indivíduo.

É interessante observar que, ainda que seja uma história de dificuldades e sofrimento da profissão, existem avaliações externas como “eu gosto, sempre gostei desde novinha” (linhas 7-8, turno 74, excerto 60) e “e eu trabalho de várias formas com (.), com eles, de uma maneira que eles tenham realmente praze:r” (linhas 9-11, turno 74, excerto 60). Essas avaliações externas trazem a percepção de que, embora exista sofrimento no magistério, Ilca dignamente trabalha para a promoção do processo ensino-aprendizagem com prazer. Além disso, a professora participante também aponta soluções para o sofrimento da profissão (“o ideal seria que nós trabalhássemos em uma escola,nos dedicássemos a uma só escola, e que tivéssemos um salá:rio né... um salário bom [(hum)]” linhas, 5-9, turno 72, excerto 60).

Em outro momento na ARPE, Ilca enfoca o sofrimento da discriminação social que um professor pode enfrentar. Temos, novamente, uma breve narrativa não canônica, com forte carga dramática. Desta vez, no excerto 61, o trabalho narrativo de Ilca tem o caráter de exemplificação, pois a professora narra

hipoteticamente um evento, no qual se encontram diversos profissionais liberais e o professor sofre com a discriminação e o desprezo social.

EXCERTO 61

104 Ilca 1 [exatamente...] (.) é o me::smo problema
 2 né, nós somos discrimina::dos, nós somos
 3 menosprezados algumas vezes, POR uma
 4 classe alta, por exemplo, quando você tá
 5 num, num meio, conversando né, você fala
 6 que é professora e tudo, e você né, é
 7 praticamente NADA, porque médico,
 8 advogado, né, eles acham que professor é a
 9 profissão de um nada, como ele eles
 10 tivessem que ter passado por nós pra, pra
 11 aprender=

As avaliações de Ilca dão a sua história o sentido concreto de sofrimento social. Ao exemplificar que em determinados eventos os professores são sociodiscursivamente construídos como profissionais discriminados e menosprezados (“nós somos discrimina::dos, nós somos menosprezados algumas vezes, POR uma classe alta” – linhas 2-4, turno 104, excerto 61), Ilca ratifica o senso comum como forma de dar coerência (cf. LINDE, 1993) ao que deseja compartilhar comigo: seu sofrimento por não receber o reconhecimento social que julga merecer. A ação dramática de Ilca, ao construir o professor com as avaliações “discrimina::dos” (linha 2, excerto 61) e “menosprezados algumas vezes” (linha 3, excerto 61) ganha mais carga com a estruturação da oração na voz passiva, que tem a preposição “*por*” introduzindo o agente da passiva pronunciada em um tom mais alto e forte. Faz-se relevante observar que, embora o agente da passiva seja um termo facultativo, no discurso da professora seu papel na oração é acentuado; segundo Ilca, os professores são discriminados e menosprezados por uma classe diferente, que Ilca julga ser mais “alta” do que a sua. O ápice das avaliações feitas é quando Ilca constrói a *identidade* dos professores em interação, pois ela acredita que, ao se anunciar professora, ela se sente desvalorizada (“quando você tá num, num meio, conversando né, você fala que é professora e tudo, e você né, é praticamente NADA,” – linhas 4-7, turno 104, excerto 61).

Um ponto que merece atenção nessa breve narrativa da professora é sua projeção como profissional que sofre discriminação, menosprezo e que é praticamente nada ser construída na interação, mas, de acordo com seu relato, essa

construção social não é verbalizada. Creio ser interessante que, em sua história, nenhum outro profissional diz à professora que ela não é nada; seu sofrimento surge como o resultado da ratificação do senso comum, do produto de políticas sociais e educacionais de nosso país.

Na última narrativa em que Ilca aborda o sofrimento, esse sentimento é construído no outro, sua mãe. Com minha colaboração, Ilca conta uma história para justificar o motivo segundo o qual não queria *ser professora*. A história é iniciada no turno 82 e concluída no turno 88.

EXCERTO 62

- | | | | |
|----|--------|----|--|
| 82 | Ilca | 1 | [isso, minha mãe] é professora né... |
| 83 | Gysele | 1 | aham... |
| 84 | Ilca | 1 | professora de português... então eu falava |
| | | 2 | assim: "eu não, não vou <i>ser professora</i> |
| | | 3 | não", porque eu via(som agudo) minha |
| | | 4 | mãe(som agudo) coitada pra criar a |
| | | 5 | gente... () |
| 85 | Gysele | 1 | por que que você quis ser...? = |
| 86 | Ilca | 1 | = é::, aí é POR QUE né? eu cheguei a |
| | | 2 | entrar pra uff pra fazer ciências |
| | | 3 | contábeis... mas eu tranquei, não |
| | | 4 | gostei... porque quando eu passei, é... eu |
| | | 5 | fiz letras, passei pra letras, e passei |
| | | 6 | pra ciências contábeis, aí (.) entrei nos |
| | | 7 | dois (.) pra ver... |
| | | 8 | |
| 87 | Gysele | 1 | é, me explica uma coisa... você, é, tinha |
| | | 2 | uma indecisão sobre a sua carreira, ou |
| | | 3 | você fez pra "vou fazer ciências |
| | | 4 | contábeis, se eu não passa:r eu fico em |
| | | 5 | letras"? |
| 88 | Ilca | 1 | não... eu simplesmente adora:va inglês, |
| | | 2 | mas eu não queria <i>ser professora</i> ... eu, e, |
| | | 3 | é... eu entrei pra letras, fiz pra letras, |
| | | 4 | porque a gente sempre coloca uma segunda |
| | | 5 | opção... mas mesmo entrando na faculdade, |
| | | 6 | mesmo se eu cursasse em letras, né, só |
| | | 7 | como... eu não iria, mesmo que eu não |
| | | 8 | tivesse passado pra ciências contábeis e |
| | | 9 | ficasse só pra letras... eu não iria |
| | | 10 | trabalhar como professora, eu iria pela |
| | | 11 | área de línguas mas pra outra coisa |
| | | 12 | falava: "não mãe, não quero ganhar pouco |
| | | 13 | mas aí, é... eu detestava mesma essa idéia |
| | | 14 | de "ah, vou <i>ser professora</i> " porque eu vi o |
| | | 15 | quanto minha mãe suou pra poder pagar um |
| | | 16 | curso, os cursos, e colégio... eu estudei |
| | | 17 | em escola pública, mas o quanto ela suou |
| | | 18 | pra poder pagar as coisas que a gente |
| | | 19 | né... também é professora do estado... eu |
| | | 20 | o não... quero... né...[hhh] falava pra |
| | | 21 | ela... |

A narrativa analisada no excerto 62 apresenta dois pontos principais: a razão pela qual Ilca não queria *ser professora* e o sofrimento de sua mãe por *ser professora*. Trata-se de uma narrativa mais canônica, na qual podemos identificar uma sequência de ações no passado ao longo da interação que ocorre entre os turnos 82 e 88, do excerto 62, que são: (i) “então eu falava assim: “eu não, não vou *ser professora* não”” (linhas 1-3, turno 84); (ii) “porque eu via (som agudo) minha mãe(som agudo) coitada pra criar a gente...” (linhas 3-5, turno 84); (iii) “eu cheguei a entrar pra uff pra fazer ciências contábeis...” (linhas 1-3, turno 86); (iv) “mas eu tranquei” (linha 3, turno 86); (v) “não gostei...” (linha 3-4, turno 86); (vi) “eu simplesmente adora:va inglês” (linha 1, turno 88); (vii) “mas eu não queria *ser professora*...” (linha 2, turno 88); (ix) “eu, e, é... eu entrei pra letras,” (linhas 2-3, turno 88).

Sob o prisma dos estudos labovianos, noto que não há nessa narrativa muitos detalhes da orientação; contudo, está implícito que a história aconteceu na adolescência de Ilca, começando na época que estava se preparando para ingressar na faculdade e terminando quando ela vai cursar Letras – “eu, e, é... eu entrei pra letras.” (linhas 2-3, turno 88, excerto 62). A única menção sobre o local onde a história acontece é feita quando a narradora comenta que “chegou a entrar para a UFF” – “eu cheguei a entrar pra uff pra fazer ciências contábeis...” (linhas 1-3, turno 86, excerto 62) – o que subentende que o local é a cidade de Niterói, e a única personagem é a narradora, que apenas relata a existência de sua mãe e de seu sofrimento.

Observei que, inicialmente, na narrativa do excerto 62, Ilca busca organizar argumentos para fazer com que eu, sua interlocutora, entenda seu desejo de não *ser professora*. Percebo o caminho que ela percorre para mostrar esse desejo desde seu resumo, que parecia anunciar que ela queria ter outra profissão. A complicação de sua história acontece quando deixa vir à tona sua grande indecisão que foi cursar Ciências Contábeis ou Letras (“eu cheguei a entrar pra uff pra fazer ciências contábeis...” – linhas 1-3, turno 86), e a resolução da história é resolver cursar Letras (“eu, e, é... eu entrei pra letras” – linhas 2-3, turno 88). Na ocasião da gravação, quando ouvi a resolução da história, pensei que Ilca já tinha dado como terminada sua história, porém, para minha

surpresa, a professora continuou seu trabalho narrativo. Ela continua usando sua narrativa para justificar por que não queria *ser professora* e, desta vez, constrói o sofrimento da mãe para não ingressar no magistério (“eu não iria trabalhar como professora, eu iria pela área de línguas mas pra outra coisa falava: “não mãe, não quero ganhar pouco mas ai, é... eu detestava mesma essa idéia de “ah, vou *ser professora*” porque eu vi o quanto minha mãe suou pra poder pagar um curso, os cursos, e colégio... eu estudei em escola pública, mas o quanto ela suou pra poder pagar as coisas que a gente né... também é professora do estado...” – linhas 9-19, turno 88, excerto 62). Paradoxalmente, se, por um lado, o sofrimento da mãe de Ilca para poder educar suas filhas foi árduo, sua mãe “suou” para educá-las, por outro, parece-me que esse sofrimento serviu para causar em Ilca admiração e respeito por sua mãe a ponto de estimulá-la a ingressar no curso de Letras.

Diferente das formas como Ilca constrói o sofrimento, Christina aborda esse sentimento como um incômodo que ela causa a seus professores. No excerto 63, Christina se projeta como aluna que causa problema aos professores.

EXCERTO 63

39	Christina	1	[...] meus professores sofreram muito,
		2	fazia muita bagunça na sala, mas eu
		3	sempre procurei prestar atenção na hora
		4	que tinha que prestar atenção, é isso
		5	que eu vejo mu::ita dificuldade hoje em
		6	dia [...]

A forma de sofrimento que Christina ressalta é um sentimento causado pelo comportamento dos alunos no professor. A professora destaca que, apesar de sempre ter prestado atenção nas aulas, seus professores “sofriam” com ela e que agora, como professora, enfrenta o sofrimento de lidar com alunos que fazem muita bagunça e são desatentos. Christina tinha controle sobre a intensidade do sofrimento que ela causava a seus professores, gerenciava seu comportamento para não interferir em sua aprendizagem; logo, durante as explicações procurava comportar-se e com isso mitigar o sofrimento que o desconforto do mau comportamento trazia para a aula. Hoje, por sua vez, como professora encontra muita dificuldade em lidar com a falta de comportamento e sofre com isso.

A última forma de sofrimento mencionada foi abordada por Simone, no excerto 63. O sofrimento ao qual Simone se refere é aquele causado por seus

colegas de profissão, que, segundo a professora, ao causarem algum desconforto nos alunos criam lembranças negativas e indiretamente tornam seu trabalho mais difícil. Dessa forma, esse é o sofrimento que alguns professores causam aos alunos e a outros colegas de profissão.

EXCERTO 63

60	Simone	1	tem, tem... e infelizmente eu tenho curado
		2	as vezes cicatrizes de outros professores
		3	que a minha vontade é pegar aquele
		4	indivíduo e esganar... porque ele queimou
		5	meu filme, ele <u>queimou</u> o meu trabalho...
		6	porque ele fez uma etapa errada, ele
		7	cometeu um erro na vida daquela pessoa, e
		8	que aquilo lhe causou um trauma, uma
		9	ferida e agora eu tenho que curar a ferida
		10	pra que aquela pessoa tenha .h, tenha
		11	condições de saúde pra poder continuar
		12	recebendo as minhas apresentações...

Para Simone, o trabalho mal realizado de um professor pode causar danos ao aprendizado (“infelizmente eu tenho curado as vezes cicatrizes de outros professores que a minha vontade é pegar aquele indivíduo e esganar... porque ele queimou meu filme, ele queimou o meu trabalho...” – linhas 1-5, turno 60, excerto 63) e sofrimento ao aluno e a outros professores que, assim como Simone, enfrentarão barreiras criadas que distanciam os alunos do aprendizado (“porque ele queimou meu filme, ele queimou o meu trabalho... porque ele fez uma etapa errada, ele cometeu um erro na vida daquela pessoa, e que aquilo lhe causou um trauma, uma ferida e agora eu tenho que curar a ferida pra que aquela pessoa tenha .h, tenha condições de saúde pra poder continuar recebendo as minhas apresentações...” – linhas 4-12, turno 60, excerto 63).

Encerro aqui este capítulo, mas considero relevante destacar que, com o auxílio das professoras participantes (e/ou cursistas), pude alcançar alguns dos objetivos que estabelecera no início desta pesquisa, como investigar suas práticas narrativas e entender o que acontece, em termos interacionais, durante essas práticas. Por meio de atividades reflexivas com potencial exploratório compusemos *enquadres* diversos, tais como conversa entre professoras, entre alunas e professoras, e entre ex-alunas; *enquadres* híbridos, *enquadres* exploratórios (ARPE), enquadramos entrevistas de pesquisa e, até mesmo, um enquadre de entrevista televisiva. Devido à fluidez de nossas *identidades* projetadas, não é possível delimitar com precisão onde ou quando começa ou

termina cada enquadre. É possível, todavia, afirmar que nos coconstruímos sempre uma em relação à outra; a cada tema que emergia, ou a cada história contada, projetávamos nossas *identidades* para agir discursivamente dentro do enquadre proposto.

Foi também possível examinar o desenvolvimento dos tópicos e os pontos de suas narrativas. Os principais temas emergentes em nossas histórias e interação foram a maternidade, a valorização da qualificação profissional, o valor do trabalho e o sofrimento do professor. Acredito que a abordagem de tais temas advém da conscientização dessas professoras alcançada por meio das ARPE, que proporcionou a todas as participantes a liberdade e o conforto de se posicionarem em relação uma as outras espontaneamente, diferentemente do que em geral acontece em entrevistas de pesquisa. Dessa forma, meu trabalho, como pesquisadora, foi amenizado.

Por conseguinte, analisar as marcas discursivas e processos de coconstrução identitária emergentes nas histórias coconstruídas em nossas interações manteve-me dentro do paradigma de pesquisa com a qual me identifico: um tipo de pesquisa sobre pessoas e sobre meu contexto profissional, não invasivo e de caráter qualitativo, etnográfico, interpretativista, em que todos estejam envolvidos no trabalho, e que o trabalho seja para a união de todos e para o desenvolvimento mútuo, em consonância com os princípios da Prática Exploratória.

Saliento, todavia, que há ainda uma tarefa importante a ser realizada: examinar, nas narrativas coconstruídas, as causas atribuídas à permanência das professoras no magistério. Para tal dedico o próximo capítulo, quando tratarei da questão da causalidade adequada para a escolha profissional e da continuidade para a permanência nessa profissão, em conformidade com os estudos de Linde (1993).

7

Causalidade e continuidade – adequações e inadequações para *ser professora*

Neste capítulo, em consonância com Linde (1993), dedico-me a analisar a *causalidade* como um dos princípios de coerência nas histórias de vida e escolha profissional das professoras cursistas, participantes da presente investigação. Saliento que, como mencionara no aporte teórico, a fim de entender o porquê da permanência dos professores em sua profissão, observo o estabelecimento da causalidade adequada da escolha do magistério como profissão ou uma sequência de eventos como uma conquista tanto pessoal quanto social.

7.1

A personalidade das professoras cursistas e as oportunidades de conexões familiares como construção de causalidade adequada

Segundo Linde (1993, p. 129), uma das fontes mais marcantes para a construção de relatos com causalidade adequada para escolha profissional é a *personalidade*. Essa autora também destaca *as oportunidades baseadas em conexões familiares* como outra fonte para construir causalidade adequada. Uma vez que, em cada ARPE realizada, percebi que as professoras destacavam em sua personalidade características básicas que compunham causas óbvias para a escolha de sua carreira, dividi esta seção em três subseções (7.1.1, 7.1.2 e 7.1.3) para analisar individualmente as personalidades e as oportunidades de conexão familiar de cada uma das participantes.

7.1.1

A personalidade e as oportunidades de conexões familiares como construção de causalidade adequada de Simone

Além de ter sido a primeira a se voluntariar para participação da ARPE que seria gravada, Simone foi quem mais destacou suas características de

personalidade como causa para escolha do magistério como profissão. Essa professora salienta ser determinada, exigente, compreensiva e amorosa. Além disso, atribui sua aptidão para o magistério a uma característica familiar, pois alega pertencer a uma família de professores.

Após Simone atender minha solicitação de narrar um fato marcante de sua vida – sua maternidade –, coloco em pauta a questão da formação continuada e as expectativas de cada uma das participantes. Simone aceita minha mudança de enquadre e, projetando-se como entrevistada, começa a responder minhas perguntas acerca de suas expectativas sobre o curso do qual participávamos. Logo em seguida, a professora menciona seus traços de personalidade que justificam sua escolha profissional.

Semelhante ao observado nos estudos de Linde (1993, p. 129-130), encontramos no excerto 64 afirmações da professora Simone, que, em nossa interação, são dadas como exemplo de seus sentimentos acerca de *ser professora*.

EXCERTO 64

17	Gysele	1	hhh... é, e, como você se vê, professora
		2	simone, é:: e <u>além</u> da professora simone,
		3	quem é simone?
18	Simone	1	bem eu sou uma pessoa bem determinada, se
		2	eu me disponho a fazer algo, eu disponho é
		3	pra fazer bem feito (.) quando eu tenho
		4	que fazer algo mal feito porque me
		5	obrigaram de certa forma a fazê-lo eu não
		6	fico feliz, faço por obrigação, então não
		7	foi uma realização... então eu gosto de
		8	fazer o que eu faço como professora
		9	((barulho de celular tocando)) não é o meu
		10	não, tá?

Estes exemplos encontrados no turno 18 (excerto 64) referem-se à autorrealização da professora, alcançada por sua escolha baseada em seus traços de personalidade. O primeiro traço explicitado pela professora é a determinação (“sou uma pessoa bem determinada” – linha 1, turno 18, excerto 64); o segundo é ter disposição para fazer tudo bem feito (“se eu me disponho a fazer algo, eu disponho é pra fazer bem feito” – linhas 1-3, turno 18, excerto 64). A sintaxe em suas afirmações, uma oração subordinada adverbial condicional introduzida pela conjunção “se”, demonstra que ela usa sua determinação e disposição como suposição e condição subjacente para entender suas ações como professora. Logo em seguida, ainda no mesmo excerto 64, quase

ao fim do turno, Simone inicia uma oração com o marcador de discurso “então”, que introduz uma conclusão de sua ideia ou raciocínio explicitado na oração anterior. Essa oração explicita seu posicionamento em relação a atuar como professora (“então eu gosto de fazer o que eu faço como professora” – linhas 7-8, turno 18, excerto 64), pois, nessas ações, Simone relaciona sua felicidade e realização ao que faz como professora.

As narrativas e episódios de vida de Simone demonstram, em sua maioria, a causalidade adequada de sua escolha profissional. Suas histórias são estruturadas em torno de sua alegação, segundo a qual sua escolha profissional foi realizada como resultado de uma evolução natural de fatos, baseados em seus traços de personalidade: sua determinação, dedicação e empenho para realizar suas tarefas da melhor forma possível – bem feitas.

No excerto 65, no momento em que meu *footing* é de uma entrevistadora televisiva, peço a Simone que se alinhe como uma personalidade famosa (“vamos supor que você fosse uma personalidade famosa e eu tivesse que descrever você” – linhas 1-3, turno 31, excerto 65) e que se autodescreva. No turno 32 desse excerto, a professora aceita o enquadre que proponho e começa a enumerar seus traços de personalidade. É nesse mesmo turno, que Simone sugere uma forma de compreender a ligação direta entre sua personalidade e sua profissão. Sua sugestão tem a forma de afirmação: a melhor forma de conhecer Simone é perguntando aos seus alunos (“porque por meio de do que eu faço em sala de aula vê qual é a minha personalidade eu acho que melhor pessoa pra você perguntar quem é simone seria perguntar pros meus alunos ‘quem é simone?’” – linhas 1-6, turno 32, excerto 65).

EXCERTO 65

- | | | | |
|----|--------|----|--|
| 31 | Gysele | 1 | é, se eu tivesse que te descrever, vamos |
| | | 2 | supor que você fosse uma personalidade |
| | | 3 | famosa e eu tivesse que descrever você, |
| | | 4 | falaria "olha é esta é a simone, |
| | | 5 | professora, mãe, e teimosa?" |
| 32 | Simone | 1 | não... compreensiva, amorosa... porque por |
| | | 2 | meio de do que eu faço em sala de aula vê |
| | | 3 | qual é a minha personalidade eu acho que |
| | | 4 | melhor pessoa pra você perguntar quem é |
| | | 5 | simone seria perguntar pros meus alunos |
| | | 6 | "quem é simone?" "a:::i ela é sargentão" |
| 33 | Gysele | 1 | Hhh |
| 34 | Simone | 1 | "ela é sargentão... poxa, mas ela é |
| | | 2 | carinhosa... (2.0) aí ela exige que eu |
| | | 3 | faça os deveres, poxa, mas é porque ela tá |
| | | 4 | preocupada com que eu aprenda... aí ela |
| | | 5 | quer que eu sente direito na carteira, |
| | | 6 | porque ela tá preocupada com a minha saúde |
| | | 7 | da coluna" (.) entendeu? então, simone |
| | | 8 | dentro de sala de aula é mãe, é |
| | | 9 | professora, é psicóloga... é tudo isso... |
| | | 10 | então quem é simone? pergunta pra outra |
| | | 11 | pessoa "quem é simone?" hhh |

Continuação do EXCERTO 65

Simone anima as vozes de seus alunos ("ela é sargentão... poxa, mas ela é carinhosa... (2.0) ai ela exige que eu faça os deveres, poxa, mas é porque ela tá preocupada com que eu aprenda... aí ela quer que eu sente direito na carteira, porque ela tá preocupada com a minha saúde da coluna" – linhas 1-7, turno 34, excerto 65) para construir a *identidade* que acredita que seus alunos constroem dela. Nesse trabalho de animação, além de justificar sua escolha profissional com seus traços de personalidade, Simone busca a projeção de suas *identidades* de mãe, professora e psicóloga, e, conseqüentemente, reitera, dessa forma, em nossa interação, o caráter fluídico e incompleto de suas *identidades*, que são vistas como um processo e influenciadas por aspectos sociais e culturais (cf. BAUMAN, 2003; 2005; HALL, 2003).

Além dos traços de personalidade, encontramos no excerto 66 outro tipo de relato adequado para escolha profissional: *as oportunidades baseadas em conexões familiares*. Essas oportunidades são utilizadas por essa professora como estrutura de coerência para sua escolha profissional.

EXCERTO 66

40 Simone 1 olha é:, é até difícil porque a minha
2 formação é de pedagógica, de primeira à
3 quarta série né... então ali no cléia
4 nanci - eu SOU de uma família de
5 professores e professores de escola

Simone destaca dois eventos para justificar sua adesão ao magistério; esses eventos apontam para uma ordem natural de escolha profissional consoante à profissão de seus familiares. O primeiro deles é pertencer a uma família de professores (“eu SOU de uma família de professores e professores de escola” – linhas 4-5, turno 40, excerto 66); assim sendo, já era provavelmente esperado que seguisse os passos de seus familiares. O segundo deles é sua formação pedagógica no Ensino Médio. Uma vez que, assim como seus familiares – sua mãe, principalmente, preparou-se para o magistério do primeiro segmento do curso fundamental –, era natural que Simone optasse pelo magistério após cursar o ensino superior, como visto no turno 44 (excerto 67).

EXCERTO 67

44 Simone 1 fui pra uma escola de formação de
2 professores... antes de estagiar numa
3 sala, eu estagiei na sala da minha própria
4 mãe, sendo a minha mãe a professora que
5 estava me observando; porque quando
6 terminou a aula ela me sentou, você errou
7 aqui, errou aqui, errou aqui, errou aqui,
8 você vai repetir a sua aula com a minha
9 outra turma (.) eu repeti uma aula (.)
10 formação pedagógica... depois fui pra
11 faculdade, fiz a faculdade (.) formação
12 pedagógica... depois fui pra faculdade,
13 fiz a faculdade (.) o que eu não aprendi
14 na faculdade? eu nem sei, porque eu já
15 atuava, já sabia o que que era ser
16 professora, eu não fui enganada... eu não
17 entrei na profissão enganada do que, não
18 entrei na profissão enganada, eu sabia o
19 que me esperava, [em todos os sentidos]

Não é difícil entender a trajetória de Simone para *ser professora*. Filha de professora, com familiares da mesma profissão, seu primeiro estágio e experiência em sala de aula têm forte influência familiar sob orientação e vigilância materna (“antes de estagiar numa sala, eu estagiei na sala da minha própria mãe, sendo a minha mãe a professora que estava me observando” – linhas 2-5, turno 44, excerto 67). Foi sua mãe que estabeleceu sua

adequação para atuar na sala de aula (“porque quando terminou a aula ela me sentou, você errou aqui, errou aqui, errou aqui, errou aqui, você vai repetir a sua aula com a minha outra turma (.) eu repeti uma aula” – linhas 5-9, turno 44, excerto 67). Enfim, o sistema de coerência criado por Simone, tanto por seus traços de personalidade, quanto por suas oportunidades baseadas nas conexões familiares, fornece à professora o vocabulário para criar suas *identidades* e facilita sua prática narrativa como prática social (LINDE, 1993, p. 178).

Observo nas narrativas de Simone que, além de estabelecer a causalidade adequada e, por conseguinte, causas e efeitos de *ser professora*, ela faz uso de outro princípio de coerência: a continuidade (com o gerenciamento de descontinuidade). Faz-se relevante observar que, partilhando do que Linde (1993, p. 151) postula, a causalidade inadequada pode ser uma forma de descontinuidade local entre causa e efeito. Na análise das narrativas de Simone, encontrei o tipo mais importante de causalidade inadequada, que é a descontinuidade em um nível mais alto: a *descontinuidade entre profissões*, que surgiu quando a narradora, Simone, mudou de profissão e, de alguma forma, teve de lidar com essa mudança.

No turno 46 (excerto 68), ainda que já tivesse estabelecido as causas que justificavam sua escolha pelo magistério, a professora aborda sua, mesmo que temporária, mudança profissional.

EXCERTO 68

45	Gysele	1	[você <u>gostava</u>] do que você iria encontrar
		2	[no magistério]
46	Simone	1	[sim...] quando eu, quando eu não quis
		2	mais ficar, que foi antes de entrar na
		3	faculdade, eu saí, eu larguei primeira a
		4	quarta série e fui trabalhar em
		5	escritório, fui [trabalhar né], °com nosso
		6	amigo também° = (Simone refere-se a um
		7	professor de sua escola)

No fim do turno 44, nas linhas 15-19 (excerto 67) e no turno 46 (excerto 68), ratificamos o fato de Simone saber o que a aguardava no magistério e seu gosto pela profissão. Não obstante, a professora toma o turno seguinte e afirma que houve um momento em que ela não quis continuar no magistério (“quando eu, quando eu não quis mais ficar, que foi antes de entrar na faculdade, eu saí, eu larguei primeira a quarta série e fui trabalhar em escritório, fui [trabalhar né],” – turno 46, linhas 1-5,

excerto 68). Compreendo que, assim como Linde (1993, p. 151) em seu trabalho, alguém que muda da carreira de professor para ser um agente administrativo é visto como um trabalhador que teve uma ampla e identificável descontinuidade de profissão.

Uma descontinuidade em uma narrativa, de acordo com Linde (1993, p. 152) não pode simplesmente ser deixada sem nenhum comentário adicional; o narrador que apresenta essa descontinuidade deve apresentar alguma avaliação da explicação da descontinuidade. No caso de Simone, a avaliação surge apenas no início do turno 48, na linha 1, que destaco no excerto 69.

EXCERTO 69

48	Simone	1	ma:s, não me fez feliz... o que me faz
		2	feliz é estar me aborrecendo com aluno
		3	hhhhh ensinando, o que me faz feliz é
		4	<u>ensinar</u> aquilo que eu aprendi de uma
		5	maneira mais fácil, que eu poderia ter
		6	aprendido, não na faculdade mas no
		7	colégio, quando me ensinaram no colégio, e
		8	não me ensinaram...

Simone avalia sua descontinuidade de profissão, quando trabalhou como agente administrativo, como algo negativo e que não a fez feliz (“ma:s, não me fez feliz...” – linha 1, turno 48, excerto 69). Ela usa a descontinuidade para valorizar o magistério e faz isso de forma evidente, estrondosa, declarando que o que a faz feliz é o magistério, ainda que esteja se aborrecendo com aluno (“o que me faz feliz é estar me aborrecendo com aluno hhhhh ensinando, o que me faz feliz é ensinar aquilo que eu aprendi de uma maneira mais fácil” – linhas 1- 5, turno 48, excerto 69). Não posso afirmar que Simone tenha usado tal estratégia conscientemente; no entanto, a professora deixa clara a sua insatisfação em relação à profissão administrativa e a sua satisfação em estar em sala de aula.

Percebo em sua descontinuidade de profissão uma forma indireta de estabelecer causalidade adequada para permanecer no magistério e dar coerência a sua narrativa. Simone estabelece causalidade adequada e, por conseguinte, a coerência de sua narrativa, em três etapas.

Na primeira etapa, a professora destaca seus traços de personalidade compatíveis com os de quem é professor de acordo com o senso comum – é exigente e firme como um sargento militar (“ela é sargento...” – linha 1,

turno 34, excerto 65), mas é dócil e carinhosa como uma mãe (“poxa, mas ela é carinhosa... (2.0) ai ela exige que eu faça os deveres, poxa, mas é porque ela tá preocupada com que eu aprenda... ai ela quer que eu sente direito na carteira, porque ela tá preocupada com a minha saúde da coluna” – linhas 1-7, turno 34, no excerto 65).

Na segunda etapa, Simone destaca também que teve oportunidades profissionais baseadas nas conexões familiares; pertence a uma família de professores, teve a mãe como modelo ideal de profissão, pois estagiava na sala de aula de sua mãe e recebeu dela as orientações para sua próxima prática (“eu estagiei na sala da minha própria mãe, sendo a minha mãe a professora que estava me observando; porque quando terminou a aula ela me sentou, você errou aqui, errou aqui, errou aqui, errou aqui, você vai repetir a sua aula com a minha outra turma(.)eu repeti uma aula (.)” – linhas 3-9, turno 44, excerto 67).

Na terceira etapa, acrescenta que descontinuou sua carreira e não foi feliz trabalhando em um escritório (linha 1, turno 48, excerto 69) para corroborar a ideia de causa e efeito para permanecer no magistério. Além disso, a identificação dessa descontinuidade profissional faz também emergir uma questão de senso comum, pois o abandono da carreira de professor é uma expectativa profissional, conforme foi ecoado na mídia televisiva no dia 8 de maio de 2013 (cf. vídeo do programa *Encontro com Fátima Bernardes*, da Rede Globo), por meio do quadro com a repórter Gabriela Lima, que enfocou uma sala de aula composta por 25 alunos, dentre os quais apenas um afirmou estar disposto a *ser professor*, na condição temporária, enquanto não adquirisse outra profissão. Dando prosseguimento à análise, trato da construção adequada de Christina na subseção 7.1.2.

7.1.2

A personalidade e as oportunidades de conexões familiares como construção de causalidade adequada de Christina

Percebi que, diferente da forma como Simone usa seus traços de personalidade como princípio organizador que justifica sua escolha profissional, encontrei nas histórias de Christina a ausência de traços de personalidade usados como causas óbvias para a adesão ao magistério. Com minha participação e

encorajamentos para que prossiga seu trabalho narrativo, em seu discurso Christina alinha-se como alguém cujo comportamento parece inadequado para a sala de aula, o que é destacado no excerto 70.

EXCERTO 70

34	Gysele	1	você não, você tem jeito de ser
		2	quietinha
35	Christina	1	sou não... eu sou muito bagunceira, eu
		2	sou muito maldosa, falo muita bobagem,
		3	falo muita besteira... uma vez uma
		4	colega minha na faculdade, é, chegou
		5	pra mim e falou assim "christina" (.)
		6	quando eu, que eu já trabalhava, porque
		7	eu comecei a trabalhar em curso, depois
		8	que eu comecei a fazer faculdade de
		9	letras... aí né, eu sempre me vesti
		10	assim eu nunca <u>fui</u> assim de uma maneira
		11	de vestir assim muito extravagante nem
		12	andar muito nua que eu nunca gostei
		13	usava saia, saia justa, assim no joelho
		14	e tal aí elas pensavam que eu
		15	trabalhasse como secretária nós
		16	conversamos começamos fazer amizade aí
		17	ela falou assim "ah pensei que você
		18	fosse secretária" falei "não eu sou
		19	professora", aí ela assim "christina
		20	quando você começou, quando você entrou
		21	aqui na sala assim nos primeiro dias
		22	achava você tão sé:ria, agora você, você
		23	é demais, não vale nada" diziam hhhh

Os traços de personalidade destacados por Christina ("eu sou muito bagunceira, eu sou muito maldosa, falo muita bobagem, falo muita besteira" – linhas 1-3, turno 35, excerto 70) são enumerados como forma de explicação para a forma como se projetava para sua turma da faculdade. As impressões iniciais que essa professora imprimia em seu agir e trajar ("eu sempre me vesti assim eu nunca fui assim de uma maneira de vestir assim muito extravagante nem andar muito nua, que eu nunca gostei usava saia, saia justa, assim no joelho e tal ai elas pensavam que eu trabalhasse como secretária" – linhas 9-15, turno 35, excerto 70) promoviam, aos olhos de suas amigas, a *identidade* de outro tipo de profissional, uma secretária; além disso, a animação da voz da amiga da professora contribui para destacar traços de personalidade que afastam a seriedade do agir de um professor ("quando você entrou aqui na sala assim nos primeiro dias achava você tão sé:ria, agora você, você é demais, não vale nada" – linhas 20-23 do turno 35, excerto 70). Em conformidade com o estudo de Linde

(1993, p. 142) em relação à autocaracterização, entendo que Christina se projeta como “bagunceira”, “faladeira” e “não valer nada” para construir a falta de causalidade para *ser professora*.

Observo também que essa insuficiência de causalidade em seu discurso reside no fato de a professora ter uma relativa falta de agência³⁷. Destaco que, quando me refiro à *agência* estou em consonância com Giddens (1989) e entendo que, em termos gerais, *a noção de agência* atribui ao ator individual a capacidade de processar a experiência social e de delinear formas de enfrentar a vida; ou seja, que a ausência de agência em seus traços de personalidade indica, no que tange à escolha profissional, falta de reflexividade de Christina, que, segundo Giddens (1989), é a faculdade específica da “agência humana”, que habilita o ator a pensar o que faz, as regras que segue e que promovem condições para que, como agente individual, potencialize as possibilidades de transformação ou de introduzir mudanças no mundo social.

O gerenciamento de causalidade inadequada no discurso de Christina é compatível com o que Linde (1993, p. 140) postula sobre os dois principais tipos de eventos de causalidade inadequada e ambos envolvem intenção ou agência. No caso de Christina, suas histórias relatam episódios que não foram intencionalmente causados pela professora, mas que deixam vir à tona alguns traços de sua personalidade e a caracterização de sua escolha profissional como acidental. Aponto alguns desses episódios nos excertos 71, 72 e 73. Esses excertos tratam de diferentes momentos de nossa interação, nos quais destaco os trechos das narrativas que promovem *entendimentos* sobre a forma como se dá o gerenciamento de inadequação de causalidade em relação à escolha profissional ou à permanência de Christina no magistério.

EXCERTO 71

39	Christina	1	... eu vou te contar uma coisa que
		2	aconteceu comigo, que eu fazia muito é
		3	que eu fazia muito, eu sempre gostei
		4	muito de desenho, na verdade eu nem
		5	queria <i>ser professora</i> eu queria ser
		6	<i>arquiteta</i> , aí na época eu tinha...
		7	estudava no castelo branco e eu estava
		8	na que hoje essa que era sétima série
		9	que hoje em dia é sexto ano

³⁷ Agência ou agentividade – vide nota de rodapé 13.

No excerto 71, Christina, ainda cursando o ginásio, já trazia em si o desejo de ser arquiteta. Embora fosse bastante jovem, já tinha clara percepção do quanto gostava de desenho (“eu sempre gostei muito de desenho” – linhas 3-4, turno 39, excerto 71) e refere-se ao seu gosto pelo desenho como causa para querer ser arquiteta. Somada a sua percepção de afinidade por atividades que envolvam o desenho está sua mudança de escola e curso, no excerto 72, que sinaliza o interesse pela área das edificações, uma carreira correlacionada à arquitetura.

EXCERTO 72

98	Christina	1	Eu fui pra lá que eu queria fazer
		2	edificações (.) era doida pra fazer
		3	edificações, fui pra lá... aí::, fiz de
		4	manhã, fiz o básico... aí minhas
		5	colegas que estudavam no castelo branco
		6	também foram pra lá, só que falaram
		7	“christina eu não vou ficar aqui”[...]

O excerto 73 acentua a falta de agência de Christina como professora. Acredito que, ainda que não tenha sido estabelecido explicitamente, seja possível perceber como a autocaracterização e aptidões da professora a dirigem para outra área profissional. A professora pontua mais sobre seu desejo em se formar na área de arquitetura ou edificações do que sobre os caminhos trilhados na faculdade de formação de professores ou sobre sua práxis. Além disso, ela elege como ponto de suas narrativas (LABOV, 1972; BASTOS, 2004) alguns fatos engraçados relacionados às aulas de desenho ou geometria (“porque eu conto sempre fatos engraçados que eu conto né... foi esse que eu ia começar a te contar, o da aula de desenho de, de aquela, geometria né...” – linhas 1-5, turno 133, excerto 73).

EXCERTO 73

133 Christina 1 bem, uma foi no castelo branco, porque
 2 eu conto sempre fatos engraçados que eu
 3 conto né... foi esse que eu ia começar a
 4 te contar, o da aula de desenho de, de
 5 aquela, geometria né... não me lembro o
 6 nome do professor, ele coitado, por azar
 7 fui encontrar no henrique lage de
 8 novo... mas ele me adorava, eu fazia
 9 bagunça na aula dele, perturbava muito a
 10 aula dele... mas o que que aconteceu, o
 11 material que, que nós usávamos à tarde
 12 era o mesmo da manhã, aí tinha um
 13 caderno de desenho de, de geometria, meu
 14 irmão fazia de manhã, só que ele fazia
 15 uma coisa eu fazia outra... ele não
 16 ligava muito não, por isso até me
 17 repetiu, mas eu gostava de fazer, aí eu
 18 pegava o livro, já estava pronto aí eu
 19 ia e fazia...

Fui conduzida a entender que a forma como, em diferentes turnos (35, 39, 98 e 133, excertos 70, 71, 72 e 73 respectivamente), Christina gerencia uma sequência de causalidades que é passível de ser aceita por mim, sua interlocutora, como boas razões para que sua profissão fosse diferente do que é hoje, professora de inglês do setor público e privado do município de São Gonçalo e do estado do Rio de Janeiro. Nesse quesito, Linde (1993, p. 127) afirma que a causalidade adequada sugere que quem faz uso desse recurso tem controle das circunstâncias em que está envolvido e se mantém estável com o passar do tempo.

A meu ver, Christina não teve controle dessas circunstâncias e causas que estabeleceram coerência para sua escolha profissional; afinal, ela apontou uma progressão de fatos dentro de uma ordem esperada – gostava de desenho, queria ser arquiteta, mudou de escola, mudou de curso, fez edificações –, porém não teve, até o momento da interação, o resultado profissional desejado ou almejado. Dessa forma, assim como é discutido em Linde (1993, p. 142), é possível dizer que a escolha profissional de Christina foi acidental, pois essa professora não estabelece causalidades suficientes para sua opção, o magistério. Ademais, haveria a formulação de agência no discurso da professora, caso ela fosse arquiteta ou técnica em edificações. A ausência de agência em sua história é intensificada; a professora não relaciona em nenhuma de suas narrativas qualquer traço de personalidade, gosto pela profissão, qualquer interesse de longa data pelo idioma inglês ou pela cultura de povos de língua inglesa ou, ainda qualquer aptidão ou habilidade para o ensino de inglês como língua estrangeira.

Encontrei nas narrativas de Christina coerência para não *ser professora* em explicações; suas experiências narradas foram estruturadas de forma a serem por mim compartilhadas e aceitas, com razões consistentes e adequadas para reforçarem seu ponto principal: *não querer ser professora*. Por último, no que se refere à causalidade inadequada de Christina para se referir à escolha profissional, saliento que suas narrativas não são claramente o relato de uma escolha acidental mas, se, assim como nos estudos de Linde (1993, p. 146), contarmos com nosso conhecimento de valores culturais, podemos julgar sua escolha de profissão como algo não planejado e acidental.

Isso ocorre porque se um indivíduo enumera coerentemente causas para optar por arquitetura no ensino superior, se tem aptidões e habilidades para desenhar, se frequenta com satisfação um curso técnico em edificações e se esse indivíduo declara firmemente sonhar em ser arquiteto e gradua-se em Letras, esse indivíduo vai se projetar como um inábil contador de histórias ou, por outro lado, faz como Christina neste caso: usa como estratégia para prender a atenção do interlocutor a construção de uma cadeia de eventos que apenas parecem ser acidentais.

Enfim, a causalidade inadequada nas histórias dessa professora participante para sua escolha profissional é gerenciada por meio de uma estratégia extremamente complexa: primeiramente, com a professora atribuindo a si mesma traços de personalidade inadequados para a profissão (“eu sou muito bagunceira, eu sou muito maldosa, falo muita bobagem, falo muita besteira...” – linhas 1-3, turno 35, excerto 70), e, em seguida, retomando seu passado ao período em que cursava a faculdade de Letras para justificar a forma como se constrói reportando a fala da amiga que confirma o *footing* que ela projeta (“achava você tão sé:ria, agora você, você é demais, não vale nada’” – linhas 22-23, turno 35, excerto 70).

Entre traços de personalidade aparentes desde seu passado na adolescência e habilidades natas, encontramos no excerto 74, em um único turno, o mais forte indício de causalidade inadequada para sua escolha profissional.

EXCERTO 74

39 Christina 1 então eu prefiro quando eu começo assim,
 2 vou fazendo amizade, vejo até onde eu
 3 posso, até onde eu vou... então quer
 4 dizer, algumas das escolas que eu
 5 trabalho eu brinco, eu converso, falo
 6 bobagem... outras não, já fico... sabe?
 7 fechada, porque eu não, não, não vejo
 8 espaço assim pra conversar mais a
 9 vontade, aí vou levando assim... meus
 10 professores sofreram muito, fazia muita
 11 bagunça na sala, mas eu sempre procurei
 12 prestar atenção na hora que tinha que
 13 prestar atenção, é isso que eu vejo
 14 muita dificuldade hoje em dia... eu
 15 prestava muita atenção, eu era até boa
 16 aluna, mas se tivesse uma
 17 oportunidade... eu vou te contar uma
 18 coisa que aconteceu comigo, que eu fazia
 19 muito é que eu fazia muito, eu sempre
 20 gostei muito de desenho, na verdade eu
 21 nem queria *ser professora* eu queria ser
 22 arquiteta, aí na época eu tinha...
 23 estudava no castelo branco e eu estava
 24 na que hoje essa que era sétima série
 25 que hoje em dia é sexto ano

É possível observar, no excerto 74, que, ao relacionar sua habilidade em desenhar desde muito cedo e sua identificação com a disciplina geometria, Christina recorre à profundidade do passado para explicar que seus traços de personalidade e habilidade são relativos às carreiras de técnico de edificação – sua formação técnica do ensino médio – e de arquiteta – a formação universitária que sempre almejou.

Ainda no mesmo excerto, Christina culmina o gerenciamento de causalidade inadequada para sua escolha profissional com a confissão de que sempre quis ser arquiteta (“na verdade eu nem queria *ser professora* eu queria ser arquiteta,” – linhas 20-22, turno 39, excerto 74). Assim como seus traços de personalidade e habilidades, seu interesse por desenho e arquitetura vem de um passado distante. De forma oposta ao exemplo de Linde (1993, p. 137), que demonstra que a cronologia e os traços de personalidade são usados em um relato para estabelecer causalidade adequada para uma escolha profissional, Christina estabelece por meio desses itens a causalidade inadequada para sua escolha e permanência no magistério, ou a causalidade adequada para ter uma profissão diferente da escolhida. Não posso afirmar que Christina não gosta de exercer o magistério ou não gosta da profissão, mas por sua participação, assiduidade e

interesse no curso de formação continuada, percebi que essa professora busca estar em formação contínua para poder “ser” professora com dignidade e ser respeitada por aquilo que faz.

Encerro esta subseção para tratar da construção da causalidade adequada da última professora participante, a professora Ilca, na subseção 7.1.3.

7.1.3

A personalidade e as oportunidades de conexões familiares como construção de causalidade adequada de Ilca

Diferente de Christina, Ilca tem uma forte conexão familiar para estabelecer adequação de causalidade para sua escolha profissional. Além disso, como narradora emprega uma estratégia extremamente complexa para estabelecer uma rica causalidade múltipla para sua escolha profissional. Ela atribui sua adesão ao magistério parcialmente a *uma escolha quase accidental, a sua conexão familiar e aos seus traços de personalidade*.

Após alguns minutos de conversa, Ilca me informa espontaneamente que aprecia o que faz (“=né... e é mu:ito legal... então assim o trabalho,” – linhas 1-2, turno 80, excerto 75). Em seguida, ela também me informa que se sente grata a Deus por ter escolhido sua profissão.

EXCERTO 75

80	Ilca	1 =né... e é mu:ito legal... então assim o
		2 trabalho, eu, graças a Deus eu escolhi
		3 mesmo ser professo:ra... porque:: eu
		4 cheguei, a minha família toda é de
		5 professor, então eu [falava]

Logo pude perceber que o turno 80 era o resumo ou sumário da história que Ilca me contaria para em seguida justificar sua escolha profissional. Nesse turno de nossa interação, a narrativa espontânea emergente, cujo ponto verificamos mais adiante, é a explicação ou justificativa para não cursar Letras, tem em seu resumo, ou sumário, avaliações que antecipam a opinião de Ilca sobre sua profissão. A forma como a professora atribui sua escolha profissional ao “acidente” de ter nascido membro de uma determinada família em que todos são professores (“eu cheguei, a minha família toda é de professor” – linhas 3-5, turno 80,

excerto 75) é semelhante ao exemplo da narradora dos estudos de Linde (1993, p. 137), que retorna ao passado, possivelmente antes de seu nascimento, para explicar como ela se tornou a pessoa que é. Parece-me que Ilca entende sua profissão como uma predestinação, como se ela não pudesse ter uma escolha profissional que não fosse o magistério. Ademais, com a proximidade da mãe professora, Ilca teria razões significativas para que mantivesse a tradição familiar de *ser professora*. No entanto, a professora participante usa esse recurso para justificar o seu desejo de não *ser professora*.

EXCERTO 76

84	Ilca	1 professora de português... então eu 2 falava assim: "eu não, não vou <i>ser</i> 3 <i>professora</i> não", porque eu via(som 4 agudo) minha mãe(som agudo) <u>coitada</u> pra 5 criar a gente... ()
----	------	---

No excerto 76, Ilca busca me convencer de que não queria ingressar no magistério porque sua família é toda constituída por professores e, em especial, por sua mãe – sua conexão familiar mais intensa e, indiretamente, a figura por quem Ilca demonstra uma enorme gratidão – *ser professora* também. Esse trabalho discursivo de Ilca quando afirma “‘eu não, não vou *ser professora* não’, porque eu via(som agudo) minha mãe(som agudo) coitada pra criar a gente” (linhas 2-5, turno 84, excerto 76) é, em princípio, o gerenciamento para estabelecer a causalidade adequada para não *ser professora*, pois via na profissão o retrato da luta e do sofrimento da mãe para criar suas filhas.

Todavia, suas afirmações sobre não querer ser professora são incoerentes com as avaliações encaixadas no resumo de narrativa (“=né... e é muito legal... então assim o trabalho,” – linhas 1-2, turno 80, excerto 75; e “eu, graças a Deus eu escolhi mesmo ser professo:ra...”, linhas 2-3, turno 80, excerto 75). Pareceu-me que essa predestinação de Ilca *ser professora* era uma forma quase acidental e a razão para seu ingresso no curso de Letras na graduação.

No entanto, até mesmo quando Ilca narra sua história, a dúvida entre ser ou não *ser professora* persiste, pois, em princípio, não obstante a influência do trabalho de seus professores (“eu tive muitas influências, vocês aqui no

curso... vocês não PERCEBEM o quanto vocês influenciam na gente... é... vocês professores, alguns professores, a gente não esquece me:smo né... e::” – linhas 2-7, turno 94, excerto 77), ela não seria professora. Sua incerteza sobre *ser* ou *não ser professora* parece-me um mecanismo de proteção contra o sofrimento do professor (cf. discussão na seção 6.4.4), o que faz com que Ilca não admita claramente que sempre quis *ser professora* (“[não queria] admitir (.) né... mas sempre gostava...” – linhas 1-2, turno 94, excerto 77).

EXCERTO 77

94	Ilca	1	[não queria] admitir (.) né... mas
		2	sempre gostava... e eu tive muitas
		3	influências, vocês aqui no curso...
		4	vocês não PERCEBEM o quanto vocês
		5	influenciam na gente... é... vocês
		6	professores, alguns professores, a gente
		7	não esquece me:smo né... e::, agora vou
		8	até te dar um PRESENTE porque eu lembro,
		9	comentei esses dias que eu fui pro, eu
		10	fui sua aluna é numa turma, não sei nem
		11	se você lembra, estudava sete horas da
		12	manhã aqui, já era uma turminha de livro
		13	sete... ou oito, é... junto com uns
		14	meninos você até brincava à beça, <u>enchia</u>
		15	nossa paciência porque tinha um garoto
		16	que sentava comigo que você implicava à
		17	beça dizendo que a gente era namorado,
		18	aí a gente detestava isso hhh

Observo que Ilca demonstra utilizar uma estratégia complexa gradativa para estabelecer causalidade adequada para sua escolha profissional: primeiramente, ela busca respaldo na sua ascendência (“eu cheguei, a minha família toda é de professor” – linhas 3-5, turno 80, excerto 75); em seguida, respalda-se na influência de seus professores (“vocês não PERCEBEM o quanto vocês influenciam na gente... é... vocês professores, alguns professores, a gente não esquece me:smo né... e::,” – linhas 4-7, turno 94, excerto 77); e na cronologia, com hábitos antigos adquiridos na infância (“eu desde pequenininha minha mãe me estimula a ler” – linhas 1-2, turno 178, excerto 78; “desde pequenininha eu leio, eu sou de ler também... eu sempre gostei (.)” – linhas 1-2, turno 180, excerto 78).

EXCERTO 78

178	Ilca	1	mas assim, eu, eu desde pequenininha
		2	minha mãe me estimula a ler, desde
		3	pequenininha=
179	Gysele	1	=uhum...
180	Ilca	1	°desde pequenininha eu leio, eu sou de
		2	ler também... eu sempre gostei° (.)
		3	ma:s, e quando a gente diz o brasileiro,
		4	a gente diz POVO, gysele, a gente não
		5	diz (.) universitários é uma parte...

A causalidade múltipla que Ilca estabelece para permanecer no magistério é enriquecida com seus traços de personalidade. Um traço de grande importância da personalidade de Ilca é sua sensibilidade aos problemas daqueles que estão ao seu redor. Esse, bem como outros traços de personalidade, são encontrados na longa narrativa coconstruída entre os turnos 106-118 (excerto 79), que contribui para o enriquecimento da causalidade adequada para que Ilca seja professora.

EXCERTO 79

106	Ilca	1	[...]esses dias eu fiquei muito chateada
		2	com uma professorinha, que entrou
		3	agora(som agudo), e ela é, ela, ela é
		4	guarda de trânsito aqui em São Gonçalo,
		5	e ela entrou <u>agora</u> , frustrada,
		6	professora de história, e ela... entrou
		7	na sala falou: "eu vou pedir exoneração,
		8	eu vou pedir exoneração, porque os
		9	alunos não me respeitam, eles são uns,
		10	uns bichos, uns isso, uns aquilo..."=
107	Gysele	1	nossa...
108	Ilca	1	= "e eu não quero <u>saber</u> ..." né, e eu to
		2	observando aquilo, e... eu geralmente eu
		3	sou de brincar muito com o pessoal, de
		4	rir, (.) né, e aquilo, e eu tava
		5	corrigindo minhas provas, aí eu... e nós
		6	já tínhamos há duas semanas atrás
		7	conversado com ela, dado dicas pra ela,
		8	porque a escola da onde ela veio eu já
		9	trabalhei e conheço os alunos por NOME=
109	Gysele	1	uhum...
110	Ilca	1	=e a <u>maneira</u> que ela tava, da maneira
		2	com que ela tava se referindo a eles,
		3	assim eu SABIA que o problema realmente
		4	>não era com eles<... que assim, ela não
		5	tava realmente conseguindo lidar, não
		6	teve tato... e realmente eles tavam
		7	né... repudiando ela... e aí: ela falou:
		8	"ah eu hein, vai todo mundo toma naquele
		9	lugar, porque eu não quero saber disso,
		10	disso, daquilo outro"... aí:: eu hein,
		11	passei um turno todo trabalhando,
		12	trabalhei até meia <u>noite</u> (.) é... e tive
		13	que acordar seis horas pra vir, né... aí
		14	eu falei pra ela, aí eu me levantei,

- 15 aquilo me irritou profundamente, e o
 16 pessoal ficou assim chocado, porque
 17 nunca me viram assim... falei: "é,
 18 realmente fulana, você tem que pedir (.)
 19 exoneração, porque os seus alunos não
 20 merecem isso de você, não merecem essa,
 21 essa pessoa aí que você ta sendo..."
- 111 Gysele 1 nossa, mas ai você não teve um problema
 2 com ela?
- 112 Ilca 1 ai ela "é... .hh", mas aí sentou e
 2 .hh desabafou (.) ao invés dela brigar
 3 comigo né, ela sentou e desabafou...
 4 falei: "eles não merecem isso, sabe por
 5 que? e expliquei, olha eles também têm
 6 isso, isso e isso de problemas, as vezes
 7 é de casa, o problema da família, tá
 8 geral... esse problema você encontra lá
 9 você também encontra aqui... né... tem
 10 maneira de se solucionar... mas você não
 11 PODE fazer isso, você não pode culpá-los
 12 né, de, de, da sua vida...", "ah, mas
 13 desculpa, mas é isso, isso e aquilo
 14 outro...", e até se abriu, e depois...
 15 [conclusão]=
- 113 Gysele 1 [()]
- 114 Ilca 1 = ela precisava de uma injeção de ânimo
 2 e de alguém que entendesse né, ela...
 3 mas também de um confronto...
- 115 Gysele 1 e de uma qualidade de vida na sala de
 2 aula né...
- 116 Ilca 1 é verdade....
- 117 Gysele 1 entender a qualidade de vida...
- 118 Ilca 1 aí agora ela pediu exoneração coisa
 2 nenhuma, e agora ela... ela conseguiu
 3 dar um jeito nas crianças e disse
 4 "nossa, elas estão uns anjinhos!" hh

Continuação do EXCERTO 79

Uma forma de perceber como Ilca é observadora e sensível às vicissitudes daqueles que a cercam é o modo como essa professora percebe as dificuldades que uma nova colega de trabalho apresenta em relação a uma turma que já tinha sido sua. Essa percepção do problema de uma professora nova, face ao que observa na sala dos professores, demonstra o quanto Ilca é solícita e obsequiosa com seus colegas de trabalho ("="e eu não quero saber..." né, e eu to observando aquilo, e... eu geralmente eu sou de brincar muito com o pessoal, de rir, (.) né, e aquilo, e eu tava corrigindo minhas provas, ai eu... e nós já tínhamos há duas semanas atrás conversado com ela, dado dicas pra ela, porque a escola da onde ela veio eu já trabalhei e conheço os alunos por NOME="– turno 108, excerto 79).

Além disso, ela nos informa o quanto é atenciosa, não apenas com seus alunos que conhece individualmente (“porque a escola da onde ela veio eu já trabalhei e conheço os alunos por NOME” – linhas 8-9, turno 108, excerto 79), mas também com seus colegas professores, a quem sempre busca dar ânimo (“= ela precisava de uma injeção de ânimo e de alguém que entendesse né, ela... mas também de um confronto...” – turno 114, excerto 79).

No excerto 80, Ilca constrói um longo turno em que reitera sua prática de profissional comprometido com o exercício do magistério.

EXCERTO 80

126	Ilca	1 assim, eu, eu acho assim, que esse curso 2 com professores a gente sempre cresce 3 muito, porque sempre tem muito a, porque 4 nós temos muito sempre a trocar... 5 entendeu? então assim, é... as minhas 6 expectativas, graças a Deus, é assim, 7 tem sido assim, eu tento ganhar muito 8 com cada, cada encontro que a gente tem 9 às sextas feiras... porque já se 10 falou... eu dou aula pra <u>todos os tipos</u> 11 de, de lugares... eu dou aula pra, pra 12 escola pública, eu dou aula em curso de 13 inglês, e a gente já, já, nós já tivemos 14 encontros que ajudassem todos os 15 lados... então pra mim tem sido muito 16 gratificante... e <u>as experiências</u> , as 17 experiências dos professores (.) né... 18 já: gradua:do já né, pós-graduado, 19 doutores, tem assim... <u>ajudado</u> muito, as 20 <u>ideias</u> , eu, eu já, assim pelo curso(som 21 agudo) que eu to fazendo, eu já tenho 22 mudado muitas coisas na minha forma de 23 dar aula, e <u>também</u> pro ano que vem, já 24 tô planejando outras coisas né...
-----	------	---

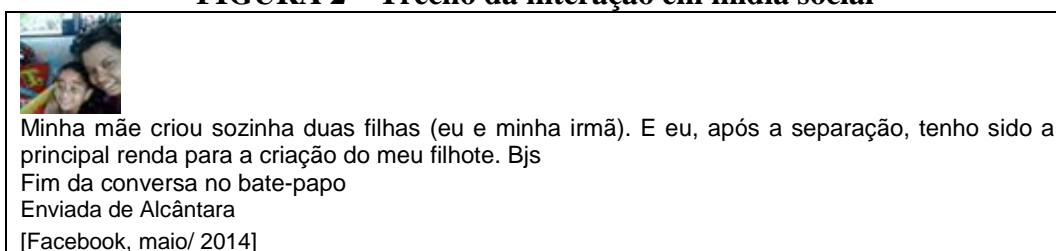
Somada aos seus traços de personalidade, encontramos em seu discurso, na parte final de nossa interação (turno 126, excerto 80), sua preocupação em estar sempre aprendendo e em formação contínua, característica importante para todo profissional de valor.

Não consegui ver nas histórias de Ilca nenhuma causalidade adequada para não *ser professora*. Além de cuidadosa com seus alunos, observadora, obsequiosa, sensível aos sentimentos daqueles que a cercam, preocupa-se em crescer como profissional (“assim, eu, eu acho assim, que esse curso com

professores a gente sempre cresce muito, porque sempre tem muito a, porque nós temos muito sempre a trocar... entendeu?” – linhas 1-5, turno 126, excerto 80) e adquirir experiência coconstruindo conhecimentos em grupo (“as minhas expectativas, graças a Deus, é assim, tem sido assim, eu tenho ganhar muito com cada, cada encontro que a gente tem às sextas feiras...” – linhas 5-9, turno 126, excerto 80).

Em suas histórias, Ilca projetou-se como uma professora dedicada tanto na sala de aula, quanto nas outras instâncias do magistério. Como na presente pesquisa tenho o compromisso de compartilhar os *entendimentos* gerados, ou os resultados alcançados, com todas as participantes, considere importante conversar com as professoras durante o período em que redigia esta tese. Por esse motivo, entrei em contato com Ilca para relatar o que vinha escrevendo sobre nós, professoras participantes do curso de formação continuada do ISAT. Em uma de nossas conversas, mencionei o esforço de algumas professoras do curso; mencionei também o que vinha redigindo sobre o que o senso comum (cf. LINDE, 1993) de nossa sociedade constrói sobre *ser* professor hoje em nosso país. O comentário de Ilca (figura 2) desconstrói a *identidade* da professora criada pelo senso comum ou nos discursos daqueles que não veem no professor e na educação uma resposta para uma qualidade de vida dentro e fora da sala de aula.

FIGURA 2 – Trecho da interação em mídia social



Trata-se da desconstrução da *identidade* da professora como aquela que ajuda a compor a renda familiar ou que trabalha como *hobby*. Assim como em suas narrativas, vejo na atitude de Ilca a ética profissional de quem é responsável por vidas, como mãe, e por aprendizagem, cultura e cidadania, como professora. Vejo nas práticas discursivas de Ilca, a *identidade* projetada de uma chefe de família que sob a influência de sua mãe – uma professora que resilientemente

educou suas filhas, sendo uma delas, a própria Ilca – decidiu também *ser* professora.

Encerro este capítulo para me dedicar à tessitura das considerações finais sobre esta investigação, no capítulo 8.

Considerações Finais

Ao trabalhar com outros colegas exploratórios no sentido de integrar a pesquisa acadêmica e a forma de pesquisa do praticante que chamamos de Prática Exploratória, aceitamos a complexidade das questões e sabemos que precisamos continuar a abordá-las em outros textos e/ou situações. No entanto, acredito ter fundamentado a posição de que considero possível e desejável aproximar a pesquisa acadêmica da pesquisa do praticante, ambas com foco na busca de *entendimentos* locais e sócio-historicamente situados. Essa iniciativa, geradora de múltiplas situações híbridas, acrescenta uma dimensão metarreflexiva especialmente bem-vinda a nossa vida (profissional) cotidiana. (MILLER, 2013, p. 236)

A presente tese buscou apresentar os *entendimentos* alcançados em uma pesquisa que se debruça sobre as narrativas de professoras participantes de um curso de formação continuada, oferecido por uma faculdade privada localizada no município de São Gonçalo, estado do Rio de Janeiro, com a contribuição acadêmica do grupo de Prática Exploratória da PUC-Rio e de professores formadores de diversos contextos. Verifiquei neste trabalho a existência de temas e pontos comuns nas narrativas das participantes e, similarmente, *identidades* fluidas e híbridas que se coconstruíam nas narrativas que emergiam em nosso trabalho interacional em cada ARPE (Atividade Reflexiva de Potencial Exploratório) realizada.

Como destaque na introdução deste trabalho, a questão de *ser professor* hoje no Brasil – contexto macro da presente pesquisa – tem sido frequentemente abordada nas principais mídias. Grande parte do que é associado a essa questão é reverberado no discurso das professoras participantes. Devido a meu interesse pela questão supracitada, além de ter investigado as práticas narrativas dessas professoras e o que acontecia durante tais práticas, e de ter também examinado o desenvolvimento dos tópicos das narrativas, busquei entender como essas professoras se coconstruíam identitariamente durante a realização de cada ARPE e as possíveis causas para a permanência das professoras no magistério.

Assim sendo, pautada pelo arcabouço teórico-metodológico-analítico adotado neste estudo, relato, neste capítulo, meus *entendimentos* sobre as questões de pesquisa que propus, que são:

1. Quais histórias são contadas pelas professoras em formação continuada do projeto ISAT/IPEL (PUC-Rio)? Quais caminhos foram trilhados por essas professoras em suas histórias? Quais práticas narrativas são compartilhadas?
2. O que está acontecendo discursivamente quando essas histórias são contadas? Como as participantes se posicionam? Como se alinham?
3. Como as professoras em formação continuada do projeto ISAT/IPEL (PUC-Rio) se coconstroem identitariamente em suas narrativas?
4. Por que essas professoras de inglês permanecem na profissão?

No que tange à primeira questão de pesquisa, sobre as práticas narrativas das professoras, suas estruturas, seus temas e pontos, ter acesso aos estudos de Labov (1972) e Bastos (2004; 2005) – ambos revisados no arcabouço teórico – foi fundamental para que pudesse delinear um panorama das estruturas narrativas de cada participante.

Em primeiro lugar, destaco que as participantes deste trabalho demonstraram ser narradoras envolventes e experientes, capazes de, durante o trabalho conversacional, recontar diversos incidentes longos ou curtos como *replays* (GOFFMAN, 1974, p. 504) nos quais nos deparamos com narrativas constituídas de seus elementos essenciais e também, muitas delas, de elementos opcionais.

Não há uma única ordem de apresentação das partes integrantes essenciais da narrativa seguida pelas narradoras em seus dados. Há, todavia, nos dados gerados, uma maior incidência de narrativas que seguem a estrutura canônica de Labov (1972); ou seja, na grande maioria, as narrativas das professoras participantes apresentam um resumo ou sumário, uma orientação, ações complicadoras, uma resolução e avaliações. Contudo, encontramos também narrativas que não seguem essa ordem canônica, como a de Ilca, do excerto 47, que começa com a orientação contendo uma coda. Com isso, posso reiterar que para contar uma história não se faz obrigatório seguir a ordem canônica laboviana. Poderia, até mesmo, afirmar que a forma como Ilca inseriu a coda no início de uma de suas narrativas, na orientação, pode causar maior envolvimento e curiosidade no interlocutor, como foi em meu caso durante a ARPE.

Acredito que compartilhar com as professoras os *entendimentos* gerados no curso de formação continuada e em nossas entrevistas – narrativas, experiências e aprendizados – seja compatível com um dos princípios da Prática Exploratória: fazer com que o trabalho para o *entendimento* e a integração seja contínuo dentro do grupo, e não uma atividade dentro de um projeto.

Embora o curso de formação continuada para professores de LE de São Gonçalo já tenha terminado, considero relevante continuar em contato com essas professoras para com elas dividir alguns conteúdos que não fizeram parte do programa, como o estudo das narrativas. Pretendo ainda incentivar essas professoras a partilharem dos conhecimentos construídos acerca dos estudos da narrativa, o que pode auxiliá-las a criarem novas propostas para o ensino-aprendizagem de narrativas em suas salas de aula.

Ademais, a partir da noção de *ponto* sugerida por Bastos (2004) para saber por que essas professoras me contaram tais histórias, conscientizar essas professoras de suas práticas narrativas, que incluíram temas comuns – a importância da maternidade, a admiração pelo magistério, a determinação do professor, as conexões familiares dos professores, os professores das professoras participantes, em detrimento ao desejo de não *ser professor*, à descontinuidade profissional, ao desprestígio e ao sofrimento advindos da profissão –, pode ser uma forma de empoderamento para que essas profissionais percebam a forma como o senso comum e o senso de especialistas (LINDE, 1993) interferem na projeção de suas *identidades*.

No que tange à construção de causalidade adequada para serem professoras, é possível verificar que, em conformidade com Linde (1993), no presente estudo, as professoras atribuem o fato de terem se tornado professoras aos seus traços de personalidade e às oportunidades geradas pelas conexões familiares. Ainda em comunhão com Linde (1993), acredito que o senso comum e o senso de especialistas também exerçam uma grande força sobre o alinhamento adotado em cada enquadre por cada uma de nós.

No caso de Simone, seus traços de personalidade – ser carinhosa, dedicada, determinada, empenhada, exigente, maternal e preocupada com o bem-estar de seus alunos – e suas conexões familiares – pertence a uma família de professores – dão coerência a sua escolha profissional. Percebe-se, assim, que sua escolha

profissional foi realizada como uma evolução natural de fatos baseados em seus traços de personalidade e conexões familiares.

Em relação a Christina, há um processo de construção de causalidade inadequada para *ser professora*, que é realizado por meio de uma enumeração de traços de personalidade e habilidades adequadas para o exercício de uma profissão diferente do magistério. Observa-se, outrossim, que não existem conexões familiares – não há em sua família alguém que seja professor – para justificar sua escolha profissional.

Assim como Simone, Ilca, ainda que inicialmente deseje demonstrar sua rejeição pelo magistério por ter acompanhado a luta de sua mãe na profissão, constrói a causalidade adequada para *ser professora*, principalmente pela forte conexão familiar que tem com sua mãe. Pautando-se por sentimentos como admiração, respeito e ética, além de justificar sua escolha profissional, Ilca contribui para a desconstrução da *identidade* criada pelo senso comum ou aquela dos discursos daqueles que não veem no professor e na educação uma resposta para uma qualidade de vida (ALLWRIGHT, 2010; ALLWRIGHT; HANKS, 2009; GIEVE; MILLER, 2006) dentro e fora da sala de aula. É interessante notar o paradoxo inicial criado por essa professora: porque via o sofrimento da mãe, não queria *ser professora*; porque tinha admiração e respeito pelo trabalho e conduta de sua mãe e de seus professores, opta por *ser professora*. Por meio de uma série de justificativas, Ilca constrói a causalidade adequada que impossibilita qualquer inadequação para a escolha do magistério como profissão.

Até aqui, tratei, nos parágrafos anteriores, de respostas relacionadas à primeira questão de pesquisa desta investigação. A partir daqui, trato da segunda e da terceira questão de pesquisa. Face à segunda questão de pesquisa, sobre o que acontece durante as interações com as professoras, vale destacar que a forma como as professoras participantes se constroem correlaciona-se ao que discursivamente acontece enquanto suas histórias são narradas.

Durante as ARPE, delimitamos o que estava acontecendo no “aqui e agora” (GOFFMAN, [1981] 2002). Percebi que nos mostramos a cada momento que construímos e reconstruímos os *enquadres* de nossa interação, marcando a natureza dinâmica e fluida do enquadre interacional (RIBEIRO; GARCEZ, 2010), e que cada mudança de enquadre era resultado das mudanças de nossos *footings*.

Assim sendo, se são encontrados, nos dados deste estudo, *enquadres* híbridos e fluidos, nos quais, como camaleões, projetamo-nos como mães e filhas, professoras e alunas (ou ex-colegas de escola), pesquisadora e participante de pesquisa, entrevistadora televisiva e estrela entrevistada, ou, até mesmo, praticantes exploratórias em busca de *entendimentos* sobre os motivos pelos quais estávamos em formação continuada, é porque o que acontecia a cada enquadre estava correlacionado à forma com que nos construímos discursivamente. Nossos discursos não apenas representaram entidades e relações sociais (FAIRCLOUGH, [1992] 2001) – nossos discursos nos construíram ou nos constituíram como projeções identitárias que juntas se relacionaram para a formação de um novo discurso, o discurso do praticante exploratório que busca *entendimentos* e qualidade de vida dentro e fora da sala de aula (ALLWRIGHT, 2010; ALLWRIGHT; HANKS, 2009; GIEVE; MILLER, 2006).

No que tange à terceira questão de pesquisa, sobre como as professoras se coconstruíram identitariamente em nossas interações, entendi que foi por meio de nossa linguagem, como prática social, dentro de um contexto social (um curso de formação continuada para professores de inglês do município de São Gonçalo, RJ), que deixamos emergir nossas *identidades* como um processo que aconteceu em uma interação concreta e específica, que produziu constelações de *identidades*, em vez de constructos monolíticos individuais (DE FINNA; SCHIFFRIN; BAMBERG, 2006).

O *entendimento* alcançado, descrito no parágrafo anterior, possibilitou-me reiterar o posicionamento de Moita Lopes ([1981] 2002) em relação às *identidades* como constructo social, pois nossas *identidades* como pessoas foram projetadas em um contexto social e real (um curso de formação continuada), em que nossa condição e capacidade de pensar foram constituídas no social, tendo a interação como força mediadora principal.

Quanto à permanência das professoras no magistério, não há uma causa específica comum às professoras. O que há de comum nesse quesito é a admiração genuína pelo trabalho do professor e, no caso de duas das professoras participantes, a forte influência familiar sobre essas participantes em relação aos desafios enfrentados pelos professores.

Em relação à outra perspectiva sobre a permanência dessas participantes no magistério, percebi que o sofrimento dessas profissionais é construído como uma

experiência social, que inclui questões éticas, salariais e culturais, que infringem a autoestima e o *status quo* dessas profissionais em nossa sociedade. Saliento que, ao me referir à sociedade, não me restrinjo a um problema local de nosso estado ou município, mas a uma questão simultaneamente local e global, que atinge nosso país como um todo, tendo a mídia como grande difusora de regime(s) de verdade(s) sobre a escola: revistas semanais, jornais impressos, jornais *on-line* e programas ou propagandas ditas educativas que buscam estabelecer verdades a respeito da escola (cf. CARMAGNANI, 2009).

Entendi, todavia, que, embora o sofrimento profissional tenha sido construído como dificuldade em *ser professor*, como discriminação e menosprezo social, percebo, no discurso das participantes, uma forma de orgulho e satisfação em não se darem por vencidas e permanecerem na profissão. Indago-me se essas professoras são desafiadoras e ousadas por enfrentarem situações tão adversas em suas carreiras ou se são profissionais que encontraram no magistério uma forma de contribuir para a formação de uma nova geração, uma geração crítica, liberta e socialmente letrada que reconhece o valor profissional de cada indivíduo.

Dessa forma, é como linguista aplicada, em comunhão com a professora Roxane Rojo, que vejo esse sofrimento do profissional acima destacado como um tipo de *privação sofrida pelas populações*, algo que devemos tratar como “problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico” (ROJO, 2013, p. 67).

Quanto à quarta questão de pesquisa, ainda não tenho respostas para alguns de meus *puzzles* relacionados a ser ou não *ser professora* de inglês ou por que continuar sendo professora de inglês em minha cidade natal ou, até mesmo, no Brasil. Espero, no entanto, que minha busca por *entendimentos* contribua para que outros professores decidam querer entender para agir, não com o intuito único de mudar para melhorar, mas com o desejo de entender para melhor conviver e, por conseguinte, tornarem-se capazes de enfrentar as adversidades do magistério como um componente cotidiano em sua carreira profissional. Contudo, não posso deixar de salientar a extrema importância do papel agentivo, nesta tese, do professor de LI.

Por isso, creio fortemente que em futuras, ou quaisquer outras, discussões sobre questões de agência, políticas linguísticas e formação ou formação

continuada de professores de LI devemos lembrar, como nos sugere Rajagopalan (2013, p. 35), que a história da humanidade é feita a partir das biografias de uma série de agentes, muitos dos quais permanecem anônimos e até esquecidos. É nesse ponto que vejo a importância das narrativas dessas professoras participantes e a relevância do presente trabalho, cujo caráter é também, em consonância com Rajagolapan (idem), o de contribuir para as professoras, como agentes, se distinguirem por sua vontade de se autoafirmarem e marcarem seu posicionamento, independentemente do grau do sucesso que tenham em sua ousadia.

Ao encerrar esta tese, enfatizo o discurso de Celani e Magalhães (2002, p. 25), em que as autoras discutem a questão de o professor de LE ter uma profissão ou ocupação, para salientar que nossa “atividade especializada é certamente especializada”, da qual milhões de brasileiros tiram os meios para subsistência e que requer uma preparação especial. Foi por bastante tempo uma atividade que conferia a quem a desempenhava um *status* relativamente alto, respeitado pela sociedade. Se tal situação mudou, acredito que se fazem necessárias outras buscas de *entendimentos* (ALLWRIGHT, 2010; ALLWRIGHT; HANKS, 2009; GIEVE; MILLER, 2006; MILLER, 2013) e reflexões sobre ser ou por que *ser professor* de LE hoje no Brasil. Acrescento, por fim, que somente por meio da pesquisa, trabalhando com outros colegas exploratórios no sentido de integrar a pesquisa acadêmica e a forma de pesquisa do praticante, o que chamamos de Prática Exploratória, nós, professores de LE, poderemos encontrar o respaldo para permanecer no magistério gozando do respeito, da admiração e do reconhecimento de nosso trabalho, como outrora.

Referências bibliográficas

AGUIAR, R.M.R.; ALMEIDA, S.F.C. de. Professores sob pressão: sofrimento e mal-estar na educação. In: **Psicanalise, educacao e transmissao**, 6, 2006, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100063&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 24 set. 2012.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. In: **Apliemge** – Ensino e Pesquisa, Publicação da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, n. 1, p. 29-41, 1997.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras em formação**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

ALLWRIGHT, R.L. **Exploratory teaching**. Unpublished Paper, Viseu, 1991.

_____. Learning and teaching as well as you know. Why is it so difficult? In: WAGNER, J. (Ed.) **Pædagogik og læring i fremmed- og andetsprog**. Odense Working Papers in Language and Communication, N° 22, January, pp. 1-41, 2001.

_____. **Learning (and teaching) as well as you know how**: Why is it so very difficult? Available from Lancaster University as CRILE Working Paper 40, Disponível em: <<http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/workingpapers.htm>>. Acesso em: 20 maio 2010.

_____. Bringing classroom language learning to life. In: SALIÉS, T.G.; MILLER, I.K.; SOMMER, L. (Org.) **Pesquisas em discurso pedagógico: qualidade de vida na sala de aula**. Rio de Janeiro: PUC/Projeto IPEL Escola, Vol. 2, 2002.

_____. **Why social science research needs to be practioner research**: arguments for “Exploratory Practice”. Rio de Janeiro, 2003a, mimeo.

_____. Exploratory Practice: re-thinking practitioner research in language teaching. In: **Language teaching research**, 7, 2: 113-141, 2003b.

_____. **Exploratory Practice and academic research**: the nature of the inter-relationship. Rio de Janeiro, 2003c, mimeo.

_____. Planning for understanding: A new approach to the problem of method. In: SALIÉS, T.G.; HEMAIS, B. (Eds.) **Pesquisas em discurso pedagógico: vivenciando a escola**. Rio de Janeiro: PUC/Projeto IPEL Escola, Vol. 2, 2003d.

_____. Six promising directions in Applied Linguistics. In: GIEVE, S.; MILLER, I. (Eds.). **Understanding the language classroom**. New York: Palgrave/McMillan, 2006.

_____. Inclusive practitioner research: Why we need it and what Exploratory Practice offers. In: **Understanding the language classroom and new directions for language teaching research**. Peter Lang AG, 2009.

_____. Entrevista. **Jornal da PUC-Rio**, Ed. Projeto Comunicar, 2010.

ALLWRIGHT, R.L.; BAILEY, K.M. **Focus on the language classroom**: an introduction to classroom research for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ALLWRIGHT, R.L.; HANKS, J. **The developing language learner**: an introduction to Exploratory Practice. Basingstoke: Palgrave, MacMillan, 2009.

_____.; MILLER, I.K. Burnout and the Beginning Teacher. In: TARONE, E.; SONESON, D.; CHAMOT, A.U.; MAHAJAN, A.; MALONE, M. (Eds.). **Expanding our horizons: Language teacher education in the 21st century**. Minneapolis: The Center for Advanced Research on Language Acquisition, 2012.

ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, [1985] 2008.

ATKINSON, P.; COFFEY, A. Revisiting the relationship between participant observation and interviewing. In: GUBRIUM, J.; HOLSTEIN, J. (Orgs.). **Postmodern interviewing**. Thousand Oaks: Sage, 2003. p.109-122.

AUSTIN, J.L. **How to do things with words**. New York: Oxford University Press, 1965.

BÁRBARA, L.; RAMOS, R. de C.G. **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BARBOSA, B.T. **Especificidades formais na organização do reparo**: um estudo da orientação da fala para a atividade institucional. Tese de Doutorado. PUC-Rio, 2003.

BASTOS, L.C. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. In: **Calidoscópio**, vol. 3, n. 2, p. 74-87, Unisinos, 2005.

_____. Diante do sofrimento do outro. In: **Calidoscópio**, Vol. 6, n. 2, p. 76-85, Unisinos, 2008.

_____. Narrativa e vida cotidiana. In: **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n° 14, p. 118 – 127, 2004.

BATESON, G. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Edições Loyola, [1972] 2002. p. 85-105.

BAUMAN, R. **Story, performance and event: contextual studies of oral narrative**. Cambridge: CUP, 1986.

BAUMAN, R.; BRIGGS, C.L. Poetics and performance as critical perspectives on language and social life. In **Annual review of anthropology** V. 19, Bernard J. Siegel (Ed.). Palo Alto: Annual Reviews, Inc, 1990.

BOEING, L.A.; LÜDKE, M.; **Os sentidos do trabalho de professores itinerantes**. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008. 191 f.

BRUNER, J. **Acts of meaning**. Cambridge: Harvard University Press, 1990.

BRUNER, J.S.; Greenfield, P.; OLVER, R. **Studies in cognitive growth**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1966.

CARMAGNANI, A.M.G. Linguagem e exclusão: o discurso da mídia sobre o professor e a escola. In: **Revista brasileira de linguística aplicada**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, 2009. p. 499-514.

CELANI, M.A.A. O ensino de língua estrangeira no império: o que mudou? In: BRAIT, B.; BASTOS, N. (Orgs.). **Imagens do Brasil: 500 anos**. São Paulo: Educ, 2000. p. 221-247.

_____. Ensino de línguas estrangeiras – ocupação ou profissão. In: LEFFA, Vilson (Org.). **O professor de línguas estrangeiras – construindo a profissão**. Pelotas, RS: Educat, 2001. p. 21-40.

_____. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. In: **Linguagem & Ensino**. V. 8, n. 1, 2005. p. 101-122.

_____; MAGALHÃES, M.C.C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: Uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L.P.; BASTOS, L.C. (Orgs.) **Identities: Recortes multi e interdisciplinares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002, p. 319-338.

CELCE-MURCIA, M. **The grammar book: An ESL/EFL teacher's course**. second edition. Michigan: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

CERDERA, C.P. **A noção de entendimento na Prática Exploratória: uma abordagem wittgensteineana**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

CORACINI, M.J. **Identidade e discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003b.

_____. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: CORACINI, M.J.; BERTOLDO, S.E. **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre/na sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 193-211.

DAVIS, C.L.F. et al. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cad. Pesquisa** [online]. 2011, vol.41, n.144, pp. 826-849. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000300010>>. Acesso em: 12 set. 2012.

DE FINNA, A. Identity as categorization. In: _____. **Identity in narrative: a study of immigrant discourse**. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2003. p. 139-179.

_____. Group Identity, narrative and self-representations. In: De FINNA, A.; Schiffrin, D.; Bamberg, M. (Eds.). **Discourse and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 351-375.

_____. Narrativa e identidade: uma perspectiva discursiva do relato e do sujeito. In: ALMEIDA, Fernando Afonso de; GONÇALVES, José Carlos (Orgs.). **Interação, conceito e identidade em práticas sociais**. Niterói, RJ: EdUFF, 2009. p. 117-143.

_____; SCHIFFRIN, D.; BAMBERG, M. **Discourse and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Teorias e abordagens. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006. p. 15-42.

DEWEY, J. **How we think**. New York: D.C.Heath & CO., Publishers, 1909.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. In: KALAJA, P; BARCELOS; A.M.F. (Eds.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 131-151.

EISNER, E. **The enlightened eye**. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice. New Jersey: Prentice-Hall, 1998.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: Wittrock, M.C. (Ed.) **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan, 1986.

_____. Co-membership and wiggle room: Some implications of the study of talk for the development of social theory. In: COUPLAND, N.; SARANGI, S.; CANDLIN, C. (Eds.), **Sociolinguistics and social theory** London, UK: Pearson Education Limited, 2001. p. 217-234.

FABRÍCIO, B.F. **Mulheres emocionalmente descontroladas: identidades generificadas na mídia contemporânea**. DELTA, Dez 2004, vol. 20, nº. 2, p. 235-263.

_____. Narrativização da experiência: o triunfo da ordem sobre o acaso. In: MAGALHÃES, Izabel; CORACINI, Maria José; GRIGOLETTO, Marisa. (Orgs.). **Práticas identitárias: Língua e Discurso**. São Paulo: Editora Claraluz, 2006.

_____. MOITA LOPES, L.P. da. Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. In: **Veredas** – Rev. Est. Ling. Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 11-29, jul./dez. 2002.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**, Londres: Longman, 1989.

_____. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, [1992] 2001.

FAY, B. **Critical social science**. Ithaca, NY: Cornell University Press.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2008a.

_____. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2008b.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. [1970] 1994.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1970] 1987.

FUSARI, J.C. **A Educação de educador em serviço**. 1988. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. PUU, São Paulo, 1988.

GARCEZ, P.M. Deixa eu te contar uma coisa: o trabalho sociológico do narrar na conversa cotidiana. In: RIBEIRO, Branca Telles; LIMA, Cristina Costa; DANTAS, Maria Tereza Lopes (Orgs.). **Narrativa, identidade e clínica**. Rio de Janeiro: Edições IPUB, 2001.

_____; OSTERMANN, A.C. Glossário conciso de Sociolinguística Interacional. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional**. 2. ed., revista e ampliada. São Paulo: Loyola, 2002. p. 257-264.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. LTC: Rio de Janeiro, 1989.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GIMENEZ, Telma (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina, PR: Ed. UEL, 2002.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIEVE, S.: MILLER, I. What do we mean by “Quality of classroom life”. In: GIEVE, S.: MILLER, I. (Eds.). **Understanding the language classroom**. New York: Palgrave/ MacMillan, 2006. p. 18-46.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes, 2005. p. 173-182.

GOFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional**. 2. ed., São Paulo: Edições Loyola, [1981] 2002.

_____. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, [1959] 1975.

_____. **Frame analysis: an essay on the organization of experience**. Nova York: Harper Colophon Books, 1974.

_____. The frame analysis of talk. In: GOFFMAN, E. (Ed.). **Frame analysis**. New York: Harper and Row, 1974. p. 496-559.

_____. **The presentation of self in everyday life**. London: Penguin. 1990.

GRUPO DE PESQUISA HISTÓRIA DO ENSINO DAS LÍNGUAS NO BRASIL (GPHELP). **Cronologias**. Disponível em: <<http://www.ufs.br/gphelb/cronologias.htm>>. Acesso em: 3 nov. 2013.

GUIMARÃES, V.S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

_____. Professores e suas disposições em relação à profissão: um estudo a partir de docentes em exercício. In: **Rev. Educativa**, Goiânia, v. 10, n. 2, p. 261-274, jul./dez. 2007.

GUBA, E.G.; LINCOLN, Y. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1994, p.105-117.

GUMPERZ, J. *Language in social groups*. Stanford: Stanford University Press, 1971.

_____. Convenções de Contextualização. In: Ribeiro, B. T.; Garcez, P. (Eds.) **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Loyola [1982] 2002. p.149-182.

GUSS, D. *The festive state: Race, Ethnicity, and Nationalism as Cultural Performance*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press, 2000.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva Guaraciara Lopes Louro. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, [2000] 2003.

HARGREAVES, A. **Os Professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Lisboa: Mc. Graw-Hill, 1998.

HERITAGE, J. **Garfinkel and ethnomethodology**. Cambridge: Polity Press, 1984.

HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL (HELB). **Linha do tempo sobre o ensino de línguas no Brasil**. Disponível em: <<http://www.unb.br/il/let/helb/linhado/index.php>>. Acesso em: 30 nov. 2012.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001.

IALAGO, A.M.; DURAN, M.C.G. **Formação de professores de inglês no Brasil**. Ver. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 55-70, jan/abril 2008.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M.W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

JORDÃO, C.M. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. In: **Revista Let. & Let.** Uberlândia-MG v. 26 n. 2 p. 427-442, jul./dez. 2010.

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In: **Language in the inner city**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

_____; WALETZKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: PAULSTON, C.; TUCKER, G. (Eds.). **Sociolinguistics – the essential readings**. Oxford: Blackwell, [1967] 2003. p. 74-104.

LANGELLIER, K. “You’re marked”: breast cancer, tattoo, and the narrative performance of identity. In: BROCKMEIER, J.; CARBAUGH, D. **Narrative and identity: Studies in autobiography, self and culture**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2001. p. 145- 174.

LAPO, F.R.; BUENO, B.O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. In: **Cadernos de pesquisa**, UFMT, n. 118, março, 2003.

LINCOLN, Y.; GUBA, E.G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Teorias e abordagens. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006. p. 169-192.

LIGHTBOWN, P.M.; SPADA, N. **How languages are learned**. New York: Oxford University Press, 1995.

LINDE, C. **Life stories, the creation of coherence**. New York: Oxford University Press, 1993.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, [1986] 2005.

MAGALHÃES, M.C.C. **Formação Contínua de Professores: Conscientização e Construção da Identidade Profissional**. Texto não publicado.

_____. Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: foco na formação de professores. **The Specialist**, v. 17.1, p. 1-18, 1996a.

_____. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M.C.C. (Orgs.). **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

_____. Projetos de Formação Contínua de Educadores para uma Prática Crítica. **The Specialist**, v. 19.2, p. 169-184, 1998a.

MAIA, S.F.; MENDES, B.M.M. **A formação do professor de inglês no Brasil: Aspectos de história, ensino básico e superior**, 2009. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/24_Sidclay%20Ferreira%20Maia.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2013.

MARIN, A.J. **Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções**. Cadernos Cedes. Campinas, SP: Papirus, n. 36, p. 13-20, 1995.

MASON, J. **Qualitative Researching**. London, England: SAGE Publications, 1998.

McDONOUGH, J.; McDONOUGH, S. **Research methods for English language teachers**. London: Edward Arnold, 1997.

MILLER, I.K. 'Puzzle-driven' language teacher development: the contribution of Exploratory Practice. In: YOSHIDA, T. et al. (Orgs.). **Researching language teaching and learning: an integration of practice and theory**. Oxford: Peter Lang, 2009. p. 77-93.

MILLER, I.K. Exploratory Practice: Towards inclusive and reflexive teacher education. In: **Administración nacional de educación pública-consejo directivo central – programa de políticas lingüísticas**. (Orgs.). 3fla-Tercer Foro de Lenguas ANEP. MONTEVIDEO: Grupo de Trabajo del Programa de Políticas Lingüísticas, 2011, v. 1, p. 247-259.

_____. A Prática Exploratória na educação continuada de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. In: SILVA, Kleber Aparecido da; DANIEL, Fátima de Gênova; KANEKO-MARQUES, Sandra Mari; SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. (Orgs.) **A formação de professores de línguas: Novos Olhares – Volume II**. São Paulo: Pontes Editores, 2012.

_____. Construindo Parcerias Universidade-Escola: Caminhos Éticos e Questões Crítico-Reflexivas. In: GIMENEZ, Telma; GÓES MONTEIRO, Maria Cristina de. (Orgs.). **Formação de professores de línguas na América latina e transformação social**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, v. 4, p. 109-129.

_____. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L.P. (Orgs.). **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013.

_____.; CUNHA, M.I.A. MEMBROS DO GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA. The Web of life the Rio de Janeiro Exploratory Practice Group. In: ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. **The developing language learner: an introduction to Exploratory Practice**. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2009. p. 236-234.

_____.; et al. Prática Exploratória: questões e desafios. In: GIL, G.; VIEIRA ABRAHÃO, M.H. **Educação de professores de línguas: os desafios do formador**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social** – Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei de Diretrizes e Bases. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

MISHLER, **The discourse of medicine**: dialectics of medical interviews. Norwood, N. J.: Ablex, 1984.

_____. **Research Interviewing**: context and narrative. Cambridge, Harvard University Press, 1986.

_____. **Storylines**: Craftartist's Narratives of Identity. Cambridge: Harvard, 1999.

_____. Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da; BASTOS, Liliana Cabral (Orgs.). **Identidade – recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L.P. da. **A performance narrativa do jogador Ronaldo como fenômeno sexual em um jornal carioca**: multimodalidade, posicionamento e iconicidade. Revista da ANPOLL, vol. 2, n.º. 27, 2009, p. 128-157.

_____. Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

_____. (Org.). **Discurso de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

_____. **Identidades fragmentadas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

_____. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: RIBEIRO, B.; LIMA, C.; DANTAS, M. T. (Orgs.). **Narrativa, identidade e clínica**. Rio de Janeiro: Ed. IPUB-CUCA, 2001.

MORAES BEZERRA, I.C.R. *Com quantos fios se tece uma reflexão? Narrativas e argumentações no tear da interação*. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

_____. Prática Exploratória, espaços formativos e a educação crítica de professores de inglês: o olhar híbrido de uma professora formadora. In: **Revista X**, v. 2, p. 76-96, 2011.

_____.; MILLER, I.K. Professores de inglês envolvidos na socioconstrução discursiva de seus entendimentos: O espaço da Prática Exploratória. In: **Anais do VI Seminário de Línguas Estrangeiras**, 17 a 19 de agosto de 2005, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

OLIVEIRA, L.E.M. **A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. 1999. 194 p. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária). Faculdade de letras, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/teses.html>>. Acesso em: 14 ago. 2013.

OUTWAITE, W. **Understanding social life: The method called Verstehen**. London: George Allen & Unwin, 1975.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84.

PEREIRA, M.G.D.; BASTOS, L.C. Envolvimento, poder e solidariedade em encontros de serviço. In: **Palavra** (PUC-Rio), Rio de Janeiro, v. 9, p. 169-208, 2002.

_____. Afeto, poder e solidariedade em encontros de serviço em uma empresa brasileira. **Revista Palavra** 8, Departamento de Letras PUC-Rio, Editora Trarepa, 2002, p. 169-208.

PINTO, D.S. As histórias de Larissa: o processo de construção da referência e as múltiplas “projeções do eu” em narrativas em uma entrevista psiquiátrica. In: RIBEIRO, B.; LIMA, C.; DANTAS, M.T. (Orgs.). **Narrativa, Identidade e Clínica**. RJ: IPUB, 2001.

PONTECORVO, C.; AJELLO, C.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se aprende: Interação social, conhecimento e escola**. Porto Alegre, RS: Artmed. 2005.

RAJAGOLAPAN, K. Política linguística: do que é que se trata? In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K.A.; ROCHA, C.H. (Orgs.) **Políticas e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

REASON, P. **Participation in human inquiry**. London: SAGE Publications, 1994.

ROJO, R. Caminhos para LA: Políticas linguísticas, política e globalização In: NICOLAIDES, C; SILVA, K.A.; ROCHA, C.H. (Orgs.) **Políticas e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013

RIBEIRO, B.T. **Coherence in psychotic discourse**. Oxford: Oxford Press, 1994a.

RIBEIRO, B.T.; BASTOS, L.C. Telling stories in two psychiatric interviews: a discussion on frame and narrative. In: **AILA Review**, Amsterdam/Philadelphia, v. 18, p. 58-75, 2005.

RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P.M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional** (2. ed., revista e ampliada). São Paulo: Loyola, 2002.

ROLLEMBERG, A.T.V.M. **Dedicação, frustração, sucesso, dúvidas:** construção de identidades profissionais nas narrativas de professores de inglês. Tese de doutorado em Estudos da linguagem – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2008. 281f.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. In: **Language**. 1974. 696-735.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice:** O social e o político na pós-modernidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHECHNER, R. O que é performance? In: **O PERCEVEJO**, ano 11, 2003, nº 12, p. 25-50.

SCHIFFRIN, D. Narrative as self-portrait: Sociolinguistic constructions of identity. In: **Language in Society**. [1987] 1996, p.167-201.

_____. ; BAMBERG, M. (Eds.). **Discourse and Identity**. Cambridge: CUP, 2006c. p. 288-313.

SCHÖN, D.A. **The reflective practitioner** – How professionals think in action. Cambridge, Massachusetts: Basic Books, 1983.

SCHWANDT, T. As três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DEZIN, N. K. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006. p. 193-217.

SILVEIRA, F.V. da R. **Ressignificando a ansiedade na aprendizagem e uso de línguas estrangeiras através das crenças:** um estudo exploratório. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2012.

SILVERMAN, D. **Interpreting qualitative data**. Methods for analysing talk, text and interaction. London: SAGE, 2001.

SOUZA, M.F. A expressão do jeitinho brasileiro em interações via Call Center. Tese (Doutorado em Letras). PUC-Rio, 2005.

TANNEN, D. Talking voices: Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse. In: **Studies in interactional sociolinguistics** 6. Cambridge: CUP, 1989.

_____.; WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação. Exemplos de um exame/consulta médica. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, [1987] 2002.

TURNER, V. **On the edge of the Bush**. Tucson, Arizona: The University Of Arizona Press, 1985.

_____. Images of anti-temporality: essay in the anthropology of experience. In: **The Harvard theological review**, 75(2): 1982, p. 243-265.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E. O. (Org.) **A Aventura sociológica**: objetividade, paixão e improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, [1935] 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, [1934] 1986.

WENGER, E. **Communities of practice**. Cambridge & New York: Cambridge University Press, 1998.

ZEICHNER, K.M.; LINSTON, D.P. **Reflective teaching**. New Jersey: Lawrence Erlum Associates Publishers, 1996.

ZIMMERMAN, D.; WIEDER, L. Ethnomethodology and the Problem of Order. In: Douglas, J. (Ed.), **Understanding everyday life**, Chicago, Aldine, 1970.

Anexos

Anexo I

Autorização para utilização de dados do participante na pesquisa

Eu, _____
(nome completo do participante), após a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a prof^a Gysele Colombo Gomes para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que autorizo a utilização de minha imagem, do meu nome completo e dos dados gerados nas entrevistas e nos encontros de grupo durante o curso de formação continuada para professores do município de São Gonçalo, RJ. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2010.

Assinatura do participante

Anexo II

Bibliografia sugerida para o curso de formação continuada – Módulo PE

ALLWRIGHT, D. Towards Exploratory Teaching. ALLWRIGHT, D; BAILEY, K. *Focus on the language classroom. An Introduction for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

_____. “Planning: Intervention or Interference?” Unpublished manuscript, RELC Seminar, Singapore, April, 1996. pp. 1-10

_____. Contextual factors in classroom language learning: an overview. In: K. MALMAKJER e J. WILLIAMS (Eds.), *Context in Language learning and language understanding*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, pp. 113-134

_____. Putting ‘Quality of Life’ First: towards a new view of exploratory practice. Lancaster: 2002a. Disponível na Internet: http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/EPCentre/newsletter2002/html/principles_of_ep. Capturado em 06 outubro 2002.

_____. Bringing Classroom Language Learning to Life. *Pesquisas em Discurso Pedagógico – Qualidade de vida na sala de aula*. Rio de Janeiro: IPEL – Departamento de Letras/PUC-RJ, vol. 1, nov. 2002b.

_____. Six Promising Directions in Applied Linguistics. In: GIEVE, S. and MILLER, I.K. (Ed.) *Understanding the language classroom*. Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2006, 11-17

_____. “Prioritizing the human quality of life in the language classroom: is it asking too much of beginning teachers?” Unpublished manuscript. Florianópolis, I CLAFPL, November, 2006b. Pp. 1-12

ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. *The Developing Language Learner: an introduction to Exploratory Practice*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2009.

Anexo III

Transcrições das interações

Transcrição da interação com Simone

1	gysele	prontinho! tô com você aqui hhh
2	simone	to ok?
3	gysele	aham (.) você não precisa olhar pra câmera, pode olhar pra mim simone... simone, é, engraçado quando a gente vai falar assim que a gente pensa "o que que vamos perguntar?", mas na realidade o que eu quero saber de você é muito mui:to natural, que até a gente naturalmente <u>observa</u> pelo tipo de pessoa que você é, isso é muito bacana... bem, antes da gente começar a falar, eu queria que você lembrasse de uma coisa assim, é, inesquecível da sua vida, uma coisa que foi muito emocionante... não precisa ser relacionado a dar aula, qualquer coisa que você tenha considerado muito marcante
4	simone	quando Deus fez o milagre de me dar um filho, porque eu não podia ser mãe (3.0) e Deus fez um milagre no meu organismo e eu engravidei... então, não existe emoção melhor do que saber pelo médico que você não vai poder ser mãe, mas você crer que Deus te prometeu que você vai ser mãe
5	gysele	é muito bom, é o () hh
6	simone	hhhh e você ser mãe mesmo
7	gysele	é, você sempre, é, sempre cheia de emoções
8	simone	é, é... e eu sou mãe... gerei, gerei mesmo... não foi gerado do coração, foi gerado pelo corpo
9	gysele	que bom hhhh
10	simone	hhhh
11	gysele	bem, é, eu acho muito engraçado que, com essa, já entrando no nosso assunto, é, a questão desse curso, nosso curso, é, quando eu organizei o curso eu organizei pensando em vocês, mas na realidade, é, eu pensei em mim... porque como eu lembra que eu comentei com vocês "ah eu queria ter chance de ter é acesso a uma forma de estudar, acesso a estar sempre refletindo, o que que eu posso fazer?", foi dessa forma que eu que tudo iniciou... mas eu não sei se é a mais expectativa de vocês... qual era a sua expectativa, simone?
12	simone	a minha expectativa é estar me qualificando
13	gysele	era antes do curso?

14	simone	não, é, tanto é que eu coloquei o verbo "é", é estar me qualificando nesse determinado momento... eu estou me qualificando em prática exploratória (2.0) estou me qualificando nisso, porque é algo que eu pratico mas não registro (.) né, foi como mesmo você falou "eu faço as coisas em sala de aula mas não... porque? repito o que deu certo mas não pergunto ao aluno porque deu certo..." e né, tá sendo um momento muito bom de estar estudando, estar lendo...
15	gysele	todo professor gosta de ler?
16	simone	claro que não... se não essa sala tava cheia hhhh
17	gysele	hhh... é, e, como você se vê, professora simone, é:: e <u>além</u> da professora simone, quem é simone?
18	simone	bem eu sou uma pessoa bem determinada, se eu me disponho a fazer algo, eu disponho é pra fazer bem feito (.) quando eu tenho que fazer algo mal feito porque me obrigaram de certa forma a fazê-lo eu não fico feliz, faço por obrigação, então não foi uma realização... então eu gosto de fazer o que eu faço como professora ((barulho de celular tocando)) não é o meu não, tá? fica tranquila
19	gysele	hh
20	simone	eu gosto de fazer o meu trabalho sentindo que eu estou me realizando com aquilo que eu to fazendo... (2.0) é:, quem é simone né? simone... simone é uma pessoa teimosa hhhhh teimosa... gosta muito de falar, também gosta muito de ouvir, gosta muito de ajudar... e nesse de ajudar, dentro de sala de aula, eu procuro ajudar o aluno a <u>gostar</u> do inglês (2.0) mesmo sabendo que ele tá ali e não gosta... então o que eu tento fazer, eu tento fazer músicas, inventando regras gramáticas... pra ver se através da música ele passa a gostar... é:, trato-os com carinho, "meu amor, meu querido"... pra ver se cria né a afetividade do tipo "poxa gosto tanto da professora, a professora é tão legal"
21	gysele	mas é importante, é, você acha que é importante que o aluno goste da professora, ou da simone?
22	simone	não, é importante que haja uma, um, um carinho (.) porque educação é vida (2.0) eu não posso estar dentro de uma sala de aula se eu não suporto você... eu vou ter que ter uma maturidade muito profunda, pra mesmo não suportando sua cara estar ali porque eu dependo da sua matéria... mas essa maturidade só chega na fase adulta... na fase da infância e adolescência isso não

		acontece... o aluno acaba rejeitando a disciplina por causa do professor... porque ele fala assim "gostava tanto no ano passado..." e aí eu pergunto "quem era seu professor?", as vezes de outra disciplina, "ah era fulano", "então porque você não gosta agora?", "ah porque essa professora é um porre" (.) então nesses meus 23 anos de profissão, eu tenho observado isso, que <quando ele gosta do professor> como pessoa, quando há identificação com aquele profissional, como PESSOA, ele tem uma parte de aceitação melhor pra aquela disciplina... mas quando há um choque de personalidade ele rejeita a disciplina =
23	gysele	uhum...
24	simone	= e a maturidade que nós adultos temos de estar estudando mesmo não suportando a cara daquela determinada pessoa, porque aquela pessoa é grossa, é intransigente, não tem um domínio de turma, não sabe passar a matéria, mas você tem que ficar ali porque você precisa... mas o adolescente e a criança não pensam assim
25	gysele	agora eu perguntei a você quem é a simone, é, eu sei que a simone é simone mãe, agora sei que a simone é simone teimosa, seria simone, simone gosta de ser professora, mas simone é só isso? só isso <u>tudo?</u> hh
26	simone	é::, bastante coisa né...
27	gysele	Aham
28	simone	simone é mãe, simone é pessoa
29	gysele	e pessoa engloba tudo?
30	simone	(3.0) como assim?
31	gysele	é, se eu tivesse que te descrever, vamos supor que você fosse uma personalidade famosa e eu tivesse que descrever você, falaria "olha é esta é a simone, professora, mãe, e teimosa?"
32	simone	não... compreensiva, amorosa... porque através do que eu faço em sala de aula vê qual é a minha personalidade eu acho que melhor pessoa pra você perguntar quem é simone seria perguntar pros meus alunos "quem é simone?" "a:::i ela é sargento"
33	gysele	Hhh
34	simone	"ela é sargento... poxa, mas ela é carinhosa... (2.0) aí ela exige que eu faça os deveres, poxa,mas é porque ela tá preocupada com que eu aprenda... aí ela quer que eu sinta direito na carteira, porque ela tá preocupada com a minha saúde da coluna" (.) entendeu? então simone dentro de sala de aula é mãe, é professora, é psicóloga... é tudo isso... então quem é simone? pergunta

		pra outra pessoa "quem é simone?" hhh
35	gysele	hhh bem, é::, você não, quando você se descreve você não fala, não é, retoma experiências passadas nem em relação a vida nem a currículo, que eu falo, é, você veio de tal faculdade [ou fez isso ou aquilo]...
36	simone	[ah você conhece minha] [formação]
37	gysele	[não, não...]
38	simone	é porque isso é apenas um acréscimo na minha capacitação
39	gysele	bem, e o que você acha que <u>faltou</u> na sua formação para prepará-la para uma sala de aula? pra prepará-la pra ser professora? ou, ou então foi completo? o que você esperava, o que você gostaria de ter que não teve ou então o que você teve que tanto, que foi tão bom?
40	simone	olha é:, é até difícil porque a minha formação é de pedagógica, de primeira à quarta série né... então ali no cléia nanci - eu SOU de uma família de professores e <u>professores de escola</u>
41	gysele	runs in the family hhh
42	simone	então acho que já tá na genética [hhh]
43	gysele	[hhh]
44	simone	fui pra uma escola de formação de professores... antes de estagiar numa sala, eu estagiei na sala da minha própria mãe, sendo a minha mãe a professora que estava me observando; porque quando terminou a aula ela me sentou, você errou aqui, errou aqui, errou aqui, errou aqui, você vai repetir a sua aula com a minha outra turma (.) eu repeti uma aula (.) formação pedagógica... depois fui pra faculdade, fiz a faculdade (.) o que eu não aprendi na faculdade? eu nem sei, porque eu já atuava, já sabia o que que era ser professora, eu não fui enganada... eu não entrei na profissão enganada do que, não entrei na profissão enganada, eu sabia o que me esperava, [em todos os sentidos]
45	gysele	[você <u>gostava</u>] do que você iria encontrar [no magistério]
46	simone	[sim...] quando eu, quando eu não quis mais ficar, que foi antes de entrar na faculdade, eu saí, eu larguei primeira a quarta série e fui trabalhar em escritório, fui [trabalhar né], °com nosso amigo também° = (Simone refere-se a um professor de sua escola)
47	gysele	[eu lembro]
48	simone	ma:s, não me fez feliz... o que me faz feliz é estar me aborrecendo com aluno hhhhh ensinando, o que me faz feliz é <u>ensinar</u>

		<p>aquilo que eu aprendi de uma maneira mais fácil, que eu poderia ter aprendido, não na faculdade mas no colégio, quando me ensinaram no colégio, e não me ensinaram... mas como eu já fazia curso de inglês, não fazia diferença porque eu já estava aprendendo aquilo... então hoje eu tenho a visão dentro de sala de aula seguinte: nem todo mundo tem a condição financeira de estudar em um curso de inglês... pagar colégio particular E pagar um curso de idiomas... então qual é a minha função ali? torná-lo algo mais produtivo, pra ele pra que ele pense assim "não <qua:ndo eu> estiver trabalhando, eu puder me bancar, eu aprendi tanto a gostar de inglês que eu vou entrar num curso" ou encher tanto a paciência do pai, falar assim "pai me coloca num curso, me coloca num curso, a gente aperta e a gente estuda"</p>
49	gysele	<p>é, então você acredita que na escola o aluno não aprende inglês?</p>
50	simone	<p>no sistema que nós estamos não... ele é INFORMADO, ele não é <u>formado</u>... que que é isso, que que é isso: ele é informado, eu informo pra ele o nome dos objetos, eu apresento pra ele as questões gramaticais, eu apresento a ele uma apresentação de texto, eu apresento a ele instrumentos de interpretação, eu apresento a ele... "prazer, te conheci... tenho alguma intimidade com você? não, não tenho intimidade com você..." porque as salas são cheias, o livro não é adequado, nem todo mundo que está ali está com o espírito de querer aprender idiomas, tem gente que não quer aprender, mas tá ali na escola tem que aprender porque faz parte da grade curricular... (2.0) então eu <u>apresentei</u> o idioma pra ele, agora tornar intimo... quem vai tornar intimo, <u>infelizmente</u> tá, não deveria ser assim, porque a minha monografia mostrou isso, no início não era assim... ma:s, politicamente, aconteceu... e ai beneficiou vários cursos de idiomas, porque a realidade não era essa então <u>infelizmente</u> hoje é assim... já tentei mudar [()]</p>
51	gysele	<p>[()] o que você quis dizer com "hoje é assim" é <u>hoje</u></p>
52	simone	<p><u>hoje</u> o aluno é apenas apresentado</p>
53	gysele	<p>Uhum</p>
54	simone	<p>"prazer em te conhecer, gostei de você, você é atraente, ai quero te conhecer mais"</p>
55	gysele	<p>a língua</p>
56	simone	<p>é, a língua, idioma</p>
57	gysele	<p>aham hh</p>

58	simone	ou então dependendo de quem te apresentou: "ih mas você é tão antipático idioma, eu não quero <nada> com você, detesto você, nunca vou querer você na minha vida"
59	gysele	°então você acredita que professor tem esse poder?°
60	simone	tem, tem... e infelizmente eu tenho curado as vezes cicatrizes de outros professores que a minha vontade é pegar aquele indivíduo e esganar... porque ele queimou meu filme, ele <u>queimou</u> o meu trabalho... porque ele fez uma etapa errada, ele cometeu um erro na vida daquela pessoa, e que aquilo lhe causou um trauma, uma ferida e agora eu tenho que curar a ferida pra que aquela pessoa tenha .h, tenha condições de saúde pra poder continuar recebendo as minhas apresentações... porque aquela vida fez um buraco, >entendeu?< e isso acontece muito em professor de, de primeira a quarta série, que vai dar inglês em colégio de primeira a quarta série que a escola aceita o aluno formado apenas em cursinho, né, não tem formação pedagógica, ele é "sabe falar inglês? ah então dá aula aqui"... né ele sabe falar inglês, como eu tenho aluno aqui no curso "professora vou fazer cinco anos de curso e eu vou" dar aula?! Meu filho você tá pensando o que?! Você quer dar aula, nã::o, existe faculdade! Você tem que ir pra faculdade "ué, mas cinco anos" falei assim "eu fiz sete no ccaa" hhh eu fiz sete, faculdade de medicina, e eu tive que fazer faculdade não é assim não... só que o que que acontece esse profissional que não é profissional como TODOS hoje são professores né, os amigos da escola né, todos são amigos da escola mas aí a gente vai entrar em questão política que não comenta

Transcrição da interação com Christina

01	christina	então só que eu sou péssima em fotografia, eu não gosto de tirar foto hh
02	gysele	você é péssima em fotografia ou é tímida?
03	christina	não, até que eu não sou tímida não, mas eu não gosto de tirar, não sei nunca gostei de tirar foto
04	gysele	hhh você não vai tirar foto hhh você ta sendo filmada hhh
05	christina	justamente é esse o problema hh
06	gysele	hh ah, que nada... não, mas hoje você veio mais bonita
07	christina	nã::o, falar a verdade isso aqui foi a minha irmã que me deu hoje, sabe botar logo pra ir pro curso hhh
08	gysele	hhh olha já conversamos é cada hora que eu venho falar pra você eu acho que é uma coisa boa porque eu conheço mais vocês e
09	christina	e com certeza pra gente também deve ser né
10	gysele	eu não sei, de repente acho que pra mim é mais
11	christina	é?
12	gysele	fico mais feliz, porque a gente não tem idéia como são as pessoas e de repente a gente descobre pessoas incríveis próximas da gente, não é mesmo?
13	christina	com certeza, com certeza
14	gysele	bem, é, pra gente começar, eu quero que você me conte alguma coisa importante da sua vida (.) aliás eu quero que você me conta a coisa <u>mais</u> importante que já aconteceu na sua vida
15	christina	mais importante foi o nascimento das minhas filhas, não tem como, é, a minha vida
16	gysele	você tem duas filhas?
17	christina	tenho duas filhas... minha vida mudou assim... não assim em nenhum outro sentido mas meu interior, mudou muito porque a gente quando é filho só, a gente fala com a mãe, mãe briga, a gente reclama, aquela coisa toda... mas na hora que é nosso filho parece que estala assim, ai a gente começa a <u>sentir</u> o que a mãe

		da gente <u>sente</u> na, na, em todos os problemas que a gente passa tudo que eu passei, eu assim já briguei muito com a minha mãe, como todo filho né, que naquela idade que a gente quer se afirmar, quer as coisas, quer fazer aquela vontade própria mãe não deixa... minha mãe sempre segurou mais a gente do que meu pai meu pai, sempre foi assim easygoing, aí entendeu =
18	gysele	Aham
19	christina	= a gente "papai!", pedia a ele primeiro, aí ele "ta bom, ta bom, vai falar com a sua mãe"
20	gysele	Hh
21	christina	ai falava "mãe", "vai falar com seu pai", "papai deixou", "então ta..." aí né, não tinha como ela negar (.) mas aí comecei a compreender mais assim todos os problemas que passei com ela, assim de briga assim filho mesmo, de querer fazer as coisas e ela não deixar... e:: senti uma diferença sabe, primeiro né, eu tive filho com 37 anos, já fui mãe já <u>velha</u> né hhh
22	gysele	a::h muito velha, nossa
23	christina	não, se você comparar a média de mães, da idade de mães que você vê hoje em dia, [bem jovens]
24	gysele	[eu acho que alguma coisa] mudou christina, porque é:: eu vejo moças que com 30 anos que nem pensam em casar quanto mais ter filhos
25	christina	é, isso, quando, aí você tem que separar assim dois grupos né, aquele grupo que trabalha, que estuda, tem uma visão lá na frente, essas realmente, elas terão filhos com mais idade (.) e as outras que não pensam assim, que acham que ter filho agora é interessante e tal e tem filhos assim muito jovens... então eu tive a minha primeira filha com 37 anos, ela agora ta com 12, vai fazer 13 em dezembro, e agora eu to passando com ela muitas coisas que minha mãe passou

		comigo (.) falou assim "ó quando você tiver seu filho você vai entender o que eu to reclamando agora com você" porque, até que as minhas filhas são calmas, mas também são assim teimosas como eu sabe
26	gysele	hhhh como você é
27	christina	como você, como eu sou hhh
28	gysele	a::h
29	christina	[sou teimosa, sou teimosa, sou teimosa]
30	gysele	[ha::n e continua] (.) bem, e: você sentiu isso, essa diferença, é, de quando você era alu::na você tinha uma atitude, e de repente você é professora e agora você vê o que uma professora passa?
31	christina	sim... eu já, eu já, agora eu percebo o <u>quanto</u> os meus professores sofreram comigo hhhh
32	gysele	os professores sofreram com você? Hh
33	christina	é...
34	gysele	você não, você tem jeito de ser quietinha
35	christina	sou não... eu sou muito bagunceira, eu sou muito maldosa, falo muita bobagem, falo muita besteira... uma vez uma colega minha na faculdade, é, chegou pra mim e falou assim "christina" (.) quando eu, que eu já trabalhava, porque eu comecei a trabalhar em curso, depois que eu comecei a fazer faculdade de letras... ai né, eu sempre me vesti assim eu nunca <u>fui</u> assim de uma maneira de vestir assim muito extravagante nem andar muito nua que eu nunca gostei usava saia, saia justa, assim no joelho e tal ai elas pensavam que eu trabalhasse como secretária nós conversamos começamos fazer amizade ai ela falou assim "ah pensei que você fosse secretária" falei "não eu sou professora", ai ela assim "christina quando você começou, quando você entrou aqui na sala assim nos primeiro dias achava você tão <u>sé:ria</u> , agora você, você é demais, não vale nada" diziam hhhh
36	gysele	Hhhhhh

37	christina	Hhh falei "po:xa, é assim que vocês pensam de mim?" hh mas é verdade, eu sou assim... porque não vou me abrir de imediato, como acho que qualquer outra pessoa né
38	gysele	Aham
39	christina	então eu prefiro quando eu começo assim, vou fazendo amizade, vejo até onde eu posso, até onde eu vou... então quer dizer, algumas das escolas que eu trabalho eu brinco, eu converso, falo bobagem... outras não, já fico... sabe? fechada, porque eu não, não, não vejo espaço assim pra conversar mais a vontade, ai vou levando assim... meus professores sofreram muito, fazia muita bagunça na sala, mas eu sempre procurei prestar atenção na hora que tinha que prestar atenção, é isso que eu vejo mu::ita dificuldade hoje em dia... eu prestava muita atenção, eu era <u>até</u> boa aluna, mas se tivesse uma oportunidade... eu vou te contar uma coisa que aconteceu comigo, que eu fazia muito é que eu fazia muito, eu sempre gostei muito de desenho, na verdade eu nem queria ser professora eu queria ser arquiteta, ai na época eu tinha... estudava no castelo branco e eu estava na que hoje essa que era sétima série que hoje em dia é sexto ano
40	gysele	você estudou no castelo branco?
41	christina	estudei no castelo branco
42	gysele	em que ano?
43	christina	de setenta a:::, setenta e um à setenta e cinco
44	gysele	mesmo período que eu
45	christina	é mesmo? eu sai de lá pro henrique lage
46	gysele	eu também!
47	christina	foi pro henrique lage?
48	gysele	aham hhhhh
49	christina	hhhhh como é que pode ué hh estudei lá, no henrique lage...
50	gysele	Olha, é, eu fui, eu lembro a minha turma era a

		turma 105 (.) da manhã
51	christina	eu estudava à tarde
52	gysele	hummm...
53	christina	quem estudava de manhã era o meu irmão, Valdinho, não sei se você chegou a conhecê-lo, topodidio, [um orelhudo]
54	gysele	[claro que eu conheço...]
55	christina	meu irmão
56	gysele	ai meu Deus
57	christina	como é que pode mundo pequeno hein... ele é meu irmão... o pessoal só conhecia ele por topodidio [que ele tinha um par de orelha...]
58	gysele	[pois é], eu lembro bem
59	christina	é::... casado, já é avô e tudo
60	gysele	meu Deus (.) é::, eu fui da época, vamos lá, professora de português, professora... a denise e depois luiz Antonio
61	christina	não... eu estudei com dona marina à tarde
62	gysele	dona marina [foi professora do] meu marido que também estudava lá
63	christina	[dona marina...] é mesmo? [ela foi minha professora, porque eu estudava à tarde]
64	gysele	[hhh meu marido estudava à tarde]
65	christina	é mesmo? caramba... agora eu não vou [me lembrar do nome assim]
66	gysele	[dona marina...] é, professora de matemática?
67	christina	professora de matemática é:: adilson, é, um mulato...
68	gysele	Sizenando
69	christina	não, esse não foi meu professor
70	gysele	é::, sizenando, é, foi o professor da quinta série... é, a::h, você lembra do professor ivan? "shi::u"
71	christina	<u>le::mbro</u> uma vez ele me deixou 15 min em pé de castigo [na quadra]
72	gysele	[na quadra] também deixou a turma da manhã hhh
73	christina	hhh me deixou na turma da tarde hhh
74	gysele	Hhhh
75	christina	E (conhece? pensa?) aquele púlpito, tinha um púlpito ali na quadra, né?

76	gysele	aha:m
78	christina	ele em pé ali, firme ,e a gente não podia <respirar> mais alto
79	gysele	Por falar em púlpito,você era do grupo que hasteava a bandeira?
80	christina	já hasteei bandeira...
81	gysele	eu hasteava a bandeira
82	christina	[já hasteei bandeira...]
83	gysele	[ah! hhhh]
84	christina	quando eu não hasteava bandeira eu ia levando a bandeira assim...
85	gysele	aham!
86	christina	coisa que você não vê mais hoje em dia nas escolas né
87	gysele	é uma coisa [()]
88	christina	[()] você não vê mais
89	gysele	é, mas que coincidência christina, nós fomos
90	christina	colegas de ()
91	gysele	pois é, olha, e no henrique lage eu fui da manhã
92	christina	estudei de manhã também
93	gysele	o primeiro ano que =
94	christina	Básico
95	gysele	= teve meninas
96	christina	é, foi, eu fui no primeiro ano? foi em 76 que eu fui pra lá... acho que foi no primeiro ano, ou no segundo? [acho que foi primeiro ano que eu fui]
97	gysele	[foi primeiro ano], exatamente
98	christina	eu fui pra lá que eu queria fazer edificações (.) era doida pra fazer edificações, fui pra lá... ai::, fiz de manhã, fiz o básico... ai minhas colegas que estudavam no castelo branco também foram pra lá, só que falaram "christina eu não vou ficar aqui"
99	gysele	eu também não fiquei
100	christina	não ficou não? não quis fazer secretariado, não quis fazer administração... ai elas fizeram só o primeiro ano lá comigo e foram embora, e eu fiquei... eu fiquei numa turma

		que havia acho que só quatro ou cinco meninas, o resto era tudo meninos
101	gysele	a 116
102	christina	116... lá em [cima perto do laboratório]
103	gysele	[aham, isso mesmo!]
104	christina	você lembra o que fizeram uma vez com um esqueletinho que tinha lá?
105	gysele	não...
106	christina	pegaram o esqueleto que tinha no laboratório, esqueleto completinho, bonitinho o esqueleto, colocaram sentado na cadeira naquele corredorzinho na última sala, mas fizeram, não fui eu, pendurado =
106	gysele	Hhhhhhh
107	christina	não fui eu não hh
108	gysele	Hhhhh
109	christina	= pendurado numa, já faziam uma campanha de fumo naquela época e não sabiam, penduraram numa folha de caderno, pegaram cigarro colocaram na boca e escreveram assim "olha o que o ci, olha o que o fumo fez comigo"
110	gysele	meu Deus hhh
111	christina	[()]
112	gysele	[você foi na excursão] de volta redonda? à volta redonda?
113	christina	eu fui à são louren, não, são lourenço eu fui do castelo branco
114	gysele	não...
115	christina	são lourenço que eu fui
116	gysele	nós fomos visitar a siderúrgica nacional
117	christina	hum... mas foi pelo henrique lage ou...?
118	gysele	pelo henrique lage
119	christina	não, não fui... [quando eu estudava não fui]
120	gysele	[eu:::] jogava handball também, no henrique lage
121	christina	ah:: eu não jogava não... não praticava nenhum esporte não... fazia só educação física que eu gostava mas... ah, eu não podia também praticar educação física porque na, quando eu estava no, quando eu tinha treze anos eu

		estava no, seria terceiro ano, que é, ah nem lembro mais, ginásial né =
122	gysele	Uhum
123	christina	= educação ginásial (.) e eu peguei hepatite (.) e aí o médico me suspendeu de qualquer atividade física, eu não podia fazer esforço, não podia comer gordura... era uma coisa horrível... aí passei o ano inteiro no médico, eu ia pra escola, da escola pra casa, °aí tinha consulta no médico >graças a Deus que não precisei ficar internada<°... então depois daí, é, o médico falou olha evita, aí eu, sempre a minha mãe ia, conversava na escola que eu não podia [fazer educação física até:]
124	gysele	[ah: sim...]
125	christina	depois que eu comecei a fazer, já no henrique lage que eu comecei a fazer... mas também eu fazia, gostava até de ginástica, mas eu não, assim, não fazia muito esforço né, pra evitar... porque se eu por exemplo comprimisse muito o abdômen, fizesse muito esforço, então eu tinha, começava a passar mal, eu tinha febre...
126	gysele	nossa...
127	christina	°aí evitava... mas eu também °era agitadinha°
128	gysele	Hhhh
129	christina	°eu comia coisa que não podia hh°
130	gysele	ah hh
131	christina	Hhhh
132	gysele	eu sei bem o que é isso (.) é, você lembra de alguma coisa da escola que tenha te marcado no seu período como aluna?
133	christina	bem, uma foi no castelo branco, porque eu conto sempre fatos engraçados que eu conto né... foi esse que eu ia começar a te contar, o da aula de desenho de, de aquela, geometria né... não me lembro o nome do professor, ele coitado, por azar fui encontrar no henrique lage de novo... mas ele me <u>adorava</u> , eu fazia

		bagunça na aula dele, perturbava muito a aula dele... mas o que que aconteceu, o material que, que nós usávamos à tarde era o mesmo da manhã, ai tinha um caderno de desenho de, de geometria, meu irmão fazia de manhã, só que ele fazia uma coisa eu fazia outra... ele não ligava muito não, por isso até repetiu, mas eu gostava de fazer, ai eu pegava o livro, já estava pronto aí eu ia e fazia
134	gysele	mas era geometria ou era, ou era [a parte de artes?]
135	christina	[desenho] era desenho, mas nós fazíamos desenhos geométricos [()]
136	gysele	[pois é, mas era na parte de artes]
137	christina	na parte de artes é, mas pra mim era desenhos... eles não diziam aula de geometria, não, era aula de desenho só que eles falavam... eu imagino hoje que seja geometria por causa do tipo de desenho que nós fazíamos... porque artes eles num, num chegavam a colocar [aula de artes]
138	gysele	[é porque lembra], na aula de artes nós tínhamos desenho, cerâmica, [marcenaria]
139	christina	[oficina], i:sso é:... eu fiz [eletricidade]
140	gysele	[corte e costura]
145	christina	fiz corte e costura fiz eletricidade fiz encadernação
146	gysele	encadernação eu [também]
147	christina	[é::]... eu só não fiz foi mecanografia, que eu não fiz... não fiz cerâmica...
148	gysele	Eu fiz hh fiz cerâmica, marcenaria...
149	christina	marcenaria não fiz também... porque a gente encolhia né, o que fazer... aí o que eu gostava eu fazia... gostei de fazer encadernação
150	gysele	e você fez música?
151	christina	não, não fiz música
152	gysele	ah eu fiz... fiz música a parte, é, foi bem legal.. mas conta, desculpa
153	christina	ai ta, ai o que que aconteceu, ai nessa época

		eu tinha, eu fazia, o que que eu fazia eu levava o livro do meu irmão, que era pra nós dois mesmo
154	gysele	Uhuh
155	christina	minhas colegas que NÃO gostavam, não conseguiam fazer, eu pegava o caderno delas e trocava, ai fazia o delas ai trocava, ai ia fazendo o de todo mundo... acabava não tinha nada pra fazer, meu irmão tinha uma régua que meu padrinho deu a ele de presente, uma régua assim, uma régua japonesa, de aço, uma régua boa menina, pesada... aí eu ficava olhando pra cara do professor, professor "tudo bem?", "°não, tá tudo bem professor°", aí eu ia devagarzinho empurrando a régua, empurrando a régua, a régua caia no chão batia naquele piso plim plim plim aquela barulheira professor olhava "desculpa professor" abaixava panhava, uma cínica, [ai panhava]
156	gysele	[hhhhhh]
157	christina	daqui a pouco eu virava pra minha colega, amigona, até hoje nós somos amigas, marinete... marinete "ah não faz isso não ()", eu empurrava a régua, caia no chão, "desculpa professor", mas num cinismo total... professor nunca percebeu que eu fazia aquilo pra, sabe, agitar alguma coisa na aula... e ai né, passado um tempo, quando eu entrei pra sala de aula, eu já estava trabalhando aqui no santa Monica, onde trabalho até hoje... ai logo no meu inicio logo de turma, e: eu trabalhava com a oitava série nessa época, ai um aluno fez >a mesma coisa<, incrível gysele, incrível... eu lá com a minha aula, toda contente, ai ele foi assim mesmo, de cara pra mim, ai empurrou a régua (.) só que eu não vi que ele empurrou... a régua plim plim caiu no chão, pessoal começou "ai:!", ai ele "desculpa professora", °cá comigo "já vi esse filme hh"°
158	gysele	Hhhhh

159	christina	brincadeira, como é que pode... ele foi pegou, botou na carteira, ai eu falei assim "se fizer de novo vou tomar" ai =
160	gysele	a:::... ["se fizer de novo eu vou tomar"?]
161	christina	= [fez... ele fez...] ai ele, pum, caiu a régua no chão... só que quando ele jogou a régua, a régua caiu assim mais a frente da carteira dele, não tinha como ele abaixar e pegar... ai eu vim no quadro, peguei a régua, cheguei perto dele "olha só, quando eu tinha sua idade eu fiz a mesma coisa... só que a minha régua não era de alumínio, era de aço, e era bem maior do que essa, tinha 30 centímetros... e essa () agora coordenação" [hhh]
162	gysele	[hhhhhh]
163	christina	ele "professora eu não joguei no chão não!", "mesmo que você não tenha jogado, mas caiu duas vezes, agora você não joga mais" ele ()
164	gysele	meu Deus do céu...
165	christina	e nesse época também no, lá no:: castelo branco, não sei se você lembra, professor de música, ah: eu tinha música sim! professor valdir, um gordinho, [baixinho]
166	gysele	[o meu era maestro elias]
167	christina	não... maestro elias ele, ele um alto, mulato, [alto]
168	gysele	[alto], é, aham
169	christina	esse nunca deu aula pra gente não... que pena... mas também né professor Valdir sofreu com a gente... porque também foi um erro dele, que com certeza ele deve ter sofrido alguma punição depois (.) ele:: (.) pediu que nós déssemos uma quantia, não lembro quanto foi, pra que fosse comprado uma apostila de música pra que nós pudéssemos acompanhar as aulas... ai todo mundo deu, todo mundo pagou, ai toda aula "professor cadê a apostila?" "vai chegar" "professor cadê a apostila?" "vai chegar", e

		nada de chegar a apostila... e nós já estávamos sabendo que a outra turma já havia recebido a apostila e a gente nada de receber... ai nós procurávamos por ele "não porque eu esqueci", um dia ele esqueceu, outro dia ele não comprou, e sempre uma desculpa... ai nós procuramos a coordenação, e a nossa turma era uma das mais bagunceiras do colégio, ai procuramos a coordenação, reclamamos, ai eles disseram que ia ver isso pra nós esperarmos, e nada e nada e nada... ai teve um dia que nós ficamos sabendo que ele tinha usado o dinheiro pra uma outra coisa lá, sei lá, a mulher ficou doente, não sei o que foi que aconteceu, sei que ele usou o dinheiro pra outra coisa... ai eu com as minhas colegas () "como é que a gente vai acompanhar a aula sem apostila?"... ele também pegou o dinheiro da gente, então pegou o meu dinheiro... e não deu nossa apostila
170	gysele	e ficou por isso mesmo?
171	christina	ficou por isso mesmo... ai, mas também ele sofreu... ai todo dia da aula dele, acho que na terça-feira se não me engano, ai ficavam na porta "é ele! é ele! é ele!", ai quando ele chegava na porta, ai lembra daquele locutor valdir amaral?, ai minha colega gritava "valdir::::!" ai eu "amaral!" tumtitumtum batia, batia, batia na carteira, mas fazia um[barulho] hhhh
172	gysele	[nossa] christina, você fazia isso? Hhhhh
173	christina	a gente não deixa o professor abrir a <u>boca</u> ! a gente não <u>deixava</u> ! a gente ficava assim o tempo todo, °então a gente fazia isso e ele ficava muito perturbado°... e ai, coitado né, ai por fim ele desistiu, ai a coordenação foi conversou com a gente e tal, ai não sei, creio que tenham transferido ele de escola pelo que ele fez... ai disseram que ele andou vendendo laranja, ai inventaram uma porção de história que aluno é fogo... mas não tivemos o dinheiro

		de volta, não tivemos a: aposti::la, e muito menos aula de música hh
174	gysele	isso serviu pra você de alguma coisa? de, de alguma forma? [fez alguma diferença?]
175	cristina	[serviu assim] no sentido de que a gente não deve se comprometer com aluno, hoje em dia principalmente, na parte financeira a gente não deve... até na escola houve um problema agora, não comigo mas com outra professora, que ela tava arrecadando dinheiro pra fazer uma feira na escola e a coordenadora não quer, e eu acho que isso é muito perigoso... você perde completamente sua autoridade, sua autonomia na sala, seu respeito pelos alunos... você se compromete a levar um material, comprar alguma coisa, e você não dá aquilo... e por outro lado, eu claro vendo isso, jamais eu me comprometo... quando eu vejo coisa de dinheiro digo "ó, não quero nem saber"... até na época que eu comecei a trabalhar no estado, onde a escola não fornecia xerox de, das provas pra gente, aí eu pedia que um aluno fizesse isso... eu não pego dinheiro de aluno de jeito nenhum, eu tenho muito medo devido esse acontecimento... eu acho que ficou marcado, como ficou marcado, pelas coisas que eu mais lembro assim da escola, e isso, vendo assim as bagunças que nós fazíamos, como outras né, [não só essa]...
176		[hhhh]

Transcrição da interação com Ilca

1	gysele	<ago:ra>... ta começando a gravar... hum hum... deixa eu ver a altura... (3.0) hum, perfeito(agudo na sílaba per)... bem, agora a gente pode (.) começar a bater o nosso papo... bem, <u>Ilca</u> (som agudo), hoje é dia <u>nove</u> ... nove de outubro... (.) por causa desse nosso curso, eu quero ouvir <u>você</u> s, e eu quero que você fique bem a vontade... =
2	ilca	aham...
3	gysele	= e... eu gostaria que você COMEÇASSE me falando alguma coisa que marcou mu:ito a sua vida... uma coisa sobre <u>você</u> , que você fala:"olha, isso é <u>muito</u> importante"... ou então u::m momento...
4	ilca	ah sim... assim, momento (.) que eu posso te dizer até hoje que marcou a minha vida, foram VÁRIOS, mas o que marcou mais foi o >ºnascimento do meu filhoº<... que foi há dois anos atrás, já ta com dois aninhos... e... assim eu adiei muito ser mãe mas (.) se eu [soubesse...]
5	gysele	[porque você era professora?]
6	ilca	também, claro...=
7	gysele	[não...]
8	ilca	=[principalmente...] porque... é... essa vida nossa corrida né... sempre... desde, desde os 18 que eu dou aula... né... desde os 18 anos que eu dou [aula...]
9	gysele	[você fez pedagógico?]
10	ilca	<NÃO>... já dando aula em curso... [é...]
11	gysele	[nossa], mas então você começou a dar aula em curso <sem>... formação?
12	ilca	é... já ... já fo, formada pelo, pelo, curso de inglês mas quando eu comecei a dar aula em curso eu ainda estudava aqui (.) tava no mec assim né... e já tinha entrado pra [faculdade...]
13	gysele	[()]
14	ilca	é eu entrei na faculdade com 18, 18 pra 19...
15	gysele	então era bem novinha...

16	ilca	tudo novinha... ai... é... na faculdade eu tinha uma amiga que morava perto do <u>cu:rs</u> o e a coordenadora falou, ela tava fazendo esse curso, a coordenadora falou: "ah eu to precisando de uma professo:ra... você não conhece ninguém não?" ai ela falou comigo, eu falei: "mas eu não tenho experiência <u>nenhu:ma</u> ", "mas ela falou que você pode ir lá(som agudo)"... ai fizemos uma entrevista... ela gostou de mi::m, me pediu pra assistir umas aulas e... assim comecei com uma <turminha>, °duas°... então quer dizer, ai eu já comecei(som agudo) <u>estudando</u> , e trabalhando <u>né</u> ... ai não parou... porque a gente começa com uma <turminha> [então... hhhhh]
17	gysele	[hhhhh]
18	ilca	né... já começa a ganhar um dinheirinho... duas, três... e quando eu me <u>vi</u> estava com VÁRIAS disciplinas... né, é, nas costas e um mo::nte de turmas... a loucura... ainda tinha que fecha o... o... curso aqui... quer dizer, (.) estudando (.) e <u>pra caramba</u> ... então eu <u>adiei</u> me:smo essa questão porque:: a gente começa a... a... [dá mais...]
19	gysele	você casou novinha né?
20	ilca	casei com vi::nte três pra vinte e quatro
21	gysele	Uhum
22	ilca	né... ai: também não <u>queria</u> ter filho(som agudo), eu queria era correr atrás né... da minha vida... <u>viaja::r</u> né... e realmente adiei e... aconteceu de eu ser mãe mesmo né
23	gysele	pera ai, ACONTECEU [de ser mãe?]
24	ilca	[aconteceu] hhh é porque... eu não me planejei... e fiquei grávida né... <u>fiquei grávida</u> ... então eu fiquei desesperada porque na época eu tava, tava:... é... que eu te falei né eu tava <coordenando> o curso... tinha um curso já... [ai eu...]=
25	gysele	()
	ilca	= chorei... sentei, chorei... ma:s, Deus abençoou foi <u>maravilhoso</u> ... assim questão que, que... eu adiei <u>tanto</u> ser mãe e se eu soubesse que era tão

26		maravilhoso eu tinha sido antes... eu fui mãe com <u>29</u> anos né... °poderia ter sido antes°... porque Deus ajuda me:smo a gente... eu to ai né, com dois, é, ele ta com dois aninhos eu to trabalhando, to fazendo pós, [to...]
27	gysele	[você é] do estado, ou é do município?
28	ilca	eu sou do estado... tenho duas matrículas no estado... uma em nova iguaçu, e a outra em rio bonito...
29	gysele	ih, eu acho que é o seu celular tocando hh
30	ilca	é... você pode pegar ele pra mim ali?
31	gysele	[()]
32	ilca	[()]
33	gysele	não é melhor ver, porque pode ser alguma coisa <u>importante</u> ...
34	ilca	acho que deve ser justamente a christina...
35	gysele	Hhh
36	ilca	é... (3.5) deixa eu desligar aqui...
37	gysele	não, mas você não vai <u>atender</u> (som agudo)?
38	ilca	não, não, a pessoa que, que tava querendo falar comigo já mandou mensagem, já respondi...
39	gysele	aah... então ta bom hh (.) (pausa longa) hh bem, [é...]
40	Ilca	[ai como] eu tava te <u>falando</u> tenho duas matrículas no estado, uma é em nova iguaçu... porque(som agudo) em nova Iguaçu? porque tão <u>lo::nge</u> ? porque eu já tinha...=
41	gysele	meu deus, <u>nova iguaçu</u> ?
42	ilca	= é... porque eu já <u>tinha</u> o curso lá... eu já tinha esse curso lá, porque quando eu, eu tive uma outra unidade em maricá... com uma amiga, sócia, e resolvi <u>com o</u> um ex marido abrir uma... só nós dois (.) e como aqui já tinham várias, nós resolvemos explorar mais o rio, mais essa parte da baixa:da... por isso tão longe... e eu, né, vi que tinham vagas lá, e eu <u>já estava</u> lá na <u>área</u> , achei interessante fazer um concurso lá... <u>entendeu</u> ? porque ai eu () lá, conhecer diretora,isso

		tudo... e realmente, eu tava com um barrigã:o na época... [não tava nem esperando ser chamada...]=
43	gysele	[meu Deus...]
44	ilca	= e passei com uma colocação boa, e fui chamada (.) logo... e essa foi minha segunda matrícula... >porque a primeira foi em rio bonito, porque quando eu era< casada eu morava em itaboraí, ai é perto...
45	gysele	olha nossa, mas então (.) vamos focalizar a, a sua vida... =
46	ilca	Hhh
47	gysele	= você mora EM?
48	ilca	AGORA, atualme::nte, e provisióriame::ente eu to morando com a minha mãe em maricá ((sorri))
49	gysele	então vamos lá... você é... já... não, vamos, vamos falar da... hhh vamos falar da, da época que, é, que você entrou no estado... você é...(.) morava em itaboraí, =
50	ilca	isso...
51	gysele	= tinha um curso: em nova iguaçu
52	ilca	não, é, nessa época o curso era em maricá... porque a minha primeira matrícula (.) né...=
53	gysele	foi em maricá
54	ilca	= e... foi a minha primeira matrícula foi da, em... foi em rio bonito, mas eu não morava ainda em Itaboraí e tinha esse curso EM maricá... entendeu?
55	gysele	nossa e como você dá conta de trabalhar em lugares tão distintos... é... levando em conta que é PARA o estado (2.0) °porque° tem o deslocamento, tem ho:ras na sala de au:la, como é que você... lida com isso?=-
56	ilca	= é assim eu, eu já me acostumei né, o que eu faço... é... primeiro que eu não vou dirigindo, porque ficaria muito cansativo, ai eu dou prioridade em ir de ônibus, (.) porque ai eu vou descansando, ou eu vou estudando, lendo né, e geralmente quando eu chego lá não tenho grandes

		problemas não... de cansaço, nada disso... pelo contrário, né... o ruim é que eu madrugo né, saio <u>muito</u> cedo de casa pra estar na hora lá... eu pego sete e trinta em nova iguaçu, então eu saio de maricá, cinco horas... eu pego o ônibus de 05h... né
57	gysele	quantas vezes por semana?
58	ilca	uma... (.) °uma vez por semana°
59	gysele	só uma? ai você fica o dia inteiro?
60	ilca	isso... o dia inteiro...
61	gysele	quantas horas você tem que fazer pro estado?
62	ilca	doze... doze horas...
63	gysele	[do...]
64	ilca	[doze] tempos né...
65	gysele	doze tempos... mas então seu contrato é de vinte horas?
66	ilca	é... de <u>16</u> no caso...
67	gysele	16...
68	ilca	isso, 16...
69	Gysele	é, quatro horas...=
70	Ilca	[de planejamento...]
71	Gysele	= [de planejamento] DOZE tempos, você trabalha sem.... sem parar, sem pausa
72	Ilca	é... eu pego turma da manhã, da tarde e da noite... (.) né... o que é ruim né, o que a gente fica, assim, o, o grande, o grande <u>problema</u> da gente trabalhar em vários lugares como professora é que, o ideal seria que nós trabalhássemos em <u>uma</u> escola, nós dedicássemos a uma só escola, e que tivéssemos um <u>salá:rio</u> , né?... um salário bom [(hum)]
73	Gysele	[(puxa)]
74	Ilca	não precisássemos trabalhar em vários lugares... esse é o grande problema, porque o trabalho em si, lá por exemplo, eu gosto muito de >trabalhar<, ainda mais, e eu trabalho com o inglês mesmo, eu não quis fazer de, de português, porque eu me identifico mesmo com a língua... eu <u>gosto</u> , sempre gostei desde novinha, né? faço curso... e eu

		trabalho de várias formas com (), com eles, de uma maneira que eles tenham realmente prazer, porque a gente chega na sala de aula já enfrente... porque eu trabalhava num curso... aí você entra dentro de uma sala de aula, que a realidade é completamente diferente, os alunos falam mesmo: "eu não gosto de inglês", "inglês é horrível, "se não falo nem português que dirá inglês"... [né...]
75	Gysele	mas isso também é um mito né... ["eu não falo português...]
76	Ilca	[é um mito], claro... aí você começa a mostrar pra eles que o mundo deles é realmente... é... eles usam celular, usam computadores, né, <u>vivem</u> com o inglês e não percebem... aí você começa a TRANSFORMAR... porque o primeiro é um trabalho de <u>conscientização</u> e depois, principalmente com os adultos, eu trabalho com eja...
77	Gysele	você trabalha com eja também?
78	Ilca	também... trabalho com eja, e no primeiro dia de aula já coloco eles pra falar inglês, é um barato, eles se divertem, [eles nem acreditam...]=
79	Gysele	[hhh]
80	Ilca	=né... e é muito legal... então assim o trabalho, eu graças a Deus eu escolhi mesmo ser professora... porque:: eu cheguei, a minha família toda é de professor, então eu [falava]
81	Gysele	[quer dizer] que sua [mãe...]
82	Ilca	[isso, minha mãe] é professora né...
83	Gysele	aham...
84	Ilca	professora de português... então eu falava assim: "eu não, não vou ser professora não", porque eu via(som agudo) minha mãe(som agudo) <u>coitada</u> pra criar a gente... ()
85	Gysele	por que que você quis ser...? =
86	Ilca	= é::, aí é POR QUE né? eu cheguei a entrar pra uff pra fazer ciências contábeis... mas eu tranquei, não gostei... porque quando eu passei, é... eu fiz letras, passei pra letras, e passei

		pra ciências contábeis, aí (.) entrei nos dois (.) pra ver...
87	Gysele	é, me explica uma coisa... você, é, tinha uma <u>indecisão</u> sobre a sua <u>carreira</u> , ou você fez pra "vou fazer ciências contábeis, se eu não passa:r eu fico em letras"?
88	Ilca	não... eu simplesmente <u>adora:va</u> <u>inglês</u> , mas eu não <u>queria</u> ser professora... eu, e, é... eu entrei pra letras, fiz pra letras, porque a gente sempre coloca uma segunda <u>opção</u> ... mas <u>mesmo</u> entrando na faculdade, mesmo se eu cursasse em letras, né, só como... eu não iria, mesmo que eu não tivesse passado pra ciências contábeis e ficasse só pra letras... eu não iria trabalhar como professora, eu iria pela área de línguas mas pra outra coisa... mas aí, é... eu detestava mesma essa idéia de "ah, vou ser professora" porque eu vi o <u>quanto</u> minha mãe <u>suou</u> pra poder pagar um curso, os cursos, e colégio... eu estudei em escola pública, mas o quanto ela <u>suou</u> pra poder pagar as coisas que a gente né... também é professora do estado... eu falava: "não mãe, não quero ganhar pouco não... quero... né... [hhh] falava pra ela
89	Gysele	[hhh]
90	Ilca	é, é verdade... mas aí eu comecei a faculdade, comecei a faculdade e só assim, no <u>primeiro</u> , no primeiro semestre assim que eu comecei a ter que dar aula lá frente, ter que <u>apresentar</u> coisas lá na frente... °pronto, é isso que eu quero e acabou...° aí por isso eu aceitei o desafio de novinha, 18 anos, pegar uma turma, a turma era de adolescentes, eles perguntavam "quantos anos você tem?" () assim menosprezavam, depois fui pegando outros alunos mais adultos, e eles né, demoram a pegar confiança em você... mas re, realmente me encontrei... porque eu adore::i naquele momento, e <u>gosto</u> , eu faço porque gosto
91	Gysele	teve influência da sua mãe com isso? Você acha que é... o que ela fazia (.) mexeu com você a ponto de você ter admiração pela profissão?

92	Ilca	també::m... assim eu sempre admirei, sempre admirei a profissão... e sempre admi, eu sempre estudei aqui né, no ICBEU, sempre admirei os professores... assim, alguns que eu tive, sempre admirei, <u>mas</u> eu tinha esse (.) <u>medo</u> ... "ah não, eu vou ganhar muito pouco, tenho que... né? Mas eu, eu já gostava, já gostava só que eu não... hh né?
93	Gysele	hh [não queria]
94	Ilca	[não queria] admitir (.) né... mas sempre gostava... e eu tive muitas influências, vocês aqui no curso... vocês não PERCEBEM o quanto vocês influenciam na gente... é... vocês professores, alguns professores, a gente não esquece me:smo né... e::, agora vou até te dar um PRESENTE porque eu lembro, comentei esses dias que eu fui pro, eu fui sua aluna é numa turma, não sei nem se você lembra, estudava sete horas da manhã aqui, já era uma turminha de livro sete... ou oito, é... junto com uns meninos você até brincava à beça, <u>enchia</u> nossa paciência porque tinha um garoto que sentava comigo que você implicava àbeça dizendo que a gente era namorado, ai a gente detestava isso hhh
95	Gysele	hhhhhhhhh
96	Ilca	né, mas brincando...
97	Gysele	aham! Hh
98	Ilca	<u>ai</u> : eu lembro, você ensinou a gente a usar o termo, fazia com que a gente usasse dicionário longman, e a gente vinha sete horas da manhã, sete e meia mais ou menos, com aquele dicionário...
99	Gysele	nem lembrava mais disso... hh
100	Ilca	é, pois é... hhh
101	Gysele	() SETE HORAS DA MANHÃ aqui né
102	Ilca	é hhh ai:: eu le:mbro que poxa, foi, a gente aprendeu <u>muito</u> naquela época, e, porque foi você que ensinou a gente a usar o dicionário, a... entendeu? então assim, eu tenho boas lembranças daqui, com outros professores... então assim, a gente TEVE influências bo:as e é uma profissão bonita, e a gente tem de se orgulhar mesmo... e graças a Deus eu faço o que eu <u>gosto</u> , quando eu

		entro na sala eu entro com o maior <u>prazer</u> , mesmo com [aqueles problemas...]
103	Gysele	[mesmo] o salário não seja aquele que [você desejava?]
104	Ilca	[exatamente...] (.) é o me::smo problema né, nós somos discrimina::dos, nós somos menosprezados algumas vezes, POR uma classe alta, por exemplo, quando você ta num, num meio, conversando né, você fala que é professora e tudo, e você né, é praticamente <u>NADA</u> , porque médico, advogado, né, eles acham que professor é a profissão de um nada, como ele eles tivessem que ter <u>passado por nós</u> pra, pra aprender=
105	Gysele	é, é verdade...
106	Ilca	né? Então... e fora o salário, tem uns problemas também, os confrontos dos próprios <u>alunos</u> em sala de aula, né, eu pego, as vezes eu pego turmas no início que eles gritam, eles né, não te respeitam... mas eu procuro mostrar pra eles o RESPEITO que eu tenho com eles, pra que isso:: se <u>torne</u> uma coisa, sabe, (.) <u>recíproca</u> ... e eu vejo que, hoje nós estamos () das turmas que eu peguei no início do ano pra cá, eu vejo uma melhora, muito grande em relação a isso, comportamento, sabe, respeito... e até a <u>língua</u> mesmo, né, já estão gostando, é... é muito assim, eu graças a Deus, não tenho esse problema de fazer o que eu não go:sto, eu vejo colegas entrando na sala dos professores é...fazendo piadinhas, e tristes, e chateados e... né... infelizmente eu... eu gostaria de, de compartilhar com eles o que eu to compartilhando com você aqui né, mas as vezes a gente não tem tempo disso... esses dias eu fiquei muito chateada com uma professorinha, que entrou agora(som agudo), e ela é, ela, ela é guarda de trânsito aqui em são Gonçalo, e ela entrou <u>agora</u> , frustrada, professora de história, e ela... entrou na sala falou:"eu vou pedir exoneração, eu vou pedir exoneração, porque os alunos não me respeitam, eles são uns, uns bichos, uns isso, uns

		aquilo..."=
107	Gysele	nossa...
108	Ilca	"e eu não quero <u>saber...</u> " né, e eu to observando aquilo, e... eu geralmente eu sou de brincar muito com o pessoal, de rir, (.) né, e aquilo, e eu tava corrigindo minhas provas, ai eu... e nós já tínhamos há duas semanas atrás conversado com ela, dado dicas pra ela, porque a escola da onde ela veio eu já trabalhei e conheço os alunos por NOME=
109	gysele	uhum...
110	Ilca	=e a <u>maneira</u> que ela tava, da maneira com que ela tava se referindo a eles, assim eu SABIA que o problema realmente > <u>não era com eles</u> <... que assim, ela não tava realmente conseguindo lidar, não teve tato... e realmente eles tavam né... repudiando ela... e ai: ela falou: "ah eu hein, vai todo mundo toma naquele lugar, porque eu não quero saber disso, disso, daquilo outro"... ai:: eu hein, passei um turno todo trabalhando, trabalhei até meia <u>noite</u> (.) é... e tive que acordar seis horas pra vir, né... ai eu falei pra ela, ai eu me levantei, aquilo me irritou profundamente, e o pessoal ficou assim chocado, porque nunca me viram assim... falei: "é, realmente fulana, você em que pedir (.) exoneração, porque os seus alunos não merecem isso de você, não merecem <u>essa</u> , essa <u>pessoa</u> ai que você ta sendo..."
111	gysele	nossa, mas ai você não teve um problema com ela?
112	Ilca	ai ela "é... .hh", mas ai sentou e .hh desabafou (.) ao invés dela brigar comigo né, ela sentou e desabafou... falei: "eles não merecem isso, sabe porque? e expliquei, olha eles também tem isso, isso e isso de problemas, as vezes é de casa, o problema da família, ta geral... esse problema você encontra lá você também encontra aqui... né... tem maneira de se solucionar... mas você não PODE fazer isso, você não <u>pode culpá-los</u> né, de, de, da sua vida...", "ah, mas desculpa, mas é isso, isso e aquilo outro...", e até se abriu, e

		depois... [<u>conclusão</u>]=
113	gysele	[()]
114	ilca	= ela precisava de uma injeção de ânimo e de alguém que entendesse né, ela... mas também de um confronto...
115	gysele	e de uma qualidade de vida na sala de aula né...
116	Ilca	é verdade....
117	gysele	<u>entender</u> a qualidade de vida...
118	Ilca	ai agora ela pediu exoneração coisa nenhuma, e agora ela... ela conseguiu dar um jeito nas crianças e disse " <u>nossa</u> , elas estão uns <u>anjinhos</u> !" hh
119	Gysele	que bom
120	ilca	é...
121	gysele	é, é, essa questão de ta anjinhos, ta terríveis, umas pestes, como a gente ouve, tem muito a ver também como a gente ta vendo (.) o que ta acontecendo ao nosso redor, não é?
122	ilca	é verdade...
123	gysele	que... nossa .hh, ah, bem... agora vamos falar, de uma coisa, que... é... nós já falamos várias vezes, a questão desse curso aqui, pra gente... <u>o</u> <u>que</u> que ta acontecendo, e... é, eu vivo me perguntando, me questionando (.) em relação .hh a idéia do curso, é... eu organizei o curso, ma:s, foi feito assim sobre medida <para as coisas que eu achava importante>, mas <u>eu não sou vocês</u> ... então, me diz uma coisa, quais eram, as suas expectativas de... você trabalha <u>doze</u> horas, doze TEMPOS numa escola, tem filho, mora em maricá, que são... é, são quarenta quilômetros daqui? =
124	ilca	isso...
125	gysele	= quarenta quilômetros daqui, vem pra uma pós numa, numa faculdade ao <u>sábado</u> , um dia antes <u>vem</u> participar da formação continuada... (3.0) quais eram as suas expectativas?
126	ilca	assim, eu, eu acho assim, que esse curso com professores a gente sempre cresce muito, porque sempre tem muito a, porque nós temos muito sempre

		a trocar... entendeu? então assim, é... as minhas expectativas, graças a Deus, é assim, tem sido assim, eu tento ganhar muito com cada, cada encontro que a gente tem às sextas feiras... porque já se falou... eu dou aula pra <u>todos os tipos</u> de, de lugares... eu dou aula pra, pra escola pública, eu dou aula em curso de inglês, e a gente já, já, nós já tivemos encontros que ajudassem todos os lados... então pra mim tem sido muito gratificante... e <u>as experiências</u> , as experiências dos professores (.) né... já: gradua:do já né, pós-graduado, doutores, tem assim... <u>ajudado</u> muito, as <u>idéias</u> , eu, eu já, assim pelo curso(som agudo) que eu to fazendo, eu já tenho mudado muitas coisas na minha forma de dar aula, e <u>também</u> pro ano que vem, já to planejando outras coisas né...
127	Gysele	ah que bom hh
128	ilca	pretendo até pegar, eu, as minhas turmas são, são, como eu mudei de escola, de uma escola pra outra, de dentro mesmo da coordenadoria, eu peguei, é, as minhas colegas, <u>amadas</u> , deixaram as turminhas ma::s... né hh mais lega::is pra mim e... eu... né, a gente vira o ano a gente pode escolher as turmas e eu <u>pelo curso</u> vou escolher as <u>mesmas</u> turmas, e... eu adorei a idéia de a gente fazer o (), que é, é a gente se questiona:r, refleti:r... e eu vou fazer com eles no início do a:no, as perguntas, o que, só vou montar o meu plano, planejar as minhas aulas depois de conversar com eles e saber realmente aonde a gente está errando, né... o curso de patrícia foi <u>su:per</u> útil porque... [eu tenho]
129	gysele	[tecnologia né? hh]
130	Ilca	po::xa é o que eles querem, [é o que eu gosto]=
131	Gysele	[você já viu...]
132	ilca	=eu adoro né...
133	gysele	você já viu aquela parte, que dentro [do blog?]
134	Ilca	[parece que ela] botou né... [é, vou olhar]
135	gysele	[é uma página] que ela vai fazer treinamento com

		vocês pra questão da tecnologia... tecnologia NA e FORA da sala de aula
136	ilca	é, porque as vezes a gente coloca né uma barreira: "ah, não tenho computador", mas ela tirou esse mito né, mostrou que você pode trabalhar dentro da sala de aula, no:ssa, diferentes fo::rmas, gostei mu::ito, °a palestra da vera que foi minha professora, aliás acho que a maioria que deram as palestras foram dos meus professores, a única que não foi minha professora foi° <u>michelle</u> , que foi <u>colega</u> ... ()
137	gysele	Hhhh
138	Ilca	é mais novinha que eu... ma:s o restante todo mundo foi meu professor (.) então é muito <u>legal</u> (.) você... né...
139	gysele	é porque você pegou né as pessoas da uerj... e cléa? [cléa você pegou na uerj?]
140	Ilca	[cléa foi minha professora na uerj]
141	gysele	[na uerj...]
142	Ilca	[foi minha professora na uerj...]
143	gysele	uhum...
144	Ilca	patrícia foi minha professora aqui
146	gysele	uhum...
147	ilca	eu lembro que patrícia, até comento, eu comento muito com as colegas, é... patrícia na época eu estudei com ela em, nos livros mais avançados, e ela <u>já</u> >na minha época<, ela já trazia livros *, ela já usava um, uma...assim, °uma metodologia totalmente diferente, já era totalmente° inovadora... [a gente adorava as aulas dela] =
148	gysele	[hhhh]
149	Ilca	= eu falei "ah gysele, gysele, acho ela legal, ela po, ela trazia atividades extras", porque a gente já estava naquela parte dos textos, já era <u>muito</u> diferente... então eu fico vendo as colegas, já vejo que as próprias colegas estão mudando a mente... =
150	Gysele	uhum...
151	Ilca	= porque "ah, não pode, posso fazer porque isso,

		por causa daquilo, por causa da coordenação", e eu só tenho três anos de estado e eu realmente TENTO assim (.) <u>tirar</u> esse, essa barreira, sendo, tento seguir as normas da escola, mas também entro com coisa nova, e com >jeitinho<, sem ser grossa, ignorante, mas com conversando com coordenador, com, com... e consigo ganhar e vou embora... °porque esse é o caminho, entendeu ai...° eu acho que o curso foi, tem sido muito bom em relação a isso, entendeu... pra mim, assim, ta somando, tem sido gratificante, pelas trocas, pelas coisas que a gente tem aprendido... o da michelle eu gostei MUITO, porque é... falou muito sobre a questão emocional dos alunos, que a gente às vezes, assim sabe... e cada curso é uma <u>metodologia</u> , a gente acha que o aluno tem que se >encaixar< né, e não é nada disso... minha mente ta mudando <u>totalmente</u> , já <u>abri</u> muita >coisa<, né...
152	Gysele	já *
153	Ilca	com certeza
154	Gysele	Hhh
155	Ilca	com certeza... hh ê, ê... porque a gente né, vem de, estuda uma metodologia e às vezes trabalha, e tem muitas coisas pra aprender ainda, °muita coisa...°
156	Gysele	é... agora, é... é, em relação a sua graduação (2.0) é... você (.) acha que a, a formação (.) <u>na graduação</u> , é <u>completa</u> ? nós temos uma pessoa <u>pronta</u> ? o professor está <u>pronto</u> , quando acaba a graduação?
157	Ilca	°nunca né... nunca pronto°... eu acho que, professor, qualquer profissional, nunca está <u>pronto</u> , completamente pronto... na graduação a gente ainda fica mu::ito... assim, ainda precisa mu::ito, de muita coisa... na pós agora que eu to fazendo eu to aprendendo algumas coisas que realmente eu NÃO aprendi na graduação, e que <u>foram</u> dados mas foram dadas de uma forma totalmente diferente =
158	Gysele	uhum...

159	Gysele	= agora sim minha mente ta... [eu to realmente entendendo]
160	Ilca	[mas <u>será</u> ...] mas <u>será</u> que, é, o que tinha na graduação mas não completou porque você não estava <u>pro:nta</u> para <u>ouvir</u> ?
161	gysele	pode ser... eu acho que sim (.) eu acho que sim... porque: é, coisas que... "ah, já ouviu falar em fulano?" "já", mas ai quando vai, quando eu fui pesquisar de um fulano, "nossa, agora sim entendi o que que fulano ()"... porque minha professora da <u>faculdade</u> , "metodologia da língua inglesa", falava dele pra caramba, e eu, eu fiz um trabalho sobre ele, e, e fiz prova, e apresentei... nossa, mas agora sim faz sentido... eu acho que sim, talvez a gente não esteja pronto (.) né... pra, pra realmente... porque assim, eu, eu ontem comentei no curso, eu tive um professor que ele falou "pessoal, vocês lêem muito, vocês já repararam que vocês lêem <u>partes</u> de, de livros? vocês lêem partes de livros, "vocês lêem às vezes cópias" e então <u>procurem</u> fazer a biblioteca de vocês... professor tem que ler, "quem dirá de literatura, quem dirá de línguas"... vocês tem que ler, mas vocês tem que ler pra vocês formarem, pra vocês formarem a opinião de vocês(som agudo)... =
162	gysele	uhum...
163	ilca	= então eu <u>realmente</u> , quando eu comecei a trabalha:r, e ganhar um pouquinho melhor, <u>ter</u> condições de comprar livros, <u>nossa</u> eu ia à bienal aproveitava fazia a festa
164	gysele	hhh
165	ilca	às vezes eu vou na SBS e... né... eu monto, to montando a minha biblioteca lá... livros mesmo que a gente encontra lá na bienal barato... de literatura brasileira, literatura, coisas que, né... e de inglês, que você né, paga [9,90 e são livros bons] né... =
166	Gysele	[hhh]
167	ilca	= que você acha... [()]
167	gysele	[()]

168	ilca	livros literários e livros mesmo (.) é, didáticos, pra você e ai <u>sim</u> você tem condições de <u>começar</u> a ler, e a gente às vezes não faz isso... professor dá, e talvez por isso que a gente as vezes acha que não () não está completo... porque as vezes você, o professor ta ali, apresenta pra você, daquela forma, você tem que ler, tem que saber do que se ta tratando
169	gysele	até mesmo para construir alguma coisa <u>com</u> o professor... [construir algum entendimento com o professor]
170	ilca	[claro... entendimentos,] opiniões... <u>conhecimento</u> né... então... em relação à metodologia, aos <u>métodos</u> , eu estudei isso na faculdade com uma professora <u>maravilho:sa</u> (.) professora miriam... <u>maravilhosa</u> , ma:s, ago::ra eu entendi, [na pós]
171	gysele	[miriam ()] da ufrj?
172	ilca	não sei, acho que ()
173	gysele	brito
174	ilca	miriam brito
175	gysele	é, isso
176	ilca	é né... então ela... poxa, maravilhosa, apresentou aquilo de uma forma <muito comunicativa, mostrou todos os métodos>... mas eu <u>lembro</u> você entende, e quando eu entrei agora na pós, ai sim eu pude, <u>agora</u> eu entendo <u>o que que é</u> ... e existe uma <u>língua:gem</u> também né... >a gente agora, agora... que, que eu entendi realmente< é cada um... então tem ajudado bastante (.) eu acho que <u>parte</u> gyselle, é mesmo da gente... que nós não estamos <u>talvez</u> não estejamos realmente preparados, °pelo segundo grau tanto faz°... a gente não... infelizmente o brasileiro não é muito acostumado a ler, em <u>geral</u> , né... nossos alunos [pra você]
177	gysele	[aii... eu, eu tenho uma] questão em relação a isso, tem um <u>ponto</u> em relação a isso que me, me incomoda (.) nós costumamos dizer "ah o brasileiro não costuma" () uma generalização, e essa generalização é... me preocupa, porque... eu, eu por exemplo, e algumas pessoas que eu conheço são,

		<u>somos viciados</u> (som agudo)
178	ilca	mas assim, eu, eu desde pequenininha minha mãe me estimula a ler, desde pequenininha=
179	gysele	uhum...
180	ilca	°desde pequenininha eu leio, eu sou de ler também... eu sempre gostei° (.) <u>ma:s</u> , e quando a gente diz o brasileiro, a gente diz POVO, gysele, a gente não diz (.) universitários é uma parte...
181	gysele	uhum...
182	ilca	né, nós somos os <u>privilegiados</u> , mas o povo em geral né não lê, infelizmente não lê... e leitura é uma coisa que tem que ser estimulada desde pequenininho... eu to com nenezinho de dois anos, dois e pouco... ele pega o livrinho, todo bonitinho, e <u>brinca</u> com o livrinho, já vai, já vai né, se familiarizando conhecendo... agora se não é estimulado aí você vai ouvir a frase, você ouve de colegas, professores de literatura, de português "ah odeio ler, ODEIO", e professores de matemática, que você né, professores de matemática, geografia, história "ai lê é muito chato", como é que pode isso? São professores, são educadores, tem que conhecer os valores e não... então em geral, eu digo assim em geral, porque é uma camada muito privilegiada (.) né, que, que realmente lê, gosta de ler, <u>sabe</u> ler, e tem conhecimento de, de °autores e tudo mais°, né... eu acho que é isso
183	gysele	então tá bom... eu te agradeço... deixa eu ver aqui o tempo de gravação () aham... isso, não, tá tudo certo... olha, obrigada mais uma vez, eu vou ter mais gravações com você, não hoje, mas em outra ocasião... eu quero saber mais sobre você

Transcrição da interação com o grupo - Arquivo 306

1	bebel	isso era uma coisa que dava a aula, pra ela né, uma qualidade (.) você pode dizer que era uma qualidade ruim, mas dava uma característica
2	inês	uma natureza
3	bebel	uma natureza, uma característica... há possibilidade de você jogar no ar, no lixo? não há... há uma possibilidade de você tirar o lixo dali? talvez não tenha... pode ser que sim, pode ser que não... as mudanças em que o aluno deste lixão são talvez pequenas, mas pode haver né... mas entender porque ela se sentia tão <u>afetada</u> pelo cheiro, ou se os alunos sentiam ou não... isso é que é entender a >qualidade< de vida daquela situação, que ela queria estudar um pouco, entendeu? porque pode ser que aí ela queira conviver com aquilo, entendeu?
4	inês	ou de qualidade que a gente tem no, no nosso dia a dia, pelo mercado e tudo que acontece com a gente, de uma junção, articulação... parece que tivesse dentro do termo qualidade boa qualidade, mas também pensando dois minutos a mais você entende que pode ter <u>má</u> qualidade... que não é sempre boa a qualidade... então qual, um dos entendimentos de qualidade é: natureza... é, assim, como é isto, qual é a natureza do nosso contato, da nossa relação, da vida, qual é a natureza do cheiro da sala de aula... entendeu? porque nem sempre você pode, como ela explicou com esse exemplo, a gente trocou esse exemplo, nem sempre você tem no seu poder, ou na sua capacidade, <u>melhorar</u> a natureza... mas <u>entendendo</u> a natureza, você consegue trabalhar com ela
5	simone	quando nesse, nesse artigo fala né que o professor entendendo o porque de determinados "puzzles" que surgem em sala de aula
6	inês	Isso
7	simone	então eles seriam questões que realmente o incomodam ou deixam o curioso né
8	inês	Uhum
9	gysele	Intrigam ou instigam
10	simone	uma vez que pode dizer a respeito de algo positivo [ou não]
11	bebel	[ou negativo], exatamente
12	simone	AI(.)aqui, tudo bem então (.) nesse, nesse momento em que o professor tá fazendo esses "puzzles" ele também tá, ele tá atuando como

		psicólogo
13	bebel	ou um observador da natureza
14	simone	não, não, nesse caso da natureza, do lixo, tudo bem, é observador da natureza, mas em questões de vida, [interpessoais], ele tá atuando com duplo papel
15	inês	[interpessoais]... sem, sem se preocupar em tratar...
16	Bebel	é, é um pouco simbólico
17	simone	não, o meu objetivo não é ir fazer sessão de psicanálise em nada... mas eu vou levantar questões, dependendo do assunto
18	Inês	mas é, é o que a, uma colega nossa também, a maria christina goz Monteiro, fala que a prática exploratória pra ela traz essa dimensão do meta, é o <u>meta</u> discurso, é o <u>meta</u> entendimento, meta tá querendo dizer é o além de, né (.) a gente pode só entender o que esta acontecendo, mas com a prática exploratória você abre um espaço pra poder <u>falar</u> sobre o que tá acontecendo... porque nem em todo contexto, profissional ou de relação - agnes senta aqui, boa tarde... a:::, é, a gente se garante um espaço pra falar sobre o que está acontecendo... não tem no plano de aula "vamos falar sobre como estamos nos dando", não tem no plano () da escola "vamos fazer como tá a qualidade", de ver a qualidade de vida querendo dizer a natureza da relação entre as pessoas, as pessoas e o espaço, a natureza né... por exemplo o lixo é um exemplo ruim... pode ser que a sala tenha ar condicionado, está muito gelado na sala de aula... então uma coisa que é "meant to be good" pode virar afetando a sua qualidade naquele espaço, é, de forma negativa... então nem sempre é muito fácil dizer quando é bom e quando é ruim
19	gysele	simone, é, só um minuto... quando eu comecei com a prática exploratória o que me, é, o sinônimo que me deu pra qualidade é o "tipo" (.) porque as vezes eu falava natureza, então eu falava assim "que tipo de vida eu tenho na sala de aula?"... então facilitou bastante a minha compreensão... então qual é o tipo, trata-se de que natureza, e aí é eu passei a olhar pra tentar <u>compreender</u> o que que acontecia... porque
20	Bebel	vai desconstruir os elementos que formam esta natureza [né], este momento =
21	gysele	[uhum]
22	Bebel	= pra tentar entender de que que esse momento tá sendo formado por causa do cheiro, ou (), ou do barulho, enfim, de cada coisa que você quer olhar você tem elementos, regras, que você pode trabalhar, outras que você não pode

		trabalhar, outras você tem que conviver... e enfim, você também pode fazer isso, mas <u>ao</u> você tentar entender como aquilo tá funcionando você pode <u>conviver</u> com aquilo de uma maneira melhor
23	Inês	[por esse lado]
24	simone	[como terapia]
25		[terapêutico]
26	simone	[é algo terapêutico]
27	gysele	[pois é]
28	Bebel	você não faz isso, com a sua família? hh
29	simone	faz...
30	Bebel	pois é, exatamente né
31	simone	porque aqui realmente
32	Bebel	mas você não é formada em terapia familiar =
33	simone	é...
34	Bebel	= mas você normalmente faz como? você procura entender o que que tá acontecendo
35	Inês	e o bom dessa, é isso que ela falou agora, é:, você não é formada em terapia familiar (.) eu tava lendo acho que é essa coisa do () e tal, que o interessante é a gente buscar devolver pras pessoas... a gente foi criado nessa cultura ocidental que a gente vive, °ou na oriental também não sei°, ocidental porque é a que a gente conhece, hemisfério sul não sei o que... a gente tá sendo trabalhado pra confiar no técnico, você tá mal vai num médico, tem num sei o que vai num, tem problema sério de família vai numa terapia familiar... mas antes também já foi tentado, foram tentadas coisas caseiras né, então um pouco esse resgatar talvez o potencial de entendimento, ou de tratamento, ou de cura, local, familiar, anti técnico... não técnico... não que não se deva ir médico pelo amor de Deus, não tem que tratar na farmácia, não que eu tenha que fazer uma mistura lá com quatro folhas pra me tratar se eu não sei o que eu tenho... né, enfim, também não to querendo exagerar, nem abandonar o técnico... mas sem o técnico, mas devolver, ressuscitar, resgatar, e com boa, dá, dá prestígio também à no caso nós professoras, com embalsamento teórico, formação, etc, etc... porque que só o pesquisador de fora, só o que vem lá de outra cidade, só o que parece que é mais sábio, só o que tira doutorado ou que já tem e tal, é o que sabe? não, eu e meus alunos que moramos naquele, perto daquele lixo, ou o no ar condicionado demais, ou a pessoa que não sabe se comportar em sala, "whatever a situation is", você "locally", você e seus alunos tem o pode:r, <u>poder</u> , que não sempre é dado nas

		instituições... que a gente tá com a prática exploratória tentando restituir esse poder pra que você, vocês, administrem o entendimento daquilo
36	raquel	°licença...°
37	inês	(.) que não precisa alguém de fora vim te dizer o que que tá acontecendo
38	gysele	uhum
39	bebel	quando fala em consumismo é a mesma coisa... você não precisa <u>consumir</u> , claro que não, aqui estamos falando em livro, consumir revista, você <u>pode</u> fazer isso... mas você, e isso tudo te fez o que? Então é é isso essa formação que você cultivou tem que ter algum valor ela não pode ficar sempre dependente, não pode ficar sempre dependente do livro ou do outro do outro [()] outro método você já tá se formando né então você tenta confiar em você pra poder fazer e naquelas cabeças todas que estão ali no meio que se não (), nã::o, vai... haja... biblioteca
40	inês	[treinamento]
41	ana christina	[é,]
42	gysele	[olha] eu acho interessante, hhh perdão novamente... eu acho interessante essa questão de quem esta dentro poder ver isso, porque vocês imaginem se vocês como mãe, ou então como um pai, cada vez que o filho fizer alguma coisa errada precisar =
43		chamar a "super nanny"
44	gysele	= a "super nanny" ou então precisar levar ao soi é <u>claro</u> que as vezes a gente se <u>surpreende</u> com algumas atitudes porque eu já estive eu já recebi algumas mães aqui que falaram assim "olha, é::, você faça o que achar melhor com ele" ai eu "não só estou pedindo pra que, eu só liguei pra saber se ele tá faltando, se tá tudo bem..." "não, não, ele não foi porque estava com preguiça" uma coisa desse tipo é claro que a gente encontra situações é em que alguns pais se ausen, se (), [delegam]
45	inês	[delegam], [delegam]
46	gysele	[esse poder] pra gente e, é, não assumem a sua responsabilidade... o que a gente pensa com a prática exploratória é essa, que como professores nós termos esse poder e essa responsabilidade com os alunos
47	bebel	não é fácil, porque, tomando o seu exemplo, você sabe que comer um pacote de nozes não é bom, né? ela comeu um pacote de nozes lendo (.) ela já sabe disso, mas ela comeu...né? vai ter que ter um médico supervisionando, uma babá, não dá... é, mas comeu... agora ela

		vai ter que digerir essas nozes... ela não tá se sentindo bem, mas isso tudo faz parte... mas se ela quem sabe pensar mais, né, pode ser que amanhã ela não coma um pacote de nozes, ela coma um pacote de cenoura, não sei
48	gysele	pois é, não, é, eu já comi um tabuleiro de quindim e nunca mais comi... eu acho que agora de nozes, nozes vai...
49	bebel	[()]
50		[vai, vai criar...]
51	bebel	isso tudo é você se educando e olhando pro que você tá fazendo, o que é a coisa mais normal do ser humano
52	gysele	uhum...
53	inês	é, e que, bom, não estamos deixando a simone, mas é, não, o que você tá fazendo [por exemplo] =
54	simone	[não...]
55	inês	= fazendo [o gancho com o que a bebel disse]
56	simone	[não, não... eu quero acrescentar]
57	inês	não, então, fazendo o gancho com o que a bebel tava falando, quando a gente lê vários textos mas tem como você tá trazendo questões e perguntas é ótimo, porque é uma outra postura, não é "vou engolir esses textos porque eles vão me deixar mais, mais" [()]
58	grupo	[()] muitas falas juntas
59	simone	ai tá, então já está esclarecido, né, essa prática exploratória, ai...
60	ana christina	não, pra mim não... falta um detalhezinho, porque é
61	inês	como é seu nome? que eu queria perguntar...
62	ana christina	ana, ana christina... é porque assim, o que eu tinha entendido da prática exploratória era, é, aquela situação:, aquele problema: né, incomoda a gente, a gente tentar entender e resolver, então não é isso...
63	grupo	[()]
64	simone	[nem sempre você resolve...] nem sempre você vai resolver
65	ana christina	não, nem sempre eu vou conseguir resolver, mas [o que eu não to entendendo mais] é que a gente tem assim que entender pra tentar melhorar mas então eu posso depois que é de entendido a situação, tentar fazer algo pra melhorar?
66	simone	[é aquilo que eu tava falando lá fora, lembra? "você não vai resolver"]
67	inês	pode, pode, mas tem que seguir
68	bebel	se você puder, se você puder... (.) se você não vir a culpa não é sua... que se por

		exemplo, você tem aquele menino que interrompe a sua aula que é um, uma chateação, você, o único jeito que você acha pra resolver ele é mandar ele embora, você não pode fazer isso... então você vai ter que <u>entender</u> como você está como você lida [pra poder conviver, entendendo,] entendendo melhora um pouco a sua autoestima... você não acha que você é a culpada, você já fica entendendo a situação... talvez você seja, você olha pra ele com cara de megera, aí você vai ter que dar um jeitinho no seu olhar... entende, é, esses ajustes aquele, () que a gente leu é isso, é um ajuste que você vai fazendo... você tem que ir alimentando os seus sentidos de, de, do que é possível né, [ai tem que ir alimentando eles]
69	inês	[()]
70	simone	[é:: poque: o:: ()] fala isso, ele fala olha "tente entender primeiro antes de modificar qualquer coisa"
71	inês	é, isso, exatamente
72	simone	"no caso de você descobrir que a mudança não é necessária, ou talvez não seja desejado ou seja...ou não seja possível, ou seja impossível, naquele momento, naquele contexto e circunstâncias"... então olha "tente entender primeiro antes de modificar qualquer coisa"
73	inês	é, isso é um discurso, uma intenção, uma tentativa, que vai de encontro a outras que estão sempre prontas por aí sendo divulgadas como, é, "compre o meu livro você vai resolver tudo", "faz as estratégias que vai resolver tudo", vai por mim, ["fale comigo que eu lhe dou a solução"] =
74	bebel	["fale comigo e eu lhe dou a solução"]
75	inês	= essas respostas nesse âmbito assim, de solução] =
76	bebel	[nós não ()]
77	inês	= de, de proposta de solução imediata, são as que ele chama coisas que vem do fundo, "rush in", os tolos correm e acreditam em qualquer promessa... então, é, uma coisa, vamos ser um pouco mais céticos nesse sentido mais, mais calminhos e vamos tentar primeiro entender... não adianta vamos entrar naqueles princípios do meio, vamos entender com o maior envolvimento possível de todos... porque se eu só entender, no meu ponto de vista, eu estarei re, reforçando o meu ponto de vista, mas se eu trabalho pra entender como o outro e eu der espaço ao entendimento do outro também... não adianta perguntar, perguntar, e sair com o entendimento de todo mundo e, e trabalhar esses entendimentos lá fora

		sozinho... mas se eu trabalho com os entendimentos dos outros, tem chance de que surja inter entendimento, um entendimento coletivo, entendimento trabalhado... você abre onde a gente veja o que incomoda um não incomoda outro, todas essas questões interpessoais tem raramente uma, um entendimento que agrada, que ai resolve... sei lá, bobagem qualquer, exemplo que a gente vem a inventar aqui, é que tem aquele negócio: pra você uma coisa incomoda, pra mim não incomoda, como a gente vai resolver? bom tem que dar um jeito, então vamos dizer que metade da aula vamos fazer o que não te incomoda e metade da aula o que não me incomoda... enfim pra que não fiquemos todos... sendo que nesse processo pode ser que quem é incomodado diga "ah é sabe o que mais? não tá me incomodando mais", ou então quem não tava se incomodando diga "ah agora tá me incomodando mesmo, eu não to mais prestando atenção", enfim
78	gysele	ou então haja um acordo
79	inês	ou haja um acordo de como agir para...
80	bebel	um acordo momentâneo
81	inês	não fixado
82	bebel	tudo muito negociável o tempo inteiro
83	inês	e sempre dinâmico
84	simone	agora olha só ele, ele relaciona oito etapas pra esse desenvolvimento da prática exploratória =
85	inês	certo
86	simone	= né? identificação do puzzle, tudo bem não tá me incomodando... aquele aluno que não tá querendo assistir a minha aula e se comporta muito mal
87	bebel	ou:: alguma coisa que você não sabe porque que funciona... porque será que os alunos gostam tanto de mim e ()
88	inês	pode ser uma coisa boa
89	simone	é, mas a gente nunca pensa no puzzle em coisa boa, a gente sempre pensa no puzzle em um problema nosso
90	bebel	é bom pensar numa coisa boa, porque você vai poder pensar em porque eles funcionam pra poder funcionar pra várias coisas hh [as vezes você acha...]
91	inês	[essa coisa]
92	simone	ai tudo bem, já identifiquei...
93	inês	o puzzle, seja bom ou seja ruim
94	simone	o puzzle... refinamento do puzzle
95	inês	°Esse texto é velho... mas tudo bem°

96	simone	É, é
97	inês	não, esse texto é um texto que tá com essas marcas que a gente não trabalha mais tanto, mas [()]
98	simone	[é, mas, mas, é, foi uma forma] bem mais fácil
99	inês	[didática]
100	simone	[pra eu começa:r] a aprender o que é essa prática exploratória
101	inês	tudo bem (.) então...
102	simone	porque praticar a prática exploratória de uma forma abrangente, eu creio que isso eu já pratico... quando eu paro a aula, ou as vezes dou bronca, ou as vezes falo assim "gente pera ai, o que que tá acontecendo, não sei o que, não sei o que lá, terere terere", tá é um tipo de confrontação de puzzle... mas eu não faço esse puzzle em forma de trabalho, em forma de cartaz, em forma de exposição nenhuma... [eu tento resolver isso com eles em sala de aula naquele determinado momento]
103	bebel	[Pode ser que talvez, que talvez, que talvez], não sei, você não, não dê a chance pra que <u>eles</u> tenham seus próprios puzzles e trabalhem nos puzzles deles
104	inês	ah isso, é... ai é...
105	simone	então por isso assim, e essa, essas partes aqui estão bem pedagogicamente, mas pra mim foi bem melhor ter pedagogicamente isso aqui muito explicado pra eu poder entender o processo... porque se não eu vou achar que tá sendo em vão eu ta aprendendo isso tudo que eu to aqui, porque eu não estou vendo como aplicar diante de um sistema tão fechado que eu vivo
106	bebel	pode, pode muito bem acontecer isso
107	inês	é, mas tudo bem
108	simone	é, porque eu já li aqui! tem que hora que "você não vai poder aplicar nada disso que você hh"
109	ana paula	aprendeu
110	simone	aprendeu... (.) é, eu li isso aqui
111	inês	é, mas tudo bem... terminal rosa, que é o momento a gente chama, o que que é isso? é a gente entender melhor o seu próprio puzzle... por exemplo, agora a partir das três a gente vai passar pra essa atividade, que vai ser construir esse, esse, essa atividade pedagógica... então quando vocês disserem, quando vocês chegarem a conclusão por vocês mesmas, qual é a questão que eu vou investigar, que eu vou focar, você pode ter milhões de questões mas não pode tratar, não dá pra tratar todas ao mesmo tempo... você

		vai decidir, "porque aquele aluno não presta atenção na minha aula?", quando você fizer o que a gente vai chamar agora do "history of my puzzle" vamos entender melhor o meu puzzle, e eu disser bem "como é que eu noto que aquele aluno não presta atenção?", porque ele faz, ele bate, faz batucado, porque ele assovia, porque ele joga papelzinho, como é que eu noto né... "o que é que me incomoda nas suas atitudes", tudo isso é uma forma, são formas de refinar o puzzle né, ou se eu disser num momento "porque muitos alunos não prestam atenção na minha aula", e você for olhar de novo em algumas semanas você ver que de muitos, de uma turma de 30 só tem 3 que não prestam atenção, talvez você redefina o que você quis dizer por "muitos"... entendeu? então refinar pode ser "deixa eu entender o meu puzzle melhor", isso significa refinar... qual é o próximo então
112	simone	ah, é:, eu falei por causa das colegas tá porque essa parte eu já entendi seleção do tema
113	inês	uhum
114	simone	depois, seleção dos procedimentos em sala de aula... que aí é quando eu pego a minha <u>atividade pedagógica</u> =
115	inês	isso
116	simone	= que eu tava tentando explicar pra elas lá fora, tipo assim, estou ensinando o verbo "to be", então eu vou botar o conteúdo do verbo "to be" dentro das frases dos puzzles... é isso? aí ela ((ana paula)) lembrou do "will", que foi colocado aqui
117		ah aham...
118	bebel	ai, ai, ai é variadíssimo... ai:: você pode fazer cinquenta mil coisas, uma delas é
119	ana paula	precisa necessariamente ser sobre gramática [ou sobre o conteúdo da gramática?]
120	grupo	[não, não]
121	ana paula	pode ser uma coisa mais livre, entendi
122	bebel	se você puder ser mais livre, [pode fazer mais livre]
123	ana paula	[melhor]
124	bebel	não, melhor não
125	inês	não é melhor, [não dá pra ver isso]
126	bebel	[se você não der, não puder]
127	gysele	[é variável]
128	bebel	[você não vai adaptar] pro que você não gosta
129	ana paula	porque eu achava que só tinha que pegar o tema que eu to dando, eu to dando a gramática agora eu vou ter que trabalhar aquilo

130	bebel	pode... você pode fazer o que você quiser
131	ana paula	mas eu achei que era <u>obrigatório</u> ser só aquilo entendeu
132	inês	não, não é obrigatório
133	bebel	se o curso obriga você a só dar aula né, tem até uma câmera °que não deixa°
134	ana paula	tem
135	bebel	você tem como, você tem como fazer isso usando <u>somente</u> aquilo tá preso ali °no seu livro°
136	inês	a intenção ai é dupla, primeiro porque em muitos lugares, porque nós não somos psicólogas nem terapeutas... então sua função é estar lá ensinando e os alunos aprendendo... o trabalho ali é ensinar e aprender... então:, não é pra parar de ensinar e aprender... supposedly, não sei se estava-se aprendendo antes, ou ensinando antes, não importa, mas quando você se foca na prática exploratória você ()... o que eu estou fazendo aqui, a minha função social e institucional, é ensinar, e a deles é estar aprendendo mutuamente, etc... então eu vou parar de, pra conversar porque essas paradas para dar essas tais brancos nessas conversas, teoricamente, se o seu patrão tá lá olhando ele acha que você parou de ensinar inglês... porque no mínimo você saiu do inglês pra falar em português, e outros né, você parou o assunto da aula pra tratar da disciplina... a ideia é que não precise, na medida do possível, que não precise, e por isso se busca essa integração com o conteúdo, com o conteúdo, com o tema, com a atividade é um vídeo... então quando passar o vídeo, dependendo do meu puzzle, eu posso, eles podem nem ficar sabendo do que eu estou fazendo... posso ficar num momento de monitoring, em que eu presto atenção se durante o vídeo se eles se comportam da mesma forma que eles se comportam na parte da gramática, da, da unidade... enfim, você pode ter dependendo do seu puzzle... a ou:tra intenção (.) então uma era não parar de ensinar por parar de ensinar, tirar um peso profissional falar "nossa hoje eu passei a aula inteira dando bronca", isto é, não fiz o que vim fazer, que era vir dar minha aula e o chefe, o patrão, também pode te criticar por isso (.) a outra é a intenção de que quanto mais integrado for, mais sustentável essa atitude, essa prática, tem chance de vir a ser... então ela já traz a sustainability building porque quando você se propõe a fazer uma coisa desentregada, () você vai ter que parar essa desentregação... ou porque o chefe te proibiu, ou porque você mesma vê que tá passando mais tempo dando bronca... quanto

		mais integrada então... se te, se for () naquele momento tratar do conteúdo, verbo "to be" ou "will" ou o que for, ou que venha prova, e que não sei o que, é bom (.) mas se em outro momento, depois da prova, todo mundo relaxou, pode ser uma atividade de outro tipo, não precisa ser pela gramática... pode ser pelo, pelo tema, pelo interesse, pelo halloween, pelo que for, pelo tema que tá acontecendo ali... no, uma guerra, sei lá explodem as twin towers, whatever, não dá pra calcular o que vai acontecer... as eleições... °()° dá pra entender isso? e que não tem receita porque não dá, justamente como é local, que é administrado locally, assim pelos professores, não dá pra ter... tem, nos serve de ilustração o que os outros fizeram, por isso muitas vezes a gente traz os pôsteres... porque o pôster te mostra exemplos do que outros professores ou alunos conseguiram fazer, mas não que eles devam ser transformados em prescription, não é prescribed... não <u>tem</u> que ser assim, <u>pode</u> ser assim
137	bebel	de novo é aquela coisa de que <u>você</u> sabe, <u>você</u> pode, <u>você</u> vai criar essa, essa, essa atitude, entendeu? e os alunos sabem, e os alunos podem, e eles também podem trabalhar pra entender as questões que eles querem ()
138	gysele	[e a questão] =
139	?	[ah é, é essa crença]
140	?	crença no valor das pessoas
141	gysele	= e a questão também de que quando você para a aula, é::, e só você fala, fala, fala, não existe o diálogo... você não tá dividindo as responsabilidades, é, de dar o poder ao aluno pra ele sugerir alguma coisa e ter voz também na sala de aula... porque se eles só tem a obrigação de ficar ali ouvindo você falar: "olha não gostei do seu comportamento, não fiz isso", e ele vai ficar ouvindo, vai fazer assim ((balançando a cabeça)) e nada vai mudar... porque é como criança, que a gente chama atenção: "não corre! não corre!", você sai de perto a criança volta a correr... o aluno também... ele não, você não quis ouvir, você só falou: "você tá me incomodando, isso assim não dá", quer dizer, falta, quando existe apenas monólogo não existe divisão
142	inês	uhum
143	bebel	[de responsabilidade]
144	gysele	[de responsabilidades], [exato]
145	bebel	[é essa a ideia], você é responsável pela sua vida, você tem que ir pensando [()]
146	inês	[na sua vida em sala de aula e as vezes ai fora]... e como essa atividade é centralmente

		na sala de aula é pedagógica (.) é interpessoal, é tudo isso, mas o trabalho é pedagógico... então é <u>no</u> pedagógico que a gente, é <u>do</u> pedagógico ou dentro do pedagógico que se cria essa outra dimensão pra vamos entender mais, e de conversar mais, discutir mais, sobre o que esta acontecendo no nosso contato, na nossa vida pedagógica... que pode ser de prestar atenção, de entender, de gramática, do que for... vamos adiante, qual é? já estamos há meia hora...
147	simone	não, é, os outros passos...
148	inês	segue então, refinar, [refocar o tema]
149	simone	[tá, é:...] (2.0) escolheu o puzzle, refinou, selecionou o tema, seleção dos procedimentos de sala de aula
150	inês	uhum
151	simone	Procedimento, que é a adaptação da atividade pedagógica para coletar informações que vão ajudar a investigar o puzzle
152	inês	Isso
153	simone	O uso dos procedimentos em sala de aula, que é o momento de conduzir a investigação, interpretação dos resultados, onde o professor parte para a análise e interpretação dos dados coletados
154	inês	Uhum
155	simone	E propostas e planejamentos, que é o momento onde de o professor considerar as implicações do seu novo conhecimento e planejar a próxima etapa
156	inês	Hoje em dia a gente já trata de chamar isso de etapa porque soa muito linear contra qual a gente é um pouco contra se não fica muito parecido ao aquele processo clássico da [pesquisa-ação]
157	gysele	[pesquisa-ação], eu ia comentar isso...