

PARTE III

QUANDO OS FIOS FORMAM A TRAMA DA PESQUISA E OS DESENHOS DINÂMICOS NO TEAR INTERACIONAL

Parte III – Apresentação

Esta parte da tese está voltada para o que eu acredito seja a sua contribuição maior para a área de conhecimento na qual se insere. Isto acontece porque, no capítulo 9, narro o processo de tecer a Prática Exploratória ao implementá-la com meus colegas no CELE, pois não havia procedimentos de pesquisa a seguir definidos a priori. Assim, enfatizo os procedimentos para a construção do desenho da pesquisa articulada ao processo de estudos e reflexão docente. Discuto ainda as decisões tomadas ao longo do trabalho – nem sempre fáceis, nem sempre claras, mas sempre instigantes e reflexivas. Em seguida, no capítulo 10, apresento os colegas que estiveram comigo nesta tarefa de discursiva de tecer entendimentos, os puzzles que orientam este terceiro nível de reflexão, bem como o espaço que nos abrigou por mais de dois anos letivos.

No capítulo 11, apresento análises das interações de nosso grupo de reflexão em três blocos. Embora não tenha sido fácil decidir-me quais microcenas selecionar – dada a riqueza do corpus – optei por aquelas em que me parecem mais perceptíveis as questões às quais me propus investigar. Assim, foram selecionadas microcenas com extensão variável para encaminhar minha reflexão de analista do discurso. Contudo, haverá itens em que, devido ao tamanho da microcena, utilizo-me de fragmentos ordenados da mesma para poder tecer a análise, embora a mesma microcena possa ser encontrada sem tal segmentação no apêndice desta tese. Para organizar a apresentação das microcenas apresento, no primeiro bloco, a análise daqueles que chamei de ‘*desenhos do narrar*’. Em seguida, apresento o segundo bloco contendo os ‘*desenhos do argumentar*’. Este é seguido do último bloco contendo os ‘*desenhos híbridos*’, i.e. em que narrativa e argumentação mesclam-se. Finalmente, fecho o ciclo com um capítulo no qual tento responder aos *puzzles* que dirigiram meu olhar de pesquisadora, analista do discurso e tecelã desta tese.

A Prática Exploratória no tear: cada ponto da pesquisa

Nenhuma prática esgota a teoria, nenhuma teoria dá conta de todas as práticas. [...] Todavia, a prática adquire conotação fundamental de questionamento sistemático o que induz à sua elaboração constante.

Demo (1994)

No capítulo 3, discuti a Prática Exploratória, apresentando seu viés filosófico e ético, bem como os princípios que a caracterizam no *trabalho para entender* a sala de aula, envolvendo professores e alunos. Da mesma forma, apresentei os princípios propostos por Moraes Bezerra e Miller (2006) quando o trabalho para entender – a prática docente, a vida na sala de aula e na instituição – envolve professores e um(a) professor(a)-consultor(a), conforme o caso da presente tese.

Neste capítulo, pretendo descrever o processo de implementação da pesquisa, articulada à reflexão docente, a partir dos princípios da PE, discutindo ainda algumas questões teóricas, mas enfatizando a construção do desenho da pesquisa e as decisões sobre a condução do processo. Em alguns momentos incluo fragmentos de algumas notas redigidas após alguns encontros a fim de: [a] marcar como o processo de reflexão sobre minhas ações e dos colegas ajudavam a pensar como cada ponto de nosso desenho conjunto era feito; [b] apontar dificuldades com as quais tentamos aprender a lidar; [c] contribuir para o entendimento do leitor sobre a utilização da PE como prática de pesquisa acadêmica.

9.1

Tecendo a Prática Exploratória na ação de refletir e de pesquisar

Ao iniciar o trabalho para entender através dos princípios da Prática Exploratória, este se desenvolve a partir de *porquês* a serem respondidos envolvendo professores e alunos, ou professores e consultor ou qualquer outro grupo que mantenha relações (profissionais) em um dado contexto institucional.

Inicialmente, tais porquês foram denominados de *puzzles* pelos praticantes da PE e, posteriormente, de *questões* quando se trabalha em língua portuguesa²⁷. Segundo Moraes Bezerra (2003b, p.60) *puzzles* “constituíam questões que incomodam o professor ou o deixam curioso, uma vez que podem dizer respeito a algo positivo ou não” que afeta a (qualidade da) vida em sala de aula. Lembrando ainda Kuschnir (2003, p.170), os *puzzles* 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”. Eles nos auxiliam a focar uma dentre as várias questões presentes em nossas *Zonas de Questionamentos* (Kuschnir, 2003, p.170). Hoje, os membros do grupo de PE do Rio que desenvolvem um trabalho de ensino, reflexão e pesquisa a partir da PE entendem que os *puzzles* não são apenas propostos pelo professor, mas também pelos alunos. Da mesma forma, em um grupo de reflexão docente, há um movimento pluridimensional uma vez que os *puzzles* podem vir de qualquer participante, refletindo questões que intrigam o consultor(-pesquisador) e os professores, afetando a qualidade da vida em sala de aula, no grupo e na instituição.

Na proposta da PE não há procedimentos de pesquisa definidos *a priori*²⁸. Tal fato provocou em mim um constante pensar sobre como transformar a filosofia da PE em forma acadêmica de pesquisar. Os princípios que a norteiam deixam claro que cabe aos participantes desenharem a sua pesquisa e, na verdade, é o que aconteceu no caso da presente investigação. Para fazê-lo, tomei inicialmente, os primeiros princípios voltados para o ‘trabalho para entender’ entre professor e alunos. Com o passar do tempo, embora as reuniões para reflexão docente também tivessem um caráter fundamental de construção conjunta de conhecimentos, entendi que não era um trabalho exatamente igual ao que acontecia entre professor e alunos. Eram colegas de profissão discutindo sua prática docente, sua sala de aula, sua formação, suas crenças e saberes, trazendo

²⁷Embora eu perceba a tendência de manter-se a denominação em língua inglesa, especialmente entre os praticantes que são professores de língua inglesa.

²⁸Inicialmente, o trabalho para entender via PE, desenvolvido por professores (e alunos), previa oito etapas básicas (Allwright, 1993): 1] Identificação do puzzle; 2] Refinamento do puzzle; 3] Seleção do tema; 4] Seleção dos procedimentos de sala de aula; 5] Procedimento; 6] Uso dos procedimentos em sala de aula; 7] Interpretação do resultados; 8] Propostas e planejamentos. No entanto, ao longo de quatorze anos foram sofrendo modificações, pois, ao se observar o trabalho que os professores vêm construindo com seus alunos, eles o fazem de forma diferente, criando etapas, conforme suas necessidades e o tipo de questão que os move.

suas dúvidas, etc. Eu não me sentia com a função daquela que ensina. Por isso, como já afirmei no capítulo 3, não poderia trabalhar com um ‘modelo de déficit’, ignorando os saberes já construídos por meus colegas ao longo de sua formação e de sua prática. Portanto, ficou claro como era possível aprender muito no envolvimento coletivo através da conversa profissional reflexiva. Era a vivência do princípio da PE que propõe o trabalho pelo desenvolvimento mútuo. Nos encontros, pude perceber que a proposta de trabalho para reflexão – e que influenciaria o desenho de pesquisa que estávamos tentando construir – poderia provocar o ‘empoderamento’ (*empowerment*) dos colegas ao partilharmos decisões sobre como conduzir as reuniões, material a ler, quais porquês levantar, etc. No seguinte fragmento de notas redigidas em 04/abril/ 2004, resgato a percepção de porquês (*puzzles*) dos colegas:

Fragmento 1

No último encontro e neste, parece ter sido sinalizada pelo grupo a necessidade de rever procedimentos de avaliação adotados no CELE. Hoje, antes de começarmos, Mila começou a falar da incongruência na formulação de algumas questões e das dificuldades que os alunos sentiram ao resolvê-las. Parece-me que Eli está mais ou menos de acordo com ela.

Essas percepções faziam com que abrissemos um espaço para elas em nossa reflexão discursiva, seja através de atividades que eu propunha, seja através da inserção do assunto por algum colega, seguida da imediata adesão discursiva do grupo. Eu via a pesquisa como algo que nos envolvia participativamente. Ao longo dos encontros, fui observando os questionamentos que surgiam, gerando nossos *puzzles*. Como Miller (2001, p.128), eu via que os colegas também estavam se construindo (e sendo construídos) com a ajuda de uma pesquisadora que estava, a seu turno, reflexivamente se (co-)construindo enquanto objeto na pesquisa e enquanto profissional. Esse processo de minha (co-)construção pode ser percebido mais claramente nos fragmentos abaixo retirados das notas produzidas no dia 27/abril/ 2004. Nesse encontro, em nosso segundo ano de reuniões, ocorreu a inserção de nossa colega Ida.

Fragmento 2:

Mais uma professora juntou-se ao grupo. Ao perguntar-lhe se ela sabia o objetivo de nossos encontros, eu esperava ver como ela processara o que deveria ter sido dito pelos outros colegas, sobre as questões que conversávamos. Fiquei surpresa quando ela revelou que, para ela, conversávamos sobre o comportamento

dos alunos. Por que será que ela teve esse foco tão enviesado? Afinal, nosso foco recaía sobre a reflexão sobre nossas práticas pedagógicas, nossas identidades, nossas crenças, nossos medos, nossas dúvidas, nossas alegrias e tristezas, nossos desejos, sonhos e esperanças. Assim, o comportamento dos alunos só faria sentido se dialogasse com tudo isso.

No fragmento, comento algo que aconteceu logo no início da reunião. Eu sabia que os colegas haviam comentado com ela sobre o que fazíamos e, por isso, resolvi começar buscando perceber como ela enquadrava a atividade reflexiva do grupo. Fica patente como fiquei negativamente surpresa ao ver que a percepção da colega sobre nosso trabalho era de certa forma reducionista: comentar o comportamento dos alunos. Por outro lado, parece que não entendi, naquele momento, que para dar conta daquelas questões, passa-se principalmente por comentários sobre os alunos, nossos outros, na sala de aula. Daí, tudo mais é pertinente. Na verdade, esse fragmento indica como, no processo de construção de entendimentos, havia, inclusive, múltiplas interpretações sobre o que estava acontecendo. Assim, embora na situação de consultora achasse que havia uma percepção única, ou talvez percepções semelhantes sobre o que se passava, cada um de nós, a partir de sua história pessoal, de sua formação docente, enquadrava o que estava acontecendo a partir de um determinado ponto de vista. Nesse caso específico, não deixava de ser conflitante em relação à minha própria forma de entender. Além disso, essa minha postura, de certa forma, ia na contra-mão de questões que acredito e com as quais me alinho, vindas das tradições teóricas sobre linguagem com as quais me afilio: a possibilidade de múltiplas leituras que fazemos das interações, de textos. Ainda com relação ao encontro do dia 27/04/2004, redigi o seguinte:

Fragmento 3:

Outra questão que surgiu no último encontro e que retornou nesse, por conta da microcena 5, foram as discussões ligadas à gramática. Por isso fiquei questionando:

[a] Qual a função do ensino de gramática da língua inglesa no CELE? Parece haver, como é tradicional no Brasil, ênfase em algo normativo para fala. Mas como é a gramática da fala? Qual é o léxico adequado? Se e como acontece o ensino de gêneros?

[b] Há decididamente um lugar para a gramática na comunicação. Mas só para ela (considerando o que tenho ouvido)?

[c] Ida disse que falar inglês “não é mecânico. É melodia. É música”. Então como transformar o ensino de gramática nessa melodia?

[d] Em que medida a avaliação das questões gramaticais pode tornar-se mais voltada para a negociação de significados?

[e] O ensino parece ser mais focado na oralidade ou na escrita?

Pensei tanta coisa! E agora, escrevendo, parece que estou me envolvendo com algo muito grande. Será que vou dar conta?

Ao levar uma microcena transcrita de nossos encontros para análise pelo grupo, os questionamentos acima surgiram. Eles nos envolveram por todo o semestre, culminando por se concretizar no trabalho final da disciplina que eu cursava naquele momento no doutorado. Essas questões foram, inclusive, compartilhadas com minha orientadora durante sessões de orientação. Eu sentia que esse processo estava provocando, além dos questionamentos, a construção de minha identidade de praticante e pesquisadora exploratória. Aqueles questionamentos voltaram para o grupo através de uma Atividade de Reflexão com Potencial Exploratório²⁹, ensejando mais discussões. Posteriormente, o trabalho produzido também foi usado como leitura e objeto de discussão em um encontro do grupo. Posso dizer agora que era a percepção de um conflito entre o que eu entendia acerca da natureza da linguagem – uma perspectiva de sócio-construção – e uma perspectiva dos colegas ainda muito calcada na gramática. Ressalto, ainda, minha preocupação com outras questões que iam surgindo nos encontros, uma vez que poderiam ficar sem resposta, pelo menos naquele momento. Eu ainda não entendera que, em se tratando de Prática Exploratória, mais importante do que as respostas é o processo de fazer as perguntas. Sem elas, não há curiosidade, não há envolvimento, não há porque estar refletindo com o outro em um dado contexto institucional.

A fim de delinear um percurso de ações, inicialmente foquei a seguinte noção básica da PE: no processo de ‘trabalhar para entender’, não é preciso modificar as ações pedagógicas com as quais o professor(a) está acostumado(a) nem mudar as atividades de ensino, uma vez que, para entender a sala de aula e avaliar se alguma modificação deve ser feita, o docente precisa entender seu universo da forma como ele se apresenta. Se algo não vai bem e é foco de seu interesse, não adianta propor mudanças sem buscar entender o porquê de sua questão. Allwright (2006, p.12-13), inclusive, ao lembrar seu envolvimento

²⁹Estas serão discutidas na sessão seguinte.

com questões de pesquisa e de educação docente ao final da década de oitenta e ao longo da década de noventa, comenta que:

a preocupação adequada com pesquisa e desenvolvimento do professor era o foco no *entendimento* ao invés de *resolução de problemas* e em entendimento como algo com um valor potencial intrínseco, não simplesmente como um caminho para ‘melhora na eficiência de ensino’ [sob uma perspectiva] técnica.

Além disso, como Allwright e Miller (2002, p.2) comentam em relação ao trabalho do professor a partir dos princípios da PE, mas que podem ser lidos em relação à configuração de trabalho reflexivo com a qual meus colegas e eu nos envolvemos:

Tomar a ação para o entendimento pode envolver, em nossa experiência, qualquer um ou todos os processos a seguir (e não há dúvidas que ainda há outros a serem descobertos):

- a) trazer para o nível consciente questões inquietantes da vida em sala de aula;
- b) pensar ‘com mais profundidade’ com outros praticantes (colegas e/ou co-participantes) a vida dentro e/ou fora da sala de aula;
- c) olhar/ouvir – prestar atenção com mais intensidade ao que está acontecendo, enquanto está acontecendo;
- d) planejar para o entendimento, adotando procedimentos pedagógicos familiares a fim de ajudar o desenvolvimento dos entendimentos dos participantes.

Da mesma forma, no trabalho com meus colegas para entender os porquês gerados nas discussões, bem como as questões da pesquisa que apresento adiante (seção 10.3), procurei utilizar uma proposta de ações e de atividades as quais estava acostumada a implementar em situações semelhantes, nas quais me vira envolvida com outros professores, a fim de trazer para o nível consciente questões inquietantes de nossa vida profissional em sala de aula ou fora dela. Assim sendo, tentamos estabelecer no grupo um ambiente de troca intelectual e afetiva, buscando nos responsabilizar pelo andamento do trabalho – seja vindo aos encontros, seja lendo textos e participando da discussão, seja nos revezando em alguns momentos na tarefa de implementação das reuniões, seja lendo meus trabalhos acadêmicos produzidos a partir de nossas discussões, etc. Um pouco desse movimento pode ser resgatado na nota redigida no dia 03/outubro/ 2003:

Fragmento 4:

Hoje continuamos nosso estudo e reflexão conjunta. Conforme Eli e eu havíamos combinado em nosso último encontro, eu preparei dois itens do capítulo cinco sobre erros orais. Ele ficou responsável por dois outros, mas, devido a muito trabalho no curso, não fez sua parte, ficando para o próximo encontro.

Essa nota mostra como havia questões locais com as quais era preciso lidar, adaptar para o desenvolvimento do trabalho de reflexão. Sublinho que não estabelecemos linhas de ação rígidas para todos os encontros, exatamente para poder lidar com imprevistos. Além disso, pude perceber uma grande flexibilidade na agenda proposta para o dia, pois, algumas vezes, enveredávamos por outros caminhos durante os encontros.

Conforme afirmei no capítulo 3, muitas vezes o consultor sente-se responsável pela construção da atmosfera favorável à reflexão. Isso está relacionado ao formato que os encontros tomam. Na verdade, o formato dos encontros eram foco de constante preocupação para mim. Sinto que havia um pouco daquele sentir-me responsável, mas, por outro lado, queria que todos se envolvessem e colaborassem para modelá-lo coletivamente. Afinal, se uma aula é uma co-produção dos participantes (Allwright, 2006), nossos encontros não poderiam ser vistos de forma diferente. Esta questão pode ser percebida no seguinte fragmento do dia 08/junho/ 2004:

Fragmento 5:

Ao final do encontro perguntei se o formato era chato. Apesar de gostar, Mila sugeriu que tivéssemos algum tipo de jogo (ela adora propor jogos aos alunos). Em função disso, pedi-lhe que fosse responsável pela dinamização do próximo encontro. Ela vai tentar fazer o link entre as questões sobre o ensino de gramática, receptividade de alunos que se encontra em um texto do professor Allwright e citações sobre gênero textual que não discutimos hoje.

Lembro que, assim como Miller (2001, p.129), tentei não assumir o papel de instrutora ou pesquisadora, mas de colega exploratória. Ao mesmo tempo, tive que aprender a lidar com a dupla identidade de consultora e pesquisadora exploratórias. Resgato um pensar sobre isso também na nota escrita naquele dia:

Fragmento 6:

Eu quero muito que os encontros não sejam (tão) marcados por minha condução. Assim, eu achei que respondendo ao exercício (pois eu não me lembrava das respostas), eu estaria me colocando na mesma posição dos colegas. [...]

Como eu havia organizado a tarefa, tive que conduzi-la. Acho que isso marca uma posição de “saber mais”, que pode ser até um fato. No entanto, não

deve impedir ao mesmo tempo uma posição cooperativa e autônoma de cada um. [...] De qualquer forma, nós combinamos para todos se responsabilizarem pela condução das discussões em algum momento.

Na verdade, todo o processo de reflexão e de pesquisa revelou-se um espaço de constante aprendizado e de descobertas. Conforme já apontado, não havia um passo-a-passo para desenvolver a pesquisa. Houve, inclusive momentos em que questionei se o que fazíamos era realmente Prática Exploratória e se os colegas, para estarem de acordo com a pesquisa, deveriam desenvolver uma prática pedagógica com base na Prática Exploratória, como pode ser resgatado do seguinte fragmento das anotações do dia 08/junho/ 2004:

Fragmento 7:

- . Será que isso é PE?
- . Os colegas não são obrigados a fazer PE, *in the first place*, muito menos a praticar reflexão da forma/modelo que eu definir.
- . Será que nossos encontros os têm ajudado a olhar a sua prática de forma reflexiva, sem precisar haver algo mais explicitamente exploratório? Afinal, o professor Allwright assinala que, por vezes, conversar e refletir com os pares sobre questões da sala de aula já pode nos ajudar a entender o nosso universo.

Cabe ressaltar, com relação à inquietação sinalizada no fragmento acima, que a PE, através de sua definição e princípios, advoga o trabalho conjunto para entender como questão básica do processo. Além disso, a busca de entendimentos toma, na PE, o caminho que os participantes desejam, dessa forma o que importa é o pensar exploratório que guia a aula ou atividade reflexiva.

Acredito que, nesta seção, tenha sido possível apresentar um pouco do processo de implementação dos princípios da PE ao tecer a pesquisa. Nesse processo, houve dúvidas, tentativas, aprendizado, envolvimento, surpresas e muitas questões que eu tentava transformar em palavras e partilhar com minha orientadora, sempre presente para ouvir, colaborar e me fazer ir enveredando por diferentes níveis de reflexão. Disso implica um aspecto tríplice de reflexão vivenciado por mim, consultora e pesquisadora exploratória, durante o desenvolvimento da pesquisa:

[a] com os colegas – durante os encontros, nos eventos acadêmicos em que participamos, nas conversas...;

[b] com minha orientadora – nas sessões de orientação, nos e-mails, nas conversas...;

[c] auto-reflexão – ao fazer anotações e transcrições, ao produzir a tese, ao ficar pensando... .

Portanto, nesta tese, teço, através das palavras, um desenho multicolorido da interlocução entre essas três instâncias de reflexão. Procuo articular o que de mais rico tenha acontecido na experiência com a Prática Exploratória, porquanto a busca de entendimentos é constante, é parte de nossas vidas pessoais e profissionais, mas dificilmente conseguimos articular todo nosso entendimento (Allwright, 2002g), até porque há momentos em que a palavra é pálido reflexo do vivido.

9.2

Tecendo a pesquisa: os primeiros pontos

Conforme afirmei acima, não havia procedimentos de pesquisa delineados, embora *a priori*, de acordo com o seguinte princípio: *A fim de evitar que o trabalho esgote seus participantes, integrar esse trabalho para o entendimento com a reflexão feita pelo grup* – não devêssemos utilizar atividades ou dinâmicas tão diversas daquelas que normalmente seriam utilizadas no processo de reflexão. Mesmo que tais procedimentos também servissem para a geração dados para a pesquisa acadêmica. Lembro-me que, em um dos momentos no qual planejava uma atividade para o próximo encontro do grupo, pensei como era bom preparar a atividade e ela ter dupla função³⁰: implementar a reflexão e gerar uma conversa que, ao ser gravada, seriam meus dados. Eu não precisaria preparar, por exemplo, um questionário ou gravar entrevistas. Bastavam-me os dados orais ou escritos produzidos durante a reunião. Na verdade, chamei estas atividades de Atividades para Reflexão com Potencial Exploratório³¹ (ARPE).

No trabalho para entender desenvolvido por professores e alunos, os proponentes da PE cunharam o termo Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (APPE). Apesar de estarmos envolvidos em uma situação

³⁰Minha inserção no CELE como consultora veio de um convite dos amigos que dirigem a instituição para conduzir a reflexão. Daí, com a permissão deles e dos colegas envolvidos, integrei a consultoria à pesquisa, adotando os princípios da PE. Dessa forma, não conduzíamos o encontro para a pesquisa, mas sim para a reflexão articulada à pesquisa.

³¹Miller (2201:130), em sua pesquisa, cunhou o termo inglês *Potentially Exploitable Awareness-raising Consultancy Activities*, pois viu todo o processo desenvolvido com as duas professoras de inglês que fizeram parte de sua pesquisa como um programa de conscientização (*awareness-raising program*) com foco em questões do nível fonológico e prosódico daquele idioma.

pedagógica e em um processo de co-construção de conhecimentos, a relação entre nós não era da mesma ordem que aquela estabelecida em sala de aula entre professores e alunos. Como já afirmei, eu não me via ensinando meus colegas ou, pelo menos, eu não ensinaria a meus alunos. Era uma relação profissional diferente, a assimetria era mais negociada e mitigada pelos laços de amizade e afetividade. O que eu desejava que os encontros representassem para nós? Da mesma forma que Miller (2001), não queria que estivessem atrelados a um modelo de transmissão de conhecimentos ou sessões de treinamento, mas de co-construção das sessões e de conhecimentos. Deveriam ser “encontros profissionais, nos quais, através da interação e da reflexão, oportunidades de aprendizagem poderiam surgir para todos nós” (ibid., p.12).

Em nossos primeiros encontros, o grupo concordou em ler o texto seminal do professor Allwright (1991) sobre Prática Exploratória, seguindo-se as discussões. Ao longo do tempo, outros textos foram selecionados considerando-se os interesses do grupo: correção de erro oral, ensino de gramática, são alguns destes temas. Partilhei com o grupo não apenas as questões pertinentes à nossa proposta de reflexão, percebidas através da análise de nossas interações, por exemplo, mas também levei transcrições para que eles pudessem apontar questões que achassem pertinentes e relevantes para o processo.

Aplicando os princípios do ‘desenvolvimento mútuo’ e da ‘integração do trabalho de entender’ à situação de pesquisa que acontecia paralelamente às atividades de estudo e reflexão, produzi trabalhos acadêmicos que retornaram à comunidade reflexiva³² para leitura e comentários, validando ou não os entendimentos que propus a partir da análise dos dados. Eles serviram como oportunidade de construção de entendimentos/ aprendizado para todos nós, inclusive no que diz respeito à produção de trabalhos monográficos e às observações registradas pelas professoras que os avaliaram.

³²Carr e Kemmis ([1986] 1995), comentando as visões que têm informado a pesquisa em educação e competência profissional, identificam uma visão crítica. Segundo eles, um dos resultados da visão crítica diz respeito ao fato de que as teorizações disponibilizadas pelos pesquisadores não são oferecidas “como proposições ‘externamente dadas’ e ‘cientificamente verificáveis’”. Ao invés disso, são oferecidas como interpretações que só podem ser validadas no e pelos auto-entendimentos dos praticantes sob condições de um diálogo livre e aberto” (ibid.:31). Considerando tais afirmações, reforça-se a perspectiva crítica implícita à pesquisa que se configura através da PE (Ou, como escreveu a professora Inés Miller em uma versão dessa tese, ao ler a presente nota: “A PE não se diz *critical*. É e faz acontecer.” – dez/ 2006)

Da mesma forma, os fragmentos de interações transcritos que provocaram as conversas sobre o que já havíamos dito, sobre como havíamos descrito, narrado e argumentado nossas práticas, deram uma outra dimensão à utilização do discurso gerado nas sessões de reflexão. Abaixo, apresento um quadro para ajudar o entendimento desses múltiplos focos através da utilização das ARPE em alguns dos encontros que tivemos:

ARPE	Temas escolhidos/ negociados	Potencial exploratório/ reflexivo	Outras questões pensadas/Crenças sobre:
<p>[A]</p> <p>Encontro do dia:24/ maio/ 2003</p> <p>Discussão do texto “<i>Towards exploratory teaching</i>”, fazendo o cruzamento com os princípios da PE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O que é Prática Exploratória. • Prática Exploratória e a prática docente • Prática Exploratória e nossa atividade de estudos e reflexão no CELE. • Princípios norteadores da PE; • Diálogo entre o texto e os princípios; • Potencial da PE para a prática docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • papel da reflexão na prática docente; • puzzle: questões a serem entendidas relativas a questões positivas ou não e envolvendo todos. • como entender os princípios da PE na prática docente; • conversa reflexiva entre profissionais como forma de compreensão da prática docente; • pesquisa conduzida através dos princípios da PE. 	<ul style="list-style-type: none"> • ensino de gramática; • afeto na relação professor-aluno; • pessoas motivadas motivam outras na aprendizagem; • se o professor da turma falar inglês desde o início, os alunos se acostumam; • qualidade de vida na sala de aula.
<p>[B]</p> <p>Encontro do dia:01/junho/ 2004</p> <p>“Impressões” e discussão sobre um fragmento de transcrição cujo foco da interação fora o ensino de gramática (aspectos sistêmicos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir, observando a própria ação discursiva ou do colega; • Ensino de gramática foco no nível sistêmico apenas ou outros caminhos? 	<ul style="list-style-type: none"> • construção discursiva da reflexão através do ato de rever o que fora dito por si mesmo e pelos colegas; • percepção da natureza social do uso da língua – ensino de gramática para ação social, incluindo conhecimentos de mundo, de organização retórica, além do sistêmico. 	<ul style="list-style-type: none"> • comportamento/ atitude de alunos; • aspectos psicológicos que diferenciam os alunos; • aprendizagem deve ser lúdica: incluir jogos; • qualidade de vida na sala de aula.

ARPE	Temas escolhidos/negociados	Potencial exploratório/reflexivo	Outras questões pensadas/Crenças sobre:
<p>[C]</p> <p>Encontro do dia: 08/ junho/ 2004</p> <p>“Refletindo sobre a gramática” – individual – cada um recebe uma folha de papel (ver em anexo): Atividade seguida de discussão com o grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino de gramática foco no nível sistêmico apenas ou outros caminhos? • Função da gramática no ensino de L2; • Ensino de gramática no CELE 	<ul style="list-style-type: none"> • reflexão sobre crenças no ensino de gramática; • possíveis origens das crenças; • foco na forma e implicações para a aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • professor deve pedir resposta completa quando aplica um exercício oral x só deve pedir a resposta completa se houver foco na forma; • cabe ao professor fazer o aluno estudar de forma prazerosa; • aluno deve ver o objetivo do conteúdo transmitido, caso contrário fica desmotivado e não aprende.
<p>[D]</p> <p>Encontro do dia: 18/ maio/ 2004</p> <p>Planejamento de uma aula, partindo de textos retirado do livro <i>UP Close</i>³³</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos do planejamento de aula; • Conteúdo do planejamento; • Seleção de textos para o ensino de inglês – ensino de gêneros? 	<ul style="list-style-type: none"> • reflexão sobre planejamento e implementação de aula; • por que foco na forma e não foco no gênero? Como abordar textos? • por que o grupo ainda se preocupa tanto com gramática e erros orais? – conscientização sobre crenças 	<ul style="list-style-type: none"> • saber vocabulário é crucial para a compreensão do texto; • professor que não faz o que o aluno quer é carrasco e perde o aluno; • prática docente pode ser igual a ‘seguir modelos’; • contradições na avaliação de alunos: orientação da instituição x perspectiva do professor; • relação professor – coordenador; • qualidade de vida na sala de aula e no CELE.
<p>[E]</p> <p>Encontro do dia: 03/ setembro/ 2003</p> <p>Reflexão pessoal seguida de discussão sobre: “<i>Nossos encontros e</i> [a] <i>vida no CELE;</i> [b] <i>vida profissional;</i> [c] <i>vida pessoal</i>”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Qualidade de vida no contexto de reflexão; • O processo de reflexão vivenciado pelo grupo • Construção de conhecimentos profissionais. 	<ul style="list-style-type: none"> • relevância (ou não) do processo de reflexão; • conhecimentos construídos; • relação inter pessoal entre os colegas; • necessidade de estudo constante. 	<ul style="list-style-type: none"> • uso da voz do professor e domínio de turma; • pronúncia de determinadas palavras e o <i>global English</i>.

³³Este livro é adotado pela instituição e os colegas trabalhavam com ele na época. Pedi-lhes que não utilizassem a orientação dos autores para o preparo da aula, mas que focassem o que consideravam relevante ensinar aos seus alunos.

Além de atividades como aquelas descritas nos quadros acima, meus colegas participaram de alguns eventos em que apresentei trabalhos originados de nossas discussões. Na verdade acho que poderíamos ter apresentado em conjunto, mas, considerando que o processo não acaba com esta tese, há ainda a possibilidade de virmos a fazê-lo, já que este aspecto pode incentivar a sustentabilidade do processo e o contato entre os membros do grupo. Essa mobilização nos tem transformado em uma comunidade de aprendizagem e de prática, questão central para a Prática Exploratória: temos aproveitado as *oportunidades de aprendizagem (learning opportunities* – Allwright, 2003b) criadas ou surgidas durante o processo. Neste momento, acho relevante adicionar um comentário que anotei em 08/junho/2004. Ele diz respeito às atividades e como Mila via o retorno para o grupo das questões que eu percebia em nossos encontros:

Mila havia dito que eu sempre digo que vou deixar para o próximo encontro as questões que venho observando, mas que não o faço. Depois, ela percebeu que eu as retorno em forma de atividade, de um ponto de partida para a reflexão. Por isso hoje eu trouxe minhas anotações para que reconhecessem as suas falas/posições e, a partir daí, pudessem construir o encontro.

As ARPE, portanto, foram o gatilho que encontrei para iniciar a reflexão discursiva e para envolver os colegas. Talvez Mila pensasse que eu apontaria de forma clara as questões observadas. No entanto, eu acreditava que era preciso ouvi-los, pois o que para mim era problemático, talvez não fosse para os colegas do grupo. Aproveito para sinalizar como, no nível micro-discursivo, dou pistas de como ainda havia um certo fazer diretivo nessa minha prática de consultora:

O fazer diretivo	Quando utilizo a sentença/ expressão:
‘condução do processo’	‘ <i>vou deixar para o próximo encontro</i> ’
dicotomização ‘eu-eles’ ao invés de ‘nós’	‘ <i>pudessem construir o encontro</i> ’ ao invés de ‘ <u>pudéssemos</u> construir o encontro’
O discurso aponta para uma prática de pesquisa e consultoria ainda influenciada, em alguns momentos, por um fazer monológico. Acredito que tal acontecesse nem sempre só porque eu assim o fizesse, mas também porque os colegas envolvidos não estavam acostumados a práticas mais dialógicas e, portanto, ainda não inseriam com mais facilidade suas vozes.	

No caso da presente tese, os procedimentos criados para dinamizar os encontros constituíram-se em fator enriquecedor para a configuração do *design* da pesquisa que foi sendo ajustado à medida em que avançávamos e à medida em que percebíamos novos desejos e interesses do grupo. Por outro lado, o processo de geração de dados não se apresentou como um fator que demandasse mais esforços de minha parte, enquanto pesquisadora, além daqueles naturalmente exigidos de qualquer aluno de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Na verdade, foi bastante sedutora a possibilidade de criar caminhos, de ser aquela que se envolve com o grupo para delinear o *design* do trabalho integrado à pesquisa.

9.3

Havia um nó: a sustentabilidade

E a questão da sustentabilidade? É preciso reconhecer que havia dois processos ocorrendo paralelamente e de forma integrada: [1] a criação e a manutenção do grupo de estudos e reflexão; [2] a pesquisa que desenvolvi naquele contexto para a obtenção do título acadêmico com a colaboração dos colegas. Percebo, assim, dois níveis de sustentabilidade:

[1] No que diz respeito ao grupo, a sustentabilidade do processo de reflexão foi vivida por nós durante o período em que mantivemos os nossos encontros. Não posso assegurar por quanto tempo continuaremos, enquanto grupo, envolvidos neste trabalho para entender a vida em nosso contexto de trabalho e em nossas salas de aula³⁴. Porém, ressalto que um objetivo se instalou ao longo dos encontros: que cada um de nós possa incorporar esta perspectiva profissional de trabalhar para o entendimento como uma prática cotidiana – da mesma forma que dedicamos algum tempo para o planejamento de aulas e de atividades.

[2] Para o trabalho acadêmico, foi preciso estabelecer um limite para a gravação das conversas profissionais que seriam utilizadas como dados, mas a minha permanência no contexto manteve a reflexão. Esta continuou em momentos que se entrecruzaram: quando precisei me debruçar sobre a literatura

³⁴No momento, posso dizer que os colegas pediram para agendarmos encontros em 2007 a fim de mantermos a atividade.

da área para formar a base teórica com a qual eu teceria minha tese; quando comecei a escrevê-la e a analisar as microcenas selecionadas; durante os encontros com minha orientadora quando discutíamos a essência da PE, meus posicionamentos teóricos e metodológicos, co-construindo entendimentos.

Considerando, portanto, esses dois processos, aponto o aspecto extremamente positivo de cada um, face às vivências e às oportunidades de crescimento profissional para mim advindos de cada um e no cruzamento de ambos. Além disso, sublinho como a pesquisa acadêmica tem sido o *locus* de aprofundamento e sistematização da reflexão conduzida naquele contexto.

Nosso grupo de reflexão: uma comunidade de prática exploratória e discursiva

The model of community we seek is one that can embrace, guide, and refine the core mission of education – the mission of knowing, teaching, and learning.

Palmer (1998)

Embora eu saiba que em um trabalho acadêmico que pretenda refletir a riqueza do contexto e dos participantes envolvidos, por mais detalhes que se possa oferecer ao leitor, o todo ainda é um pálido desenho estático no grande tecido em que se torna uma tese de doutorado. Perde-se muito da (con)vivência, das emoções, do afeto, da negociação, da aprendizagem na dinâmica de estar juntos e de fazer sentido do mundo do trabalho. Mas, ainda assim, lanço-me à tarefa de apresentar esta comunidade que se envolveu na urdidura desta trama. Devo aos colegas muito do que tenho aprendido sobre como tornar-me pesquisadora e, principalmente, pesquisadora-consultora exploratória. Início pela apresentação do espaço físico que nos acolheu.

10.1

A instituição : o Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras

A presente pesquisa desenvolveu-se no CELE, um curso de idiomas localizado na Baixada Fluminense, RJ. Lá são oferecidos cursos de inglês - para crianças, adolescentes e adultos nos turnos da manhã, tarde e noite - e cursos de francês, alemão e espanhol – para adolescentes e adultos. Há turmas de alunos iniciantes, intermediários e avançados, incluindo TTC, para as áreas de inglês e de espanhol. As atividades são desenvolvidas no edifício de uma antiga casa cuja quantidade de cômodos permitiu que fossem instaladas salas de aulas no térreo e no primeiro andar, todas com ar refrigerado, televisão e vídeo. Além disso, conta-se com biblioteca cujo acesso pelos alunos fica vinculado à presença de um dos coordenadores. Há também uma sala de vídeo, onde são projetados filmes para

discussão entre alunos, sempre mediados por um professor. No andar térreo, funcionam a secretaria, o gabinete da direção, a recepção e uma área externa com mesas e cadeiras, com pequenos jardins, onde os alunos podem conversar e estudar. Essa área também tem sido usada como espaço para festas e confraternizações internas da instituição com professores, alunos e pais. Para o desenvolvimento de nossas sessões, foram disponibilizados espaço físico (salas de aula, biblioteca) e outras facilidades (gravador, retroprojeto, etc.)

No que diz respeito às questões pedagógicas do curso, o início das atividades, há mais de quinze anos, foi marcado por uma orientação de ensino fortemente voltada para conteúdos do nível sistêmico da língua, seguindo o que parecia uma metodologia audiolingual. Há cerca de oito anos, no entanto, por força da intervenção de novos professores com formação acadêmica e conhecimento da abordagem comunicativa, tem sido feito um movimento no sentido de ensinar a língua para uso comunicativo.

10.2

Sobre a nossa comunidade de estudos e de prática reflexiva

Iniciando em maio de 2003, após a primeira reunião do semestre com todos os professores de inglês do curso, os professores Mila e Gil, o coordenador e professor Eli e eu, nos encontramos com frequência variável, dependendo de nossas agendas pessoais, acadêmicas e profissionais. Os encontros aconteceram durante os anos de 2003 e 2004 com a média de um encontro quinzenal, e um por mês durante o primeiro semestre de 2005. No segundo semestre fui ainda algumas vezes para a atividade com o grupo. Durante 2006 fui algumas vezes ao CELE, mas sem desenvolver atividades uma vez que havia dificuldades em compatibilizarmos nossos horários.

Partindo do desejo de estudarmos e conversarmos reflexivamente sobre nossas práticas, começamos por ler e discutir um texto inicial de Allwright (1991), versando sobre Prática Exploratória. Já que esses encontros serviriam de base tanto para nosso trabalho reflexivo no grupo quanto para meus trabalhos acadêmicos, entendi que esse texto seria interessante para que meus colegas pudessem saber a partir de qual ótica eu gostaria de encaminhar os trabalhos e a

própria dinâmica de reflexão. Na verdade, a dinâmica do grupo foi objeto de negociações entre nós, bem como sobre o que conversar.

O convite para a participação deles e de outros colegas do curso que desejassem aconteceu durante a primeira semana de reuniões pedagógicas em janeiro de 2003, quando desenvolvi uma atividade de reflexão com os professores de inglês. A adesão daqueles colegas foi voluntária e imediata, embora, a participação no grupo não implicasse o recebimento de qualquer tipo de pagamento adicional. Da mesma forma, não foram liberados de algumas tarefas docentes para os encontros. Durante todo este tempo, eles estiveram envolvidos com todas as atividades relativas ao fazer do professor no curso e de outras instituições em que trabalham. Tentamos encontrar espaços em suas agendas que coincidisse com os espaços em minha agenda também.

Quero, neste momento, sublinhar que a proposta da organização do grupo de estudos e reflexão não obedeceu a impositivos de projetos visando instaurar mudanças, diferentemente da proposta de Fabrício (2002) que também trabalhou com professores de inglês em um curso de idiomas. Considerando que trabalho há aproximadamente dez anos com a formação inicial/ pré-serviço de professores de inglês, tendo também algumas incursões na área de educação continuada/ em serviço de professores daquele idioma, eu queria desenvolver um trabalho que promovesse o desenvolvimento mútuo. Eu acreditava e ainda acredito que o envolvimento em práticas discursivas e no processo de reflexão poderia contribuir para a construção de um olhar crítico às práticas docentes, às relações interpessoais, às relações e competências profissionais dos envolvidos, bem como, acredito, às conseqüências e impactos dos discursos/ ações pedagógicas no contexto.

Ao retomarmos nossos encontros de 2004, o grupo cresceu. Mais cinco colegas vieram juntar-se a nós por algum tempo: *Angélica* – diretora – compareceu a alguns encontros quando o trabalho na instituição assim o permitia; *Ida* – professora; *Alex* – aluno do TTC e, posteriormente, professor do curso – ambos ficaram conosco por algumas semanas; *Sofia* – professora que ficou conosco de setembro a novembro de 2004. Houve também alguns colegas que participaram apenas de uma reunião. Para dar prosseguimento ao que vínhamos fazendo, no primeiro encontro de 2004, utilizei algumas microcenas transcritas dos encontros do ano anterior, uma delas já utilizada em monografias ou artigos

de final dos cursos durante o doutorado, para que nós tentássemos levantar as possíveis crenças reveladas pelos discursos que se entrecruzaram. Naquele momento, entendia que era preciso que eles vissem como eu estava analisando nosso discurso reflexivo. Concordariam? Discordariam? Acrescentariam? Enfim, eu queria saber como se viam através de meu discurso e, além disso, partilhar com eles as observações feitas pelos professores que haviam corrigido meus trabalhos. Afinal, poderia ser também para eles uma *learning opportunity* ('oportunidade de aprender', conforme termo cunhado por Allwright) no que diz respeito à produção de um trabalho acadêmico.

No ano de 2005, realizamos encontros no primeiro semestre, quando Eli, Mila e Gil participaram do 7º Encontro anual de Prática Exploratória que aconteceu em junho na PUC-Rio. No segundo semestre, nossos encontros diminuíram por conta de aumento de nossos compromissos profissionais dentro e fora da instituição. Na verdade, após meu exame de qualificação, que ocorreu em julho daquele ano, tivemos dificuldades em nos encontrar.

Quero sublinhar que, da mesma forma que as professoras no trabalho de Miller (2001), o grupo agiu durante todo o processo sem fazer de conta que não havia também um processo de pesquisa instalado e imbricado ao processo de estudo e de reflexão. Era uma forma colaborativa de tecer – encontro a encontro, leitura a leitura, discussão a discussão – o crescimento profissional de todos como é, aliás, proposta da Prática Exploratória.

Uma vez que todo o processo reflexivo focalizado nesta tese foi desenvolvido no próprio espaço de trabalho, vejo que o tempo partilhado promoveu a aproximação entre aqueles profissionais da instituição. Contudo, no caso específico da pesquisa em tela e considerando que um dos participantes é coordenador do curso de idiomas, isso significa dizer que, ao mesmo tempo em que os encontros oportunizaram o estreitamento de laços, eram um *locus* para a marcação de assimetria, de jogos de poder. A discussão dessas questões, através da análise conjunta com os colegas envolvidos, partindo de transcrições de nossas interações, pôde ensejar um processo de construção de conscientização (*awareness-raising process*) sobre a forma como as relações profissionais estavam sendo construídas e se o modelo de configuração discursiva era positivo ou negativo para a qualidade de vida dos profissionais envolvidos na instituição (Moraes Bezerra, 2004).

10.3

Sobre os *puzzles*

É chegado o momento de apresentar as questões que pretendo discutir na presente tese. Elas refletem minha preocupação com o desenvolvimento profissional de todos nós enquanto professores engajados em uma tentativa de revisão crítica do fazer cotidiano. Refletem também minha preocupação particular, enquanto praticante reflexiva, de ter um outro ângulo da minha prática de consultora-pesquisadora. Reitero que é o discurso da reflexão e da conscientização profissional que me permite três níveis de reflexão – primeiro como ferramenta em nossas conversas reflexivas; segundo, como objeto de leitura e discussão através de algumas transcrições e de trabalhos acadêmicos produzidos a partir de nossa vivência no grupo; terceiro, através da produção desta tese. Os *puzzles* apresentados abaixo, então, contêm os questionamentos que conduzirão o olhar ao discurso.

Puzzles :

[1] *Como os participantes do grupo de reflexão entendiam seu fazer pedagógico e seu papel em relação aos processos gerados na sala de aula de língua inglesa (e às vezes de língua materna) através de suas narrativas e argumentações?*

Essa pergunta, na verdade, pretende mapear o sistema de crenças/ saberes provisórios/ conhecimentos que apareciam imbricados nos discursos que todos nós construíamos sobre nossas práticas pedagógicas, sobre o papel de professor(a) e aluno, sobre o material didático, etc. Dessa forma, espero que este processo nos permita entender que tipo de influência tal sistema tem sobre a qualidade de vida nas nossas salas de aula.

[2] *De que forma e por que o processo de estudos e reflexão pôde contribuir para a (re-)construção da identidade profissional?*

Tenho observado, seja através das transcrições ou durante os encontros, que todos nós desempenhamos diferentes identidades ao interagirmos. Isso me leva a querer entender, ao menos em algumas microcenas, como tais identidades eram articuladas discursivamente, quais estratégias lingüísticas utilizávamos, bem como

o porquê de uma ou mais facetas de nossas identidades sociais (e não outras) serem ‘performatizadas’ naquele momento.

[3] *Considerando a forma como o contexto institucional (de sala de aula e fora da sala), incluindo nosso grupo de reflexão, era discursivamente dimensionado em nossas interações, quais as implicações para o ensino-aprendizado a que os professores se propunham e para as relações interpessoais?*

Em vários momentos parecem haver instâncias de embate na vida vivida em sala de aula e fora dela, mas ainda dentro da instituição. Essa questão me leva a tentar melhor entender como tais conflitos afetam as inter-relações de toda ordem, os processos de ensinar e aprender e, se possível, o estar profissional dos praticantes que trabalham ali e que fazem parte do grupo reflexivo.

[4] *Qual eram minha atitude discursiva e posicionamento profissional? Quais as conseqüências para o processo de reflexão e de ativação /modificação das crenças de cada um de nós? Que implicações eram trazidas para o processo de reflexão a partir de como eu me posicionava em minha ação discursiva?*

Uma vez que o processo reflexivo em que nos envolvêramos também fazia parte de minha formação profissional enquanto professora-consultora, eu queria mapear, nas interações, em que medida as minhas intervenções promoviam o processo reflexivo do grupo ou não. Mais ainda, considerando minha posição na instituição naquele momento, bem como o reflexo de outras atividades acadêmicas que haviam norteado minhas relações com meus colegas exploratórios anteriormente, talvez minhas intervenções/ atitudes servissem para reforçar uma perspectiva de saber-poder, dificultando e, até mesmo, impedindo o processo de reflexão coletiva e a construção de conhecimentos.

10.4

Quem somos nós? Olhando mais de perto

Quero apresentar, com um pouco mais de detalhes, cada um de nós que viveu essa experiência de estudos e reflexão. Na verdade, minha história pessoal e profissional tem muito a ver com essas pessoas, de forma que, ao apresentá-las,

estarei revelando um pouco de mim mesma. Acredito que isso ajudará o leitor a melhor entender o contexto, as nossas relações, a nossa convivência. Utilizarei nomes fictícios para cada um dos colegas.

Mila

Mila fora minha aluna durante o curso de Letras em uma universidade particular também na Baixada Fluminense (Rio de Janeiro), quando já atuava como professora de inglês de um curso de idiomas e como professora alfabetizadora na rede municipal de ensino. Durante a implementação de projeto para ensino de língua inglesa a alunos da segunda série do ensino fundamental que desenvolvi no instituto de educação³⁵ onde trabalho, Mila, à época minha aluna de Prática de Ensino, fazia parte do grupo que comigo ministrava aulas à criança. Éramos cinco pessoas: Mila e Cristina, minhas alunas de graduação; Lúcia e Gabriel alunos do curso normal. Aprendi muito com ela – e com o grupo também – devido à sua experiência de ensinar para crianças, pois, apesar de haver concluído o curso normal, apenas ensinei inglês para crianças em um curso de idiomas e nunca alfabetizei. Sempre interessada e inquiridora, escolheu-me para sua orientadora da monografia de final de curso, o que nos aproximou ainda mais. Sei que, durante o período de orientação, a deixei um pouco desesperada com tantos textos a ler e alterações a fazer, mas acredito que tenha valido a pena para nós duas. Pedi-lhe que, dos dados que eu havia transcrito até abril de 2005, ela apontasse um trecho que pudesse representá-la ou ao grupo para que fosse colocado nesta seção. Eis o que ela escolheu do primeiro encontro:

³⁵Neste local, há turmas de crianças - C.A., 1ª à 4ª, Educação Especial – para que os alunos do Curso Normal possam estagiar.

Microcena 1 – [24/maio/2003 – p.1]

1	1	Mila	()
2	2	Bel	quer dizer que você leu o texto há um século atrás ...
3	3 4	Eli	((rindo)) um século não. eu li no ano passado. eu lembro de alguma coisa. (0.8) <i>about the Exploratory Practice</i> .
4	5	Bel	hahãhã.
5	6	Eli	<i>what this Exploratory Practice is.</i>
6	7 8	Bel	o que vocês acham? (0.5) a gente fofoca por mais quatro minutos e vê se o Gil chega?
7	9	Eli	olha só,
8	10	Mila	(° você que sabe. °)
9	11	Bel	[[quanto tempo a gente tem?]
10	12	Eli	[[()] olha só,
11	13	Mila	eu tenho que voar.
12	14	Eli	é, a a: Mila tem a prova do vestido dela hoje.
13	15	Bel	ah! sim.
14	16	Eli	((rindo)) tem a prova do vestido dela hoje.
15	17	Bel	você falou prova do vestibular, mas ela já acabou a faculdade.
16	19	Eli	é a prova do <u>vestido</u> .
17	20 21 22 23	Bel	por que é isso que a gente, primeiro eu queria definir essas coisas, é: quinze em quinze dias, um hora de encontro, por que eu não sei se ela trabalha depois, eu não sei você () depois.
18	24	Mila	não, eu vou almoçar depois. ((ri))
19	25	Bel	coitada! quer dizer que você tá aqui sem, sem almoço?
20	26	Mila	tô.
21	27	Bel	coitada!

Segundo ela, a importância desse trecho era a de poder mostrar, para aqueles que não estiveram conosco, o grau de intimidade que havia no grupo já que, a partir do momento em foco no fragmento, um dos assuntos que nos mobilizou foi a proximidade do casamento de Mila – ela ia provar seu vestido de noiva. Além disso, eu o entendo como relevante por revelar o processo de negociação de nossos encontros já que o primeiro ocorreu em um sábado. Para eles, se continuassem neste dia seria difícil, pois, como Mila diz no turno 22, ela não havia podido almoçar. Ressalto, ainda, como a adesão dos colegas foi tal que conseguimos, ao longo do tempo, superar algumas dificuldades devido aos horários e manter-nos juntos enquanto grupo de reflexão.

Gil

Gilberto, o Gil, também foi meu aluno na graduação. Porém, nosso relacionamento de aluno-professora já datava de outro momento quando eu lecionara inglês (e francês) no próprio CELE. Naquela época, ele ainda era aluno do curso regular de inglês e fez parte de uma turma de alunos do TTC para os quais eu trabalhava noções de fonética e fonologia, utilizando-me de material que meus professores haviam usado com minha turma na graduação. Era uma turma muito interessada e eles sempre queriam saber mais. Quando o encontrei depois, na faculdade, Gil já lecionava no próprio CELE e se destacava na turma pelos conhecimentos sobre a língua inglesa que construía. Devido a isso, participou de um projeto que coordenei no *campus* da instituição onde estudava. Sua função era a de lecionar conteúdos da língua inglesa para colegas que sabiam pouco sobre o idioma, o que lhes dificultava a participação nas aulas. Ao ser convidado a escolher um trecho dos dados, apontou o seguinte:

Microcena 2 – [02/jun./2003 - p. 2]

18	1 2 3 4 5 6	Gil	ah é eu perguntava. eu eu me sentia super à vontade não queria nem saber se tava falando besteira se num ta:va. eu, lembra aquela discussão da: do: do da gramática? Nunca me esqueço daquele: dia que nós estávamos discutindo se o <i>present continuous</i> seria <i>tense or aspect</i> . num foi?
19	7	Bel	que a gente veio até pra casa [conversando sobre isso.]
			[p.3]
1	8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19	Gil	[foi num foi?] <i>the present perfect</i> , que os <i>perfect os continuous</i> , pô <i>aspect or tense</i> ? Eu tenho minha visão. a Bel tinha a dela. aí começou na sala e os outros alunos, coitados, que, é:, não tinham uma, assim, vamos dizer assim aquele nível de inglês como: eu tinha, nós tínhamos pra poder tá conversando ali em inglês, a Bel até pediu “vamos parar porque senão tava, estaria, eu estaria confundindo mais ainda, ainda mais porque ela tava falando de <i>present perfect</i> né? e taria confundindo mais ainda. agora é:: ((rindo))só teve um dia que eu não me senti assim à vontade que eu realmente eu fiquei assim <u>super-</u> nervoso que foi o dia da minha monografia.

No mesmo dia em que Mila escolheu seu trecho, Gil escolheu este. Ao saber qual a colega escolhera, discordou por que, segundo ele, não era adequado por tratar da dimensão da intimidade entre nós. Em que pese haver optado por um momento em que narrava um episódio de sua vida acadêmica, elementos da intimidade e do afeto entre nós estavam presentes também: [T.18, l.1 e 2 - “*eu me*

sentia super. nem queria saber se tava falando besteira.”] Ele avalia a sua participação no discurso em sala de aula (*‘eu perguntava’*), utilizando a palavra *‘super’* que funciona como um intensificador lexical em relação à expressão *‘à vontade’*. Além disso, ele inicia no T.1, 1.10 a narrativa propriamente dita para ilustrar. O fato de termos posições diferentes e discutirmos sobre ela em sala de aula enfatiza sua asserção. De fato, outra questão se coloca neste trecho selecionado por Gil: o processo de construção identitária. Porém, para o momento basta, posto que voltarei a este trecho dos dados, expandindo-o para abarcar toda a narrativa na seção de análise de dados.

Elimar e Angel

Elimar, o Eli, também havia sido meu aluno de fonética no CELE. Posteriormente tornou-se professor do curso e um dos coordenadores. Graduou-se em Letras na mesma universidade em que cursei a graduação e o mestrado. Aliás, durante o mestrado fomos muitas vezes juntos para o *campus*, momento em que conversávamos sobre a faculdade e sobre nossas vidas, por que, depois que nos conhecemos no curso, fizemos um grupo de amigos lá e sempre nos encontrávamos nas casas desses amigos ou saíamos todos juntos. Estive em seu casamento com Angélica (a Angel) que também fizera parte da mesma turminha de fonética. Também ela fora minha aluna de graduação e orientanda de monografia de final de curso. Nesta época, já éramos amigas, pois eu a havia conhecido quando fui trabalhar no CELE. Ela era secretária, então. Aos poucos, por conta de sua capacidade, tato no atendimento aos alunos e trato com os professores, foi assumindo outras posições na instituição, fazendo parte, agora, da direção.

Voltando a Eli, ele iniciou seu curso de mestrado no mesmo ano em que iniciei o de doutorado de forma que fizemos, inclusive, algumas matérias juntos. Sua dissertação foi desenvolvida tendo a PE como princípio norteador. É preciso dizer que ele já tivera contato com a proposta da PE durante seu curso de especialização em língua inglesa na mesma instituição de forma que, entre nós, ele era o par mais competente no que diz respeito a conhecer e a trabalhar com os seus princípios para uma prática docente reflexiva, envolvendo os aprendizes em sua sala de aula. Ele já havia, por isso, desenvolvido e apresentado trabalhos em eventos acadêmicos em que a PE fora a base para a reflexão conjunta.

Durante nossos encontros no CELE, várias vezes ausentou-se das reuniões porque ia à direção resolver problemas do curso ou era chamado pela secretária. Outras vezes não pode comparecer para dar conta de atividades e compromissos relativos ao mestrado. Angel, infelizmente, pouco participou diretamente das reuniões, visto que quase não podia ausentar-se da direção. Eli e Angel também foram amigos importantes para que esta tese pudesse ser produzida: eles abriram as portas do CELE para que a interlocução acontecesse. Além disso, graças a Eli, tive não apenas meus primeiros contatos com a PE, mas também com a professora Inés K. de Miller que viria a tornar-se minha orientadora.

Ida, Alex e Sofia

Idanice, a Ida, também havia sido minha aluna! Só que na primeira série do ensino médio quando eu lecionara inglês e literatura infantil no mesmo instituto de educação onde desenvolvi o projeto de ensino de inglês para as crianças com Mila. Na época, ela já sabia mais sobre a língua inglesa do que muitos dos colegas por ser aluna do CELE. Porém, não estabeleci com ela o grau de intimidade que pude fazer com os colegas acima.

Alexander, nosso Alex, não foi meu aluno, mas de Eli. No período em que participou de nossos encontros, era aluno do TTC de inglês e descobriu-se como um possível professor durante uma aula do Elimar, ainda no curso regular. De uma certa forma, sua inserção e participação no grupo parecia parte do processo de tornar-se professor, de entrar para essa comunidade de prática.

Sofia fora bolsista em um projeto de pesquisa ligado ao programa de mestrado do qual eu havia sido aluna. Foi nessa época que a conheci e que me impressionei com seu verbo correto, com suas brilhantes participações em discussões e apresentações de trabalhos em congressos. Por meu intermédio, ela começou a trabalhar no CELE quando terminou a graduação em Letras.

Isabel

É chegada a minha vez, há ainda alguma coisa que ainda não tenha dito sobre mim na introdução e ao longo do trabalho? Sim, meus primeiros passos com a Prática Exploratória. Como já pontuei acima, Eli apresentou-me um pouco da PE durante o seu curso de especialização na PUC-Rio. Àquela época, eu trabalhava em duas instituições de ensino superior e desejava ingressar no curso

de doutorado. Embora minha orientadora de mestrado houvesse sugerido o curso da PUC-SP, quando participei de uma oficina de PE, ministrada pelas professoras Inés Miller e Maria Isabel Cunha durante o ENPLIRJ³⁶ de 2002, pensei: este é o caminho. Naquele momento, queria definir em que contexto desenvolveria minha pesquisa: minha sala de aula com foco em formação inicial de professor de inglês como fizera no mestrado ou em algum local onde pudesse voltar o foco para formação continuada? Considerando essas possibilidades de questionamento da PE, optei pela segunda porque seria a oportunidade de também observar-me enquanto consultora e pesquisadora. Além disso, também colaborou para essa decisão o fato de os amigos terem aberto as portas do CELE para mim.

10.5

Transformando conversas profissionais reflexivas em dados

Nossos encontros, dado o seu caráter, permitiu que, ao trabalharmos para o entendimento de nossas práticas, produzíssemos a interação que, ao ser transcrita, serviria a dois objetivos:

- [a] retornar ao grupo para aprofundamento da reflexão;
- [b] ser o foco de análise desta tese.

Assim, ao longo do tempo que passamos juntos, foram gravados vinte e cinco encontros. Destes, quatorze foram transcritos e nove foram efetivamente usados, uma vez que as microcenas apresentadas foram deles retiradas. A tabela abaixo oferece uma idéia desta utilização:

	Data	Narrativas	Argumentação	Narrativa + Argumentação
		Microcena nº	Microcena nº	Microcena nº
1	24/ maio/ 2003	1		
2	02/ junho/ 2003	2, 3, 4	1	
3	31 /outubro/ 2003	5,6		1
4	20/ abril/ 2004	7	2	
5	18/ maio/ 2004	8	3, 4	2, 3
6	01/ junho/ 2004		5	4
7	08/ junho/ 2004		6, 7	5
8	05/ outubro/ 2004			6
9	09/ maio/ 2005	9,10	8	

³⁶Encontro de Professores de Língua Inglesa do Estado do Rio de Janeiro promovido a cada dois anos pela *Associação de Professores de Inglês do Estado do Rio de Janeiro* (APLIERJ).

O critério utilizado na escolha destes encontros foi exatamente o teor das microcenas que mapeei em cada um deles. Na verdade, não utilizei mais microcenas destes e dos outros encontros para não estender a análise que apresento no próximo capítulo. Informo ainda que a organização das microcenas nas três sessões de análise do capítulo 11 obedecem a uma ordem cronológica. Isso significa dizer que, na primeira da sessão – *A trama dos desenhos do narrar* – a microcena 1 foi retirada o primeiro encontro com os colegas (24/maio/2003) e a última – microcena 10 – do dia 09/maio/2005. Isso é melhor entendido a partir do quadro acima. O mesmo foi feito para as sessões *A trama dos desenhos do argumentar* e *Desenhos Híbridos*.

Múltiplos desenhos discursivos

The study of teachers' narratives – teachers' stories of their own experiences- is increasingly being seen as central to the study of teacher's thinking, culture and behavior.

Cortazzi ([1993]2002)

O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores, dentro de uma dada esfera[...]: refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou outro, conta com eles.

Bakhtin ([1979]2000)

A convivência constante por aproximadamente dois anos e meio permitiu ao nosso grupo experiências várias que foram traduzidas em forma de conversas profissionais repletas de histórias e de discussões. Ambas serviram para que refletíssemos sobre ensinar-aprender, ser professor e ser aluno, trabalhar em uma instituição, dentre outras questões que, como veremos, surgiram nas interações. O macro contexto em que tais interações aconteciam era o curso de idiomas CELE com sua história e cultura, permeando os fazeres dos profissionais. No entanto, construíamos um contexto interacional mutável a cada encontro, proporcionando diversos níveis e possibilidades de reflexão, balizando o quê poderia ser dito, como e a quem. Dessa forma, mapeei vários desenhos interativos do narrar e do argumentar que evidenciaram diversos momentos no amplo espectro de entendimentos sobre a qualidade de vida de nosso grupo.

Para organizar a análise das microcenas, criei quadros analíticos. Eles têm duas funções:

- [a] representar analiticamente de minha 'busca de entendimentos';
- [b] tornar mais amigável a tarefa de leitura e compreensão da análise.

Para atender ao item [b], nestes quadros, salvo algumas exceções que serão sinalizadas, a primeira coluna à esquerda contém o trecho retirado da microcena que apresenta a questão lingüística a ser discutida. As colunas seguintes podem

conter análise dos fragmentos, problematização, conseqüência, discussão de crenças ou outro aspecto, sempre indicado na primeira linha superior de cada coluna. Tais quadros serão numerados ao longo do texto, respeitando a ordem de aparecimento. Há também outros quadros não numerados nos quais destaco algum aspecto da microcena, vindo a análise após o mesmo. As microcenas desmembradas para análise são apresentadas no apêndice 2 no formato original.

11.1

A trama dos *desenhos do narrar*

Neste bloco, apresento microcenas nas quais as narrativas são utilizadas por nós com as mais diversas funções na interação. Elas representam contagens seletivas de nossas vidas profissionais e pessoais, acionando e possibilitando a *performance* de nossas múltiplas identidades. Para analisar as narrativas selecionadas, lanço mão dos construtos apresentados no capítulo 8, articulados a construtos apresentados no capítulo 7 para o olhar ao nível microdiscursivo. Ressalto, porém, que não os estarei utilizando todos ao mesmo tempo, pois, dependendo dos traços mais salientes, focalizarei aqueles que me parecem relevantes para entender as ações discursivas em evidência na microcena. Da mesma forma, para cada narrativa, utilizo a denominação dos itens da estrutura da narrativa propostos por Labov (1972), mas não para fazer um exaustivo mapeamento dos mesmos. Eles serão empregados como ponto de entrada de análise, salientando o(s) trecho(s) discutidos.

11.1.1

Microcena 1 – Sobre dois vícios do professor

Esta microcena foi escolhida do primeiro encontro do grupo no CELE. Na seqüência em que ela estava inserida, Eli discutia a forma como estruturava as suas explicações de itens gramaticais. Ele havia narrado o conflito causado por tal procedimento em uma de suas turmas, uma vez que os alunos não estavam acostumados a isso. A microcena abaixo representa uma segunda narrativa contada imediatamente após a de Eli.

Microcena 1 - Sobre dois vícios do professor - 24/maio/ 2003 - p.14

Angel	1 2	eu vejo que tudo tem a ver com o o o a o sistema que é usado primeiro. eles se acostumam com aquilo.
Gil	3	ah ().
Angel	4 5 6 7 8 9	é a mesma coisa, por exemplo, período retrasado, a Mrs. May deu aula no primeiro período. a Mrs. May traduzia alguma coisa, (0.8) falava um pouquinho de português na sala. no segundo período dessa turma, ficaram com a Daniela. ela saiu da sala chorando. por que eles <u>não aceitavam</u> que ela falasse só em inglês na sala.
Mila	10	eu me lembro disso.
Eli	11	[[() complicado]
Angel	12 13 14	[[ela chegou um dia, ela] ficou num desespero tão grande que ela foi lá pra secretaria chorando, chorando, chorando que ela não queria mais voltar.
Bel	15	caramba!
Gil	16	[[()]
Angel	17 18 19 20 21	[[por que eles] perturbaram muito ela. mas isso é o que? é a mesma coisa que a Mila tá falando, se [se sistematizou no quinto] período a ler a gramática, chega no oito, sétimo, oitavo, eles estão tão acostumados a fazer aquilo que eles acham que de outro jeito tá errado.
Eli	22	[como se fosse um vício.]

Uma questão inicial a ser focalizada é o fato de o resumo da narrativa de Angel (l.1, 2) já conter o ponto que conduzirá a narrativa: os alunos acostumam-se com procedimentos de ensino, sendo difícil modificá-los posteriormente. Com esta afirmação, Angel alinha-se à Eli uma vez que o episódio por ele narrado tinha o mesmo ponto. Esse é também o tópico interacional (Schiffrin, 1998) que estava na conversa do grupo naquele momento. Já o tópico textual envolve uma estória que mostra o sofrimento de uma professora que não conseguia que seus alunos aceitassem que ela apenas interagisse em inglês com eles. Neste caso, o tópico textual contribui para dar suporte ao tópico interativo.

Nesta narrativa, a ação complicadora envolve as seguintes sentenças: ‘*a Mrs. May deu aula no primeiro período.*’ (l. 4 e 5); ‘*ficaram com a Daniela. ela saiu da sala chorando*’ (l. 7 e 8); ‘*ela ficou num desespero tão grande que ela foi lá pra secretaria chorando*’ (l. 12 e 13); ‘*eles perturbaram muito ela*’ (l.17).

Chamo atenção para repetição do verbo *chorar* nas linhas 13 e 14. Eles ajudam a construir a dramaticidade do episódio, enfatizando o sofrimento da professora. As ações das duas professoras são contrastantes e explicam a origem do conflito:

Quadro analítico 1

Mrs. May	Tessitura microdiscursiva	Problematização
<p><i>'Traduzia alguma coisa'</i></p> <p><i>'Falava um pouquinho em português'</i></p>	<p>Utilização do verbo <i>'traduzir'</i> e do predicado <i>'falava em português'</i>, embora mitigados pelas expressões <i>'alguma coisa'</i> e <i>'um pouquinho'</i>, respectivamente. O uso dessas expressões parecem mitigar um ato de ameaça à face da professora que não deveria utilizar a LM na sala de aula.</p>	<p>Ação docente não desejada por trazer problemas posteriores.</p>
Daniela		
<p><i>Falasse só em inglês</i></p>	<p>Contrastando com as duas sentenças acima, a sentença que se refere à segunda professora tem o predicado <i>'falasse em inglês'</i> enfatizado pelo uso do advérbio <i>'só'</i> que funciona como um intensificador lexical.</p>	<p>Ação docente desejada por construir, desde cedo, o entendimento de que se deveria falar a LE em sala.</p>

Estes comentários funcionam como avaliação, reforçando o ponto de Angel. Mas, a avaliação não se encontra apenas aí como veremos. A ação pedagógica recorrente de Daniela é trazida à narrativa por Angel quando esta reporta a reação dos alunos à interação em inglês linhas 8 e 9 – *'eles não aceitavam que ela falasse inglês'*. Neste momento, Angel está fazendo uma avaliação encaixada, inclusive com ênfase prosódica no advérbio e no verbo. Ela avalia não apenas a prática da professora anterior, em particular, mas outras práticas pedagógicas que possam estar sendo implementadas no curso e que causam problemas posteriormente, uma vez que acostumam mal os alunos. Isto é observado nas linhas 18 a 21 com relação à leitura do tópico gramatical feita em sala pelo professor com seus alunos, em lugar de uma outra forma de trabalhar pedagogicamente a questão gramatical. A avaliação recebe o aval de um dos interlocutores: Eli que também oferece sua avaliação – (l. 11) *'complicado'* e (l. 22) *'como se fosse um vício'* – até porque o episódio narrado por Angel reforça seu entendimento sobre ensino de gramática expresso na narrativa anterior a esta.

O episódio narrado e a avaliação revelam, por outro lado, uma crença: a de que a tradução é um problema, uma vez que o aluno só deve interagir em inglês. Neste sentido, parece que há um sistema de coerência (Linde, 1993), oferecendo suporte: os princípios que informam a metodologia audiolingual e o método direto – este último usado no CELE para o ensino de inglês a crianças. Segundo tais princípios, o uso da língua materna influenciava negativamente a aprendizagem da segunda língua e, por conseguinte, deveria ser evitado ao máximo em sala de aula.

Não se cogita de o conhecimento lingüístico advindo da primeira língua ser um auxiliar no processo de aprendizagem de segunda língua.

11.1.2

Microcena 2 – Sobre identidades de alunos e professores

Na sessão em que a microcena abaixo foi gravada, estávamos discutindo a configuração da relação professor-aluno, motivada por comentários de Mila e Gil logo no início do encontro. Naquela oportunidade, comentavam como eu era vista por seus colegas durante a graduação, enquanto professora.

Microcena 2 – Sobre identidades de alunos e professores – 02 /jun./2003 – p.2

Eli	1	[é a visão,] é a visão tradicional que o aluno tem da sala de
	2	aula. o aluno <u>vem</u> com essa visão que a sala de aula o pro- você
	3	não pode fazer uma pergunta <u>muito</u> idiota, considerada idiota que
	4	todo mundo vai rir e que o professor vai te achar burro.[já que
	5	todo mundo é inteligente, eu não]
Gil	6	[agora
	7	engraçado é:: eu, a Mila, eu na sa]la de aula com Bel, eu me sentia
	8	à vontade.
Bel	9	ele perguntava.
Gil	10	perguntava [e:]
Bel	11	[e]eu às vezes respondia assim ó “não sei depois eu te
	12	falo.” olha ((rindo))
Gil	13	ah é eu perguntava. eu eu me sentia super à vontade não queria
	14	nem saber se tava falando besteira se num ta:va. eu, lembra aquela
	15	discussão da: do: do da gramática? Nunca me esqueço daquele:
	16	dia que nós estávamos discutindo se o <i>present continuous</i> seria
	17	<i>tense or aspect</i> . num foi?
Bel	18	que a gente veio até pra casa [conversando sobre isso.]
		[p. 03]
Gil	19	[foi num foi? <i>the pre]sent perfect</i> ,
	20	que os <i>perfect</i> os <i>continuous</i> , pô <i>aspect or tense</i> ? eu tenho minha
	21	visão. a Bel tinha a dela. aí começou na sala e os outros alunos,
	22	coitados, que, é:, não tinham uma, assim, vamos dizer assim
	23	aquele nível de inglês como: eu tinha, nós tínhamos pra poder tá
	24	conversando ali em inglês, a Bel até pediu “vamos parar”, porque
	25	senão tava, estaria, eu estaria confundindo mais ainda, ainda mais
	26	porque ela tava falando de <i>present perfect</i> né? e taria confundindo
	27	mais ainda. agora é:: ((rindo)) só teve um dia que eu não me senti
	28	assim a vontade que eu realmente eu fiquei assim <u>super-</u> nervoso
	29	que foi o dia da minha monografia.

Nesta microcena, identifico duas narrativas. A primeira vai da linha 13 até a linha 25 e é narrada por Gil, tendo o meu auxílio em alguns momentos (l. 9, 11, 12, 18). A segunda vai da linha 26 até a 65, tendo todos nós como co-narradores.

Nestes dois eventos diferentes, ele aciona sua identidade de aluno, (re)construindo-a na interação, em sua performance. Um pouco antes deste trecho, conversávamos sobre como o contexto de sala de aula configura a relação professor-aluno de forma assimétrica e como o estilo do professor pode reforçar essa visão dificultando a participação. Da linha 1 a 5, Eli vai, então, inserir o que, na sua perspectiva é a visão do aluno. Esta pré-existe, pois o aluno *‘vem com essa visão’* uma *‘visão tradicional’*. Considerando que conversávamos sobre alunos do curso de inglês, essa visão de que nos fala Eli aponta para uma crença possivelmente construída em outros níveis de escolarização e transportada para o ambiente do curso:

Quadro analítico 2

Ação discursiva do aluno	Tessitura micro discursiva	Crença
<p>Você = aluno <i>‘não pode fazer uma pergunta muito idiota, considerada idiota.’</i> (1.3) ↓</p>	<p>a repetição do adjetivo <i>‘idiota’</i> e a utilização do advérbio <i>‘muito’</i> servem para mostrar como a contribuição pode ser julgada pelos outros participantes discursivos em sala de aula.</p>	<p>A forma de participar pode ser elemento que exclui e rotula. ↓ <i>‘todo mundo é inteligente, eu não’</i></p>
Conseqüências da ação do aluno		
<p><i>‘o professor vai te achar burro’</i> (1.4)</p>	<p>Uso do substantivo <i>‘burro’</i> como um atributo ao aluno que faz pergunta idiota.</p>	<p>O professor tem poder a partir do que sabe sobre uma dada disciplina e avalia o aluno a todo momento.</p>
<p><i>‘Todo mundo [= os colegas] ‘vai rir’</i> (1.4)</p>	<p>O verbo <i>‘rir’</i> indica a reação temida dos colegas.</p>	<p>Eles também avaliam. ↓ Ação ameaçadora à face do avaliado</p>

A asserção de Eli provoca a contagem da primeira narrativa de Gil que apresenta uma vivência diferente, não se alinhando a ele, como que tentando desconstruir a crença. Logo no início do turno, a frase *‘agora engraçado é:’* (l. 6 e 7) parece funcionar como uma pista de contextualização, e um resumo, indicando que não vê a questão da mesma forma e propondo outro enquadre para a compreensão de sua estória e que o seu ponto, através do que ele vai dizer, é relevante. Neste momento, parece-me que Gil-professor resgata Gil-aluno, de forma que as duas identidades convivem na narrativa. Por um lado, Gil-professor

avalia a relação professor-aluno através da própria experiência em minhas aulas de inglês na faculdade, quando eu era considerada muito exigente pela turma. Por outro lado, Gil enfatiza que a relação professora-aluno parecia não sofrer interferência dessa exigência ou autoridade.

Isso pode ser localizado discursivamente através da utilização da expressão ‘à vontade’ (l.8) e repetida na linha 13, sendo enfatizada pelo uso do intensificador lexical ‘super’. Além disso, na sentença ‘*não queria nem saber se estava falando besteira*’, Gil utiliza ‘*falando besteira*’ em oposição a ‘*fazer uma pergunta idiota*’ uma vez que ele não se importaria com os possíveis julgamentos da professora nem dos colegas. Tais linhas parecem conter o resumo da narrativa, havendo, em seguida, a orientação, indicando aos interlocutores o contexto que serviu de pano de fundo ao episódio narrado: ‘*lembra aquela discussão da: do: do da gramática? Nunca me esqueço daquele: dia que nós estávamos discutindo se o present continuous seria tense or aspect. num foi?*’ (l. 14 a 17). A narrativa de Gil vai mostrar como ele construía a sua identidade de aluno naquele contexto, pois, não era, necessariamente ou apenas, a amizade que fazia com que ele se sentisse à vontade. Pelo menos no que dizia respeito aos colegas, ele sabia que seu nível de proficiência era superior - como podemos ver nas escolhas lexicais que fez para caracterizar-se e aos colegas, personagens da narrativa:

Quadro analítico 3

Personagens da narrativa	Tessitura micro discursiva
<p>Colegas de Gil [a] ‘<i>os outros alunos, coitados</i>’ (l.21, 22) = não proficientes</p> <p>[b] ‘<i>não tinham uma, assim, vamos dizer, assim, aquele nível de inglês</i>’ (l.22, 23)</p>	<p>Em [a] uso de um adjetivo que confere um atributo que dimensiona os colegas em uma situação de inferioridade</p> <p>Em [b] a sentença reitera a dificuldade dos colegas em usar a LE.</p>
<p>Gil = proficiente</p> <p>[c] ‘<i>como eu tinha</i>’ [d] ‘<i>nós tínhamos para poder tá conversando ali em inglês</i>’ (l. 23,24)</p>	<p>Na sentença em [c], articulada à sentença em [b] na coluna à esquerda, Gil faz a comparação entre o nível de proficiência dos colegas e o seu.</p> <p>Em [d] o uso de ‘<i>nós</i>’, além de alinhá-lo à professora, mostra como ele, embora também fosse aluno, não se alinhava ao grupo que tinha dificuldades. Seria uma forma de identificação identitária que apontava para o pertencimento a um grupo e não a outro, fazendo toda a diferença naquele contexto. Além disso, contribui para a construção e sustentação de sua face.</p>

A comparação entre a habilidade comunicativa da turma e a de Gil já aponta o quanto saber o idioma lhe conferia uma posição de certa segurança e poder no contexto. Sua estória mostra que seu tópico, o tópico do falante (Schiffrin, 1998), na verdade, volta-se para a maneira como ele vivia uma experiência diferente daquela dos colegas para quem, provavelmente, a asserção de Eli (l.1 a 5) era verdadeira no que diz respeito ao julgamento que poderiam sofrer por parte de Gil e de alguns colegas mais proficientes.

Assim sendo, as escolhas lexicais feitas para caracterizar-se e aos colegas, bem como as ações que, de uma certa forma, ele poderia fazer naquele contexto, mas não os colegas, devido aos níveis diferentes de proficiência, colaboram para a construção da avaliação da narrativa. Ele parece utilizá-la como estratégia para enfatizar o seu tópico (do falante): como era um aluno proficiente e, por isso, colocava-se em uma posição mais simétrica em sala de aula em relação ao professor. Tal relação era tão mais simétrica que lhe permitia discutir pontos de vista diferentes com a professora sobre tempo e aspecto dos verbos. Gil assim, alinha-se à professora, a mais proficiente, distanciando-se dos colegas. Identitariamente estaria construindo-se como pertencente ao grupo de pessoas proficientes em inglês.

Na verdade, esta narrativa parece conter mais orações que funcionam como orientação. Elas oferecem o pano de fundo sobre o qual Gil trabalha interacionalmente para construir sua face positivamente (Goffman, [1967]1980), bem como para enfatizar o nível de simetria na relação professora-aluno, permitindo-lhe divergir: *“the present perfect, que os perfect, os continuous, pô aspect or tense? Eu tenho minha visão. a Bel tinha a dela.”* (l. 19. 20) A utilização do diálogo construído para inserir a minha voz a fim de construir a visão que ele trazia para a interação é feita através da seguinte elocução *“a Bel até pediu “vamos parar” porque senão tava, estaria, eu estaria confundindo mais ainda, ainda mais porque ela tava falando de present perfect né?”*. Vejamos agora a continuação da interação com a segunda narrativa.

Microcena 2 - continuação

Gil	19	[foi num foi? <i>the pre</i>]sent perfect,
	20	que os <i>perfect</i> os <i>continuous</i> , pô <i>aspect or tense</i> ? eu tenho minha
	21	visão. a Bel tinha a dela. aí começou na sala e os outros alunos,
	22	coitados, que, é:, não tinham uma, assim, vamos dizer assim
	23	aquele nível de inglês como: eu tinha, nós tínhamos pra poder tá
	24	conversando ali em inglês, a Bel até pediu “vamos parar”, porque
	25	senão tava, estaria, eu estaria confundindo mais ainda, ainda mais
	26	porque ela tava falando de <i>present perfect</i> né? e taria confundindo
	27	mais ainda. agora é:: ((rindo)) só teve um dia que eu não me senti
	28	assim a vontade que eu realmente eu fiquei assim <u>super-</u> nervoso
	29	que foi o dia da minha monografia.
Bel	30	ah mas aí foi outra coisa.
Eli	31	aí o contexto é diferente. mas deixa de ser o contexto <u>de sala de</u>
	32	<u>aula</u> . mas deixa de ser o contexto de sala de aula
Bel	33	[mas continua sendo:::]
Gil	34	[mas eu não sei porque] no dia da monografia, gente, eu olhava
	35	pra Bel parecia que eu tava olhando u::m=
Bel	36	=ET, um monstro?
Gil	37	não, não era um monstro, mas, sei lá, uma pessoa que iria me
	38	bombardear [naquele momento, sei lá, sei lá]
Mila	39	[você, você, você devia, você] devia a ela uma
	40	apresentação <u>excelente</u> =
Gil	41	= ISSO! =
Mila	42	= porque ela foi responsável pelo teu preparo.
Gil	43	entendeu? é eu tava assim [me sentindo ali]
Mila	44	[mas era isso que] eu tava falando
Gil	45	eu tentando procurar as palavras, as palavras não vinham na
	46	minha cabeça, eu querendo explicar <u>mais</u> e num vinha e a Renata
	47	ficava olhando pra mim botando a mão no relógio. aí foi que de-
	48	entendeu? (0.5)
Eli	49	bagunçou tudo. ((rindo))
Mila	50	[()]
Bel	51	[mas foi tão ruim] que ele respondeu bem e ainda ganhou dez. não
	52	foi? (0.5)
Gil	53	eu acho que eu eu me saí melhor na argüição do que na
	54	apresentação. (.) com certeza. eu sai <u>melhor</u> na argüição do que
	55	na- eu não sei porque toda a a Bel ia me perguntando, eu ia
	56	respondendo sem aquela coisa do gaguejar.
Mila	57	humhum
Gil	58	não é? é, fluente, né?
Bel	59	ué, porque você viu que eu não tava perguntando nada absurdo. eu
	60	[acho que a sua expectativa] sim]-
Gil	61	[tava perguntando coisas do <u>meu</u> trabalho [o que eu ()]
Bel	62	[a sua expectativa]é,
	63	tipo assim, o que ela vai perguntar?
Mila	64	[[() pra você num foi?]
Gil	65	[[↑o meu nervosismo maior] foi na apresentação. na argüição nem
	66	tanto. tanto que eu fa- depois que acabou a Renata falou assim
	67	“ué” é:: “queria encerrar” eu falei “não, falta a Simone”
Bel	68	<u>isso</u> .
Gil	69	eu falei “ainda falta a Simone.”((rindo)) se eu fosse outro, >tivesse
	70	nervoso< eu falei- não ia nem falar nada. deixar pra lá, né? eu

	71	falei “não falta Simone.”
Mila	72	>() de hospício (pra ele)<
Eli	73	() de hospício pra ele. ((rindo))

A segunda narrativa suscita no grupo a reflexão sobre a relação contraditória e marcadamente assimétrica que pode ocorrer entre professor e aluno, dependendo da ação pedagógica que sirva como pano de fundo para a interação. Gil revive os sentimentos daquele momento, a angústia pela qual passa um aluno ao ser avaliado. Neste momento alinha-se a Eli, retornando ao enquadre que o colega propusera. O professor de inglês agora revive momentos de ansiedade ocorridos no dia da apresentação da monografia de conclusão de curso:

[a] (l.19 a 29) o sintagma em que o adjetivo *maior* enfatiza como Gil se sentia: ‘*o meu nervosismo maior*’;

[b] as orações que mostram com sentia-se durante a apresentação à banca: *eu tentando procurar as palavras, as palavras não vinham na minha cabeça, eu querendo explicar mais e num vinha* – além do uso de estruturas que denotam um paralelismo, o uso do aspecto progressivo dos verbos auxiliares, tornam a narrativa mais vívida e contribuem para que o ouvinte reviva o sentimento de angústia junto com Gil. O narrador mostra, assim, a sua habilidade para a construção da atmosfera de tensão vivida e que servirá, como mostrarei depois, para a sustentação de sua face na interação.

Sua narrativa, no entanto, não é solitária. Conta com a participação de Mila (l.39, 40 e 42) que, ao sobrepor e ao engatar o seu turno ao dele, parece estar querendo propor uma explicação para o sentimento que invadia o amigo naquele momento, alinhando-se da mesma forma que ele. Acredito que esta forma de contribuição de Mila reflita também a sua experiência, pois passou por situação semelhante quando foi minha orientanda na monografia de conclusão de curso. Eu contribuo nas linhas 51 e 52, tentando oferecer um desfecho que é ao mesmo tempo uma avaliação do desempenho de Gil. Ajo interacionalmente como a professora que avalia o desempenho do aluno.

Gil, porém, continua a narrativa, pois esta, como a anterior, na verdade, parece funcionar como elemento para a construção interativa não apenas de seu ponto e de seu tópico, mas também de sua face (Goffman, [1967]1980): ele era um aluno proficiente e tinha bom desempenho acadêmico, mesmo em situações de

grande exigência de conhecimento e de grande pressão. Assim, nas linhas 53 a 56, ele compara seu desempenho como vemos no quadro abaixo:

Apresentação da monografia	X	Argüição
<i>nervosismo eu tentando procurar as palavras</i>		<i>eu acho que eu eu me saí melhor na argüição do que na apresentação. (.) com certeza. eu sai <u>melhor</u> na argüição do que na- eu não sei porque toda a a Bel ia me perguntando, eu ia respondendo sem aquela coisa do gaguejar.</i>

Com relação à argüição, observo que Gil começa modalizando sua performance – ‘*eu acho*’ – mostrando incerteza. Porém, após a micropausa, usa uma expressão – ‘*com certeza*’ – e o advérbio comparativo – ‘*melhor*’ – modificando radicalmente a avaliação inicial de sua *performance* durante a argüição. Da mesma forma, o uso do aspecto progressivo para descrever as ações que fazíamos naquele momento e das expressões que indicam como Gil respondia, discriminadas no quadro abaixo:

Ação da professora exigente	Ação do aluno capaz
<i>‘a Bel ia me perguntando’</i>	<i>‘eu ia respondendo sem aquela coisa do gaguejar’ - ‘fluente, né’</i>

Embora as orações narrativas acima não estejam no pretérito perfeito, como é característica no modelo laboviano, analiso-as como tal porque Gil usa o aspecto progressivo para enfatizar suas respostas imediatas. Assim, ele constrói uma cena emocionante do que acontecia. O conjunto desses itens serve para denotar todo um trabalho discursivo a fim de mostrar ao grupo a sua capacidade intelectual. Isso é enfatizado na linha 67 e repetido nas linhas 69 e 71, ao citar sua própria fala, mostrando que lembrou à sua professora orientadora que ainda faltava mais uma professora para argüi-lo – ‘*ainda falta Simone*’. Entendo que, embora aquelas orações carreguem a ação narrativa, também servem como avaliação encaixada/ interna (Labov, 1972), dando suporte ao seu ponto e ao seu tópico. Da mesma forma, o enunciado que se segue – ‘*se eu fosse outro, >tivesse nervoso< eu falei- não ia nem falar nada. deixar pra lá, né?*’ - funciona como avaliação interna, a partir do aumento do ritmo da fala, e serve para, mais uma vez, enfatizar para o interlocutor o seu ponto. Pode talvez também servir para mostrar como Gil-professor tem as mesmas qualidades que Gil-aluno, atributos importantes para

a sua atuação profissional, para a sua situação institucional e, conseqüentemente, para a manutenção de uma ‘face institucional’ enquanto profissional.

11.1.3

Microcena 3 – “Ele ia me dar nota”

Na sessão da qual a microcena abaixo foi selecionada, vemos Eli narrando sua experiência como bolsista de iniciação científica e como aluno do mesmo professor durante o curso universitário.

Microcena 3 – “Ele ia me dar nota” – 02/jun/2003 - p.4

Eli	1	no sentido violento da palavra. E era eu e o Má- Mário Souza.
Bel	2	(batiam de frente)
Eli	3	bate boca. É. Dois anos de bate boca. Dois anos que eu
	4	trabalhei com ele antes de ser aluno, ai depois trabalhei mais
	5	um ano, mas aí eu já era [aluno dele.]
[p.5]		
Gil	6	[() né]
Eli	7	mas era bate boca mesmo. Que eu não concordava com
	8	algumas idéias dele. Ele não concordava- só que era uma
	9	relação diferente. Era relação de trabalho. ele era meu
	10	orientador? Era. Mas na não era meu pro-fes-sor. Era uma
	11	relação mais de trabalho. quando ele foi ser meu professor
	12	mudou. Eu não conseguia fazer aqueles mesmos-
Mila	13	parece que você deve mais [à pessoa.]
Bel	14	[bate boca.]
Eli	15	conflitos ((rindo)) aqueles mesmos conflitos que eu fazia. Por
	16	quê? Acho que por causa da visão. Ele tá aqui me avaliando.
	17	Lá, no projeto, ele não tava me avaliando. Era pesquisa que a
	18	<u>gente</u> tava desenvolvendo junto. A gente tinha que desenvolver
	19	a pesquisa junto. Então a gente tinha que discutir sobre a
	20	pesquisa, sobre a minha visão, ele colocar a visão dele. Já o: na
	21	sala de aula não. Ele taria me avaliando. Ele ia me dar nota no
	22	final do semestre que ia dizer “você passou, você não passou.”
	23	Eu acho que passa muito mais por isso, né, essa visão de você
	24	não- “aqui dentro eu estou sendo avaliado.” Do que pela visão
	25	de “tô construindo conhecimento.” A relação professor-aluno
	26	passa muito (so) por isso. (0.8) né? Tanto que fora da sala de
	27	aula você vai debater com o professor, vai conversar com o
	28	professor. Você vai (0.5) falar outras coisas (0.5) ou até coisas
	29	relativas mesmo à sala de aula. Mas <u>fora</u> da sala de aula você
	30	não é professor. Você não está me dando nota. Acho que a
	31	visão toda é essa. Você não tá dando- o- o aluno, né, o aluno
	32	tem essa visão, né, “você não vai me avaliar fora da sala de
	33	aula” você fora da sala de aula é uma pessoa [comum.]

Neste momento da interação, estávamos discutindo em que medida o saber do professor, aliado a questões institucionais, constrói relações de poder com os aprendizes, um dos tópicos de nossa conversa profissional reflexiva no CELE naquele dia. Eli mostra como sua relação com Mário Souza, seu professor na graduação, configurava-se discursivamente de formas diferentes, dependendo do status de cada interlocutor na interação, ou melhor, de qual identidade social estivesse sendo performatizada no contexto da interação. Temos assim o quadro analítico abaixo, com informações organizadas na direção vertical em que faço a comparação dos espaços ‘fora da sala de aula’ versus ‘dentro da sala de aula’:

Quadro analítico 4

Dois espaços de construção da relação inter pessoal e de construção identitária	
Fora da sala de aula	Dentro da sala de aula
<ul style="list-style-type: none"> • considerado como um espaço de trabalho; • não havia aprendizado. 	<ul style="list-style-type: none"> • considerado como espaço de avaliação.
<ul style="list-style-type: none"> • Mário Souza → orientador <p>• função: desenvolver pesquisa junto com Eli, haveria espaço para negociação e para pontos de vista contrários. – (l. 19 e 20) <i>‘discutir minha pesquisa/ minha visão’</i></p> <p style="text-align: center;">X <i>‘ele colocar a visão dele’</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • nessa relação as divergências eram <i>‘bate boca’</i>. • não é par mais competente no processo de Eli aprender a pesquisar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mário Souza → professor <p>• função: avaliar os alunos – (l. 21) <i>‘ele taria me avaliando’</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> • nessa relação não poderia haver divergência, pois refletir-se-ia na nota. Aliás, a palavra selecionada para referir-se à divergência é <i>‘conflito’</i>. Portanto, a sala de aula não era lugar para pontos de vista contrários. • neste caso o poder que reprime pela nota define tal relação. <i>“você passou, você não passou”</i>

Eli tem consciência da ordem do discurso que poderia ser acionada em momentos diferentes em relação a Mário Souza, dependendo do contexto interacional e do status de seu interlocutor. Isso vai dimensionar a organização discursiva, bem como o processo de construção identitária em cada uma destas situações. Outra questão relevante surge nesta narrativa. A identidade de Elimar-aluno é trazida à interação pela voz de Elimar-professor, ao discutir as bases sobre as quais as relações professor-aluno podem ser construídas a partir de experiências

vividas. Elimar alinha-se discursivamente sob o ponto de vista destas duas identidades coexistentes na interação. Vejamos ao quadro analítico abaixo ao qual aplica-se a mesma observação feita ao quadro anterior.

Quadro analítico 5

A visão de Elimar-aluno	
Fora da sala de aula: relação não marcada pelo poder, mais simétrica.	Dentro da sala de aula: relação marcada pelo poder – totalmente assimétrica.
<ul style="list-style-type: none"> • ‘<i>you will debate with the professor, you will talk with the professor.</i>’ ‘<i>you will talk other things or at least things relative to the classroom, but <u>outside</u> the classroom</i>’ (L.26 a 29) <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Aluno passa a agente – os verbos estão na voz ativa e mostram verbos de ação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ‘<i>you are not professor. you are not giving me a grade.</i>’ “<i>you will not evaluate me outside the classroom</i>” ‘<i>you outside the classroom is a common person.</i>’ (L. 29 a 33) <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Professor vive outra identidade social. Através do diálogo construído, Eli mostra a forma simétrica de dirigir-se a ele.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • perspectiva privilegiada: ‘<i>eu acho que passa mais por isso [...] aqui dentro estou sendo avaliado.</i>’ <p style="text-align: center;">↓</p> <p>A voz passiva do verbo mostra um aluno sem agentividade. A avaliação faz com que ele aja de maneira a ter nota para passar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • em oposição a: “<i>tô construindo conhecimento</i>” <p style="text-align: center;">↓</p> <p>A voz ativa mostra um aluno agente, que não existiria neste contexto.</p>

É preciso problematizar, no entanto, a visão que Elimar-aluno tem da relação que se instala fora da sala de aula. É impossível apagar as marcas de poder em qualquer interação. Fora da sala de aula, a relação professor-aluno pode tornar-se menos simétrica, apenas. Será que o professor orientador de pesquisa não tinha nenhuma ascendência sobre seu orientando? Não haveria avaliação? Nessa relação estavam imersos em um processo de construção conjunta de conhecimentos, em que Mário – o par mais competente – necessariamente estava investido de um poder conferido por seu saber e pela instituição de ensino. Ao dimensionar essa relação como uma relação de trabalho, Elimar pode estar tentando construir discursivamente, através da reflexão, uma explicação para a relação conflituosa que vivera com seu orientador. Por outro lado, esta forma de interpretar sua vivência de bolsista e aluno do mesmo professor, também pode remeter à maneira como entende a atuação docente em sala de aula, servindo, inclusive para balizar a forma como exerce o poder docente em sua prática.

11.1.4

Microcena 4 – Sobre poder e tentativa de defesa

No momento em que essa microcena foi registrada, discutíamos a transformação que o docente pode passar ao longo de sua carreira e que diz respeito à sua (re)construção identitária. Isto motivou a contagem de uma narrativa por parte de Eli – e algumas contribuições de Gil – que acaba por se constituir um ato de ameaça à face (Goffman, [1967]1980) deste colega, uma vez que Eli parece não usar a regra de consideração (ibid.).

Microcena 4 – Sobre poder e tentativa de defesa – 02/jun./2003 – p. 6

Eli	1 2 3	mas aí também, olha só, aí entra um outro ponto, né, entra o ponto do do que você até falou na outra aula, do próprio crescimento seu como professor.
Mila	4	é.
Eli	5 6	você sabe que você já foi um professor muito mais <u>intransigente</u> . (0.8) e tua a sua fama de professor <u>intransigente</u> =
Mila	7	= ficou =
Eli	8 9 10	= vem do passado. não é de agora. agora você mesmo falou que você mudou, aprendeu <u>muito</u> com seus alunos como lidar com os alunos.
Mila	11	até [()]
Eli	12 13 14 15	[mas você já teve] problemas <u>seríssimos</u> com alunos, do aluno chegar na secretaria reclamar de você, falar isso, da mãe de aluno ir lá. lembra um um caso que teve da mãe da Vívian? (0.8) né? da aluna
Gil	16	[[° foi °]
Eli	17 18	[[que a] menina chegou em casa chorando, aos prantos por causa do <u>Gil</u> , que o Gil tinha falado que ela era burra.
Gil	19 20	não. tinha colocado ela no ce:ntro da [da sala de aula e todos tinham que fazer]
Eli	21 22	[é uma coisa assim. tinha insinuado que ela era burra.]
Gil	23 24	eu tinha que colocado ela [no centro da sala] e os alunos tinham que fazer pergunta a ela.=
Eli	25	[mas ele não falou isso.]
Bel	26	e ela não enten[deu nada.]
[p.7]		
Gil	27	[e ela não gostou.]
Eli	28	e ela não gostou. [deu um problema sério isso.]
Gil	29	ela não gostou daquele mo- é é daquela, daquele momento.=
Eli	30	= não [é questão dela ter gostado. eu acho que-]
Gil	31 32	[()](no centro)] e as pessoas ficarem fazendo pergun[ta pra ela.]
Eli	33 34	[> é a questão também do en- <]
Gil	35 36	hoje em dia, os que não querem, eu deixo ficar [(lá no lugar)] entendeu?

Eli	37	[é a questão] é a questão de respeitar a individualidade.
	38	
Gil	39	é.

Nesta microcena, é possível acompanhar a narrativa contada por Eli e por Gil a partir de dois enquadres distintos. Eli faz um resumo nas linhas 1 a 3 e constrói sua orientação nas linhas 5, 6, 8, 9, 10, 12, 13, efetivamente começando o relato na linha 14, quando traz o caso de uma aluna para a interação, continuando nas linhas 17,18, 21, 22, 25, 28, 30. Parece-me que, nestes turnos, emergem na interação, não apenas a identidade de professor, mas também a de coordenador do curso, que, dentre outras funções, deve zelar pelo bem estar dos alunos, intervindo quando há problemas. No entanto, naquele contexto interacional, Eli parece usar do seu status institucional que o torna hierarquicamente superior ao colega, usando esta identidade para agir discursivamente de maneira desrespeitosa à face que Gil busca manter na instituição. Assim, investido deste ‘poder institucional’, narra o episódio em que o colega é o ‘*professor intransigente*’. Este se configurou um momento delicado na interação. Percebe-se isso, inicialmente, na linha 16, quando Gil responde em voz baixa ao ser interpelado por Eli quanto à veracidade do episódio que traz à conversação.

Gil faz suas contribuições na co-construção da narrativa, num enquadre de quem se defende, nas linhas 16,19, 20, 23, 24, 27, 29, 31, 32. Embora alinhados ao tópico da interação – a mudança na prática docente de um professor intransigente – os tópicos de cada um dos falantes na narrativa são contraditórios na medida em que Eli enfatiza a perspectiva da aluna – o tópico da entidade (Schiffrin,1998) – “*a menina chegou em casa chorando, aos prantos por causa do Gil, que o Gil tinha falado que ela era burra.*” - enquanto Gil tenta defender a estratégia de ensino que aplicara em sala de aula - “*não. eu tinha colocado ela no centro da sala e os alunos tinham que fazer pergunta a ela.*”. São dois pontos diferentes na mesma narrativa

Essas duas formas de se alinhar ao tópico da interação são marcadas por repetição inter e intra turnos de palavras, expressões e sentenças que apontam a perspectiva de cada um em relação à forma como interpretavam o evento narrado. A utilização dessa estratégia de envolvimento conversacional funciona como uma avaliação interna (Labov, 1972) ou avaliação no nível constituinte (Linde, 1997) – neste caso, marcando quem ou o quê está errado – em relação ao episódio narrado.

Quadro analítico 6

Atitude do narrador Eli	Tessitura micro discursiva
Em relação a Gil: <i>'intransigente' (l.5, 6)</i>	• adjetivo para caracterizar o estilo docente de Gil, enfatizado prosodicamente;
Em relação à aluna: <i>'chorando, aos prantos' (l.17)</i>	• expressões que funcionam como sinônimos no texto para enfatizar a consequência da ação pedagógica de Gil;
Em relação às consequências da ação pedagógica de Gil: <i>'problemas seríssimos' (l.12)</i> <i>'deu um problema sério isso.' (l.28)</i>	• substantivo seguido de advérbio no grau superlativo para caracterizar negativamente uma forma de trabalhar e suas consequências para o curso. • ajusta o foco para o caso da aluna – 'isso', retomando a estrutura anterior.

Chamo atenção também para a construção da cena da menina chegando em casa – Eli (l. 17), *'a menina chegou em casa chorando'* – versus a cena da sala de aula – Gil (l.19), *'tinha colocado ela no centro da sala de aula'* – além da primeira que introduz as outras duas – Eli (l. 12, 13), *'aluno chegar na secretaria, reclamar de você'*. Como afirma Tannen ([1989]2000), tal estratégia de envolvimento permite que os interlocutores imaginem a cena, bem como sentimentos e tudo o mais por ela provocado.

Ao projetar o enquadre de 'episódio com sérios problemas para o curso' à narrativa, Eli avalia Gil e sua prática ao longo de sua narrativa de forma a dar suporte ao seu ponto narrativo e, principalmente, criticar uma atitude inadequada para um professor. Em termos de consequências discursivas e contextuais, vemos que isto marca negativamente a identidade profissional de Gil e, da mesma forma, ameaça a face do profissional, a qual ele busca (re)construir e manter ao longo de vários encontros.

Atitude do narrador Gil quanto à sua ação no episódio
<i>'não. tinha colocado ela no ce:ntro da da sala de aula e todos tinham que fazer' (l.19, 20)</i> <i>'eu tinha que colocado ela no centro da sala e os alunos tinham que fazer pergunta a ela' (l.23, 24)</i> <i>'no centro e as pessoas ficarem fazendo pergunta pra ela.'</i> (l.31, 32)

Diferentemente de Eli, Gil repete em três momentos da interação, com pouca modificação, a mesma sentença narrativa que contém a ação complicadora que originou o conflito. Essa ação marca sua tentativa de defesa, proteção de sua face. Note-se ainda que a primeira delas é precedida de um advérbio de negação em clara oposição ao enquadre dado por Eli ao acontecido. Marca o 'não-

alinhamento' de Gil à forma como o episódio começara a ser narrado e a forma diferente de avaliar o evento narrado.

Conforme já visto no capítulo 8, é preciso que a avaliação da narrativa seja negociada e que os interlocutores cheguem a um consenso para que a narrativa prossiga (Linde, 1997). No caso da microcena 3, isso não parece acontecer. Para tentar resolver o impasse quanto à interpretação do episódio, Gil mostra como modificou-se, retomando o tópico de Eli nas linhas 1 a 3, 5, 6, 8, 9 e voltando o foco da interação para o presente – uma espécie de coda (l. 35 e 36). Assim, ele parece conseguir realinhar-se a Eli (l. 39 também). Essa ação discursiva de Gil parece uma forma de tentar lidar com a hierarquia e o poder investidos institucionalmente em Eli. Ao invés de construir uma oposição discursiva, apenas defende-se.

11.1.5

Microcena 5 – O dia em que Little Anthony virou criança

Microcena 6 – Uma estória puxa outra

No turno anterior ao meu (l. 1), na microcena abaixo, Mila já havia narrado outro episódio com foco em uma atividade lúdica que utilizara para ensinar preposições de movimento. Através de sua experiência com atividades deste gênero, Mila desenvolvera o entendimento de que os alunos gostavam e precisavam do lúdico para aprender. Com esta narrativa, ela estende um pouco mais este entendimento. Assim, na microcena que se segue, Mila focaliza mais especificamente como Little Anthony, seu aluno, avaliara aquela atividade lúdica durante a aula de conversação que ela ministrava para alunos de períodos diferentes no CELE e que acontecia em um horário diferente da turma regular.

Microcena 5 – O dia em que Little Anthony virou criança – 31/ out/2003 – p. 6

Bel	1	humhum.
Mila	2	>mas foi, assim, que eu queria fazer assim, vou querer fazer o
	3	jogo.< aí eu resolvi fazer isso. falei assim “tão bobinho!” eles
	4	amaram. e ele citou essa brincadeira na aula de conversação.
	5	coisa, assim, que eu pensei que não ia ficar marcada assim e eu
	6	acho engraçado que esse aluno, vou ser sincera, quando eu peguei
	7	no sexto período, tinha um pouquinho de medo dele. medo, não,
	8	assim, por que ele já tem os seus quarenta (0.2) tem dois filhos
	9	adolescentes que são alunos daqui e ele sempre foi muito
	10	exigente.
Bel	11	humhum.

Mila	12 13 14 15 16 17 18 19 20 21	sabe aquele tipo, assim que se você fizer um <u>a</u> que ele achar que tá atrapalhando a aula, ele já olha torto. no início, no sexto período, ele era aquele tipo assim sério. quando eu fiz uma atividade, a primeira atividade que eu fiz pra eles se soltarem no sexto período, todo mundo começou a chamar ele de <i>little Anthony</i> . ele virou uma criança. daí por diante- e foi justamente ele que mais gosta dos joguinhos. quando eu fazia os jogos, assim, no início, eu falava assim “aí, será que eu vou agradar?” por que é muito adulto. só que eu percebi, às vezes, assim, que precisa <u>mais</u> de jogos do que um adolescente.
Bel	22 23	é. por que você lembra quando a gente estuda é: a psicologia da aprendizagem =
Mila	24	= é =
Bel	25 26 27 28 29	a questão das das estratégias? tem aluno que é mais- que alguns autores chamam de sinestésico, né, que precisa de <u>movimentar</u> , de <u>tocar</u> . e você, pelos seus joguinhos, de repente, você tá contemplando as estratégias, o tipo de de de aprendizagem de cada um. é olhar, é tocar, é se movimentar, é falar, é ouvir =
Mila	30 31	= é. e eu pensei, acho que os adultos passam um dia tão estressante de trabalho, [às vezes,]
Bel	32	[sim, tamb]ém tem esse lado.

Embora as linhas 3 e 4 ainda contenham parte da narrativa anterior, neste turno ela me parece colaborar para a orientação da próxima estória, especialmente as seguintes orações: ‘*eles amaram.*’ e ‘*ele citou essa brincadeira na aula de conversaço*’, já que ‘*ele*’, um dos alunos que amou a atividade, será explicitado mais à frente na orientação.

Quadro analítico 7

Caracterização dos participantes na orientação da narrativa	Tessitura micro discursiva
Mila ‘ <i>tinha um pouquinho de medo dele. Medo, não, assim</i> ’	Apesar de mitigado pela palavra ‘ <i>pouquinho</i> ’ e depois negada pelo advérbio ‘ <i>não</i> ’, Mila utiliza o substantivo ‘ <i>medo</i> ’ para expressar como sentia-se em relação ao novo aluno.
Little Anthony ‘ <i>ele já tem seus quarenta</i> ’ ‘ <i>tem dois filhos que são alunos daqui</i> ’ ‘ <i>ele sempre foi muito exigente</i> ’ ‘ <i>se você fizer um a que ele achar que tá atrapalhando a aula, ele já olha torto</i> ’ ‘ <i>ele era aquele tipo assim sério.</i> ’	Considerando os atributos usados por Mila para descrever seu aluno, especialmente o fato de quase ter idade para ser seu pai, ser sério e exigente a ponto de ‘ <i>olhar torto</i> ’ quando algo desagrada, entende-se o sentimento que tomou conta de Mila e que ela explica através da descrição.

A seqüência de ações que compõem a ação complicadora – ‘*quando eu fiz uma atividade*’ (l.14); ‘*a primeira atividade que eu fiz pra eles se soltarem no*

sexto período (l. 14 a 16); *‘todo mundo começou a chamar ele de little Anthony’* (l.16); *‘ele virou uma criança’* (l.16,17) – serve para mostrar como a impressão inicial de Mila modificou-se, o que torna o evento reportável. No entanto, da linha 17 à 21, acredito que esteja o resumo da narrativa no qual o ponto é: o adulto precisa mais de jogos que o adolescente não apenas pela razão que eu, consultora, ofereço vinda da psicologia (l.22, 23 e 25 a 29). A teorização de Mila tem sua gênese na experiência profissional, na prática cotidiana de ensinar a alunos de diversas faixas etárias. Assim, adultos precisam mais de jogos do que adolescentes, quando aprendem uma LE, porque se estressam no trabalho (l.30, 31).

Ainda nesta seqüência, volto o foco para minha participação. Nas linhas 1 e 11, contribuo para que a colega inicie e prossiga com sua estória usando apenas sinais que estou acompanhando o que ela diz. É um comportamento discursivo recorrente nos encontros e parece me colocar na perspectiva da *expert* que ouve e analisa para poder oferecer seu comentário – um pouco na linha do saber-poder. Isto parece ser ratificado por minhas contribuições nas linhas 22, 23 e 25 a 29 em que tento projetar explicações ao ponto da narrativa de Mila com base na psicologia. Parece-me que tento, ao oferecer tal explicação, mudar o enquadre proposto por Mila, i.e., troca de experiências entre colegas, para análise à luz de construtos científicos. Nesse sentido, a própria escolha lexical serve de pista de contextualização para este novo enquadre: *psicologia da aprendizagem, estratégias, sinestésico, tipo de aprendizagem*. Mesmo concordando com a explicação, Mila (l. 24) mantém seu enquadre. A sentença *‘e eu pensei’* (l.30) funciona como pista de contextualização para sinalizar a forma como alinha-se à questão em foco, ancorando sua teorização na percepção contextual, na vivência com os alunos.

Neste encontro, estávamos apenas Mila e eu. Na narrativa abaixo, que seguiu-se à que foi analisada acima³⁷, falo de minha experiência docente em que a utilização de atividades lúdicas gera a participação de meus alunos de graduação. Como uma estória puxa outra...

³⁷Houve entre uma estória e outra um comentário e convite de Mila para o dia de imersão em língua inglesa que seria promovido pelo curso no mês seguinte.

Microcena 6 – Uma estória puxa outra – 31/out./2003 – p. 08

Bel	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18	<p> você tá falando esse negócio de jogo, eu tô tentando resgatar uma coisa que eu gosto de fazer, mas que, com tanta atribulação, eu não tenho feito. em termos de prática de ensino lá na na Uerj, eu tô tentando dar aula, mesmo as coisas teóricas, mas trabalhar um pouco com jogo. essa semana eu fiz uma coisa que: um colega meu falou que faz- um ditado pras turmas dele. eu falei “vou adaptar.” uma: é <i>dictation race</i>. então eu tava trabalhando todas aquelas coisas de:: (0.5) perspectiva de linguagem, aprendizagem, aquela coisa toda? mas só com aprendizagem. então eu colocava (0.2) em inglês as as noções na parede, isso com uma turma, com a outra foi sobre: aquisição de segunda língua uns, algumas partes, é: construtos teóricos e a definição. então era assim duplas. então, quando eu separei as duplas, expliquei que eles tinham, o que ficasse escrevendo tinha que esperar o colega ler, trazer pra ele, ditar e ele escrever. eu ia dar tanto tempo pra ver quem conseguia é: maior quantidade de de textos, né? de coisas corretas. aí a gente tava fazendo uma competição. menina, mas foi <u>tão legal</u>. eles adoraram. </p>
Mila	19	é, muito legal.
Bel	20 21	pois é, por que assim você não ficou só falando do [construto teórico.]
Mila	22 23	[é maçante isso.é] ma-çante.
Bel	24 25 26 27 28 29	<p> então eu tô tentando ver se nas minhas próximas é: aulas, eu consigo, assim, sempre montar alguma atividade nesse sentido. por que eles ficam- como a gente, a gente- por exemplo, eu, quinta-feira eu fico de uma às sete sentada é tendo aula. é legal, eu gosto. mas tem horas que você não agüenta ficar mais na ca[deira.] </p>
Mila	30	[cansa.] o olho vai fechando.
Bel	31	vai fechando.
Mila	32	a bunda vai ficando quadrada do formato da cadeira.
Bel	33	é verdade. ((rindo))

Da mesma forma que Mila usa a narrativa para ilustrar a sua crença, minha narrativa mostra a crença de que é possível ensinar alunos da graduação sem que por isso as aulas tenham que ser sisudas ou cansativas: ‘*eu tô tentando dar aula, mesmo as coisas teóricas, mas trabalhar um pouco com jogo*’ (l. 4, 5). Assim como Mila, uso orações para a avaliação que dão suporte ao meu ponto: ‘*menina, mas foi tão legal. eles adoraram*’ (l. 17, 18). As linhas que apontam a contribuição de Mila (19, 22, 23) mostram que ela está alinhada ao ponto que proponho. Observo que minhas contribuições neste trecho parecem mais marcadas pelo enquadre conversa entre colegas do que entre um par mais e um menos competente. Na verdade, isto parece mais claro ainda quando, ao acionar

minha identidade de aluna, comento minha experiência de ficar sentada assistindo a aulas por um longo tempo. Os comentários de Mila (l. 30 e 32), especialmente a escolha lexical, claramente mostram que nossa interação aproximava-se mais de uma conversa informal do que de uma sessão de consultoria. Ao mesmo tempo, essa conversa oferece a oportunidade de co-construirmos conhecimento sobre estratégias de aprendizagem dos alunos e tipos de atividades pedagógicas que engajam alunos no processo de aprender.

11.1.6

Microcena 7 – Uma estória para dois

Na microcena a ser discutida abaixo, será possível perceber como duas pessoas podem fazer usos diversos de uma mesma narrativa co-construída. Antes de analisá-la, porém, trago fragmentos da interação que antecederam a narrativa propriamente dita, sendo na verdade, os motivadores da mesma.

Antes da narrativa o grupo discutia correção de erros de alunos. Quando corrigir? Para nós, durante o momento em que o foco fosse *accuracy* (correção gramatical). Não deveria haver intervenção nem correção quando o foco fosse *fluency* (processo de negociação de entendimentos), a não ser quando:

Gil: *(a mensagem) é passada e você não consegue entender, aí, tudo bem. é o momento de você entrar.*

Segundo os colegas, a participação dos alunos, interagindo em inglês, aconteceria muito mais na aula de conversação porque os alunos estariam naturalmente mais à vontade. Porém, Ida enfatiza que, na aula ‘convencional’, no turno abaixo, o professor busca também promover essa atmosfera para a participação e assim conseguir que seus alunos interajam em inglês.

Ida: *mas nós tentamos deixar o máximo à vontade pra que haja realmente interação. há momentos que a gente pega, senta e deixa rolar.=*

Ida revela dois traços de suas crenças profissionais : [1] de que o professor deve promover uma atmosfera favorável em sala de aula para que o aluno sinta-se à vontade e, conseqüentemente, participe; [b] se os alunos engajarem-se discursivamente, usando a língua estrangeira estudada, o professor deve assumir uma posição periférica. Basta observar os verbos utilizados na seguinte sentença:

‘há momentos que a gente pega, senta e deixa rolar.’ Eles mostram uma seqüência de ações que indicam o afastamento do professor do foco da interação [senta, deixa rolar], ficando mais centrada no aluno. Foi exatamente essa afirmação de Ida que provocou a contagem da narrativa co-construída entre Mila e Alex.

Microcena 7 – Uma estória para dois – 20/abril/ 2004 - p.14

Ida	1	mas nós tentamos deixar o <u>máximo</u> à vontade >pra que haja
	2	realmente interação.< há momentos que a gente pega, senta [e
Mila	3	[e
Ida	4	dei]xa rolar.=
Mila	5	de-]
Mila	6	=tipo o que eu fiz com você e Renata , né? ((Ida e Alex riem.))
Alex	7	jus[tamente.]
Mila	8	[()uma] vez me pediu pra, me pediu na, ano passado, né,
	9	Alexander?
Alex	10	ano passado=
Mila	11	= ano passado, no prédio antigo, aí ela [()]
Alex	12	[()]
Ida	13	[()] aí olhou
	14	[pra cara dele]
Alex	15	[foi na ()] se não me engano. não foi na na [()]
Mila	16	[foi naquela] na
	17	na dois. teve uma vez que o Alexander me perguntou “pô, Mila,
	18	posso um dia assistir uma aula tua?” eu falei “ <u>com</u> certeza.” aí ele
	19	foi. e o pobrezinho foi com a camiseta do ídolo dele. pergunta
	20	quem é o ídolo dele. =
Alex	21	=Che Guevara.
	22	(1.0)
Mila	23	simplesmente, não sei em, foi num momento que ela olhou pra tua
	24	camiseta, não =
Alex	25	=não.=
Mila	26	=foi quando você falou.
Alex	27	você passou um clip do do Michael Jackson=
Mila	28	=isso, [isso.]
Alex	29	[mos]trava () e perguntava nossa opinião sobre.
Mila	30	isso.
Eli	31	() ((como se cantasse algo)) foi foi <i>the the</i> ()?
Mila	32	era. exatamente. então, o que que aconteceu? <u>ele</u> , apesar de não
	33	ser meu aluno, eu botei ele pra participar na aula também. acho
	34	que tá ali, vamos vamos falar, não sei quê- =
Alex	35	=e eu gosto pouco. =

[p. 15]

Mila	36	e eu, e ele quase não gosta, e no grupinho só tinha meninas e um
	37	grupinho assim <u>excelente</u> , então, eles interagiram, eu falei “olha,
	38	ele aqui é o Alexander, ele veio aqui pra ficar um dia com a gente
	39	parará.” menina, mas ele bateu, fez uma bate-boca a minha aluna
	40	na sala de aula, o <u>bom</u> é que foi em <u>inglês</u> , que esse menino aqui é
	41	excelente, só fala em inglês com elas. a minha aluna começou a
	42	criticar ele, e que não sei o quê, e não sei que lá, eu simplesmente
	43	sentei e fiquei olhando.

Neste caso específico, o resumo não foi proposto por nenhum dos co-narradores, mas por Ida. Assim, o que confere reportabilidade à estória de Mila é o fato de ratificar o ponto de Ida que é partilhado pela primeira, sendo este o tópico da interação. Digo isto, porque, se analisarmos qual é o tópico de cada um dos narradores, teremos:

[a] Para Mila – o professor deve dar espaço em suas aulas para interações espontâneas em inglês dos alunos. Neste momento, ela partilha a crença de Ida, alinhando-se a ela (l. 42 e 43) – ‘*eu simplesmente sentei e fiquei olhando.*’ Mila faz uma avaliação (externa) do que aconteceu, inclusive marcando a ênfase prosodicamente no adjetivo e no substantivo: (l.40) - *o bom é que foi em inglês.* Dessa forma, ela ressalta o seu tópico, que acaba sendo o seu ponto da narrativa, o porquê de estar sendo contada.

[b] Para Alex – o dia em que ele tripudiou de uma aluna que não conhece história e que não sabe argumentar. (l. 57) - ‘*ela não falava coisa com coisa.*’ Como em Schiffrin (1988) há um desencontro entre tópicos dos falantes. Alex propõe avaliações encaixadas, por exemplo, quando repete que ‘*tripudiava dela*’ – (l. 49 e 50) – mostrando sua superioridade em relação à menina. Da mesma forma, na linha 57, quando Alex avalia a capacidade de argumentação da menina (relacionada ao seu tópico /ponto) ‘*ela não falava coisa com coisa*’.

É interessante observar que Mila, embora esteja contando a estória para sustentar um tópico diferente daquele sustentado por Alex, faz uma seleção lingüística que contribui para a caracterização de Alex e da aluna Renata de forma que ele parece ser superior, ressaltando a linha de conduta assumida por Alex ao narrar – sua face é co-construída:

Alex	Renata	A turma
‘ <i>esse menino aqui é excelente, só fala em inglês com elas</i> ’ (l. 40, 41)	-	‘ <i>um grupinho assim excelente</i> ’ (l. 36, 37)

Renata não recebe nenhum atributo em particular, embora faça parte da turma. Em contrapartida, Mila utiliza um adjetivo que confere a Alex um atributo positivo - ‘*excelente*’. Além disso, utiliza uma oração cujo verbo configura uma ação desejada pelo professor de inglês no contexto, sendo, inclusive enfatizada pelo advérbio – ‘*só fala em inglês*’. Vejamos a agora o final da microcena 7:

Microcena 7 – continuação

Alex	44	não, [você perguntou-]
Mila	45	[os outros só riam,] não foi?
Alex	46 47 48 49 50	“você perguntou qual era a: assim solução, eu falei que solução, pelo menos pro Brasil, seria, pelo menos três, pelo menos três pessoas iguais a ele. aí ela “isso é um absurdo.” se exaltando. aí eu comecei a rir e ela se exaltava mais ainda. aí eu tripudiava, tripudiava dela, que ela falou- = ((risos de Ida.))
Bel	51	= ainda <u>confessa!</u>
Ida	52	confessa, réu-c[onfesso!]
Mila	53	[mas ela] (). mas que você [()-]
Alex	54 55 56 57	[não tinha] argumentos. ela tava argumentando baseada em <u>nada</u> . ela nã, ela não falava coisa com coisa. aí eu começava a rir, ela falava “não por que” ela não falava coisa [com coisa].

Na medida em os tópicos de ambos diferem, a narrativa co-construída vai até a linha 43, pois, da linha 36 à 43, Mila conta o que se passou, dá por finalizado o relato do episódio ao afirmar que sentou e observou. Seria a atitude adequada e esperada da professora em uma situação como esta, em acordo com a asserção de Ida que provocara a narração. Porém, Alex, ao iniciar a linha 44 com o marcador discursivo ‘*não*’, diverge de Mila. Este marcador usado por ele serve de pista de contextualização a fim de estabelecer o seu enquadre para a narrativa, enfatizando o seu tópico. Ele não mais se alinha a ela e passa a construir sua identidade de melhor argumentador e conhecedor de história, além daquela de melhor aluno partilhada com Mila. As orações narrativas evidenciam a construção identitária conforme o quadro abaixo:

Ações de Renata	Levam Alex a:
[a] ‘ <i>ela “isso é um absurdo.” Se exaltando.</i> ’ ‘ <i>ela se exaltava mais ainda.</i> ’ (l.48, 49)	‘ <i>eu comecei a rir.</i> ’ (l. 49)
[b] ‘ <i>não tinha argumentos. Ela tava argumentando baseada em <u>nada</u>.</i> ’ (l.54,55)	‘ <i>eu tripudiava, tripudiava dela.</i> ’ (l. 49, 50) ‘ <i>aí eu começava a rir</i> ’ (l. 56)
[c] ‘ <i>ela não falava coisa com coisa.</i> ’ (l.,55, 56 e repetido na l. 57)	

O verbo escolhido para dimensionar a ação de Renata (*exaltar-se*), na verdade, é da área do sentir e vai construindo-a na cena como alguém que perde o controle. Por outro lado, os verbos selecionados para mostrar a reação de Alex, colocam-no como alguém que tem o controle da situação. Nos trechos à esquerda, apesar de focalizarem ações diferentes de Renata, contribuem para configurá-la

	10	substituí a: a Daniele (0.8) eu passei:, eu entrei: em <i>how and ago</i> ,
	11	expliquei, aí, seguindo a idéia do Gilberto, passei dever pra casa. aí,
	12	na aula de ontem, eles entregaram, aí como eu tava fazendo classe
	13	de observação, Daniele falou “olha, Alex, você passou, então
	14	corrige.” eu “tá bom.” ((riso de Gil)) a maioria, alguns deram
	15	respostas curtas, aí eu dava meio certo pra: até pra dar um
	16	incentivo. que o negócio é dar a resposta completa pra ver se: sabe
	17	o verbo (0.5) e sabe a estrutura inteira. não adianta falar <i>two days</i>
	18	<i>ago</i> se não: tá mostrando que sabe o verbo. então eu dava u:m meio
	19	certo. só que teve uma aluna que parece que:: não estava em sala.
	20	que colocou coisas que não tinha:m o- que eu não <u>entendi</u> o que ela
	21	queria dizer ali. coisas assim [absurdas.]
Gil	22	[a comuni]cação dela não foi
	23	estabelecida. não houve co[municação, né?]
Alex	24	[não houve de] forma alguma. não, pior
	25	que, no final da aula, “tá claro? todo mundo entendeu?” todo
	26	mundo entendeu tipo: que “que cor-”, como a Aninha falou pra
	27	mim, “que cor é a televisão?” “a vaca foi pro brejo.” (0.5) assim,
	28	coisas sem nexo. tava respondendo coisas sem nexo. (tá bem.)
	30	ainda bem que não foi a primeira que eu corriji que senão eu ia
	31	pensar “pronto, eu não dei aula, eu: (afundei).” aí eu, todos todos se
	32	saíram bem. ela foi úni- a única que- aí eu falei “Daniele, dá uma
	33	revisão que: num tá claro pra ela, né?” aí “eu vou dar. tá.” aí foi e
	34	deu a revisão. e sobre isso, eu peguei: sobre Los Angeles, eu
	35	introduziria com uma: conversação pra interagir com os alunos. (
	36) aí faria perguntas ainda com o livro fechado sobre o que eles
	37	gostariam de ver em Los Angeles, o que eles conhecem, vantagens
	38	e desvantagens de morar lá. se lá (0.2) tem miséria, fazendo
	39	comparações.

Chamo, primeiramente, atenção para as linhas 2, 4, 6 e 7. Na linha 2, uso a prerrogativa de consultora no contexto e do meu ‘poder’ – para dar voz a Alex. Embora não fosse professor do curso, mas aluno do TTC, Elimar o havia convidado a participar do grupo, pois já estava desenvolvendo atividades práticas em turmas do curso – aulas de recuperação, de reposição ou de substituição de professores. Um pouco antes deste momento, Alex participava da interação usando pequenos turnos, repetindo o que Gil ou Mila diziam e sendo interrompido muitas vezes. Na linha 4, justifico minha ação e nas linhas 6 e 7 pareço tratá-lo como um pequeno aprendiz, se considerarmos o uso das expressões ‘*meu amor*’, ‘*seu planinho*’, talvez por saber que ele ainda estava construindo seu conhecimento sobre o ensino de LE. Por outro lado, parece-me também a vivência do seguinte princípio da PE: ‘trabalhar para envolver todos no trabalho de entender’, pois, discursivamente, neste evento, Alex tivera, até então, poucos momentos de efetiva participação na interação.

Alex, na linha 8, começa seu turno fornecendo a informação que pedi sobre o nível dos alunos para os quais planejara suas atividades. No entanto, logo volta sua fala para o tópico que lhe interessa. A sentença ‘*eu tinha pensado sobre o que ele falou é: de: os alunos não ouvirem*’ ao invés de levá-lo a continuar a explicação sobre seu planejamento, mostra Alex relacionando o que falará a algo dito por Gil que o precedera, ou seja, é o resumo da estória. O turno concedido é usado, então, para narrar uma estória de sua experiência profissional em construção como os outros haviam feito. Logo Alex apresenta a ação complicadora que envolve uma série de ações desenvolvidas na turma – ‘*eu substituí a Daniele. passei, entrei em how and ago, expliquei, passei dever pra casa.*’ (l. 10 a 12) – sendo a primeira delas a substituição da professora. Na verdade, analisando a organização das sentenças, observo que Alex narrou dois episódios diretamente ligados. O primeiro deveria ser mencionado para que o segundo fosse compreendido. Assim, embora aqueles verbos descrevam ações passadas, formando uma narrativa, aquela mesma seqüência forma uma espécie de orientação para segunda.

Na segunda narrativa, dos elementos usados por Alex para oferecer orientação sobre a estória: ‘*na aula de ontem*’ – (l.12); ‘*eles*’ (‘*os alunos*’ elemento subentendido) – (l.12); ‘*eu tava fazendo classe de observação*’ – (l. 12 e 13) – este último também é um índice de que Alex estava passando por um processo de formação profissional no CELE ao qual ele daria seqüência com o curso universitário no ano seguinte. Outros elementos contribuem para mostrar esse processo de formação profissional. Na verdade, há vários professores do curso que lhe servem de modelo e que são mencionados em encontros dos quais Alex participou. Nessa estória temos:

Quadro analítico 8

Ação discursiva	Tessitura micro discursiva
Professores modelos para Alex	
Gilberto <i>‘seguinto a idéia do Gilberto, passei dever de casa’ (l.11)</i>	Sua prática docente é construída também a partir de conselhos e sugestões oferecidos por professores mais experientes. A expressão ‘ <i>seguinto a idéia</i> ’ atesta isto
Ana <i>como a Aninha falou pra mim, “que cor é a televisão?” “a vaca foi pro brejo.” (l. 26 e 27)</i>	Repete, através de discurso construído (Tannen, [1989]2000), o que uma outra professora do curso dissera para ilustrar como se dá a falta de compreensão de um aluno: O professor pergunta e o aluno responde algo incoerente.

Os enunciados de Alex acima mostram um movimento do inter para o intra pessoal (Vygotsky, 1994) no processo de construção de conhecimentos ao tornar-se professor. A microgênese desses conhecimentos parece estar presente na prática de Alex ao passar o exercício e ao citar o exemplo da professora Ana. Da mesma forma, ao alinhar-se aos professores, está marcando o pertencimento ao grupo de professores de inglês do CELE na construção de sua identidade profissional e de grupo. Na seqüência da narrativa, Alex fez a correção do exercício e, durante o processo, age como professor:

Quadro analítico 9

Ação dos personagens		Problematização: Como o professor iniciante lida com a questão?
Alunos		Provavelmente esta ação de Alex está inspirada na prática docente não apenas de professores do curso mas também de outros professores dos quais tenha sido aluno. Assim, apenas a resposta completa é considerada correta.
<i>‘alguns deram resposta curta’</i> L.14, 15	• tipo de produção oferecida pelos alunos	
Alex		Na segunda situação, talvez pela carência de um modelo ao qual pudesse apoiar-se, Alex não consegue entender o que acontecera com a aluna, nem age para ajudá-la a produzir algo apropriado.
<i>‘eu dava meio certo’</i> L. 14, 15	• correção do professor	
Uma aluna		
<i>‘colocou coisas que não tinha:m’</i> L.20	• produção da aluna	
Alex		
<i>‘que eu não entendi o que ela queria dizer.’</i> L.20, 21.	• falta de ação do professor	

Isto faz com que Alex reflita sobre o que aconteceu:

‘ainda bem que não foi a primeira que eu corriji que senão eu ia pensar “pronto, eu não dei aula, eu: (afundei).” aí eu, todos todos se saíram bem. ela foi única que-’ (l. 30, 31, 32)

Alex avalia a aula que deu para a turma, contrastando a produção dos outros alunos à da aluna que não estivera presente quando ministrara a aula e por isso não participava adequadamente. Ele usa inclusive o diálogo construído para aumentar a dramaticidade da situação, embora esta seja hipotética. Contudo, fazer perguntas aos outros alunos antes da menina fez com que ele percebesse que sua ação docente não tinha sido ruim – basta olhar a primeira oração da seqüência. Em sua narrativa, Alex insere um trecho em que explica uma de suas ações – dar meio certo à aluna. Tal explicação pode ter sido suscitada pelo contexto

interacional em que se encontrava – uma reunião de estudos e reflexão – e pelo fato de ser um iniciante como professor de LE.

Quadro analítico 10

Explicação/ justificativa	Crença	Problematização
<i>‘o negócio é dar a resposta completa pra ver se: sabe o verbo (0.5) e sabe a estrutura inteira. não adianta falar two days ago se não: tá mostrando que sabe o verbo’ (l.16 a 18)</i>	Para que o aluno demonstre conhecimento da LE, é preciso que, ao responder uma pergunta, produza a estrutura completa.	Alex não considera que, em situações reais de comunicação, o falante nem sempre utiliza-se da estrutura completa. Ele parece incorporar uma crença e um procedimento vigentes no CELE.

Da mesma forma que todos nós, naquela interação, ao narrar sua experiência, Alex estava se construindo discursivamente como professor, compartilhando experiências e refletindo sobre elas. Fica patente o papel do ‘outro’ neste processo, sejam seus professores que lhe servem de modelo, sejam os alunos que ensinam momentos de prática e de tomada de decisões, sejam os professores do grupo de reflexão. Ele está inserido em uma comunidade de prática – o CELE – conforme Wenger ([1998]2001) que, ao propor uma teoria social da aprendizagem, aponta exatamente que o profissional em formação fala de sua prática incipiente que vai se transformando em um fazer com *expertise*. Esta tem um significado quando Alex fala das habilidades que está desenvolvendo e guarda relação com sua identidade, mostrando as modificações na forma de entender o fazer do professor e, ao mesmo tempo, criando sua história profissional pessoal. Na verdade, esse processo ficou muito evidente com Alex, embora todos nós estivéssemos vivenciando o mesmo processo em diferentes níveis. Finalmente, a menção ao fato que apenas uma aluna não participou adequadamente colabora para ilustrar seu ponto na narrativa – mostrar como está tornando-se um bom profissional – e para a construção de sua face na interação e na instituição.

11.1.8

Microcena 9 – Sobre afeto

Microcena 10 – Sobre transparências

No encontro deste dia, nossa discussão baseou-se em duas microcenas transcritas de encontros anteriores. Elas desencadearam uma série de narrativas por parte de Gil. Neste momento, especificamente, estávamos nos encaminhando para o final do encontro. Antes desta narrativa, estávamos conversando sobre um

[b] ação complicadora – ‘*eu pedi- eles fizeram uma definição what is a mother.*’; ‘*entregaram isso na quarta-feira.*’

O resumo, todo construído com discurso indireto, enfatiza indiretamente a ação do professor subjazendo a ação dos alunos, como podemos ver a seguir:

Quadro analítico 11

Uso do aspecto progressivo do verbo	Crenças partilhadas pelos alunos e pelo professor:	Agente	Quando
‘ <i>uns alunos que: é- é- dizem eles que agora eles tão sendo cobrados.</i> ’ (l.9, 10)	<ul style="list-style-type: none"> para aprender, os alunos devem ser cobrados. 	Quem cobra? Gil	<i>agora</i> (usado em duas orações e subentendido nas outras duas que descrevem as ações dos alunos)
‘ <i>que agora eles estão falando.</i> ’ (l. 10)	<ul style="list-style-type: none"> saber inglês significa falar o idioma. 	Quem fala inglês? Tem oportunidades de falar? Escreve? Fala ao professor sobre os progressos?	↓
‘ <i>eles estão tendo a oportunidade de falar.</i> ’ (l.10, 11)	<ul style="list-style-type: none"> para aprender a falar um idioma é preciso ter oportunidade de praticar. 		Esse primeiro advérbio contrasta as ações de agora que não eram praticadas anteriormente, i.e., os outros professores não os levava a tal.
‘ <i>que estão escrevendo.</i> ’ (l. 11)	<ul style="list-style-type: none"> para aprender a escrever um idioma é preciso ter oportunidade de praticar. 		Os alunos
‘ <i>eles estão sempre falando isso pra mim</i> ’ (l. 11, 12) ↓ Este aspecto enfatiza que as ações são presentes e ocorrem na sala de aula de Gil.	<ul style="list-style-type: none"> alunos costumam partilhar com o professor questões sobre seu aprendizado. 		

Ao enfatizar a frequência com que os alunos falavam, Gil, indiretamente apontava que, em suas aulas eles desenvolviam atividades que não eram propostas antes. A repetição da mesma estrutura sintática não deixa de ser uma estratégia de envolvimento (Tannen, [1989]2000) utilizada por Gil, enviando uma metagem a todos os interlocutores sobre suas decisões e ações docentes. Da mesma forma, servem como avaliação encaixada do ponto de Gil: sua prática

docente reflete o bom profissional que ele é. Na ação complicadora (l.12 a 20), há orações que apresentam as ações de Gil ao receber as composições:

Quadro analítico 12

Ação pedagógica real	Problematização
<p><i>‘aí eu dei aquela questão do feedback, “oh good”, “very good” né?’ (l. 13, 14)</i></p>	<p>O grupo já havia discutido em vários encontros anteriores que o professor normalmente oferece uma avaliação (<i>feedback</i>) à produção oral ou escrita do aluno. É uma ação que, inclusive, faz parte dos princípios que informam a metodologia audiolingual. Neste caso, a avaliação de Gil é positiva, para reforçar o comportamento desejado.</p> <p>Crença: o feedback positivo contribui para a aprendizagem e ajuda a construir a auto-estima do aprendiz.</p>
O porquê	
<p><i>‘porque o que eu vi aí- eles conseguiram transmitir a mensagem’ – (l. 14 a 15)</i></p>	<p>A fim de justificar sua ação, Gil aponta para a organização das idéias na composição dos alunos o que facilita a compreensão do leitor.</p> <p>A expressão <i>‘transmitir a mensagem’</i> revela um entendimento de significado pronto que parte de um interlocutor para outro, cabendo ao receptor apenas decodificá-lo</p>

Em contrapartida, também há orações que descrevem ações não praticadas:

Quadro analítico 13

Ações pedagógicas não realizadas	O porquê subentendido	Crenças
<p><i>‘eu não peguei isso aqui e li assi:m falei assim, “hum: olha só, aqui você tem que usar o a, tá faltando o a, tá faltando isso aqui, isso aqui tá errado aqui, aqui tem isso aqui”, ma:s não aponteí, eu simplesmente só dei o feedback positivo pra ele’ – (l. 16 a 20)</i></p> <p><i>‘cê vê que eu não passei a caneta’ – (l. 24)</i></p>	<p>Se o professor assim o fizesse:</p> <ul style="list-style-type: none"> estaria oferecendo um feedback negativo, apenas apontando o erro; estaria focando questões mínimas do nível sistêmico da língua o que não faria sentido uma vez que a mensagem fora transmitida; no que se refere a questões de afeto, estaria mantendo uma relação de afeto positiva com os alunos. usar a caneta (vermelha) para corrigir também é feedback negativo. 	<p>O afeto (positivo) deve permear a relação professor-aluno.</p> <p>Se o aluno sente-se respeitado pelo professor, se confia nele, sua participação e seu aproveitamento podem ser positivamente afetados.</p> <p>O feedback feito com caneta (vermelha) pode causar traumas/ gerar bloqueios que interferem na aprendizagem.</p>
<p><i>não peguei + não passei</i></p>		

A volta ao presente (l.24, 26 a 28) – coda na estrutura laboviana – indica ao interlocutor uma perspectiva de ação futura. As ações nestas orações estão relacionadas às suas decisões sobre como corrigir e dar um *feedback* ao aluno, contribuindo para a aprendizagem de produção textual em LE. Ressalto as sentenças:

- [a] ‘*hoje eu vou chamar cada um*’ – indicando uma atenção individualizada ao aprendiz;
- [b] ‘*e vou mostrar pra eles que eles poderiam escrever assim. olha “isso aqui ficaria melhor dessa forma*’ – o feedback não vai se resumir a expressões que animem os aprendizes. O professor oferecerá sugestões que contribuam para a reedição do texto e conseqüente aprendizagem.

Na linha 32, uma solicitação minha faz Gil contar outro episódio relacionado ao primeiro. Trata-se da entrega de um trabalho por uma aluna da turma. Diferentemente da narrativa anterior, a ação complicadora é mínima – composta das orações ‘*eu contestei*’ e ‘*eu falei*’. Na verdade, Gil, através do diálogo construído (L. 33 a 39), traz a cena da entrega do trabalho, sua reação discursiva e a argumentação feita pela aluna em prol da aceitação do professor de algo diferente da tarefa proposta. Ressalto a forma como Gil tratou a aluna ‘*linda lindinha*’ – denotando afetividade em contraste com o seu riso sarcástico (l.35) ao reportar a fala da aluna quando esta mostra o texto que havia escrito. A reação final de Gil, expressa na sentença ‘*é, ficou bonitinho. Pode deixar que eu vou ver o que que eu faço.*’ sugere:

- [a] ‘*bonitinho*’ – o adjetivo no diminutivo avalia a produção da aluna, diminuindo-lhe o valor;
- [b] ‘*pode deixar*’ – não descarta a tarefa, que poderia não ser aceita por ele.
- [c] ‘*eu vou ver o que que eu faço*’ – denota um grau de tolerância do professor uma vez que, embora a tarefa da aluna não houvesse sido desenvolvida exatamente como pedido, ainda assim seria considerada. Será que outro professor faria o mesmo? Será que Gil demonstraria tal tolerância anos antes?

A microcena seguinte antecedeu a microcena 7 na seqüência original da interação do dia 09 de maio. Gil havia comentado e narrado um episódio que ilustrava como tentava articular uma aula a experiências trazidas por seus alunos. Neste momento, relata sua experiência ao usar transparências para fixar a estrutura do *present continuous tense*.

Microcena 10 – Sobre transparências – 09 / maio / 2005 – p.10

Bel	1	você tá aproveitando o que vem deles né?
	2	
Gil	3	o que vem deles. eu acho mais interessante. eu na aula passada, eu:
	4	era <i>present continuous</i> né? aí que que eu fiz? eu preparei uma
	5	transparência- duas transparências do: do livro do <i>Explore English</i>
	6	né? da: do: =
Eli	7	= que tem aquelas duas figuras=

[p.11]

Gil	8	=do <i>Mr. Bascomb</i> né? <i>Mrs. Bascomb.</i> =
Eli	9	= <i>Mrs. Bascomb</i> =
Gil	10	olha mas eles <u>adoraram</u> . tinha que ver como eles falavam=
Eli	11	= <i>he is kissing goodbye</i> =
Gil	12	= <i>he is kissing goodbye</i> , olha mas foi- é: eles disseram pra mim que
	13	foi a melhor aula, porque eu joguei as transparências, já tinha dado
	14	<i>present continuous</i> , já tinha trabalhado o: o: () né? é aquilo,
	15	fiz uma coisa diferente, mostrar pra eles que- pra eles não ficarem
	16	restritos só àqueles verbos que aparecem né no <i>Up Close</i> . mostrar
	17	pra eles algo mais né? aí mas foi- também a transparência né?
	18	alguns alunos né- a a o a questão do recurso didático também
	19	chama um pouco atenção.
Eli	20	chama atenção. a novidade
Gil	21	a novidade. olha, foi assim sensacional! e a gente trabalhou
	22	interrogativa, “ <i>is she kissing her husband? ye::es. and what about</i>
	23	<i>Mrs. Bascomb? is she- hã::: is she making coffee? no:, she isn't.</i>
	24	<i>and what is she doing? she's making tea.”</i> , entendeu? foi assim,
	25	interessante. aí eles faziam isso em coro né?
Bel	26	hum.
Gil	27	era em coro, mas só que eu estava pra ver- de vez em quando eu
	28	pegava um pra ver se aquele que não tava fazendo mímica. então
	29	não tinha como fazer mímica né? olha, [foi interessante], é, foi
Eli	30	[()]
Gil	31	interessante. a aula rendeu, eles aprenderam o <i>present continuous</i> ,
	32	é: eu: o meu objetivo foi alcançado.
Bel	33	aí você ficou feliz.
Gil	34	ah fiquei, pô:, muito bom.

Mais uma vez, não há necessidade de fazer uma orientação longa, pois o grupo sabe que se fala dos alunos do CELE. Além disso, o foco não recai sobre um aluno em especial, mas sobre as ações do professor. O conteúdo trabalhado - ‘*present continuous*’ - é o elemento explicitado; além da fonte de onde as figuras para a transparência foram retiradas – ‘do *Exploring English*’, contando com a contribuição de Eli sobre o número de figuras. No quadro abaixo, a coluna da ação complicadora traz ações dos participantes da aula:

Quadro analítico 14

	Ação complicadora	Tessitura micro discursiva
Ações dos alunos	[a] ‘mas eles <u>adoraram</u> , tinha que ver como eles falavam’ – (l. 10) [b] ‘eles disseram pra mim que foi a melhor aula’ – (l. 12 e 13) [c] ‘eles faziam isso em coro’ – (l. 25)	Das ações dos alunos, incluindo aquela desenvolvida com o professor, duas delas - [a] e [b]- também servem como avaliação encaixada para o episódio narrado. Ressalto a ênfase prosódica no verbo ‘adorar’. Marca a preferência dos alunos com relação a este tipo de aula. As outras duas orações, mostram como foi o engajamento discursivo dos aprendizes.
Ação conjunta	[d] ‘a gente trabalhou interrogativa’ – (l. 21, 22)	
Ações do professor	[a] ‘eu preparei uma transparência-duas transparências’ – (l. 4, 5) [b] ‘eu joguei as transparências’ – (l. 13) [c] ‘fiz uma coisa diferente, mostrar pra eles que- pra eles não ficarem restritos só àqueles verbos que aparecem né no Up Close. mostrar pra eles algo mais né?’ - (l. 15 a 17) [d] “mas só que eu estava pra ver de vez em quando eu pegava um pra ver se aquele que não tava fazendo mímica’ – (l. 27, 28)	Das ações de Gil, resalto: . a repetição da citação ao material usado em [a] e [b] e a ênfase dada à ação de prepará-lo e implementá-lo como algo não usual em sua prática docente - ‘uma coisa diferente’; . o objetivo pedagógico: ampliar o vocabulário dos alunos em uma atividade que também serviu para fixar uma estrutura gramatical nova; . o fato de os alunos responderem em coro não ser um dado confiável para aferir se eles haviam entendido. Por isso, o professor testava-os individualmente. Talvez pela crença de que a resposta em coro permita-lhes simular.

Além da avaliação encaixada, Gil produz outras sentenças avaliando o episódio: ‘foi assim sensacional!’ (l. 21), ‘foi interessante’ (l. 29, 31). Tanto essas, quanto aquelas imbricadas na ação complicadora, colaboram para a construção do ponto: como o material didático pode facilitar a aprendizagem e provocar a participação dos alunos. Contudo, além deste ponto, que estava relacionado ao tópico da interação, acredito que ele também contribuiu para o tópico do falante, envolvendo indiretamente o seguinte ponto: como um professor que sabe utilizar um material didático diferente, consegue a participação dos alunos e faz com que eles gostem de suas aulas.

No item 11.1.4, desta seção, há o recontar de um episódio ocorrido no encontro de junho de 2003 que – juntamente com o próprio acontecimento – parece haver provocado em Gil a necessidade de (re-)construção de sua prática

pedagógica na instituição. Isto precisava ser evidenciado discursivamente de forma que: [a] a (re-)construção discursiva de sua identidade profissional e [b] a reafirmação da face que buscava projetar eram questões claramente recorrentes nos encontros. Essa questão ficou perceptível em vários encontros, mas parece-me que no encontro do dia 09 de maio, especialmente, Gil envidava muitos esforços interacionais no sentido de atingir tal objetivo.

Na narrativa do evento em 2003, Gil recebera o atributo de ‘professor intransigente’ que precisava aprender a ‘respeitar a individualidade’ dos alunos. Acredito que, nas narrativas desta seção, Gil estivesse buscando mostrar como agora ministra suas aulas utilizando atividades que não expõem os alunos, motivando-os a participar e respeitando suas individualidades. Na relação professor-aluno, o afeto está sempre presente e Gil é mais tolerante. Tornou-se mais flexível e mudou a forma de relacionar-se com os alunos. Sua identidade profissional, portanto, estava sendo contextual e interacionalmente construída em relação àquele contexto institucional, no qual relações de poder e ações discursivas imbricavam-se, influenciando-se mutuamente.

11.2

A trama dos *desenhos do argumentar*

Conforme apontei no item que denominei *O ponto-a-ponto da argumentação* (capítulo 7), Schiffrin ([1987]1996) propõe um modelo para identificação e análise de argumentações construído a partir de sua pesquisa feita ao analisar conversas informais. Assim, a autora identificou três movimentos: *posição e suporte* – prerrogativas de quem tem um argumento a defender; *disputa* – feita por um ou mais interlocutores. Meu objetivo de análise neste bloco não se limita a identificar nos fragmentos de interação estes movimentos, cuja denominação proposta por Schiffrin (ibid.) será utilizada durante a análise. Na verdade, interessa-me verificar se há variação e mesmo se houve momentos de argumentação nos encontros. Com isso, ao observar a nossa ação discursiva nestes fragmentos, tento entender os sentidos que estávamos negociando em relação a nossas crenças sobre ensinar e aprender, sobre ser professor de LE, sobre reflexão. Interessa-me também entender como trabalhamos nossas posições argumentativas, bem como suas implicações para o processo de construção e de

performance identitária, para as relações inter-pessoais, institucionais e para o próprio processo de reflexão discursiva

11.2.1

Microcena 11 – Prática Exploratória e reflexão

Neste momento da interação, durante nosso segundo encontro, estávamos desenvolvendo uma ARPE, usando o primeiro texto sobre Prática Exploratória que eu sugerira para nossa leitura. Tentávamos resgatar no texto de Allwright (Epílogo, Allwright e Bailey, 1991), colocações que remetessem aos princípios norteadores da Prática Exploratória, além de discutir sua natureza epistemológica.

Microcena 11 – A Prática Exploratória e reflexão – 2/jun./2003 – p.22

Gil	1	é.
Bel	2	o que você colocou aí? que <i>principle</i> seria?
Gil	3	[[dois]
Mila	4	[[o dois]
Bel	5	isso, mas sabe o que eu liguei?
Gil	6	[[hã?]
Bel	7	[[ao seis.]
Gil	8	ao seis?
Bel	9	“ <i>do not let the work burn you up.</i> ”
Mila	10	> também tinha pensado nisso.<
Bel	11	não é? mas por que você tinha pensado? vamos ver se bate com o
	12	que eu pensei.
Mila	13	por que (0.2) apesar de () praqui ele não mencionou isso, né,
	14	quando ele fala, é “ <i>never will be easy</i> ” e depois ele não menciona
	15	mas eu consigo interpretar um assim “ <i>but don't let the work burn</i>
	16	<i>you out.</i> ”
Bel	17	humhum.
Mila	18	não vai ser fácil, mas se você ficar pensando que não vai ser fácil,
	19	já pensou se todos os professores desistirem da carreira só por que
	20	não é fácil? eu acho que é justamente aí que tá: a a prática
	21	exploratória. né? por que, por que é fácil. você vai levando. né?
	22	agora, a partir do momento que é difícil, por que que é difícil? o
	23	que que tá fazendo, né, o que que tá acontecendo na minha sala de
	24	aula, nas <u>minhas salas de aula</u> , que está se tornando difícil o meu
	25	trabalho? e a partir daí, né, começa todo o ciclo que o Elimar
	26	falou, >uma coisa dependendo da outra.< =
Eli	27	= uma coisa [dependendo da outra. você ()]
Mila	28	[começa todo o ciclo de novo.] não, tá difícil, por
	29	que que tá difícil, né, aí [vamos pesquisar.]
Eli	30	[é a questão dos <i>pu</i>]zzles.
Mila	31	[[é]
Bel	32	[[é]
Eli	33	aí quando, quando você começa a: olhar pra [sua sala de aula,]
Mila	34	[vai montando as]
	35	peças.

Nesse momento da interação, estávamos começando a construção conjunta de entendimentos sobre o que seria a Prática Exploratória, sobre seu significado para a prática pedagógica. Ajo como a professora que inicia a interação (1.2) e avalia (1.5), tendo a resposta de Eli e Mila entre meus turnos. Ademais, na 1.5, ainda que mitigada pelo formato de pergunta, pareço querer impor minha leitura do trecho, o que é indicado pelo marcador discursivo ‘mas’. Ao mesmo tempo, embora houvesse concordado com Mila, a princípio, vejo-o como indício de que estou me colocando em oposição à resposta da colega. Na linha 9, explicito minha leitura, recebendo de Mila (1.10) uma resposta que evidencia alinhamento ao meu entendimento já que ela ‘*também tinha pensado nisso*’. Embora essa leitura houvesse sido negociada e ratificada, nas linhas 12 e 13, especialmente com a pergunta ‘*mas por que você tinha pensado?*’, ofereço à Mila o piso conversacional para que ela ofereça o suporte. No turno seguinte, ela começa a explicar sua compreensão do trecho. Ela faz uma oposição:

Prática pedagógica tradicional X Prática pedagógica exploratória	
<p><i>‘não vai ser fácil’</i> ↓ -uma possível consequência <i>‘já pensou se todos os professores desistirem da carreira só por que não é fácil?’</i></p>	<p><i>‘Por que que é difícil?’</i> <i>‘O que que tá acontecendo na minha sala de aula, [...], que está se tornando difícil meu trabalho?’</i> ↓ -uma possível consequência <i>‘a partir daí, né, começa todo o ciclo’</i></p>

No lado esquerdo da tabela, vemos como Mila caracteriza a prática sem reflexão. O advérbio de negação ‘*não*’ usado com relação ao adjetivo ‘*fácil*’ em sua asserção, já dimensiona a dificuldade do trabalho pedagógico no qual o professor tem que enfrentar diversos desafios, situações de conflito, momentos de difíceis decisões. Tal situação pode levar o profissional a desistir da carreira.

No lado direito, ela configura a prática que se quer reflexiva. É interessante notar como Mila utiliza perguntas que mostram uma posição diferente do docente. Este se coloca de forma questionadora, tentando entender seu contexto, agindo para tal – a consequência – pois ele vai ‘*começar um ciclo*’ para o entendimento. Nas linhas 25 e 26, Mila soma ao seu discurso o discurso de Eli para dar suporte ao que explica. A partir daí, Eli passa a co-construir ou a negociar o que significa trabalhar para a reflexão via PE, que, para Mila, parece tomar a imagem metafórica do quebra-cabeça – ‘*vai montando as peças*’ – e, para Eli, a de elementos articulados – ‘*uma coisa dependendo da outra*’ – ambas talvez

provocadas pela palavra *puzzle* usada pelos praticantes da PE como forma de indicar aquilo que chama a atenção de professores, alunos, pesquisadores, dentre outros envolvidos, intrigando-os e levando-os à reflexão. Vejo este como um momento inicial de construção de conhecimento partilhado sobre a proposta da Prática Exploratória que viria a servir de fio condutor para nossos encontros.

12.2.2

Microcena 12 – Prática Exploratória é...

Com a microcena apresentada a seguir, pretendo discutir como o próprio processo de verbalização/ de argumentação por dois participantes – Mila e Eli - do que seria Prática Exploratória, promove um momento de construção conjunta de entendimentos sobre o escopo dessa forma de reflexão. Aponto também sob qual perspectiva os participantes discursivos a entendiam então.

Microcena 12 – Prática Exploratória é... – 20/abril/2004 - p:01

Mila	1	o trabalho é voltado pra prática explorató:ria, me corrija se eu tiver
	2	falando alguma coisa errada, tá? voltada pra mais é uma análise da
	3	nossa prática pedagógica. a gente achar <u>problemas</u> , né:, a gente:
	4	como é que se diz? (0.2) fazer não um estudo, mas compartilhar,
	5	né, também problemas que nós temos em nossa sala de aula,
	6	revendo: situações que nós vivemos. não só os problemas, mas até
	7	as coisas positivas também. [né?]
Bel	8	[(° °)]
Mila	9	a idéia inicial seria, né, o problema, mas a gente acaba vendo
	10	também muita coisa positiva, até uma vez o Elimar falou,
	11	conversou acho com a Idanice:, lembra? na semana passada, né?
	12	que não é uma questão de achar uma <u>solução</u> pro problema. mas
	13	acaba que a gente, (como) a nossa prática, <u>trocando</u> idéias, muitas
	14	vezes a gente acaba achando solução. né? e cada um conta: “ah,
	15	aconteceu isso assim assim comigo.” “ah, aconteceu algo pareci:do
	16	e eu fiz i:sso.” então a gente compar- além da gente [tá-]
Eli	17	[()] por que o
	18	objetivo é [entender]
Mila	19	[compar-] entender os problemas.
Eli	20	↑ não só os problemas, mas <u>entender</u> a sala de aula. =
Mila	21	= > entender a sala de aula. < =

[p.2]

Eli	22	= como é que se dá as relações de sala de aula. e não <u>só</u> os
	23	problemas. (quando) falar “ah, problemas” por que normalmente
	24	quando a gente vê, quando a gente pensa em <u>reflexão com</u>
	25	<u>professor</u> , o que que vem na cabeça? “ah, vamos discutir os
	26	[problemas.]”
Mila	27	[problemas.]
Eli	28	não necessaria[mente-]

Mila	29	[por isso] que eu falei. pode ter muita coisa [positiva
	30	também.]
Eli	31	[é i:so,
	32	é isso que] a prática exploratória: é é esse o <u>foco</u> da prática
	33	exploratória. o foco da prática exploratória é você entender a sala
	34	de aula. buscando melhor compre- uma melhor <u>compreensão</u> ,
	35	uma melhor <u>qualidade de vida</u> na sala de aula, né, que é um
	36	contexto que tem ali várias pessoas com várias vivências, ↑claro,
	37	você procurando <u>entender</u> a sala de aula, entender essas relações, =
Mila	38	= hã =

Quando iniciamos nossos encontros no CELE em maio de 2003, havíamos lido textos sobre Prática Exploratória, pois eu entendia ser preciso compartilhar com os colegas qual seria o ponto de partida proposto e, eu esperava, partilhado por todos. Obviamente isso não significava uma leitura homogênea de seus princípios por meus colegas e por mim, i.e., do que seria trabalhar em um grupo de estudos e reflexão, tendo-os como princípios norteadores. De fato, até mesmo para mim era uma nova possibilidade de refletir e de pesquisar com a qual eu estava aprendendo a viver e a implementar.

Na microcena 4, Mila vai construindo discursivamente seu entendimento sobre o que seria a PE, tendo Ida e Alex como os interlocutores dessa conceituação, que vejo como sua *posição* em relação ao tópico. Como em outras oportunidades, outro colega – Eli – entra no jogo discursivo para a co-construção do conceito. Nas linhas 1 a 7, Mila apresenta a PE como forma de ‘*análise da nossa prática*’ que se faz ‘*revendo situações que nós vivemos*’. Através dos pronomes usados [*nossa, nós*], Mila a caracteriza como prática coletiva. Ainda neste turno, Mila explicita como seria tal análise: ‘*a gente achar problemas*’ / ‘*compartilhar, né, também problemas que nós temos em nossa sala de aula*’. Ela ajusta o foco da reflexão para envolver os problemas vividos, embora veja espaço ‘*mas até as coisas positivas*’. A expressão ‘*mas até*’ sugere que as coisas positivas, embora tenham espaço na reflexão, não são a questão central do processo para ela. Nas linhas 9 a 16, continua sua construção discursiva. Nela, Mila articula *problema-solução* como algo estreitamente relacionado no processo de problematizar a sala de aula:

Quadro analítico 15

Posições argumentativas de Mila	Entendendo os argumentos
<p><i>‘não é uma questão de achar uma solução pro problema. mas acaba que a gente, (como) a nossa prática, trocando idéias, muitas vezes a gente acaba achando solução’</i></p>	<p>Conforme discuti nos capítulos 3 e 4 desta tese, o processo reflexivo construído a partir da PE não objetiva mudanças nem o oferecimento soluções, embora não ignore que estas possam ocorrer ao longo do ‘trabalho para entender’.</p> <p>Mila reconhece tal fato, mas também trabalha com a perspectiva de quem estava há um ano participando de nossas reuniões. Provavelmente, entendimentos coletivamente construídos podem ter funcionado para ela como soluções para questões que a estivessem intrigando. A ênfase prosódica em ‘<i>trocando</i>’ parece apontar para a construção dos entendimentos coletivos</p>
<p><i>‘cada um conta: “ah, aconteceu isso assim assim comigo.” “ah, aconteceu algo pareci:do e eu fiz i:sso.” então a gente compar-’</i></p>	<p>O processo de narrativizar o cotidiano da sala de aula enseja as trocas mencionadas anteriormente. O ‘eu’ que conta, torna-se ‘a gente’ (‘nós’) que, através da reflexão sobre as experiências vividas, teoriza e constrói caminhos para a ação profissional.</p>

Vejo também, nestas falas de Mila, a construção da identidade coletiva do grupo que ia acontecendo ao longo dos encontros, nas construção discursiva. Parece que, para Mila, eram marcas que caracterizavam este grupo de professores em especial no CELE. Este pertencimento ao grupo de reflexão através da PE oferecia oportunidades de entender o cotidiano escolar e de (re)construir as identidades profissionais dos envolvidos. Neste momento, Eli (l. 17, 18) interfere, iniciando um processo de ressignificação do que seja refletir a partir da PE. Daquilo que conhece sobre sua filosofia e seus princípios, ressalta que o objetivo maior estaria centrado no ‘trabalhar para entender’ e não no ‘trabalhar para solucionar’, colocando-se em oposição à Mila. Na linha 20, no início do turno, o levantamento do tom da voz e o uso do advérbio ‘*não*’ marcam a ampliação das questões abarcadas por aquela forma de ensinar, aprender, refletir e pesquisar. Eli introduz a palavra ‘*entender*’ questão chave para a determinação de ações subseqüentes ao processo de reflexão na medida em que entender pode não significar solucionar, dependendo da questão ou do contexto conforme já discuti ao apresentar a PE e sua relação com este trabalho no capítulo 3. Mila ecoa a fala de Eli, no turno seguinte. Parece ser aquele um momento de negociação

intersubjetiva de (re)construção de significados. Na verdade, é o que o restante do fragmento sugere.

Eli, na interação, é o par mais competente, por já conhecer e trabalhar com PE há algum tempo (ver item capítulo 10, item 10.4). Seu discurso reflete o discurso dos praticantes reflexivos em cuja comunidade de prática (Wenger, [1998] 2001) ele vinha se inserindo há algum tempo. Eli e Mila vão negociando discursivamente seus entendimentos. Ressalto, nas linhas 22 a 26, a ação discursiva de Eli no sentido de desconstruir a perspectiva de ‘solução de problemas’ como algo inerente à PE, na medida em que busca inserir o que dimensiona o foco da PE: *‘como se dá as relações em sala de aula’*. A ressignificação proposta por Eli à Mila pode ser identificada pelas palavras enfatizadas prosodicamente da linha 31 a 37. São elas: *foco, compreensão, qualidade de vida e entender*. Elas servem para sustentar sua posição na argumentação e colaborar para que Mila ressignifique ou amplie sua compreensão sobre o que seria o ‘trabalho para entender’ na Prática Exploratória.

11.2.3

Microcena 13 – Crenças sobre ler e escrever

Microcena 14 – “Eu não faço esse exercício”

Na microcena abaixo, podemos ver um momento em que Alex, aluno do TTC do curso e já tendo assumido algumas turmas em aulas de substituição e de recuperação, comenta como abordaria determinado texto. Acredito que ela possa evidenciar, na interação, a teorização vygotskiana de aprendizagem no contexto de reflexão docente, bem como os componentes apontados por Wenger ([1998] 2001) – apresentados e discutidos no capítulo 4 – que envolvem o aprendizado em uma comunidade de prática.

Neste dia, a ARPE consistia em preparar um plano de aula no qual um texto deveria se abordado. Meu objetivo de consultora era tentar trazer para o nível consciente não apenas as crenças docentes e o lugar que o ensino de itens do nível sistêmico da língua inglesa tomava em suas aulas, bem como as possíveis conseqüências de tais seleções. A idéia era que isso fosse conseguido através da explicitação oferecida pelos colegas sobre os porquês de determinadas opções para a abordagem do texto e do foco a ser dado ao conteúdo do mesmo.

Microcena 13 – Crenças sobre ler e escrever – 18/maio/ 2004 - p.18

Alex	1	primeiro.º eu faria no primeiro.º aí depois eu abriria o livro pra
	2	ler junto com eles. aí faria como a Mila falou de: primeiro eu
	3	leria junto com eles, depois mandaria que eles lessem que o
	4	texto é (0.5) bem pequeno. é pouquíssimo.
Mila	5	quem falou foi o Gilberto. não fui eu não.
Alex	6	foi o Gilberto?
Gil	7	eu falei o quê?
Mila	8	que: leria primeiro para eles;
Alex	9	ah, então perdão. o Gilberto falou.
Mila	10	ah (pára.) ((ri.))
	11	e depois eu passaria: uma atividade pedindo pra eles fazer, pra
Alex	12	eles fazerem uma: propaganda-
Gil	13	não () pode (). ((falando com Mila))
Alex	14	pra atrair, pra atrair turistas. como: “imagina que você mora
	15	no: nordeste. (tipo) no Ceará, por exemplo. ou então: no norte,
	16	qualquer lugar. (0.8) as vantagens que tem, faz uma
	17	propaganda pra atrair o turista. eu sou turista você tem que me
	18	convidar pra (fazer)”- até treinaria o <i>writing</i> (0.5) e também
	19	taria fazendo atividade de: conversação. que depois eu eu
	20	botava é que eles falassem também. [(eu falava-)]

Nas linhas 1 a 4, 11, 12 e 14 a 20, ao descrever como desenvolveria a abordagem ao texto, Alex constrói sua *posição* argumentativa – (Schiffrin [1987] 1996). Neste trecho, proponho o seguinte quadro analítico para a compreensão da ação docente apresentada inicialmente:

Quadro analítico 16

Proposta de abordagem ao texto de Alex	Entendendo as crenças na ação discursiva de Alex:
<p>[1] ‘eu faria no primeiro.º aí depois eu abriria o livro pra ler junto com eles. aí faria como a Mila falou de: primeiro eu leria junto com eles, depois mandaria que eles lessem que o texto é (0.5) bem pequeno. é pouquíssimo.’</p> <p>(l. 1 a 4)</p>	<p>Embora haja utilizado o advérbio ‘depois’, a leitura em voz alta do texto pelo professor é a primeira ação para abordar o texto. Em seguida, Alex pediria aos alunos para lerem. Ressalto que esta opção está fundamentada não apenas na sugestão dada por Gil (e não Mila), mas provavelmente também em sua vivência de aluno do curso de idiomas. Outra questão significativa é a razão pela qual Alex faria seus alunos lerem em voz alta: o tamanho do texto. Alex não cogita em abordar o tipo de texto, provável suporte, público alvo, etc. relativos ao contexto de produção e de recepção. Da mesma forma, não menciona qualquer atividade voltada para o trabalho com vocabulário.</p> <p>A crença aí presente é de que leitura significa ‘ler em voz alta’ e não ‘negociar significados com o autor via texto’.</p>

<p>[2] <i>'depois eu passaria: uma atividade pedindo pra eles fazer, pra eles fazerem uma: propaganda- pra atrair, pra atrair turistas.'</i></p> <p>(l. 11, 12)</p>	<p>A segunda atividade já se volta para a produção escrita – <i>'writing'</i> – sem que sejam propostas atividades intermediárias encaminhando etapas para chegar a ela, nem qualquer outro tipo de abordagem ao texto em si.</p> <p>A crença que parece ser evidenciada neste trecho é a de que basta fazer a leitura de um texto com os alunos para que estejam aptos a produzirem um outro, do mesmo gênero, em seguida.</p>
<p>[3] <i>'até treinaria o writing (0.5) e também taria fazendo atividade de: conversação. que depois eu eu botava é que eles falassem também.'</i> (. 14 a 20)</p>	<p>Na terceira etapa, a conversação articulada ou complementando a atividade de produção escrita, dimensionada como habilidade a ser treinada .</p>

Considerando a proposta de Alex, esta aponta para uma crença de que é preciso passar pelo ciclo completo de leitura, escrita e conversação no trabalho com textos, estando a compreensão oral imbricada na conversação talvez. Na seqüência desta microcena temos:

Microcena 13 - continuação

Bel	21 22 23 24	[aí eu faço] a mesma pergunta. se fosse aluno de nível mais avançado, ia ser a mesma idéia? o mesmo, a mesma trajetória de aula e tudo mais?
Alex	25 26 27 28 29 30 31 32	a conversação pode- eu poderia ir mais longe na conversação. que imaginando num primeiro período (0.8) não posso usar um vocabulário <u>tão</u> avançado. que eles não conhecem tanto. por que até pra primeiro período esse vocabulário aqui tá bom. num, eu acredito que num tem tanta: (0.2) o <i>each</i> aqui é que talvez eles não conhecessem (0.2) mas aí ficaria fácil de explicar. tá? (0.5) (pra primeiro), o vocabulário pra primeiro período aqui num tá <u>tão</u> com[plicado.]
Gil	33	[<i>each</i> ?]
Alex	34	é, acho que aqui <i>each year</i>
Gil	35	hã: tá <i>each year</i> .
Alex	36	mas aí ficaria fácil pra explicar.
Bel	37	hum.
Alex	38 39 40 41 42 43	então (0.2) de vocabulário não teria tanta dúvida (pra entender). e se fosse um período mais avançado poderia ir mais longe na conversação. e também trabalhar melhor isso aqui. a propaganda poderia exigir mais. não posso exigir <u>tanto</u> dessa atividade pra primeiro período. ava- avaliaria o: esforço. (0.5) inicial-
Bel	44	mas se fosse um nível mais adiantado=
Alex	45	=poderia exigir mais. poderia cobrar não só o esforço de fazer

	46	a atividade, ma:s avaliar a atividade (0.8) como atividade em si.
Gil	47 48	agora, sendo que eles têm muito pouco aí como, aí volta o- eu bato, volto a: bater na mesma tecla, a questão da maturidade.
Mila	49	[(humhum)]

Nas linhas 21 a 24, ao questionar se o mesmo tratamento seria dado ao texto no caso de a turma ser de nível mais avançado, pode indicar que estou confrontando a proposta de Alex – *disputa* (Schiffrin [1987] 1996) – ainda que tal confronto venha em forma de perguntas. Talvez, neste momento da interação, eu tenha agido assim discursivamente:

- [a] para mostrar meu não alinhamento à proposta de Alex, sem ameaçar a sua face.
- [b] para impelir Alex à elaboração de uma resposta exatamente por tratar-se de um processo discursivo de reflexão docente.
- [c] porque, enquanto consultora e pesquisadora, havia questões naquele contexto que motivaram a organização do encontro a partir daquela ARPE para envolver a todos na reflexão. Assim, eu não desejava oferecer respostas.
- [d] porque, enquanto consultora, conduzindo a reunião, utilizava-me desta prerrogativa para questionar, evidenciando uma posição de ‘saber-poder’.

Nas linhas 25 a 32 e 38 a 43, Alex dá *suporte* à sua posição inicialmente apresentada, ao mesmo tempo em que explicita suas crenças sobre como o conhecimento do vocabulário é fundamental para o engajamento discursivo do aprendiz. Para ele, o texto com o qual trabalhara não oferecia dificuldades aos alunos do primeiro período. No nível micro do discurso, encontramos a reiterada repetição da palavra ‘*vocabulário*’, reafirmando qual é o tópico que o mobiliza no momento ao falar de sua prática.

Outra crença é o fato de que o texto da lição deve ser utilizado como ponto de partida para a conversação. Esta, por sua vez, deve desenvolver-se sempre de acordo com o nível de competência lingüística do aluno no que concerne ao vocabulário. Além da repetição da palavra ‘*conversação*’, podemos observar nas linhas 26 e 27 duas orações em que a primeira é decorrência da segunda. Assim, temos como efeito: *não posso usar um vocabulário tão avançado*, sendo a causa: *que eles não conhecem tanto*.

Quadro analítico 17

Caracterização do vocabulário do texto	Tessitura micro discursiva	Avaliação do vocabulário
[a] <i>num primeiro período não posso usar um vocabulário tão avançado. (l. 26 a 27)</i>	Aponto o sentido do adjetivo ‘ <i>avanzado</i> ’ em [a] sendo intensificado pelo advérbio ‘ <i>tão</i> ’, o qual é também prosodicamente enfatizado.	hipotético: avançado em relação ao nível de competência lexical dos aprendizes iniciantes.
[b] <i>pra primeiro período esse vocabulário aqui tá bom</i> [c] <i>num tá tão complicado</i>	Em [b] Alex apenas usa o adjetivo ‘ <i>bom</i> ’, que tem uma significação positiva. Em [c] o sentido de adequação é construído pela utilização de um adjetivo com uma carga de significação negativa, precedido da partícula negativa ‘ <i>num</i> ’ e do mesmo advérbio de intensidade que foi usado em [a]. Desta vez, porém, ele e a negativa contribuem para mitigar o significado trazido pelo adjetivo ‘ <i>complicado</i> ’, tornando a proposta de atividade operacionalizável.	real: adequado ao nível de competência lexical dos aprendizes.

Nas linhas 41 a 43 e 45, Alex já mostra como entende o desempenho dos aprendizes para o período inicial e o mais avançado:

Período mais avançado [1]	Primeiro período [2]
<i>poderia ir mais longe na conversa</i>	<i>não posso exigir tanto dessa atividade</i>
<i>trabalhar melhor nisso aqui</i>	<i>avaliaria o esforço inicial</i>

Em [1] e [2] acima, os verbos utilizados mostram que Alex é o agente. Ele define o que fazer, como fazer e o que avaliar – o entendimento de que o procedimento pedagógico é basicamente centrado no professor. As orações que o professor em formação utiliza para cada período mostram como os aprendizes são avaliados em sua competência de uso da língua, o que vai dar o tom para o que o professor pode fazer: *ir mais longe/ trabalhar melhor* versus *não poder exigir*.

Na linha 33, Gil, professor do curso há mais tempo que Alex, interpela o segundo quando este fala que a palavra ‘*each*’ não seria difícil de explicar. A resposta de Alex na linha 34, embora iniciada de forma a confirmar o que dissera, é modalizada pela utilização de ‘*acho*’ que diminui a certeza da asserção anterior. Age como se estivesse protegendo sua face, uma vez que poderia ter dito algo que não contasse com o alinhamento de Gil. Justifica-se, apontando a expressão na qual a palavra aparecia o que não dificultaria a explicação e, por conseguinte, a

compreensão pelos alunos. Gil, na linha 35, não comenta e concorda. Parece ser o aval que Alex queria, pois a sua fala no turno seguinte, (l. 36) – ‘*mas aí ficaria fácil pra explicar*’, embora iniciada pelo marcador discursivo ‘*mas*’, não parece contradizer o que Gil dissera, mas sim remeter o comentário ao que ele mesmo dissera nas linhas 30 e 31, já que ‘*each*’ mesmo não sendo fácil de explicar, tornar-se-ia fácil considerando o contexto lingüístico em que aparece no texto.

Assim, infiro uma assimetria nesta interação, na qual Alex – ainda aluno do TTC – justifica sua proposta de conduzir a abordagem do texto a Gil – professor mais experiente. Esta questão, especificamente, também parece espelhar o processo de construção identitária de ambos. Isso remete à teoria de Wenger que já foi discutida e que aponta para a configuração de comunidades de práticas em vários contextos. Volto-me agora para a microcena 3. Ela foi retirada do mesmo encontro que a primeira, embora fosse anterior a ela na seqüência original. Nela, Gil e Mila discutem sobre a aplicação de um determinado exercício do livro adotado no CELE, do qual eu havia retirado os textos que deveriam ser a base dos planejamentos.

Microcena 14 – “Eu não faço esse exercício” – 18/maio/2004 - p.09

Gil	1 2	é, geralmente eu não faço esse exercício, não, por que eu já fiz com eles oralmente.
Mila	3	eu sei.
Gil	4	geralmente eu [(pulo isso), entendeu?]
Mila	5	[mas eu acho isso legal] pra preparar pro <i>writing</i> .
Gil	6 7	até por que na, no <i>warm-up</i> , lá na primeira lição já tem isso. logo na primeira parte [já tem.]
Mila	8 9	[mas eu]acho que a partir desse exercício ajuda o aluno [a organizar texto.]
Gil	10	[aí, quer dizer, já o] aluno- é
Bel	11	como assim?
Mila	12	por que, deixa eu continuar, Gilberto.
Gil	13	não interrompo [mais.]
Mila	14 15 16	[manda] circular, manda circula:r, eu tô com o livro aqui. enquanto isso você olha aí >por que eu tô me lembrando aqui. ()<

Neste momento da interação, Gil e Mila estão tentando mostrar como implementam um determinada atividade contida no livro didático. Através da argumentação e da estrutura de participação, vemos que defendem crenças opostas. Podemos ainda observar, especialmente nas linhas 4, 5, 7, 8, 9, 10, como Gil e Mila lutam pelo significado através das sobreposições de turno. Observo

ainda como utilizam estruturas repetidas para introduzir suas posições. Vejamos no quadro abaixo:

Quadro analítico 18

	Ação discursiva	Entendendo a argumentação no nível micro discursivo
Gil	[a] ‘ <i>geralmente eu não faço esse exercício, não, por que eu já fiz com eles oralmente</i> ’ (l. 1, 2). [b] ‘ <i>geralmente eu pulo isso</i> ’ (l. 4)	Na argumentação, esta é a <i>posição</i> (Schiffrin[1987]1996) de Gil. Ele utiliza orações com estrutura semelhantes, quase paralelas, e em relação de sinonímia, assinalando como procede Podemos inferir pelos verbos usados – tanto em [a] ‘ <i>faço</i> ’, quanto em [b] ‘ <i>pulo</i> ’ – que é Gil quem define o procedimento a ser utilizado. Ele não segue o livro cegamente.
Mila	‘ <i>mas eu acho isso legal pra preparar pro writing</i> ’ (l. 5)	Esta seria a <i>disputa</i> oferecida por Mila, funcionando, ao mesmo tempo, como evidência de sua posição argumentativa. Esta é reforçada em seu próximo turno.
Gil	‘ <i>até por que na, no warm-up, lá na primeira lição já tem isso. logo na primeira parte já tem.</i> ’ (l.6, 7)	Este trecho parece funcionar como um <i>suporte</i> à posição inicial e, ao mesmo tempo, como forma de oposição à proposta de Mila que a leva a ratificar sua posição. A crença que se delineia é de que se os alunos já resolveram um exercício que trabalhava uma determinada habilidade, não precisam fazer outro com o mesmo objetivo na mesma lição.
Mila	‘ <i>mas eu acho que a partir desse exercício ajuda o aluno a organizar texto.</i> ’ (l. 8, 9)	O uso do marcador discursivo ‘ <i>mas</i> ’ no início de cada um dos turnos de Mila serve como pista de contextualização para a argumentação que constrói: ela opera em sentido contrário à prática de Gil. Embora utilize o verbo ‘ <i>achar</i> ’, que normalmente funciona como modalizador em nossa língua, parece ser utilizado para marcar sua crença, sua posição sobre produção escrita. Talvez fundamentada em alguma teorização, o discurso de Mila sugere a existência de etapas que não devem ser adiantadas se é preciso fazer os aprendizes escreverem.

Nas linhas 12 e 13, transparece a simetria entre estes interlocutores neste momento da interação. Incomodada com as interrupções, Mila pede, sem qualquer mitigação, que o colega pare de interrompê-la. Se compararmos à microcena 2, as situações são diferentes, tanto quanto os interlocutores. Na microcena 2, Alex não questiona as interrupções que sofreu por parte de Mila e de

Gil. Na 3, tanto Mila quanto Gil são professores formados e têm o mesmo status na instituição, levando Mila a agir discursivamente com diretividade.

12.2.4

Microcena 15 – Gramática? “Pra pessoa se comunicar não é essencial.”

Na reunião do 01/jun./2004, dia nosso foco era novamente a inserção da gramática no ensino de inglês, aliás uma questão recorrente em nossos encontros. Para tal eu havia planejado a seguinte ARPE que denominei de: *Refletindo sobre gramática*³⁸. Inicialmente havia algumas afirmativas com as quais os colegas poderiam concordar ou não, explicando o porquê. Em seguida, havia uma frase de Ida, retirada de uma transcrição, para que os colegas refletissem sobre a função do ensino de gramática no ensino de segunda língua.

Microcena 15 – Gramática? “Pra pessoa se comunicar não é essencial” - 01/junho/2004 – p. 16

Bel	1	tá.
Mila	2	()
Bel	3	tá. o que você colocou no um aí?
Gil	4 5 6 7	no um eu coloquei assim “é essencial mas não é tudo, pois acredito que o aluno tem mais dificuldade com vocabulário. a gramática é apenas um suporte que ele tem para organizar as idéias, a construção do seu discurso.”
Bel	8	e você Alex?
Alex	9 10 11 12 13 14 15	ah eu coloquei que a gramática é muito importante pra aprendizagem de uma língua porém não é essencial conhecer todos os aspectos gramaticais pra utilizar o idioma com a intenção de () de comunicação, como o Elimar fala no TC. para ela se comuni- pra: (pessoa) se comunicar a gramática não é essencial. pro professor ela é importante. porque você não pode cometer erro de gramática ensina:ndo-
Mila	16	()

p.: 17

Alex	17	um aluno [de primeiro que] é a base. quando vai aprender verbo
Mila	18	[desculpa, gente.] ((ela havia atendido uma ligação))
Alex	19 20 21 22 23 24	<i>to be, simple present, present continuous</i> . então assim, a gramática ela é: importante mas não é essencial pro aluno usar o idioma pra se comunicar. que: o importante na comunicação é <u>passar</u> a mensagem. a mensagem- você passou a mensagem, foi bem entendida, tá ok. agora: eu não encaro como essencial. encaro como importante.
Bel	25	tá. agora vamos para o item dois aproveitar [()]
Mila	26 27	[deixa eu falar] só o da Carol?

³⁸Ver modelo do formulário no Apêndice.

Bel	28	tá.
Mila	29	daquela garota [()]
Bel	30	[dois] minutos.

Na linha 3, por estar conduzindo o encontro, eu indico a participação de Gil. Ele lê sua resposta da qual destaco o entendimento de gramática como algo que provavelmente abarca regras de organização textual: *‘para organizar as idéias, a construção do seu discurso’* (l.6, 7). Entendo que tal função não é característica dos estudos gramaticais, mas da área de estudos da linguagem que se ocupa da organização retórica do texto e que trabalha com o conhecimento de organização textual dos usuários de um determinado idioma na área de gêneros discursivos. Além disso, Gil também não vê a relação entre vocabulário e o conhecimento sistêmico de um idioma. Na medida em que sublinha a relevância do conhecimento do vocabulário sobre o conhecimento gramatical – *‘gramática é apenas um suporte’* (L.6), parece alinhar-se àqueles que defendem uma abordagem para o ensino de idiomas mais voltada para o léxico. Dessa forma, Gil entende que poderia dar conta de uma dificuldade que os aprendizes apresentassem através da aprendizagem de vocabulário. Já a resposta de Alex acaba por ser uma oposição à posição do colega.

gramática é muito importante pra aprendizagem de uma língua porém não é essencial conhecer todos os aspectos gramaticais pra utilizar o idioma com a intenção de () de comunicação. (l. 9 a 12)

Das questões apontadas por Alex, nas linhas acima e nas linhas 17, 19 a 24, identifico as seguintes crenças:

Quadro analítico 19

Crenças	Tessitura micro discursiva
[1] Para comunicar-se não é preciso saber todos os aspectos gramaticais.	Gramática para <u>Professor</u> X <u>Não professor</u> <i>.Importante</i> . <i>Não é essencial</i> <i>.Saber para</i> <i>.Saber para</i> <i>ensinar e para</i> <i>comunicar-se</i> <i>não cometer erros</i>
[2] Professor de inglês não pode cometer erros gramaticais, por isso deve saber toda a gramática.	
[3] Comunicar é passar mensagem.	Os interlocutores são entendidos como codificadores e decodificadores que se alternam no processo de enviar e receber mensagens – ‘passar’. Não há uma perspectiva dialógica de negociação de significados. Também não cogita que o uso da língua está atrelado ao social, ao cultural e à história, considerando-se o contexto de uso.

Com relação à terceira crença listada acima, i.e., comunicar é passar a mensagem, talvez ela colabore, no contexto de ensino de línguas, para um maior enfoque na forma língua do que nas questões que envolvem o uso social das mesmas.

Para finalizar a análise dessa microcena e terminar este segundo bloco, quero focalizar minha ação discursiva na mesma. Nas linhas 8 e 25, após os comentários de Gil e Alex, respectivamente, não faço qualquer observação aos mesmos, parecendo que estou seguindo rigidamente minha agenda. Ressalto como estou usando de um certo poder nesta condução de forma que na linha 25 já encaminho para a resposta ao próximo item da atividade, fazendo com que Mila (l. 26, 27, 29) peça para contar uma estória que iniciara, mas que precisara parar para atender ao seu celular. Concordo, porém limito o tempo do qual poderia dispor (l. 28 e 30). Naquele momento, minha agenda era mais importante do que qualquer ação discursiva que pudesse ser considerada digressão. Por outro lado, a ação discursiva de Mila também indica poder do participante neste grupo. Ela poderia ter se engajado na atividade proposta sem tentar retomar o piso conversacional.

11.2.5

Microcena 16 – Como o aluno deve sentir-se para aprender?

O foco de nosso encontro deste dia era tentar compreender a distinção entre ensino indutivo e dedutivo de gramática, a partir de comentários feitos pelo grupo no encontro anterior sobre aprender inglês no curso e aprender inglês na vida. Na microcena abaixo, Ida começa referindo-se a ajustes que deveriam ser feitos para que a transição de uma série de livros adotadas no CELE para outra não se constituísse um problema para os alunos.

Microcena 16 – Como o aluno deve sentir-se para aprender? - 08/junho/2004 –
p.03

Ida	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16	tá, eu quero sim. ((voltam a ler)) eu tô pra sentar com o Elimar pra poder ve:r u:m treinamento com o <i>Go for it</i> e o <i>Kids</i> , né? porque eu tava falando com ele “Eli, a criança vem pro <i>Kids</i> , a gente tem todo um trab- preparação de a:ula, tem toda uma metodologia pra quando chegar no <i>Go for it</i> tudo o que a gente trabalhou no <i>Kids</i> foi jogado fora? não, olha o <i>Go for it</i> é uma complementação do <i>Kids</i> . que o <i>Kids</i> vai até dez anos. o <i>Go for it</i> pega de dez até treze, vamos botar assim, de quatorze em diante já é o <i>Up close</i> mas é- e- ele traz de volta é- segue a linha do do <i>Go for it</i> mas ele pega um pouco do do do: do <i>Kids</i> . então o que a gente tem que fazer? tem que harmonizar, tem que amarrar <u>bem</u> essa primeira parte pra conseguir amarrar o res- o restante. porque a criança sai do do do: <i>Kids</i> querendo brincar, sentar no chão, vamos imitar os animais, pra quando chegar no <i>Go for it</i> você não tem que- não pode imitar nada, não pode sentar no chão, não pode fazer nada. per aí. [por que?"]
Bel	17 18	[°é a mes]ma coisa da quarta pra quinta série. não tem uma ponte. ()°
Ida	19 20	é tia até a quarta série, a partir da quarta em diante é professora e acabou. né? e isso é uma coisa- é e daí gera os bloqueios.
Bel	21	°eu não sei se são bloqueios assim ou um desconforto.°
Ida	22 23 24	sim, eu digo bloqueio em relação ao aprendizado porque a pessoa <u>pra</u> aprender ela tem que tá relaxada. ela tem que se sentir confortável. se sentir confiante.
Bel	25 26 27 28 29	não. de repente (tem uns) que (dizem) que às vezes a pessoa tem que sentir um pouco de ansiedade, mas tem que ser uma ansiedade como- depois a gente vai ver isso, tem que ser positiva. não é a negativa. porque às vezes eu me sinto aprendendo na sala de aula=
Ida	30	= você se empolga=
Bel	31	= exatamente. isso é produtivo. agora aquela-
Ida	32	mas você não deixou de relaxar pra receber.
Bel	33 34	eu não sei se seria relaxar porque às vezes eu percebo que eu tô num num pique assim muito [()]
Ida	35 36	[não mas] o relaxar relaxar que eu digo não é desacelerar. né?
Bel	37	entendi.
Ida	38	não é relaxar de fica:r largad[o.]
Bel	39	[é] receptivo a.
Ida	40	<u>isso</u> .

Da linha 1 a 16, Ida apresenta sua posição argumentativa quanto à atitude que deveria ser tomada no CELE para evitar problemas quando da transição dos alunos que estudavam utilizando o livro *Kids*, passando para *Go for it* ao atingirem determinada faixa etária. A fim de dar conta desta tarefa interacional, Ida utiliza o diálogo construído para mostrar como argumentara com Eli em prol

da sua reivindicação: ‘pra poder ve:r u:m treinamento com o Go for it e o Kids’.

Como justificativa para tal reivindicação temos:

Quadro analítico 20		
	Foco do argumento	Tessitura micro discursiva
<p>‘a gente tem todo um trab-preparação de a::ula, tem toda uma metodologia pra quando chegar no Go for it tudo o que a gente trabalhou no Kids foi jogado fora? não’ (l. 3 a 6)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O árduo trabalho do professor para planejar suas aulas e seguir uma metodologia, sem que seu trabalho tenha uma seqüência, prejudicando o processo ensino-aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Listagem das ações docentes, utilizando estruturas paralelas: <i>tem todo um, tem toda uma</i> – em que o adjetivo ‘<i>todo</i>’ enfatiza a carga da tarefa. Colabora para isto o alongamento de vogal em ‘a::ula’. • A pergunta retórica por ela mesma respondida;
<p>‘o Go for it é uma complementação do Kids.’ – (l. 6 e 7)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As duas séries de livros não devem ser vistas como elementos estanques. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso do substantivo ‘<i>complementação</i>’
<p>‘tem que harmonizar, tem que amarrar <u>bem</u> essa primeira parte pra conseguir amarrar o res- o restante’. (l. 11 a 13)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • É fundamental preparar a transição de uma série de livros para a outra – uma seqüência que o aluno acompanhe sem problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso dos verbos ‘<i>harmonizar</i>’ e ‘<i>amarrar</i>’, sendo o segundo verbo acompanhado do advérbio ‘<u>bem</u>’ que recebe ênfase prosódica
<p>‘porque a criança sai do do: Kids querendo brincar, sentar no chão, vamos imitar os animais, pra quando chegar no Go for it você não tem que- não pode imitar nada, não pode sentar no chão, não pode fazer nada. perai.’ (l. 13 a 16)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Indicação do hiato que vem causando problemas para as crianças que usam a série <i>Go for it</i>, após acostumarem-se com a metodologia proposta para o <i>Kids</i>. • A proposta metodológica do segundo não é adequada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de verbos para indicar as ações das crianças que aprendem inglês com o <i>Kids</i>: ‘<i>brincar, sentar no chão, imitar os animais</i>’. • Uso do advérbio ‘<i>não</i>’ acompanhando cada um daqueles verbos: a proposta do outro livro se contrapõe a essa proposta de ação dos aprendizes na medida em que não podem fazê-las.

Minha intervenção, nas linhas 17 e 18, mostram que alinhio-me à perspectiva de Ida ao mencionar uma outra situação na vida escolar de uma criança em que parece, para mim, não haver uma passagem harmônica, usando uma metáfora: ‘é a mesma coisa da quarta pra quinta série. não tem uma ponte’.

No turno seguinte de Ida, linhas 19 e 20, continuamos em alinhamento. No turno seguinte (l. 21), porém, já questiono a posição argumentativa da colega por não concordar que tal problema na passagem de um livro para outro, ou do terceiro para o quarto ciclo do ensino fundamental gere bloqueios: *‘eu não sei se são bloqueios assim ou um desconforto’* (l. 21). O substantivo *‘desconforto’* mitiga a significação de *‘bloqueio’* na oração. Ida vai, então, dar suporte á sua posição, oferecendo uma explicação que envolve uma possível crença docente: para aprender o aluno tem que estar relaxado e isso gera um *‘não alinhamento’* entre nossas perspectivas:

Quadro analítico 21

Para aprender o aluno deve estar...	
Posição argumentativa de	Tessitura micro discursiva
<p>Ida</p> <p><i>‘a pessoa pra aprender ela tem que tá relaxada. ela tem que se sentir confortável. se sentir confiante.’</i></p>	<p>Atributos do aluno apto a aprender caracterizados pelos adjetivos: relaxado, confortável e confiante.</p> <p>Ressalto como Ida se coloca na posição da autoridade sobre o assunto, talvez acionando sua identidade de orientadora pedagógica. Ela faz a afirmação sem referir-se a outrem para referendar o que diz.</p>
<p>Isabel</p> <p><i>‘não. de repente (tem uns) que (dizem) que às vezes a pessoa tem que sentir um pouco de ansiedade, mas tem que ser uma ansiedade como-depois a gente vai ver isso, tem que ser positiva. não é a negativa.’</i></p>	<p>O marcador <i>‘não’</i> já mostra a oposição.</p> <p>Utilizo o substantivo <i>‘ansiedade’</i> para apontar como deve ser o estado do aprendiz, utilizando ainda os adjetivos <i>‘positiva’</i> e <i>‘negativa’</i> para distinguir a ansiedade desejável da não desejável.</p> <p>Diferentemente de Ida, logo no início de meu turno mostro que falo apoiada em teóricos. Na verdade, eu havia lido na disciplina <i>‘Linguagem e Ensino’</i> um texto que abordava esta questão. Por isso afirmo que veríamos posteriormente.</p>

Na seqüência da interação, ainda na linha 29 – *‘porque às vezes eu me sinto aprendendo na sala de aula’* – para continuar justificando minha posição, incluo minha experiência de aluna, de forma que coexistem discursivamente as identidades de professora, consultora e aluna. A própria Ida, engatando em meu turno – *‘você se empolga’* (l.30) – de certa forma contribui para ratificar minha perspectiva. Assim, no turno seguinte – *‘exatamente. isso é produtivo.’* (l. 31) – volto a alinhar-me à Ida. Contudo, no turno seguinte, Ida retoma sua idéia inicial, e o marcador discursivo *‘mas’* é a pista de contextualização indicando este

movimento de desalinhamento – ‘*mas você não deixou de relaxar pra receber.*’ (l. 32). Conseqüentemente, no turno seguinte (l. 33 e 34), também retorno ao meu ponto na argumentação, retomando minha experiência de aluna em que a sensação de excitação e a participação nas atividades e discussões que acontecem em sala de aula parecem colaborar para que eu aprenda – ‘*eu não sei se seria relaxar porque às vezes eu percebo que eu tô num num pique assim muito*’. Acredito que tal experiência contribua para reforçar minha crença de que uma ansiedade, sinônimo de envolvimento interacional e participação, contribua positivamente no processo de construção conjunta de conhecimentos.

Neste momento da seqüência interacional, Ida volta a buscar um alinhamento ao ressignificar o verbo ‘*relaxar*’. Segundo ela, o mesmo não deveria ser entendido como ‘*desacelerar*’ (l.36) ou ‘*ficar largado*’ (l.38). Quando, nesse processo de ressignificação, proponho ‘*é receptivo a*’ (l.39), sou enfaticamente ratificada: ‘*isso*’ (L. 40), voltando ao alinhamento inicial, uma vez que passamos a ter um entendimento semelhante, ou ainda, co-construímos um outro nível de conhecimento acerca do processo de aprendizagem.

11.2.6

Microcena 17 – Há lugar para tradução?

Esta microcena foi retirada da transcrição do mesmo encontro da microcena 16, comentada no item anterior. Novamente há uma oposição entre as percepções de Ida e minha. Desta vez é sobre o lugar da tradução no processo interacional de aprendizagem de inglês.

Microcena 17 – Há lugar para tradução? - 08/junho/2004 - p: 11

Mila	1	explicar em inglês?
Ida	2	dá: <i>by the</i> [way]
Mila	3	[<i>wh</i> e]n you're talking about something [and] you
Bel	4	[nã:o]
Mila	5	<i>want to a li- you want to change a little the talk.</i>
Ida	6	mas eu não explico nem assim.
Mila	7	eu dei- eu dou exemplo.
Ida	8	wait a moment, wait a moment. aí eu continuo a aula. <i>by the</i>
	9	<i>way I want to go to MacDonald's. ok, by the way?</i> (0.5) então
	10	eu já faço dessa forma.

Neste trecho, já vemos a divergência entre as formas de explicar a expressão ‘*by the way*’ na perspectiva de Mila e na de Ida - Assim temos:

Quadro analítico 22

Posição argumentativa de:	Procedimento didático
<p>Mila</p> <p>‘<i>eu dou exemplo.</i>’ (l. 7)</p>	Na verdade, Mila explica em inglês o significado e exemplifica. Ou seja, de início, ela coloca a expressão em evidência para poder explicar e exemplificar.
<p>Ida</p> <p>‘<i>wait a moment, wait a moment. aí eu continuo a aula. by the way I want to go to MacDonald’s. ok, by the way?</i>’ (l.8,9)</p>	Ida utiliza a expressão no contexto da aula, de forma que não há explicação do significado, mas uma exemplificação contextualizada. Depois ela coloca a expressão em evidência.

Tal fato permite-me fazer uma intervenção, conforme pode ser notada na linha 11, quando começo a tecer minha argumentação quanto à explicação de palavras abstratas, abrindo espaço para a tradução em sala de aula.

Microcena 17 – continuação 1.

Bel	11	então. [se eles tiverem-]
Ida	12	[porque de qualq]uer forma eu tô representando, o que:
Bel	13	é, mas aí que você- talvez, por exemplo, um <i>perhaps</i> . (0.8)
	14	entendeu? então quando a coisa é mais abstrata <u>talvez</u> você
	15	passasse meia hora tentando fazer a galera [() entender-]
	16	[mais fácil falar]
Mila	17	‘talvez’.
Bel	18	<i>aí é time consuming</i> . se você não não não =
Alex	19	= ()
Bel	20	entendeu? agora aí e você você vai até- não tô dizendo que isso
	21	tenha que ser uma prática, qualquer palavrinha simplesinha,
	22	não. porque também eu acho que a gente tem que forçar a barra
	23	para falar inglês [porque senão]
Mila	24	[() pen]sa.r.
Bel	25	se acomoda e não fala. mas só tenta olhar com outros olhos.
	26	como uma possibilidade de tentar entender o que tá
	27	acontecendo ali. porque [tem gente-]

Nas linhas 13 a 15 e 18, apresento minha posição também, contando com a concordância de Mila (l. 16, 17), oferecendo a tradução da palavra que eu usara como exemplo. Dessa forma, ela se alinha a mim. Para enfatizar o trabalho adicional que o professor tem para explicar uma palavra abstrata, utilizo as sentenças:

<p>‘<i>talvez</i> você passasse meia hora tentando fazer a galera () entender’ ‘<i>é time consuming</i>’</p>

Nelas, ênfase prosodicamente o advérbio ‘talvez’, menciono um período de tempo longo, considerando a duração de uma aula, para explicar uma palavra e uma expressão em inglês que reforça esta idéia. Com isso tento justificar o uso da tradução. Porém, o marcador discursivo ‘agora’ que utilizo na linha 20, aponta para a introdução de um outro lado da questão, uma vez que afirmo:

*‘não tô dizendo que isso tenha que ser uma prática, qualquer palavrinha simplesinha não. porque também eu acho que a gente tem que forçar a barra para falar inglês’
(l. 20, 23)*

‘porque senão se acomoda e não fala.’ (l. 23, 25)

Oponho-me a uma prática que faça da tradução uma atitude constante. Reconheço que já partilhei da crença de que não se deveria utilizar a língua materna em sala de aula, especialmente quando trabalhava em um curso de orientação audiolingual. Neste fragmento, também identifico em minha fala a crença de que aprender inglês demanda esforço por parte do aprendiz, que falar inglês exige prática constante, caso contrário há a acomodação. Faço isso através de uma sentença que mostra a consequência de o professor não exigir do aluno o uso da LE. Assim, vejo a identidade de professora de inglês, utilizando sua experiência para tentar mostrar outra perspectiva à colega. Da linha 25 a 27, já emerge da interação a identidade de consultora, tentando partilhar o que tem aprendido através dos princípios da PE:

mas só tenta olhar com outros olhos. como uma possibilidade de tentar entender o que tá acontecendo ali.

Estou convidando a colega a ‘trabalhar para entender’, a distanciar-se do conhecido, a ‘estranhar’ o rotineiro de forma a perceber outros ângulos da questão. Na verdade, eu já havia ouvido esta sugestão de uma colega exploratória e trabalhado para colocá-lo em prática. Agora era o momento de dividir minha experiência com Ida. Na continuação da microcena, a sua reação discursiva:

Microcena 17 – continuação 2

Ida	28 29 30 31	[()] eu tento compreender. tanto é que quando o aluno ele tra:z o o traz o português eu- hh aí todo mundo “pôxa vida ela ficou <u>meia</u> hora explicando em em em inglês, a gente <u>tava</u> [entendendo,]”
Mila	32 33	[isso acontece] pra caramba comigo também.
Ida	34 35 36	“ele tava: a gente tava entendendo.” “ah mas eu queria confirmar. queria confirmar.” aí os <u>meus</u> alunos já falam assim “confirma fazendo um exemplo.” e eu nunca pedi isso pra eles.
Bel	37	humhum.
Ida	38 39 40 41 42 43 44	pra eles fazerem. “confirma fazendo um exemplo” e ni:sso é: (0.5) é eu sou muito- é:: (0.2) polêmica em relação a <u>tempo</u> de estudo. que eu acho que cada um vai ter o seu próprio tempo. quando a pessoa tiver <u>pronta</u> ela- o aprendizado dela vai acontecer. então, <u>tem</u> alunos que têm uma dificuldade. dificuldade não, o <u>ritmo</u> é lento. e tem outros que já são mais acelerados.” [...]

Nas linhas 28 a 30, Ida contra-argumenta que também é sua prática compreender, mas, ao continuar, não parece que estivéssemos falando da mesma questão. Quando exemplifica com a situação em que o aluno fala português, ao invés de mostrar sua reação aponta a reação dos alunos: ‘*aí todo mundo “pôxa vida ela ficou meia hora explicando em em em inglês, a gente tava entendendo”*’. Ressalto a ênfase prosódica no numeral que indica o tempo gasto com a explicação e no verbo auxiliar, mostrando que seus alunos acompanhavam a sua estratégia de ensino, não querendo tradução. Outra questão interessante que emerge desta sentença é o fato de ela contradizer sua asserção inicial de que costuma ensinar utilizando a palavra ou expressão no contexto da aula, não oferecendo explicações como é a prática de Mila. Esta, nas linhas 32 e 33, alinha-se à colega por vivenciar experiência semelhante com frequência – ‘*pra caramba*’. Em meu turno (l.37) emito um sinal de que estou ouvindo com atenção, não me parecendo uma concordância e conseqüente alinhamento com Ida.

Ainda em relação a seus alunos, (l. 36 e 38), Ida mostra um comportamento decorrente de sua prática de não permitir traduções: quando algum colega insiste, eles pedem: ‘*confirma fazendo um exemplo*’, embora ela não o faça. Aliás, tal fato enseja a apresentação de outra crença de Ida:

‘eu acho que cada um vai ter o seu próprio tempo. quando a pessoa tiver <u>pronta</u> ela- o aprendizado dela vai acontecer’
--

Ida utiliza estratégias no nível micro discursivo para ratificar sua crença durante a interação no período acima como vemos no quadro:

Quadro analítico 23

Nível prosódico	Ênfase nas palavras ' <i>tempo</i> ', ' <i>pronta</i> ' e ' <i>ritmo</i> '
Escolha lexical	Para distinguir os dois tipos de alunos Prontos X Não prontos <i>acelerados</i> <i>dificuldade</i> <i>ritmo lento</i>

Na verdade, os elementos acima funcionam como pistas de contextualização para que os interlocutores entendam o enquadre a partir do qual ela quer que os interlocutores interpretem a perspectiva psicológica que projeta nesta explicação e que subjaz a sua crença. É o discurso da pedagoga (*expert*), no qual se pode perceber idéias advindas da teorização piagetiana sobre aprendizagem, como o fato de haver um nível de prontidão para que o aprendizado aconteça.

12.4

Microcena 18 - “Não sei, isso é muito relativo”

Nosso encontro do dia nove de maio desenvolveu-se a partir da proposta de uma ARPE que consistia na reflexão discursiva de fragmentos de interação do dia dois de junho de dois mil e três. Neles havia uma narrativa contada por Eli e outra por Mila nas quais relatavam como haviam reagido em uma situação de sala de aula. No início da microcena vemos Gil comentando tanto a aula de Eli quanto a de Mila, comparando-as.

Microcena 18 – “Não sei, isso é muito relativo” – 09/maio/2005 – p. 08

Gil	1	[e ela- e] ela <u>lançou</u> o assunto. a discussão foi
	2	sobre o assunto que ela lançou, ao passo que o Elimar ele não
	3	conseguiu introduzir o assunto, o assunto (de interesse que foi
	4	surgindo dali) né? no contexto né?
Bel	5	é. peraí, tá por aqui ((lendo)) “a Viviane, que sabe que ela era super
	6	religiosa, falou que não prestava atenção [(naquilo porque ela)]
Gil	7	[()]
Bel	8	tava apaixonada né? é::fugiu um pouco do tópico, mas quando eu
	9	vi também que eles <u>tavam</u> falando inglês, é uma coisa <u>mu:::ito</u>
	10	difícil de você conseguir falar, quando eu olhei, eu, “ôpa, milagre,
	11	tá acontecendo”, vamos sentar”. então, olha só, fugiu um pouco
	12	do tópico, e de uma certa forma eles fugiram do tópico mas eles
	13	tavam falando inglês, alguma coisa contra é:

Nas linhas 1 a 4, ao comparar os episódios, Gil afirma que o engajamento discursivo em língua inglesa dos aprendizes de Mila aconteceu seguindo um tópico proposto por ela, ao passo que o mesmo não aconteceu na sala de aula de Eli. Essa questão constitui-se sua posição na argumentação. Na linha 5, a expressão ‘*perai*’ funciona como um marcador discursivo apontando que não me alinhio a essa interpretação da microcena. Em seguida, passo a ler o trecho que indica como o tópico discutido pelos alunos de Mila surgiu a partir da intervenção de uma aluna sobre a atitude de uma colega da turma, sendo ratificado pelos colegas, colocando a professora em uma posição periférica na interação. A posição que eu defendia era que ‘*eles fugiram do tópico mas eles tavam falando inglês*’ (l. 12, 13).

Microcena 18 – continuação 1

Gil	14	sim, mas ela <u>conseguiu</u> introduzir o assunto que ela queria, sendo
	15	que desse assunto surgiu a questão religiosa [da menina], a
Bel	16	[da menina]
Gil	17	questão religiosa da menina e eles começaram a discutir. então o:
	18	o Elimar, eu acho que ele não conseguiu introduzir o assunto que
	19	ele queria=
Bel	20	=°(não, acho que foi outra coisa.)°
Gil	21	foram discursos diversos né?
Bel	22	humhum.
Gil	23	uma falava do namorado, outro falava do que aconteceu, o outro-
	24	entendeu?
Bel	25	é- não=
Gil	26	eu vejo assim.
Bel	27	pelo que eu entendi, as pessoas que mais falavam eram aquelas
	28	que falavam sua briga, “porque eu tinha desmanchado com o
	29	namorado, não sei o quê”. então a tônica da conversa tava sendo
	30	essa né?
Gil	31	humhum.

Embora comece a linha 14, logo no início do seu turno, com um ‘*sim*’ indicando concordância, Gil coloca-se claramente em oposição à minha *posição* argumentativa ao utilizar o marcador discursivo ‘*mas*’ e enfatizando prosodicamente o verbo *conseguir*. Na linha 20, continuo discordando de Gil, embora o faça em voz baixa. Na linha 22, ‘*humhum*’, não indica alinhamento ou concordância, mas um sinal de que estou acompanhando o que Gil diz, pois na linha 25, continuo fazendo oposição a ele, conseguindo verbalizá-la da linha 27 à

30. Da mesma forma, na linha 31 o sinal de atenção produzido por Gil não indica concordância comigo.

Até agora, apenas mostrei como Gil e eu interpretávamos de maneira diversa os fragmentos, argumentando em favor de nossos pontos de vista. Na seqüência da microcena, há outras questões relevantes:

Microcena 18 – continuação 2

Bel	32	de repente ele podia aproveitar isso aí, “tá bom, então vamos fazer
	33	um (), que que vocês acham de: sei lá, a pessoa tem que
	34	ficar com o namorado mesmo que o namorado não queira
	35	desmanchar?” sei lá! alguma coisa que eles pudessem conversar,
	36	°nem sei se eles iam também se envolver°, mas tentar caminhar
	37	em cima daquilo que os alunos estivessem interessados,
	38	aproveitar essa <i>learning opportunity</i> , até pra sair um pouco mais
	39	da: do <i>stage</i> e deixar os alunos se virarem, porque quando ele
	40	ficou- lembra daquele embate? “eles não faziam, eles não queriam
	41	falar, eles não não sei o quê”, que que você entende? que tava
	42	repetidamente tentando tentando tentando. e aquilo é uma
	43	situação- uma coisa meio desgastante. agora, é aquela história
	44	também né? pra gente:: a gente fala depois fica <u>fácil</u> né? quando é
	45	escrito a gente tá pensando, tá refletindo. mas na hora, a gente
	46	tendo que- achando que tá perdendo o controle da turma,
	47	dependendo da situação eu acho que a gente acaba fazendo a
	48	mesma coisa que ele fez.
Gil	49	não sei é: isso é muito relativo né? acho que:
Bel	50	é, mas é isso que eu tô falando, dependendo da turma,
	51	dependendo de como a gente tá naquele dia de humor . porque a
	52	gente queria fazer ou então, “ah não, eu tenho que fazer porque eu
	53	tenho que fechar esse assunto hoje, porque eu tenho que fazer
	54	isso”.
Gil	55	<não sei>, eu- eu, se der- eu já sou um pouco diferente, por que se
	56	dá pra eu aproveitar o que eles estão falando na sala, é: se aquilo
	57	que eles estão falando dá pra contemplar com o tópico que eu
	58	queira desenvolver, aí tudo bem né? [na hora]

A fim de oferecer suporte para minha perspectiva, da linha 32 à 48, argumento em favor de uma prática pedagógica que busque os interesses dos alunos. Nessa reflexão discursiva, há minhas crenças, acionadas pela identidade de professora de inglês, que são verbalizadas durante a interação, conforme discussão no quadro analítico abaixo.

Quadro analítico 24

Tessitura micro discursiva	Crença/ Perspectiva pedagógica
<ul style="list-style-type: none"> Referência à Eli: “<i>ele podia aproveitar</i>” - ação possível e esperada por mim em uma situação como aquela; Referência aos alunos: “<i>alguma coisa que eles pudessem conversar</i>” - conseqüência possível caso Eli aproveitasse o tópico dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> O professor deve aproveitar oportunidades surgidas na aula, bem como contribuições de seus alunos para que seus alunos interajam oralmente. Neste caso, deveria aproveitar o tópico que envolvia os alunos naquela aula. (l. 32 a 35)
<ul style="list-style-type: none"> Uso de estruturas que evidenciam a ação do professor com a finalidade de fazer os alunos participarem. “<i>tentar caminhar em cima daquilo que os alunos estivessem interessados</i>” 	<ul style="list-style-type: none"> O interesse dos alunos favorece o engajamento discursivo. (l. 36, 37)
<ul style="list-style-type: none"> Repetição do verbo ‘<i>aproveitar</i>’; Utilização de uma imagem – “<i>sair do stage</i>” – apontando a atitude mais acertada naquela situação para que os alunos se tornassem autônomos. 	<ul style="list-style-type: none"> Enquanto praticante da PE, aciono o construto proposto por Allwright para, neste caso, indicar que o professor não aproveitou uma oportunidade de aprendizagem ao se colocar contrário à ação discursiva dos alunos, o que não deixa de ser uma crítica ou oposição à escolha de Eli. Enquanto par mais competente, o professor deve aproveitar os momentos em que os alunos estão caminhando no sentido de tornarem-se autônomos no uso da LE, de colaborarem nas decisões que são tomadas. Assim, o professor deve ir assumindo uma posição mais periférica. (l. 38, 39)
<ul style="list-style-type: none"> Utilização do substantivo ‘<i>embate</i>’ e do adjetivo ‘<i>desgastante</i>’ para caracterizar como fica a situação em que o professor age assim. O advérbio de modo ‘<i>repetidamente</i>’ e a própria repetição do verbo ‘<i>tentando</i>’, além da leitura do trecho em que Eli descreve as ações dos alunos enfatizam o embate e a situação conflituosa provocada na medida em que Eli não negociou com os alunos a atividade que propusera. 	<ul style="list-style-type: none"> O embate com alunos, numa situação de conflito em sala de aula, é desgastante para o docente e para os alunos. (l. 41 a 43)

Durante todo este processo em que vou construindo razões para darem suporte à minha posição argumentativa, também estou, indiretamente, criticando a

prática pedagógica de Eli. Agindo assim, naquele contexto interacional, eu estava faltando com a regra de consideração (Goffman[1967]1980) em relação a ele e, portanto, ameaçando sua face. No entanto, em seguida, passo a alinhar-me àquele colega, apresentando-me solidária a ele e mitigando a ameaça à face, como pode ser conferido no quadro analítico abaixo:

Quadro analítico 25

Crença/ Perspectiva pedagógica	Tessitura micro discursiva
<ul style="list-style-type: none"> • Criticar o colega, sem viver a situação é tarefa fácil. • Quando o professor quer manter o controle da turma – manter o seu poder – pode agir da mesma forma que Eli, ainda que em outros momentos se coloque em oposição a tal atitude. <p style="text-align: center;">(l. 44 a 48)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase prosódica no adjetivo ‘fácil’. • oposição entre dois momentos: [a] ‘<i>a gente tá pensando, tá refletindo</i>’ sobre o que está escrito (a microcena discutida) – uso do aspecto progressivo indicando o que estávamos fazendo então. Não estávamos com nossos alunos em situação semelhante. <p style="text-align: center;">X</p> <p>[b] ‘<i>mas na hora, a gente tendo que achando que tá perdendo o controle da turma, dependendo da situação</i>’ – uso do:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ marcador discursivo ‘<i>mas</i>’ para indicar que uma outra situação seria apresentada; ▪ aspecto progressivo indicando a ação contínua do professor para manter o controle
<ul style="list-style-type: none"> • Fatores como o humor do professor, a turma com a qual ele trabalhe e sua agenda podem ter influência na forma como ele vai agir em determinadas situações que surgem em sua aula e que vão de encontro ao seu planejamento inicial. <p style="text-align: center;">(l. 50 a 54) [em resposta a Gil]</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Uso do marcador discursivo ‘<i>mas</i>’ tentando indicar para Gil que o que eu dissera não estava em desacordo com sua visão de relatividade (l.49) da situação. • Repetição de estruturas semelhantes para mostrar a alternância de circunstâncias em que o professor pode encontrar-se: ‘<i>dependendo da turma, dependendo de como a gente tá naquele dia de humor</i>’ • Uso de diálogo construído, trazendo para meu discurso, o discurso de muitos professores cuja prática se vê limitada pelo contexto institucional: “<i>ah não, eu tenho que fazer porque eu tenho que fechar esse assunto hoje, porque eu tenho que fazer isso</i>”.

Gil, na linha 49 – ‘*não sei é: isso é muito relativo né? acho que:*’ – continua sem alinhar-se a mim, de certa forma questionando o que eu acabara de dizer. Nas linhas 55 a 58, constrói discursivamente sua identidade de professor como aquele que não perde a oportunidade de articular as contribuições dos alunos à sua

agenda. Agindo assim, também está sustentando sua face de bom profissional que não deixa questões como seu humor no dia da aula ou mesmo a turma influenciarem negativamente sua prática, suas decisões. Ele se afasta do modelo de professor que Eli parece ter sido naquele episódio da microcena:

[a] *‘eu já sou um pouco diferente’* – ‘ser diferente’ em relação a um outro.

[b] *‘por que se dá pra eu aproveitar o que eles estão falando na sala, é: se aquilo que eles estão falando dá pra contemplar com o tópico que eu queira desenvolver, aí tudo bem né?’* – as orações condicionais esclarecem em que medida tal contribuição pode ser articulada à sua agenda.

De uma certa forma, Gil concorda comigo, mas continua opondo-se à prática do colega.

11.3

Desenhos híbridos: quando narrativa e argumentação se articulam

Neste último bloco, trago ainda algumas microcenas em que o narrar e o argumentar estavam de tal forma articulados que decidi-me por apresentá-los tal como ocorrem nos dados para que melhor pudesse analisá-los e conseqüentemente, melhor contribuir para entender as questões às quais me propus. Para encaminhar a análise, mantenho os mesmos procedimentos adotados para as narrativas e as argumentações nos blocos anteriores.

11.3.1

Microcena 19 – Mila e a Prática Exploratória

Neste encontro, como estávamos apenas Mila e eu, pedi-lhe que comentasse uma atividade de conversação sobre a qual a colega havia mencionado rapidamente. Senti que o processo de implementação e os resultados deixaram-na bastante satisfeita. Ressalto que, logo no primeiro turno da microcena, minha ação discursiva opera no sentido de projetar um enquadre que mais se aproxima de uma entrevista do que de uma conversa reflexiva profissional. Ao mesmo tempo, observo que, através da pergunta, pareço provocar uma reflexão discursiva na linha do ‘trabalhar para entender’ o porquê de a atividade ter sido bem sucedida, conforme proposto pela Prática Exploratória.

Microcena 19 – Mila e a Prática Exploratória – 31/out./2003 – p.04

Bel	1 2	mas se você tivesse que dizer assim “olha, de dessa aula eu entendi ‘x’.” o que foi que você entendeu?
Mila	3 4 5 6 7 8	olha, eu acho que- assim, eu acho que só assi:m, como é que eu posso dizer? se concretizou aquilo que a gente fala aqui. sabe? por que, de acordo com os comentários deles, de acordo com isso que o Arquimedes puxou, todos eles falaram, assim, a bem dizer, a mesma coisa. uns falaram que não gostam quando o professor humi:lha. ele fala coisa, assim, né, que pode deixar o aluno chatea:do.
Bel	9	humhum.
Mila	10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34	né? falaram que às vezes- ah! eu perguntei também da questão do: do colega corrigir. (0.2) perguntei isso até pra uma aluna <u>minha</u> por que a minha sala tem muito disso. eles são uma turma muito- que interage muito e são muito unidos. esse oitavo período. então, às vezes, eles falando alguma coisa, na hora de ler, por exemplo, eu vejo que o que tá do lado corrige. sabe? eu não preciso nem corrigir. aí eu perguntei, assim, em aberto mas olhando pra uma aluna minha, assim. é, como diz assim “fala você.” né? como ela se senti- se sentiam, como eles se sentiam quando <u>um</u> colega corrigisse. aí essa minha aluna falou mais ou menos assim como o Arquimedes disse. “depende. depende do tom de voz também que a colega usa.” foi uma coisa mais ou menos assim. por exemplo, se o colega chega no meio da leitura “não é isso. não é <i>difficult</i> /difikulti/.” eles só sabem <i>difficult</i> /difikulti/. foi o exemplo da aula inteira. “não é <i>difficult</i> /difikulti/. é <i>difficult</i> /’difikult/ !” que ela não ia gostar. mas se o colega chegar “é <i>difficult</i> /’difikult/” que não tem problema nenhum. sabe, só se for () assim, como a gente falou aqui. eles falaram também, eu introduzi, na verdade, eles concordaram que o professor pode corrigir <u>só</u> com um olhar, (0.2) com ge:sto. tudo que a gente falou aqui. é, questão do professor não corrigir no meio do discurso do alu:no. <u>a não ser</u> que o objetivo seja a gramática, né? que o- naquele momento o objetivo é <i>can</i> . é: “ <i>I can- I can swim and you?</i> ” “ah, <i>I can to play soccer.</i> ” “no, ‘ <i>I can to play</i> ’ no. <i>I can play.</i> ” né? eles falaram muito disso. tudo o que a gente falou aqui se concretizou na na no ponto de vista deles.

A resposta de Mila não deixa de ser sua posição argumentativa e, articulada a ela, há a narração do episódio da aula de conversação. A colega passa a apontar como a fala de seus alunos havia referendado o conteúdo de alguns textos que havíamos lido e discutido sobre tratamento de erros orais.

Quadro analítico 26

	Ação discursiva	Tessitura micro discursiva
Ações docentes na correção de erro oral	<p><i>‘quando o professor humili:lha’</i></p> <p><i>‘ele fala coisa, assim, né,’</i></p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>são atos de ameaça à face</p>	Caracterizadas negativamente: <ul style="list-style-type: none"> • verbo humilhar • expressão <i>‘falar coisa’</i>
Reação dos aprendizes	<p><i>‘não gostam’</i></p> <p><i>‘que pode deixar o aluno chatea:do.’</i></p>	Caracterizadas negativamente: <ul style="list-style-type: none"> • advérbio de negação <i>‘não’</i> antes do verbo gostar • atributo dado ao aluno <i>‘chateado’</i>

Contrastando com:

Quadro analítico 27

	Ação discursiva	Tessitura micro discursiva
Correção de erro feita por um colega	<p>[a] <i>‘depende do tom de voz também que a colega usa’</i></p> <p>[b] <i>‘se o colega chega no meio da leitura “não é isso. não é difficult /difikulti/.” [...] “não é difficult /difikulti/. é difficult /’ difik^lt/ !”</i></p> <p>[c] <i>mas se o colega chegar “é difficult /’ difik^lt/”</i></p>	Conforme proposto pelos alunos em [a], nos itens [b] e [c], o diálogo construído ilustra o tom de voz que os colegas usam que pode ser interpretado como ameaça à face ou como ajuda ao colega.
Reação dos aprendizes	<p>[a] <i>‘depende’</i></p> <p>[b] <i>‘ela não ia gostar’</i></p> <p>[c] <i>‘não tem problema nenhum’</i></p>	A escolha lexical caracteriza as reações às diferentes formas de intervenção dos colegas.

Na seqüência da microcena, apresento a forma como interpretei a experiência de Mila.

Microcena 19 - continuação

Bel	35	36	37	38	39	você lembra quando a gente conversou sobre prática exploratória? que a gente falou que: que: você não precisava fazer coisas diferentes na sua aula? quer dizer, você planeja como você planeja no sentido que foi o que você fez. de entender como é que eles vêm =.	
Mila	40	= é. =					
Bel	41	42	43	44	45	46	= essa coisa da: do erro. então, as atividades que você montou são aquilo que a gente chama de: atividades potencialmente exploratórias. é alguma coisa assim. então eu achei que você: não sei se você tinha pensado nisso, mas você acabou fazendo aquilo que a gente falou, sem, sabe? “pôxa, então vou montar alguma coisa pra ver como é que o meu aluno-
Mila	47	()					
Bel	48	49	50	e- exatamente isso aqui. vamos dizer, a gente tá discutindo as questões teóricas, né, e o nosso olhar de professor. mas você tem que trazer o olhar do aluno. eu achei isso bárbaro.			

Mila	51	é por que foi assim, eu vou ser sincera, eu não- ainda mais esse
	52	semestre que tá apertadinho, que a prova foi mais pra cá, eu não tô,
	53	assim, com tempo pra fazer isso <u>dentro</u> da minha sala de aula. e até
	54	agora não consegui, assim, ver um tema que eu conseguisse
	55	combinar. só que, por exemplo, a minha aula de conversação, setenta
	56	por cento dos meus alunos do oitavo período freqüentam. eles vêm
	57	na minha aula de conversação.
Bel	58	humhum.

Ainda que não haja claramente, neste trecho, a seqüência de elementos identificados por Schiffrin ([1987]1996) para caracterizar a argumentação, entendo que o conjunto de meus turnos equivalem à representação de minha posição em relação à inserção de uma atitude exploratória na prática da colega.

Quadro analítico 28

Minha posição argumentativa	Foco discursivo:
<i>‘a gente falou que: que: você não precisava fazer coisas diferentes na sua aula? quer dizer, você planeja como você planeja no sentido que foi o que você fez. de entender como é que eles vêem’ L. 35 a 38</i>	<ul style="list-style-type: none"> • princípio de implementação da PE na ação de ‘trabalhar para entender’ envolvendo os alunos • ênfase no ‘planejar para entender’ a visão de erro e tratamento de erro dos alunos.
<i>‘essa coisa da: do erro. então, as atividades que você montou são aquilo que a gente chama de: atividades potencialmente exploratórias. é alguma coisa assim. então eu achei que você: não sei se você tinha pensado nisso, mas você acabou fazendo aquilo que a gente falou, sem, sabe? “pôxa, então vou montar alguma coisa pra ver como é que o meu aluno’ - L. 41 a 46</i>	<ul style="list-style-type: none"> • a APPE como forma de ensinar e acessar a visão do aluno sobre algo – positivo ou não – que interessa à professora
<i>‘e- exatamente isso aqui. vamos dizer, a gente tá discutindo as questões teóricas, né, e o nosso olhar de professor. mas você tem que trazer o olhar do aluno. eu achei isso bárbaro’ . L.48 a 50</i>	<ul style="list-style-type: none"> • trazer o olhar do aluno e somá-lo ao do professor faz parte da proposta da PE.

Neste trecho, Mila concorda comigo (l.40), alinhado-se a mim. Contudo, da linha 51 à 57, reagindo ao meu comentário, ela apresenta como percebe a possibilidade de interpretação da Prática Exploratória em sua atividade docente cotidiana:

Quadro analítico 29

Ação discursiva	Entendimento construído
Sala de aula <i>‘eu não tô, assim, com tempo pra fazer isso <u>dentro</u> da minha sala de aula.’</i>	[1] É preciso haver mais tempo disponível na agenda do professor para que ele possa implementar a PE através de seus princípios na sala de aula.
<i>‘e até agora não consegui, assim, ver um tema que eu conseguisse combinar.’</i>	[2] O tema/conteúdo da aula deve ser de fácil articulação com a PE. Há temas que permitem ao professor trabalhar com a PE, enquanto outros não.

No quadro acima, os entendimentos de Mila apresentam duas contradições. A primeira delas diz respeito ao entendimento [1]: a PE surgiu exatamente como uma opção de professores que precisavam trabalhar para entender suas questões de sala de aula sem tomar mais tempo do que aquele que lhes era disponibilizado institucionalmente. A segunda, ao entendimento [2]: os praticantes exploratórios defendem que é possível articular a PE a qualquer tema ou conteúdo em qualquer tipo de aula de LE. Para a aula de conversação, Mila tem outro entendimento:

Quadro analítico 30

Ação discursiva	Entendimento construído
<p>Aula de conversação <i>‘só que, por exemplo, a minha aula de conversação, setenta por cento dos meus alunos do oitavo período frequentam. eles vêm na minha aula de conversação.’</i></p>	<p>A aula de conversação não se constitui a sala de aula real do professor. Por haver o foco no desenvolvimento na habilidade de produção oral e não em um dado conteúdo a ser ensinado, a articulação com a PE dar-se-ia mais facilmente. Neste sentido, aplica-se a mesma contradição apontada acima.</p>

É possível, através das questões levantadas por Mila, perceber que ela estava construindo uma perspectiva equivocada do trabalho com a PE na prática docente, se considerarmos a proposta desta forma de ensinar e entender as questões dos praticantes. Talvez Mila houvesse construído tal perspectiva porque, em nossos encontros, os colegas não tivessem tido a oportunidade – ou mesmo o desejo – de trabalhar orientando sua prática docente pelos princípios da PE, mesmo quando eu me houvesse colocado à disposição para ajudá-los. Há também uma outra questão que desde o princípio do trabalho com o grupo havia se colocado para mim: uma vez que meu trabalho de consultoria estaria sendo orientado pela PE, os participantes teriam que fazer o mesmo em suas salas de aula? Depois de passar meses refletindo, decidi-me por não fazer desta questão uma obrigatoriedade, inclusive, porque, enquanto praticante exploratória, não desejava cair na mesma situação que eu criticava com outras tradições de reflexão docente: obrigar os participantes a implementar a PE em suas salas de aula. Se eu agisse assim, estaria agindo como aquele *outsider* que deseja operar mudanças no contexto institucional em que se insere, atitude contraditória em se tratando de PE. Como eu pretendia colaborar com os colegas naquilo que desejassem, sem que eles se sentissem obrigados a tornarem-se praticantes, entendi que apenas meu trabalho de consultora seria orientado pelos princípios da PE. Quanto aos meus colegas, eles poderiam aderir se assim o desejassem. Por outro lado, mesmo não

desenvolvendo uma prática reflexiva com os alunos em sala de aula, eles estavam desenvolvendo-a no grupo de reflexão. Estavam engajados na atitude exploratória que nós vínhamos construindo, vivenciando-a a cada encontro.

11.3.2

Microcena 20 – Prática profissional: momento crítico 1

O encontro do dia 18 de maio trouxe muitos *insights* para todos nós. Conforme já mencionei, a ARPE proposta consistia na elaboração de um plano de aula. À medida em que nós discutíamos as propostas de cada um, surgiam questões relevantes envolvendo diversos aspectos em que se articulavam as orientações para a prática docente emanadas do curso, a prática docente que se fazia e a desejada, acarretando conflitos. No turno que inicia a microcena, vemos Gil questionando um conteúdo cobrado na prova, sem que lhe fosse dado um espaço no livro dos alunos para exercícios com a conseqüente resolução de atividades.

Microcena 20 – Prática profissional: momento crítico 1 - 18/maio/ 2004 – p.35

Gil Mila	1	só uma paginazinha que é no <i>practical language</i> mas () a todo
	2	momento, você não reparou, não? você não viu o livro? vê se da
	3	unidade seis, da um a seis, [tem essa questão dos números, d]as
	4	[() o número da página]
	5	horas. não é focalizado, entendeu? então o que acontece, o aluno,
	6	ele tem a dificuldade de escrever os números, se você não der um
	7	exercício extra, por escrito, ele não vai saber escrever os números.
	8	ele sabe falar. por que quando eu pergunto “ <i>what time is it?</i> ” né
	9	ele vai falar “ <i>it’s five o’clock.</i> ” mas vai escrever <i>five</i> com com (v
	10	ou com com e). troca as letras. não é? sai aquelas coisas absurdas.
	11	não conseguem escrever. mas pra eles escreverem eles têm que
	12	fazer o quê? eles têm que praticar. <u>não</u> tem exercício na apostila.=
		[p.36]
Mila	13	= (), não é Alexandre?
Alex	14	sobre?
Gil	15	não tem. na apostila não tem exercício nenhum sobre horas, nem
	16	números. não tem. e no livro, né, ele desenvolve a oralidade com
	17	horas e números, ele desenvolve essa parte de horas e números na
	18	oralidade.
Bel	19	humhum.

Neste questionamento, Gil enfatiza a incongruência entre o espaço que deve ser dedicado à abordagem do conteúdo na agenda do professor ao usar o livro

adotado e a ênfase que o mesmo recebe na avaliação à qual os alunos são submetidos.

Quadro analítico 31

Ação discursiva	Organização micro discursiva da argumentação
Sobre a abordagem do conteúdo	
<i>‘só uma paginazinha’ (l.1)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Uso do diminutivo e do advérbio ‘só’ para enfatizar a carência.
<i>‘você não viu o livro? vê se da unidade seis, da um a seis, tem essa questão dos números, das horas. não é focalizado, entendeu?’ (l. 2,3,5)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de uma seqüência de perguntas, ou seja, da repetição do padrão pergunta – além de apontar o nível de envolvimento conversacional de Gil naquele momento, creio que também sirva para projetar o enquadre crítica ao que diz, ao avaliar a questão.
Conseqüências para a aprendizagem do aluno	
<i>‘ele tem dificuldade de escrever os números’ (l.6) ‘troca as letras, não é?’ (l. 10) ‘sai aquelas coisas absurdas. não conseguem escrever.’ (l.10, 11)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Uso do sintagma ‘dificuldade de escrever’ e do predicado ‘troca as letras’ reforça o problema vivido pelos alunos e pelo professor. • Uso do sintagma ‘coisas absurdas’ e do advérbio de negação antes do verbo sublinham a dificuldade em escrever o conteúdo avaliado.

Na seqüência, Gil oferece um encaminhamento para o problema levantado:

Quadro analítico 32

Encaminhamento para o problema	Crença
<i>‘mas pra eles escreverem eles têm que fazer o quê? eles têm que praticar’.</i> ↓ Uso de uma pergunta retórica a qual é respondida pelo próprio falante.	A aprendizagem de uma estrutura da língua estrangeira acontece na relação direta com a freqüência em que o aprendiz a utiliza: a prática.

No entanto, Gil retoma o problema identificado da linha 15 a 18:

‘não tem exercício na apostila. não tem. na apostila não tem exercício nenhum sobre horas, nem números. não tem. e no livro, né, ele desenvolve a oralidade com horas e números, ele desenvolve essa parte de horas e números na oralidade’.

O fato de a abordagem do livro priorizar a forma como números e horas são falados sem a mesma ênfase na escrita – habilidade cobrada na prova escrita – o incomodam e angustiam tanto que, discursivamente, Gil:

[a] repete a expressão ‘não tem’;

[b] repete a mesma idéia com orações que apresentam ligeira variação na estrutura: *não tem exercício na apostila / na apostila não tem exercício*

nenhum; ele desenvolve a oralidade com horas e números, ele desenvolve essa parte de horas e números na oralidade;

[c] usa palavras que indicam ausência: não, nenhum;

[d] enfatiza prosodicamente o primeiro advérbio de negação.

A situação mobiliza Gil de tal forma que o colega passa a narrar um episódio vinculado ao problema e que envolveu colegas de trabalho. Tudo o que mencionou antes serve para projetar um enquadre para a narrativa: experiência angustiante – que se manifesta discursivamente ao longo da narração.

Microcena 20 – continuação 1

Gil	20	então não tem. então foi quando eu alertei à Mila. “Mila, trabalha
	21	horas e números que na prova vai cair.” eu não sei se ela
	22	trabalhou. alertei à Andréa, “Andréa, trabalha horas e números
	23	por que na prova vai cair”.
Mila	24	[[aí, volto eu ao meu momento crítico]
Gil	25	[[os outros professores que eu não tive] como alertar, por que eu
	26	tive essa experiência no semestre passado, os outros professores,
	27	como eu não tive como alertar, foi a chuva de notas vermelhas. aí
	28	o que o Elimar fez?
Mila	29	= anu[lou] e redistribuiu os pontos.
Gil	30	[anu]lou essas duas questões e redistribuiu os pontos. aí o
	31	aluno que tava com seis ou com cinco ficou com sete. ou com
	32	oito. ou até com nove. aquele aluno às vezes que não é nem <i>ten</i> .
	33	não tá nem, não é não é [um <u>bom</u> aluno. e fica com uma- você
	34	entendeu?]
Mila	35	[isso aí, por exemplo, o Gilberto me
	36	alertou.] () [mas é que eu-]
Gil	37	[mas ()] da da da nessa, sabe? [é complicado
Mila	38	[quando ele me
Gil	39	Isabel.() é compli[cado.]
Mila	40	alerto:u]
Mila	41	[quando] ele me alertou, o que aconteceu? não
	42	por culpa dele, coitado, mas foi assim tipo um tarde demais.
	43	entendeu? quando você já tá em <u>final</u> de bimestre, com já- com
	44	outras matérias [e você bate [naquele (problema) do tempo.]
Gil	45	[() também que eu tive que] sentar
	46	com você, não foi também?

Toda a argumentação anterior serve de resumo e de orientação para o que será narrado. Neste caso, Gil não recebe qualquer oposição de Mila ou de Alex. Na verdade, a colega une-se a ele na contagem do que aconteceu. Nas linhas 20 a 23 e 25 a 28, Gil utiliza orações que compõem a ação complicadora e usa do diálogo construído para dar mais emoção ao que narra: ele precisava evitar que os alunos das colegas tirassem notas vermelhas, pois já passara por este problema. Mais uma vez o incômodo que sentiu aparece na repetição da sentença: *os outros*

professores, como eu não tive como alertar (l.25 e 26,27), não evitando assim as notas abaixo da média. Na linha 28, novamente usa o recurso da pergunta retórica, que será respondida apenas na linha 30, uma vez que Mila alinha-se ao colega na ação discursiva de narrar e criticar uma situação que vivenciavam e responde na linha 29 a pergunta retórica. A partir daí, Mila tenta dar sua contribuição à narrativa, mostrando sua interpretação do episódio.

Quando Gil descreve a ação do coordenador - *anulou essas duas questões e redistribuiu os pontos.* (l.30) e as conseqüências - *ai o aluno que tava com seis ou com cinco ficou com sete. ou com oito. ou até com nove.* (l.30 a 32) – há uma crítica, uma avaliação, na forma como constrói o trecho discursivamente, porque, devido a tal procedimento, a nota final não espelhava o mérito de muitos alunos - *aquele aluno às vezes que não é nem ten. não tá nem, não é não é um bom aluno. e fica com uma-* (l.32, 33). Fica claro que os alunos foram beneficiados indevidamente, não recebendo a nota justa na avaliação de Gil. Ele parece dar a narrativa por terminada nas linhas 37 e 39 ao repetir uma oração que funciona como avaliação: *é complicado*. Mila, porém, retoma o episódio do ponto em que o colega a avisou. Também ela utiliza uma pergunta retórica para inserir o que exatamente foi seu problema, pois seus alunos inicialmente ficaram com média abaixo daquela estabelecida. Seu problema seria o pouco tempo para abordar o conteúdo que cairia na prova. Vejamos, no quadro analítico, a caracterização do problema:

Quadro analítico 33

Ação micro discursiva	Tessitura micro discursiva
<i>‘foi assim tipo um tarde demais. entendeu? quando você já tá em final de bimestre, com já- com outras matérias e você bate naquele (problema) do tempo.’</i>	Caracterização micro discursiva desse problema: . Uso de sintagmas/ estruturas indicando exiguidade de tempo: <i>um tarde demais, final de bimestre, (problema) do tempo;</i> . ênfase prosódica : <i>final;</i>

Na última seqüência da microcena 20, há minha participação mais relevante nas linhas 47 e 48, já que, anteriormente, apenas proferi sinais de que estava acompanhando o que Gil dizia (l. 19).

Microcena 20 – continuação 2

Bel	47	então, tá, olha só, eu eu tô entendendo tudo isso, mas olha vocês
	48	entenderam a- aonde eu quis chegar?
Mila	49	[[entendi.]
Gil	50	[[entende:]mos!
Bel	51	olha só, eu acho que [não estou querendo que vocês-]
Mila	52	[mas eu acho impossível colocar] em prática.
Bel	53	não, mas aí é que tá. não estou, não tô pedindo pra vocês
	54	mudarem de =
Mila	55	= mas eu gostaria, Isabel.
Bel	56	mas, [pelo menos, na hora que você]
Mila	57	[mas é aquela questão [()]]
Gil	58	[eu já faço::] mais ou menos isso.
Bel	59	só um instantinho. na hora de você trabalhar o texto, pelo menos,
	60	começa a fazer a sinalização disso pros seus alunos. mesmo que
	61	você não tenha tempo de pegar diversos <i>ads</i> , por exemplo, e
	62	mostrar como é que ele foi organizado, em um, por que você tem
	63	até em termos de <i>ads</i> . você tem um <i>ad</i> , por exemplo, que é de um
	64	restaurante, que é diferente de um <i>ad</i> pra vender uma roupa, que é
	65	diferente de um <i>ad</i> pra vender =
Mila	66	= ca:rrro. =
		[p. 37]
Bel	67	= um serviço e coisa e tal,
Alex	68	[(é diferente)]
Bel	69	[por que você] vai mostrar o valor do do da par- da questão visual,
	70	da formatação de tudo [isso-]

No turno que inicia este fragmento, é possível perceber que estou checando se os colegas haviam entendido algo sugerido após discutirmos muito sobre o lugar do ensino de gramática em nossas salas de aula. Como apontei no capítulo 9, em que discuti a operacionalização dos princípios da Prática Exploratória, a questão da ênfase no ensino de gramática dada pelos colegas, às vezes parecendo limitar-se ao foco na forma, foi algo que me intrigou. Neste encontro, após a discutir os planejamentos dos colegas e entender que o foco na forma poderia acontecer devido à orientação institucional, sugeri que, na medida do possível, eles ajustassem o foco da aula para abarcar o trabalho com o texto a partir de uma perspectiva de gêneros o que gerou muitas questões delicadas, inclusive esta levantada por Gil. Assim, nas linhas 51, 53, 54 e 56, tento explicar minha posição argumentativa. Mila está tão envolvida na questão que dificulta minha participação ao sobrepor e engatar turnos aos meus. Discursivamente ela se coloca como vemos no quadro analítico que se segue:

Quadro analítico 34

Possibilidade de implementação da sugestão de Isabel	
Âmbito profissional institucional ↓ <i>mas eu acho impossível colocar em prática – (l. 52)</i>	Âmbito profissional pessoal ↓ <i>mas eu gostaria, Isabel – (l. 55)</i>
Ressalto o conflito de Mila: distância entre o desejo e a possibilidade efetiva de ação docente. Por causa desta e de outras questões discutidas no encontro, Mila vivenciava um <i>‘momento crítico’ (l.24)</i>	

Observo, da linha 52 a 57, na sucessão de turnos meus e da colega, que sempre iniciamos pelo marcador discursivo *‘mas’*, sinalizando um embate no processo de construção de entendimentos, ocasionado por minha sugestão. Finalmente, na linha 59, com o pedido para a manutenção do turno – *‘só um instantinho’* – consigo a trégua que preciso para apresentar o suporte à minha posição argumentativa, pois, como afirmo nas linhas 53 e 54, eu não queria forçar uma mudança no contexto institucional, até porque eu sabia que seria impossível. Contudo, eu acreditava que seria possível, se eles desejassem, incorporar um foco além da forma na abordagem a textos - *na hora de você trabalhar o texto, pelo menos, começa a fazer a sinalização disso pros seus alunos. mesmo que você não tenha tempo de pegar diversos ads, por exemplo (l. 59 a 61)*.

Nas linhas 63 a 65 e 69 a 70, aponto uma forma de abordagem ao texto que tem relação com o ensino de leitura que desenvolvo com meus alunos do ensino médio, de sorte que aí, não estou agindo como consultora apenas, mas também como colega que espera poder colaborar para a implementação da prática pedagógica dos colegas, embora saiba das limitações institucionais que possam existir. Com relação a elas, apenas os profissionais que ali atuam podem avaliar os aspectos positivos e negativos da sugestão a fim de decidirem se vale ou não a pena, se é possível ou não, adotar uma prática mais condizente com seus desejos.

11.3.3

Microcena 21 – Ensinar para o aluno fazer uma prova?: momento crítico 2

Nesta segunda microcena, também retirada do encontro do dia 18 de maio de 2004, a forma pela a qual os professores tinham que lidar com a avaliação voltou a ser o tópico da interação. Para poder focalizar o que pretendia em relação à avaliação, Gil narra:

Microcena 21 – Ensinar para o aluno fazer prova?: momento crítico 2 –
18/maio/ 2004 – p. 39

Gil	1	agora tem uma [questão,]
Mila	2	[()] vai mu[dar.]
Gil	3	[por] exemplo, a prova do
	4	segundo período, eu só fui saber da prova é::
Bel	5	° ah! gente, eu tenho que ir embora! °
Gil	6	eu ia dar prova na terça, só vi a prova na segunda.
Alex	7	° é aí é complicado. °
Gil	8	[[por que a prova não estava pronta. entendeu?]
Alex	9	[[então, se você olhar a prova o início, do::]
Gil	10	não estava pronta =
Alex	11	=do bimestre =
Gil	12	= então ela só ficou pronta talvez no final da semana, no sábado,
	13	mas como eu vim trabalhar só na segunda, só na segunda que eu
	14	pedi ali na secretaria e fui dar uma olhadinha.
Bel	15	humhum.
Gil	16	pro outro segundo período da manhã, né, não deu nem tempo d'eu
	17	revisar. mas o da tarde, que a minha preocupação, maior é com o
	18	da tarde, (de ter tido) um feedback deles, então, que eles me
	19	passam, aí eu fiz uma revisão, assim, rápida, né, pra ver como eles
	20	se- estavam.
Bel	21	humhum

Pela narrativa de Gil, infere-se que ele não participou da organização do instrumento de avaliação que seria aplicado a todas as turmas daquele nível. O quadro analítico a seguir apresenta orações que compõem a ação complicadora:

Quadro analítico 35

Orações narrativas	Tessitura micro discursiva
<p align="center"><i>‘só vi a prova na segunda,’</i></p> <p><i>‘então ela só ficou pronta talvez no final da semana, no sábado, mas como eu vim trabalhar só na segunda, só na segunda que eu pedi ali na secretaria e fui dar uma olhadinha’</i></p>	<p>Uso do advérbio ‘só’ acompanhando o verbo ‘ver’ e repetido mais três vezes no outro trecho:</p> <ul style="list-style-type: none"> . no período: <i>‘só ficou pronta’</i> . no adjunto adverbial: <i>‘só na segunda’</i> <p>Isto colabora para mostrar como o professor não participou do processo de elaboração da prova, nem pode tê-la em mãos em tempo hábil para orientar a revisão para suas turmas.</p>

Devido ao envolvimento dos colegas neste encontro, ao abordarem questões muito relevantes para a vida profissional que estavam vivendo na instituição, nosso encontro estava se alongando mais do que eu previra, de sorte que, na linha 5, sinalizo minha necessidade de sair. Neste trecho da microcena, minha participação limita-se ao oferecimento de sinais de estou ouvindo o que estava sendo dito. Alex, por outro lado, começa sua participação na linha 7, quando

contribui para avaliar o episódio que Gil está narrando – ‘*aí é complicado*’ – sendo que o ponto da narrativa é: se o professor não olhar o instrumento de avaliação com antecedência, não pode desenvolver e implementar atividades que preparem os alunos para a prova. Nas linhas 9 e 11, alinha-se a Gil, apontando que o início do semestre seria o momento ideal para olhar o modelo de prova. Porém, só conseguirá explicitar sua posição argumentativa mais adiante (1.24).

Microcena 21 – continuação 1

Alex	22	não, que a idéia- desculpe.
Bel	23	não, pode falar.
Alex	24 25 26 27	por que a idéia tá sendo a seguinte, você tem um programa, claro, tem que dar seis unidades, são seis unidades. mas você vendo a prova no: início do semestre, você dá aquelas seis unidades mas acontece aquilo- coisas que o livro não:
Bel	28	ênfatiza
Alex	29 30	ênfatiza. você pode, por sua conta, aquilo vai cair na prova, então, ó [uma parte, tal-]
Gil	31	[lembrei de uma] coisa.
Mila	32	mas aí você tá ensinando pro aluno fazer uma prova?
Bel	33	era isso que eu ia falar.
Mila	34 35	aí, aí eu entro de novo no período crítico da minha vida. a fase crítica que eu estou vivendo.
Alex	36	[[eu acho]
Gil	37 38	[[como é] que é? eu não entendi. o que você falou. eu não entendi essa parte.
Mila	39	aí, você, se você olha a prova antes,
Gil	40	hã.
Mila	41 42 43 44 45	como o Alexander falou, que eu também faço isso, gente, a realidade é essa. infelizmente é um sistema que você tem que obedecer, né? você olha a prova antes “cara, isso cai na prova. vou trabalhar bastante.” você tá ensinando inglês pro aluno fazer uma prova?
Gil	46	(),né?
Mila	47 48	mas a partir do momento que você faz isso, você tá- <u>eu</u> faço isso, você faz isso, ele faria isso, ela faria isso.

Nas linhas 24 a 27 e 29 e 30, Alex explicita como o professor pode trabalhar:

Quadro analítico 36

	Posição argumentativa	Problematização
Situação ideal	<i>mas você vendo a prova no: início do semestre, você dá aquelas seis unidades mas acontece aquilo- coisas que o livro não: enfatiza</i>	A questão levantada por Alex é contraditória, pois, embora o professor devesse agir no sentido de focar o que não está presente no livro, ele não o faz no sentido de ampliar o processo de construção de conhecimentos, mas de limitá-lo ao que será avaliado.
Ação esperada do professor por Alex	<i>você pode, por sua conta, aquilo vai cair na prova</i>	

Tal asserção provoca a reação de Mila, fazendo com que ela se oponha a Alex, não se alinhando a ele:

Quadro analítico 37

Oposição de Mila	Tessitura micro discursiva	Crença
<i>mas aí você tá ensinando pro aluno fazer uma prova?</i>	O marcador discursivo ‘mas’ mostra o não alinhamento de Mila. Ela questiona a posição de Alex.	O professor não deve construir uma prática pedagógica tendo como objetivo final o aproveitamento do aluno na avaliação.
<i>Ai, aí eu entro de novo no período crítico da minha vida. A fase crítica que eu estou vivendo.</i>	Ressalto o uso dos sintagmas ‘período crítico’ e ‘fase crítica’ em que o adjetivo marca a situação conflituosa de Mila, aliás, já pontuada na análise da microcena do item anterior.	

Curiosamente, partindo da hipótese proposta por Alex, i.e., de o professor trabalhar voltando o foco para a avaliação e não para aprender a usar a LE socialmente, Mila reconhece que *‘infelizmente é um sistema que você tem que obedecer, né? Você olha a prova antes “cara, isso cai na prova. Vou trabalhar bastante.”’* (l. 42 a 44). O discurso institucional, portanto, aponta os limites da ação docente, de forma que muitas vezes impele o profissional a agir de forma contrária a suas crenças. Vejamos minha reação discursiva a seguir.

Microcena 21 – continuação 2

Bel	48	tem uma série de implicações institucionais,	[p. 40]
Mila	49	por [que se você não fa::z-]	
Gil	50	[é você me entendeu, I]sabel a minha preo[cupação,]	
Mila	51	[enxurrada] de nota	
	52	vermelha e quem leva, quem leva a bronca é você.	
Gil	53	por exemplo, quando eu argumentei isso, a resposta que eu levei é	
	54	que aluno de primeiro período tem que saber horas e números.	
	55	tem que saber escrever, quando eu argumentei, a resposta que eu	
	56	recebi foi que aluno do primeiro período <u>tem</u> que saber, TEM. (
	57), não é?	
Mila	58	<u>tem</u> ?	
Gil	59	<u>tem</u> , do verbo <u>ter</u> . <u>tem</u> . né? modalizou bem. tem que saber	
	60	escrever horas e números. então se TEM, vamos trabalhar.	
Bel	61	tudo bem, até <u>tem</u> que saber, faz parte de nosso aprendizado da	
	62	[língua estrangeira.]	
Gil	63	[tem que saber esc]rever BEM horas, números. saber os números	
	64	principalmente, que pra você horas você, essas coisas, mas ()	
	65	você sabe horas. entendeu? TEM que saber. bem, então-	
Bel	66	como, como em outros espa:[ços-]	

Gil	67 68	[mas] vou falar o quê, né? vou falar o quê? você entendeu?
Bel	69 70 71	como em outros espaços institucionais, tem, tem certas discrepâncias entre o que tem que fazer, o que é efetivamente feito, o que nós podemos fazer, o que [a gente gostaria-]
Mila	72	[o que eu <u>gostaria</u>] de fazer =

Compreendendo as questões levantadas pela colega, na linha 48 alinho-me a ela, inserindo uma asserção que contribui para sua posição argumentativa: *tem uma série de implicações institucionais*. Seguindo sua linha, Mila fala das conseqüências de não agir em conformidade com a voz institucional: *enxurrada de nota vermelha e quem leva, quem leva a bronca é você*.

Na linhas 53 a 57, Gil retoma uma narrativa contada nesta reunião, expandindo-a, a fim de se alinhar a Mila, ressaltando o poder institucional que, neste caso, limita e constrange a ação docente:

Quadro analítico 38

Ação discursiva	Tessitura micro discursiva	Foco da ação discursiva
‘aluno de primeiro período tem que saber horas e números. tem que saber escrever, quando eu argumentei, a resposta que eu recebi foi que aluno do primeiro período <u>tem</u> que saber, TEM. (), não é?’ L. 54 a 57.	Ressalto nestes fragmentos da narrativa de Gil a frequência de: [a] repetições: . verbos ter, saber; . sentenças com ligeira variação	<ul style="list-style-type: none"> • enfatizar a habilidade a ser desenvolvida e o conteúdo a ser focado, tendo por objetivo garantir o resultado do aluno na avaliação;
‘ <u>tem</u> , do verbo <u>ter</u> . <u>tem</u> . né? modalizou bem. tem que saber escrever horas e números. então se TEM, vamos trabalhar’ L. 59, 60.	[b] ênfase prosódica - no verbo ter e no advérbio ‘bem’ [c] foco contínuo no conteúdo a ser aprendido – ‘horas e números’ – bem como na habilidade comunicativas a serem desenvolvidas para a avaliação – ‘escrever’.	<ul style="list-style-type: none"> • enfatizar sua crítica à prática que tinha que desenvolver na instituição e sua indignação com tal situação.
‘tem que saber escrever BEM horas, números. saber os números principalmente, que pra você horas você, essas coisas, mas () você sabe horas. entendeu? TEM que saber. bem, então’ L. 63 a 65		<ul style="list-style-type: none"> • evidenciar que, apesar das contradições, ele acabava seguindo as orientações do discurso institucional, embora não concordasse com elas.
‘mas vou falar o quê, né? vou falar o quê? você entendeu?’ L. 67 e 68.	O marcador ‘mas’ aponta para uma situação de ‘conformação’ com o poder institucional.	

Nas linhas 48 e 69 a 71, alinho-me aos colegas, pois, como professora, tenho a mesma experiência. No entanto, a forma de verbalizar, a escolha lexical: *implicações institucionais; espaços institucionais*; bem como a proposição que subjaz o que afirmo, sugerem que as identidades de consultora e de doutoranda são performatizadas da interação, pois lanço mão do arcabouço teórico lido e ao qual me afilio para oferecer um suporte à argumentação elaborada pelos colegas. Nesta forma de agir discursivamente, parece-me também que busco generalizar a questão levantada pelos colegas e que os atinge tão localmente.

Microcena 21 – continuação 3

Bel	73	= o que eu gostaria de fazer, o que eu [posso fazer com o material
Gil	74	[tudo isso é que () a
Bel	75	que] tem na minha mão, o que eu posso fazer com a quantidade de
Gil	76	gente]
Bel	77	de horas-aula [que eu tenho à disposição,]
Gil	78	[é claro que o livro não é] uma bíblia. você não vai
	79	seguir ali. você <u>pode</u> fazer adaptações, como eu fiz. não tem esse
	80	exercício de mostrar por que que o passado foi usado, circular
	81	verbo, mostrar a gra- não tem isso. o livro, isso aí foi meu. isso é
	82	<u>eu</u> na sala de aula. mesma coisa se eu () de ensinar
	83	vocabulário das das partes, como eu coloquei aqui pra vocês, das
	84	partes da ca:sa. sou <u>eu</u> , entendeu?

Nas linhas 73, 75 e 77, continuo explicitando as questões que dão suporte à argumentação dos colegas. Porém, faço isso seguindo a ação discursiva iniciada na continuação 2 desta microcena, ou seja, ao apontar que não é uma questão que acontece especificamente naquela instituição, talvez esteja contribuindo para proteger a face institucional. Talvez eu tenha agido assim, porque, a instituição, representada por aqueles que a dirigem e pelos próprios professores, é sempre cobrada pelos pais e responsáveis quanto aos resultados do processo de ensino-aprendizagem que, na cultura da maioria das instituições, é traduzido nas notas dos alunos. Na seqüência, Gil volta a marcar sua posição argumentativa, desta vez apresentando uma proposta de resistência:

Quadro analítico 39

Tessitura micro discursiva	Questões enfatizadas
<p>[1] <i>‘é claro que o livro não é uma bíblia. você não vai seguir ali. você <u>pode</u> fazer adaptações.’ (l. 78, 79)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ênfase prosódica em ‘<u>pode</u>’; • uso do pronome ‘<u>você</u>’ – significando o professor • predicado que nega um atributo ao livro: ‘<i>não é uma bíblia</i>’. 	<ul style="list-style-type: none"> • O professor deve ter autonomia • Agentividade docente • O material didático não pode conduzir o processo
<p>[2] <i>‘como eu fiz. não tem esse exercício de mostrar por que que o passado foi usado, circular verbo, mostrar a gra- não tem isso. o livro, isso aí foi meu. isso é <u>eu</u> na sala de aula. mesma coisa se eu () de ensinar vocabulário das das partes, como eu coloquei aqui pra vocês, das partes da ca:sa. sou <u>eu</u>,’ (l. 79 a 84)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ênfase prosódica e repetição do pronome ‘<u>eu</u>’ • uso de verbos que evidenciam agentividade: ‘<i>fiz, coloquei</i>’; • orações que descrevem as ações de Gil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apesar da limitações institucionais, Gil é dono do seu fazer • Gil cria exercícios e atividades a partir das necessidades detectadas.

Finalmente, Gil mostra que há espaço para a autonomia, para a escolha e para a criatividade neste contexto: o professor não é autômato. Ele busca espaços de resistência e de ação em conformidade com suas crenças e tradições de ensino às quais se afilia.

13.3.4

Microcena 22 – A autoridade da orientadora educacional

O encontro deste dia esteve repleto de narrativas de todos, especialmente de Gil. Neste momento ele nos fala de Leonardo, um de seus alunos naquela época e com o qual tinha muita preocupação não apenas por seu desempenho escolar, mas também por sua vida familiar. Na microcena 5³⁹, analisada a seguir, Gil está terminando de narrar um episódio envolvendo aquele aluno e seu bom desempenho na prova, apesar de suas dificuldades. Em vários momentos, Ida faz intervenções, interpelando Gil. A maneira como Ida se coloca interacionalmente a partir de então parece mudar o enquadre de nosso encontro. De reunião para estudos e reflexão passa a sessão de aconselhamento com a orientadora educacional. Ao dirigir-se diretamente a ele, embora tenha que fazer um certo esforço interacional, pois Gil está empenhado em contar mais um episódio sobre o menino, é ela quem conduz a interação.

³⁹A microcena completa encontra-se no apêndice.

Quadro analítico 40

Turnos de Ida	Ação discursiva	Problematização
<i>‘por ser ati- agitado () de alguma forma prejudicar o aprendizado dele?’ (l. 8, 10, 12)</i>	Pergunta para saber a opinião de Gil	Das sete intervenções que Ida faz nesta microcena, quatro delas são perguntas, de forma que o formato entrevista, característico de uma sessão com uma orientadora educacional, parece se estabelecer. Ressalto que minha participação a partir de então resume-se à linha 38 sendo um monossilábico ‘é’, dito em voz baixa.
<i>‘você já se preocupou em saber como é ele em casa?’ (l.30)</i>	Pergunta para saber mais detalhes sobre o caso	
<i>‘agora você () (o que vai fazer com ele) ()’ (l. 21)</i>	Asserção – parece comentar o caso	
<i>‘por que você batia de frente com ele? você sabe?’ (l. 39)</i>	Pergunta para questionar algo narrado por Gil	
<i>‘= mexe:ndo.=’ (l. 43)</i>	Contribui com a palavra para que o colega complete o raciocínio em relação à resposta que dava a uma pergunta feita por ela.	
<i>‘isso foi uma coisa ()’ (l. 46)</i>	Parece avaliar a resposta de Gil.	
<i>‘isso é uma coisa que eu tenho trabalhado (). ele passa e () (a cabeça do aluno)?’ (l. 50 a 52)</i>	Comenta sua experiência e faz outra pergunta.	

Assim, no nível micro discursivo, Ida performatiza a identidade de orientadora educacional – sua formação universitária. Esta identidade, no contexto interacional, parece vir vinculada a todo um saber sobre aspectos psicológicos da aprendizagem que lhe conferem poder. Ida, portanto, apoiada neste saber conduz o processo de ‘trabalhar para entender’.

Volto-me agora para a narrativa contada por Gil nesta microcena. Ela vem juntamente com a resposta que dá à Ida. É interessante notar o aprendizado de Gil no sentido de lidar com uma forma diferente de estar na sala de aula e a característica de aprendizagem que seu aluno apresentava. Vejamos a análise da narrativa de Gil nos quadros analíticos que se seguem:

Narrativa de Gil

Quadro analítico 41

Orientação	Problematização
<p><i>'teve um dia que ele tava fazendo trabalho de educação artística na minha aula.'</i> (l. 15, 16)</p> <p><i>'nesse dia, foi quando eu introduzi o assunto adjetivo e locução adjetiva'</i> (l. 24,25)</p>	<p>Na orientação de sua narrativa, cujas orações encontram-se imbricadas com a ação complicadora, Gil informa que, agindo de forma contrária à expectativa, seu aluno desenvolvia atividade de outra disciplina em sua aula.</p>

Quadro analítico 42

Ação complicadora	Problematização
<p><u>As ações do professor:</u></p> <p>[a] <i>'deixei. porque: educação artística'</i> (l.16)</p> <p>[b] <i>'enquanto e eu dando a aula, veja bem, e eu dando a aula, falando:, 'ai eu perguntava "gente, e amor de mãe?"'</i> (l. 23, 24)</p> <p>[c] <i>'eu falei "como?"'</i> (l. 26, 27)</p>	<p><u>Ações do aluno:</u></p> <p>→ <i>ficou quieto. ele ficou (l.15 a 17) cortando, desenhando, quer dizer, uma coisa que manteve ele ocupado, mexendo com o <u>body</u> dele (l.19, 20) com parte do body</i></p> <p>→ <i>e aí ele respondia lá do fundo "amor materno."</i> (l.26)</p> <p>→ <i>ele tava concentrado, fazendo um trabalho, mas ele também estava prestando atenção na minha explicação'</i> (l. 27, 28)</p> <p>As orações da ação complicadora mostram a consequência das ações do professor percebidas na ação do aluno.</p> <p>Construção micro discursiva: O modelo laboviano prevê que as orações narrativas são aquelas expressas no pretérito perfeito. Nesta narrativa, além delas Gil utiliza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pretérito imperfeito: <i>perguntava, respondia;</i> • locução verbal composta de <i>ficar/ manter</i> no pretérito perfeito + verbo no gerúndio: <i>ficou cortando, desenhando;</i> • apenas o gerúndio (com o auxiliar <i>'estar'</i> elíptico): <i>dando aula;</i> <p>Acredito que Gil usa este recurso para tornar vívida a ação de Leonardo em contraste com a sua. Além disso, através desses recursos lingüísticos, Gil enfatiza o processo, o desenvolvimento das ações de ambos, que estavam estreitamente relacionadas.</p> <p>Da mesma forma, o diálogo construído parece trazer o episódio para aquele momento de nossa interação. Há ainda a ênfase prosódica em <i>'body'</i>, ressaltando o uso que o aluno fez do corpo para aprender.</p>

O conjunto dos elementos usados micro discursivamente para a construção da ação complicadora também ajudam na identificação de duas crenças quanto à aprendizagem de Leonardo, em especial, mas que talvez possam ser estendidas a outras crianças que interajam de forma semelhante com o professor:

- [a] Para um aluno ativo como Leonardo, uma atividade que exija a utilização do corpo pode ajudar em sua concentração;
- [b] Este aluno é capaz de concentrar-se em mais e uma atividade ao mesmo tempo.

Quadro analítico 43

Coda	Tessitura micro discursiva:	Problematização
<i>'quando eu passei a perceber esse comportamento dele, como ele é, eu pa- meu relacionamento com ele mudou, assim, ficou até mais prazeroso' (l.32 a 34)</i>	A ênfase prosódica no verbo mudar e o uso do adjetivo 'prazeroso' atestam isso e, acredito, também contribuem como avaliação encaixada desta narrativa.	A coda mostra o que o entendimento do comportamento do aluno foi elemento fundamental no estabelecimento da relação professor-aluno.

O trecho abaixo contém um momento de reflexão discursiva que pode ter sido provocado pelo insistente questionamento de Ida:

porque realmente eu não conseguia ter um diálogo com ele. ele batia de frente, aliás, acho que era eu que batia de frente com ele, não ele comigo.

Observo que, discursivamente, é clara a mudança do agente que provocava o conflito: o professor colocava-se na posição de antagonista em relação ao aluno e não o inverso. Discursivamente o uso do advérbio 'aliás' e a ênfase prosódica no pronome 'eu' contribuem para mostrá-la. Este foi, portanto, um aprendizado/entendimento construído em dois momentos: na experiência em sala de aula e na reflexão/narrativização dessa experiência. Argumento, por isso, que a narrativização da prática, um trabalho discursivo, leva a entendimentos, i.e., torna-se um trabalho para entender.

11.3.5

Microcena 23 – Um caso de estratégia de aprendizagem

Em nossas interações, como já pode ser visto, alternavam-se momentos em que estávamos de acordo e outros em que nos envolvíamos em embates decorrentes de nossas diferentes formas de entender e interpretar nossa vida profissional, teorizações sobre ensinar e aprender, entendimentos sobre linguagem, para mencionar apenas alguns. Esta microcena é mais um momento em que entendimentos diferentes encontravam-se discursivamente. Eu havia feito anotações durante o encontro anterior e, a partir delas, produzi um pequeno resumo contendo questões que pareciam suscitar questionamentos por parte dos colegas. Formulei três perguntas relacionadas a ele. Tais perguntas levaram todos a comentar suas próprias colocações bem como as dos colegas.

Microcena 23 – Um caso de estratégia de aprendizagem – 08/junho/2004 – p.7

Bel	1 2	vamo nos. (0.2) â::: e depois quem quer continuar os comentários, assim- vão falando o que vocês-
Mila	3	deixa eu só fechar aqui? só um segundo? que agora veio uma idéia.
Ida	4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14	é, em relação aqui à prontidão para aprender é: segunda língua (método natural) e qual o lugar da língua da primeira língua no processo, né? aí eu coloquei “quanto à va- à () o idioma- quando eu trabalho o ensino de idioma eu não- em momento algum eu não utilizo tipo o o o: o idioma materno.” não faço nenhum link com co:m o português no caso né? quando eu vou trabalhar o: a segunda língua, quando eu tô trabalhando em inglês, eu tomo como base as crianças. porque o adulto é <u>impossível</u> você não ter- não permitir que eles não façam essa ponte. por mais que você <u>rode</u> no chão, (0.2) <u>vire</u> cambalhota depois de tudo ele “ ↑ a:h então é isso?”
Alex	15	é.
Ida	16	ele tem-
Bel	17 18 19	por que que as crianças você desconsidera? esse conhecimento lingüístico que elas trazem? porque foi isso que me chamou atenção na sua fala.
Ida	20	ela elas não fazem- elas não trazem pro [(português).]
Alex	21 22	[alguns. depen]de da idade.

[p.: 08]

Ida	23	isso. é. [depende] da idade. mas a [maioria delas-] a maioria delas-
Alex	24 25 26 27	[da idade] [()] () com doze anos assim eles já tão: “ ↑ isso é isso?” “gente, não tenta traduzir que- o <i>present perfect</i> ” eu falo “o <i>present perfect</i> , se você quiser traduzi:r (0.2) vai morrer tentando e vai tirar zero na prova.”
Mila	28 29	tem muitas palavras <u>de</u> vocabulário que não tem tradução. como [é:-]

Ida, além de ensinar aos adolescentes, ensinava inglês para crianças no CELE. Na instituição, isso significava utilizar uma metodologia específica fundamentada no método natural com o qual a colega apresentava grande alinhamento. Vejamos como ela se colocava em relação à essa metodologia e à sua prática docente no quadro analítico a seguir em que resgato crenças subjacentes à sua posição argumentativa:

Quadro analítico 44

Prática docente	Crenças
<p>“quanto à va- à () o idioma- quando eu trabalho o ensino de idioma eu não- em momento algum eu não utilizo tipo o o o: o idioma materno.” <i>não faço nenhum link com co:m o português no caso né?</i></p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>não há lugar para a língua portuguesa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A língua materna não tem utilidade no ensino de segunda língua.
<p><i>‘quando eu vou trabalhar o: a segunda língua, quando eu tô trabalhando em inglês, eu tomo como base as crianças. porque o adulto é impossível você não ter- não permitir que eles não façam essa ponte. por mais que você rode no chão, (0.2) vire cambalhota depois de tudo ele “↑a:h então é isso?”</i></p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Crianças e adultos, por conta da forma como aprendem, levam o professor a trabalhar de formas diferentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As crianças são tábula rasa ou parecem não acionar qualquer conhecimento lingüístico prévio. • Os adultos acionam o conhecimento prévio, quer o professor concorde ou não. Isto é enfatizado prosodicamente nas palavras ‘impossível, rode e vire’, além do uso do adjetivo ‘impossível’ e dos predicados ‘rode no chão’, ‘vire cambalhota’.

Das linhas 17 a 19, alinhando-me como consultora na interação, questiono essa posição argumentativa da colega – *por que que as crianças você desconsidera? esse conhecimento lingüístico que elas trazem?* – pois diferentemente dela, eu acredito que crianças, adolescentes ou adultos podem lançar mão de qualquer tipo de conhecimento prévio, que será articulado aos novos, no processo de construção conjunta de conhecimentos. Na linha 20, Ida mantém sua posição – *‘ela elas não fazem- elas não trazem pro português.’* Contudo, no turno seguinte (1.21), Alex insere sua posição argumentativa também – *‘alguns. depende da idade.’* – fazendo com que Ida modifique um pouco sua posição – *‘isso. é. depende da idade. mas a maioria delas- a maioria delas.’*

(l.23). Porém, o marcador discursivo ‘mas’ e a repetição de ‘a maioria delas’ indicam que Ida ainda está fortemente ligada à sua posição argumentativa inicial.

No turno seguinte (l. 24 a 27), Alex continua argumentando em favor de seu entendimento, provavelmente já construído no processo de tornar-se professor no CELE. Ele exemplifica: *com doze anos assim eles já tão: “isso é isso?”* – e usa o diálogo construído para mostrar como esse acionamento do conhecimento lingüístico prévio por crianças efetivamente acontece, provocando problemas, pois nem sempre há uma tradução equivalente de um idioma para o outro, especialmente em relação ao *present perfect*. Mila (l.28) adiciona à argumentação de Alex outro dado: há itens lexicais que também não têm equivalência em português. Como veremos a seguir, de certa forma discuto seu argumento, não me alinhando a ele.

Microcena 23 - continuação 1

Bel	33 34 35	mas aí é que tá. a gente tá- vocês estão falando daquela <i>one to one correspondence</i> . isso muitas vezes realmente você não faz. mas a idéia [de alguma maneira] a gente resgata.
?	36	[()]
Alex	37 38 39 40 41 42	tudo bem. mas aí, como ela falou, na (). na aula de recuperação eu vou, explico. “ah, isso é aquilo né?” aí eu (0.2) eu não posso dizer que não porque realmente é. se eu disser que sim, vai incentivar a tradução. aí eu falo “é mas esquece que é. pensa em inglês. tenta esquecer o português. aqui é aula de inglês. não tenta fazer essa correspondência.”
Bel	43 44	mas você já pensou que isso aí pode ser um estratégia de aprendizagem daquele aluno? e você pode estar bloqueando?
Ida	45 46 47 48 49 50 51 52	() quando você faz uma: você traz- isso eu explico muito pra eles, quando você traz um idioma novo e corresponde ao seu, por exemplo, se você fala que blue é azul, o cérebro vai acomodar o quê? o que ele já sabe. que ele sabe que é azul. então ele não vai co- ele não vai assimilar blue. ele já se acomodou com <i>blue-</i> com azul. (0.2) eu falo isso por experiência própria. quando eu comecei a estudar o francês, eu comecei a traduzir pro português. e a a: a Mariana “não traduz pro português.” aí eu traduzia pro inglês.
Mila	53	eu faço isso em espanhol.
Ida	54 55 56	aí o meu caderno, todas as anotações em inglês. eu não posso fazer em português, eu traduzi pro inglês. e na na: na hora da aula, quando as pessoas não compreendem eu dou cola em inglês.

O marcador discursivo ‘mas’ (l.33) é usado por mim para indicar o não alinhamento ao argumento de Alex e de Mila. O contra-argumento é: ‘*vocês estão falando daquela one to one correspondence. isso muitas vezes realmente você não faz. mas a idéia de alguma maneira a gente resgata.*’ (l. 33 a 35). Novamente

Alex lança mão de sua experiência docente em construção naquela comunidade de prática (Wenger, [1998]2001) para dar suporte à sua posição argumentativa ao mesmo tempo em que vai construindo sua identidade profissional.

Quadro analítico 45

Construção identitária profissional	Crenças
<p><i>‘na aula de recuperação eu vou, explico. “ah, isso é aquilo né?” aí eu (0.2) eu não posso dizer que não porque realmente é. se eu disser que sim, vai incentivar a tradução. aí eu falo “é mas esquece que é. pensa em inglês. tenta esquecer o português. aqui é aula de inglês. não tenta fazer essa correspondência.” (1.37 a 42)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Professor não deve incentivar a tradução. • A língua materna não deve ter espaço na sala de aula. • Para aprender uma língua estrangeira é preciso pensar naquele idioma. <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Tais crenças mostram que Alex afilia-se às mesmas teorizações que Ida, alinhando-se a ela.</p>
Construção micro discursiva	Problematização:
<p style="text-align: center;">↓</p> <p>Uso de verbos que enfatizam a ação docente: <i>‘vou, explico’</i> – Alex está tornando-se dono de seu fazer.</p> <p>Uso de diálogo construído para tornar mais vívida sua experiência em sala de aula, a interação com seus alunos.</p>	<p>A exclusão da língua materna do processo ensino-aprendizagem de LE, pode acarretar o não aproveitamento de oportunidades de aprendizagem. É preciso considerar em que medida o aprendiz consegue esquecer seu idioma e pensar em língua estrangeira</p>

Na condição de consultora (1.43, 44), com toda a minha história acadêmica e profissional, volto a questionar a posição argumentativa de Alex: *‘mas você já pensou que isso aí pode ser um estratégia de aprendizagem daquele aluno? e você pode estar bloqueando?’*. É a vez de Ida, acionando sua identidade de pedagoga, e conseqüentemente seus saberes e crenças, participar respondendo a pergunta que havia sido dirigida a Alex:

‘quando você faz uma: você traz- isso eu explico muito pra eles, quando você traz um idioma novo e corresponde ao seu, por exemplo, se você fala que blue é azul, o cérebro vai acomodar o quê? o que ele já sabe. que ele sabe que é azul. então ele não vai co- ele não vai assimilar blue. ele já se acomodou com blue- com azul. (0.2) eu falo isso por experiência própria. L.45 a 50

A explicação de Ida, como veremos a seguir, provém de sua experiência de aluna quando começou a aprender francês, após aprender inglês. No entanto, na linha 45, parece investir-se de autoridade – a *expertise* de sua formação – para explicar o que acontece quando se usa a língua materna como apoio para aprender a língua estrangeira. A forma como constrói sua argumentação alinha-se ao

discurso da psicologia. Algumas escolhas lexicais que faz reiteram essa perspectiva – ‘*cérebro vai acomodar*’, ‘*assimilar*’ – bem como a pergunta retórica por ela mesma respondida, uma vez que detém o saber em relação a essa particularidade da aprendizagem. Para ilustrar a sua experiência de aprendiz de segunda língua, narra brevemente um episódio analisado no quadro a seguir:

Quadro analítico 46

Narrativa de Ida	Tessitura micro discursiva	Problematização
<p><i>‘ quando eu comecei a estudar o francês, eu comecei a traduzir pro português. e a a: a Mariana “não traduz pro português.” aí eu traduzia pro inglês.’</i> L. 50 a 52</p> <p><i>‘aí o meu caderno, todas as anotações em inglês. eu não posso fazer em português, eu traduzi pro inglês. e na na: na hora da aula, quando as pessoas não compreendem eu dou cola em inglês’.</i> (l. 54 a 56)</p>	<p>A explicação que dera anteriormente funciona como resumo para esta narrativa. Assim, temos orações que formam a ação complicadora indicando o processo de aprender a língua francesa.</p> <p>O diálogo construído é usado para trazer a voz de sua professora que, como ela, não abre espaço para a língua materna em sala de aulas. Esta experiência de Ida funciona como ratificação de sua crença.</p> <p>Na coda, Ida aciona sua identidade de aluna de língua estrangeira, descrevendo como age durante as provas</p>	<p>Ao deixar de usar a língua materna e passando a usar a língua inglesa, continuou lançando mão da mesma estratégia de aprendizagem, i.e., acionamento do conhecimento lingüístico prévio, apenas passou a usar outro código. Provavelmente foi uma prática não questionada pela professora de francês, nem percebida por Ida porque não se tratava de português.</p>

Na seqüência da interação, uma vez mais questiono a posição argumentativa de Ida (l.58, 59), como pode ser visto na continuação da microcena.

Microcena 23 - continuação 2

Bel	58 59	mas olha só, você tá vendo que o seu discurso tá tá negando aquela sua afirmação?
Ida	60	() [()]
Bel	61 62	[porq]ue você tá usando algum conhecimento lingüístico. <u>não tem</u> como você fugir disso. <u>é</u> uma estratégia de aprendizagem.=
Ida	63 64 65 66	= mas sabe o que eu observei também? que toda vez que eu faço isso eu () francês. porque é muito mais fácil eu falar o inglês porque eu já conheço do que eu me ↑ aforçar a falar- o francês. ((rindo))

Analisando minha forma de intervir, percebo que aciono, concomitantemente à identidade de consultora, a de analista do discurso, insistindo em minha posição argumentativa de que o aluno vai sempre acionar seu conhecimento lingüístico prévio – ‘*you tá vendo que o seu discurso tá tá*

*negando aquela sua afirmação?’ (l.58, 59). Nas linhas 60 e 62, isto é reiterado, inclusive utilizando ênfase prosódica em ‘não tem’ e ‘é’. O turno seguinte de Ida não parece conter um questionamento a esta posição. Ela acrescenta outro *insight* gerado a partir de sua experiência como aprendiz de uma segunda língua estrangeira. Na verdade, Ida mostra que, neste processo, a língua inglesa, ao ser usada como seria a língua materna, acaba conduzindo ao mesmo problema: ‘porque é muito mais fácil eu falar o inglês porque eu já conheço’.*

11.3.6

Microcena 24 – Discutindo a vida no CELE: enquadres conflitantes

Em nosso encontro deste dia, eu tinha por objetivo discutir com os colegas o trabalho final produzido para uma das disciplinas que cursei durante o doutorado – *Gêneros Discursivos*. Neste trabalho, utilizei microcenas através das quais focalizei questões conflitantes sobre o ensino de gramática e os instrumentos de avaliação no CELE⁴⁰. Embora Angel também quisesse discutir o trabalho, seu foco era diferente do meu.

Microcena 24 – Discutindo a vida no CELE: enquadres conflitantes – 05/ outubro/2004 – p.: 04

Angel	5	[°()° leu] esse: essa parte aqui final? com a Mila.
	6	que a prática não combinava com as provas? a gente <u>mostrou</u> as
	7	provas antes pros professores e perguntou se eles queriam modi-
	8	mudar alguma coisa, se eles achavam que tinha alguma coisa que
	9	não- que não tava bom. () na sala de aula, a ênfase não
	10	foi determinada matéria=
?	11	=°(eu vi) muito isso°=
Angel	12	=né? e: a gente conseguiu ajeitar melhor a prova, não foi Sofia? a
	13	Sofia deu uma olhada:nha, ela mexeu. a: Mila deu uma olhadinha.
	14	você achou aqui que os alunos foram melhor?

Na linhas 5 e 6, Angel inicia o turno fazendo menção ao trecho do trabalho em que me referi ao problema, utilizando-me de uma fala de Mila. Em seguida, narra qual fora o procedimento adotado, embora não fique claro se isto fora feito antes ou depois da aplicação da avaliação que Mila e Gil haviam mencionado naquela oportunidade, já que a narrativa é pequena:

⁴⁰Ver também as microcenas 8, 13, 14, 20 e 21 neste capítulo em que uso outros fragmentos do mesmo encontro selecionado para o trabalho acadêmico – 18/ maio/ 2004 – alvo de nossa discussão na microcena 24.

Narrativa de Angel

*‘a gente mostrou as provas antes pros professores e perguntou se eles queriam modi- mudar alguma coisa, se eles achavam que tinha alguma coisa que não- que não tava bom. () na sala de aula, a ênfase não foi determinada matéria’
(l. 6 a 10)*

A narrativa parece funcionar como um argumento contrário à posição argumentativa de Mila e Gil discursivamente co-construída no encontro feito em 18/maio/ 2004. Para isto, Angel enfatiza prosodicamente o verbo ‘mostrar’, uma vez que, naquele encontro, os colegas disseram que não haviam visto a prova com antecedência. Outro elemento discursivo é a utilização do verbo perguntar para introduzir, através do discurso indireto, as orações condicionais que aqui indicam o questionamento feito aos professores do CELE sobre a qualidade dos instrumentos de avaliação, abrindo-se, inclusive, a possibilidade de os mesmos sofrerem modificações: - *mudar alguma coisa, alguma coisa que não- que não tava bom*. Finalmente, Angel contradiz diretamente os colegas: *a ênfase não foi determinada matéria* – já que Gil dissera que era preciso enfatizar numerais e horas.

Esta ação narrativa não deixa de ser um ato de ameaça à face dos colegas e talvez tão diretamente efetivado por conta da relação de poder institucional entre a diretora e os professores. De qualquer forma, seja motivada pelas notas dos alunos, seja provocada pela leitura do trabalho, ou ainda por ambas, uma revisão dos instrumentos de avaliação foi feita: *‘a gente conseguiu ajeitar melhor a prova, não foi Sofia? a Sofia deu uma olhadinha, ela mexeu. a: Mila deu uma olhadinha’*. Assim, passam a comentar os instrumentos de avaliação revistos e os resultados alcançados pelos alunos.

Microcena 24 - continuação 1

Eli	28	[[ma:s- é:]
Sofia	29	[[<u>é</u> mas é] porque tem
	30	uma questão meio cruel], eu tava falando com ele, se você errar
	31	uma necessariamente você erra duas, porque uma:: [puxa a
Eli	32	[uma puxa
Sofia	33	outra. é] muito pontuado, assim, você não perde dois pontos,
Eli	34	a outra.]
Sofia	35	você perde <u>quatro</u> .
Mila	36	uma puxa a outra.
Angel	37	hum hum=
Sofia	38	=né? então assi:m, pelos alunos que tinham condições <u>de ficar na</u>
	39	<u>média</u> , >digamos assim<, eles <u>não</u> conseguiram <u>por conta disso</u> .

Angel	40	humhum.
Sofia	41 42 43 44 45	entendeu? que como valia muito ponto e é uma: como (a gente) tava falando, se você errar uma- uma questão- mas assim, em- em termos de questões em que talvez eles tivessem dificuldades e que eles demonstraram no início do curso, foram muito bem na prova. entendeu?
Bel	46 47 48 49 50 51 52 53	°hum hum, não,° a minha pergunta pra quem leu os trabalhos é a seguinte, o que que parece que eu não tô entendendo? eu entendi alguma coisa? sabe? porque é muito fácil pra você enquanto pesquisador pegar os dados, recortar, analisar, mas aquilo de repente não é uma verdade, e isso aí tá me- tá me preocupando. eu queria que vocês se posicionassem, como é que vocês estão se vendo, se vocês gostariam de um pedaço ali comentar aquele pedaço, falem alguma coisa pelo amor de Deus. ((risos))

Sofia, ouvida com atenção pelos colegas, passa a expor seu ponto argumentativo ao comentar a distribuição de pontos pelas questões da prova, revelando *‘uma questão meio cruel’*: *‘se você errar uma necessariamente você erra duas’*. A escolha lexical de Sofia – *‘cruel’* – mostra como ela se coloca em face à questão levantada, da mesma forma a ênfase prosódica na quantidade de pontos perdidos *‘quatro’*. Nas linhas 38 e 39, Sofia reforça sua argumentação através das conseqüências, i.e., mostrando como a prova prejudicou alguns alunos: *pelos alunos que tinham condições de ficar na média, >digamos assim<, eles não conseguiram por conta disso* (l.38, 39). Novamente a ênfase prosódica corrobora para marcar sua posição argumentativa. Acredito que, usando de indiretividade, uma forma discursiva de sinalizar envolvimento conversacional (Tannen[1989]2000), Sofia também está sinalizando que ainda há problemas a sanar, exigindo a formação de grupos de trabalho para rever a distribuição de pontos nas provas aplicadas aos alunos.

Na linha 46, embora eu produza um sinal de ratificação, o marcador discursivo *‘mas’* e a elocução *‘a minha pergunta para quem leu o trabalho é a seguinte’* mostra que não estou operando no mesmo enquadre proposto por Angel e ratificado pelos colegas. Parece-me que ela opera no enquadre *‘reunião para discutir os conflitos apontados no trabalho acadêmico’*, enquanto eu proponho o enquadre *‘reunião para discutir se a minha análise da fala de vocês é adequada’*. Embora Mila me responda (l.54 a 57), eu continuo solicitando algum feedback dos colegas no turno seguinte, uma vez que todos estavam inseridos no processo de reflexão e pesquisa. Além disso, como aponto na linha 50, *‘isso tá me preocupando’*, refletia meu cuidado real com a maneira de tratar as questões da

vida profissional no CELE. Para mostrar o que me move a levar o trabalho e submeter àquele tipo de discussão, argumento:

Quadro analítico 47

Minha posição argumentativa	Tessitura micro discursiva	Problematização
<p><i>‘sabe? porque eu acho que: isso aí que eu queria talvez seja uma: um- um <u>pequeno</u> diferencial no meu trabalho em relação a <u>outros</u> trabalhos, porque normalmente as pessoas coletam o dado e se viram com os dados né? analisam, são <u>elas</u> sozinhas. mas se eu tenho a oportunidade de <u>ter</u> a voz de vocês, eu queria ter isso aí, porque de repente eu tô achando uma coisa e, por mais insider que eu se- que eu queira ser, eu tô vendo a coisa como: outsider, eu não tô vendo coisas assim que tão rolando aí e de repente eu tô falando <u>besteira</u>.</i></p> <p>(L.62 a 71)</p>	<p style="text-align: center;"><u>Meu trabalho</u></p> <p style="text-align: center;"><i>‘Pequeno diferencial’ ‘tenho a oportunidade de <u>ter</u> a voz de vocês’</i></p> <p style="text-align: center;">X</p> <p style="text-align: center;"><u>Outros trabalhos</u></p> <p style="text-align: center;"><i>‘pessoas coletam o dado e se viram com os dados’ ‘são <u>elas</u> sozinhas’</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ênfase prosódica; • Escolhas lexicais e construção das orações que buscam estabelecer a diferença entre minha pesquisa e a de outros pesquisadores. 	<p>Tento conseguir o engajamento dos colegas em outro nível de reflexão, i.e., na construção de um trabalho acadêmico, pois a intenção era que eles pudessem colaborar, inclusive, na construção da tese.</p> <p>Por outro lado, ao comparar meu trabalho ao outros, também estou agindo discursivamente para construir a minha face positivamente, uma vez que busco inserir a voz dos colegas, como uma deferência a eles.</p>

Vejo, neste trecho, a tentativa de vivenciar com os colegas não apenas o princípio da PE de ‘trabalhar para o desenvolvimento mútuo’, por querer o envolvimento dos colegas enquanto pesquisadora, mas também ‘partilhar os entendimentos’. Porém, contraditoriamente, enquanto consultora, eu me afastava do ‘trabalho para entender a vida no grupo de reflexão’ naquele momento, por não ratificar uma questão que era imensamente relevante para a qualidade de vida no CELE, alvo do interesse de Angel. Nos turnos que se seguem, embora comentando o trabalho, Angel retorna ao seu tópico, à questão que a incomodava. Ela retoma o seu enquadre, uma vez que nas linhas 75 a 78, 81 a 84, 86 a 89 ela volta ao conflito *trabalhar para o aluno ter sucesso na avaliação* versus *o que professor efetivamente gostaria de fazer em sala de aula*, que haviam provocado o *momento crítico de Mila* já comentado anteriormente.

Microcena 24 – continuação 2

Angel	72 73	(olha), seria até a página vinte, depois (vem) o final, que foi aquela parte que ela comentou=
Bel	74	=humhum=
Angel	75 76 77 78	=que a prática dela (tá) muito diferente das provas. ou ela trabalhava bem mas na prova eles se arrasavam ou ele:s- eles iam bem na prova pra agradar a gente ((rindo)) né? a questão da prova é muito importante.
Mila	79	[[()] [()]
Eli	80	[[()] [()]
Angel	81 82 83 84	[a questão (dele)] da- da prova você tem () de tá dentro do que o aluno- do que a pessoa tá dando dentro de sala de aula é muito importante, porque se não acontece o que às vezes acontece.
Eli	85	(o meu), por exemplo, [()] [(por causa-)]
Angel	86 87 88 89	[()] o aluno se arrasar, [[não basta o] aluno ir bem mas o professor trabalhar insatisfeito. porque não tá fazendo aquilo que quer, realmente é uma questão muito complicada.
Eli	90 91 92 93 94 95	é o que eu tava conversando com ela até antes de você (entrar). ano passado, é quando a gente tava selecionando as provas, (foi a equipe). o problema todo era <u>tempo</u> pra fazer isso e <u>todos</u> os professores tivessem olhado as provas antes pra trazer suges- alguns <u>olharam</u> , deram sugestões, a Sofia deu sugestão, a Mila deu sugestã:o né? aí [também ()]=

Angel reconhece os conflitos:

Quadro analítico 48

Ação docente	Resultado	Avaliação de Angel:
Professor trabalha como gosta	Alunos se arrasam na prova	'realmente é uma questão muito complicada'. O adjetivo evidencia que a questão é algo de difícil encaminhamento.
Professor trabalha para o aluno ter aproveitamento e agradar a direção	Professor trabalha insatisfeito	

Oferecendo suporte e complementando o comentário avaliativo de Angel, Eli insere uma pequena narrativa (l.91 a 95), apontando uma questão externa que colaborara para a situação: *o tempo pra fazer isso*. Eli faz, então a distinção entre:

Quadro analítico 49

		Tessitura micro discursiva
Situação ideal	<i>todos os professores tivessem olhado as provas antes pra trazer suges-</i>	Ênfase prosódica no pronome indefinido 'todos', que remete ao trabalho em equipe.
Situação real	<i>alguns olharam, deram sugestões, a Sofia deu sugestão, a Mila deu sugestã:o</i>	Ênfase no verbo olhar cujo sujeito é o pronome indefinido 'alguns', mostrando quantos efetivamente fizeram sugestões para a modificação dos instrumentos de avaliação.

Todo esse trabalho interacional que nos envolveu mostrou que ainda seria preciso que o grupo de professores do CELE e a direção repensassem os instrumentos de avaliação, sua finalidade, bem como a relação entre as orientações institucionais e prática docente que se instalava em consequência delas.

11.4

Para arrematar os desenhos...

Finalizo aqui a análise das microcenas selecionadas e divididas nos três blocos: *desenhos do narrar*, *desenhos do argumentar* e *desenhos híbridos*. Espero ter sido feliz na escolha dos fragmentos de forma a mostrar com estes desenhos um pouco da vida que vivemos no CELE. No próximo capítulo, finalizando esta tese, discuto os *puzzles* que me propus, tomando como ponto de partida as reflexões que teci através da análise e da discussão das microcenas.

Refletindo sobre a experiência: o tecido e seus desenhos

We need ground rules for dialogue that allow us to be present to another person's problems in a quiet, receptive way that encourages the soul to come forth, a way that does not presume to know what is right for the other but allows the other's soul to find its own answers at its own level and pace.

Palmer (1998)

A discussão e a análise das microcenas permitiram-me estabelecer o terceiro nível de reflexão – ‘*reflexão sobre a ação mais remota*’ – à medida em que focalizei o ponto-a-ponto da construção micro discursiva de nossas narrativas e argumentações, mapeadas em nossas conversas profissionais. Durante este processo, articulei os fios macro que me serviram de pano de fundo para o estudo – discurso, Prática Exploratória, reflexão, crenças e construção de conhecimentos, identidades – a outros fios, apresentados nos capítulos 7 e 8, que me serviram de categorias para a análise das questões mapeadas em nossas conversas profissionais.

No entanto, existe ainda um outro nível a cobrir: a tentativa de identificar os possíveis entendimentos resultantes deste processo. Nesta tarefa, cada enunciado meu “está repleto do ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado [...] como uma resposta a enunciados anteriores” (Bakhtin, [1979] 2000)), neste caso aos meus puzzles ou questionamentos. Por isso, passo, na seção que se segue, a rerepresentá-los e a construir uma ‘ação pensativa’ em relação a eles, sem querer esgotar as possibilidades de interpretações nem oferecer respostas definitivas. Na verdade, quero considerar essa reflexão como promotora de entendimentos parciais, contextuais e contingentes, válidos para aquele contexto, naquele momento de sua história.

12.1

Puzzle 1

Como os participantes do grupo de reflexão entendiam seu fazer pedagógico e seu papel em relação aos processos gerados na sala de aula de língua inglesa (e às vezes de língua materna) através de suas narrativas e argumentações?

No comentário que fiz sobre este questionamento, meu objetivo era, durante a análise e as discussões das microcenas, mapear crenças e conhecimentos que apareciam imbricados em nossa ação discursiva. Mapear entendimentos que nós construíamos sobre nossas práticas pedagógicas no processo reflexivo. Por isso, algumas questões puderam ser percebidas ao longo de minha discussão no capítulo anterior. Por exemplo, embora discursivamente mostremos um alinhamento a uma prática pedagógica que ouça a voz do outro, na pessoa do aluno, ainda detectamos muitos momentos em que a voz do professor, com todo o poder do qual é investido institucionalmente, não abre espaço para a inserção efetiva da voz deste outro. Nestes momentos, nos alinhamos ao modelo de professor da pedagogia tradicional que usa seu saber-poder para conduzir o processo ensino-aprendizagem em sala de aula;

Contraditoriamente, há outros momentos em que nos afastamos desse modelo. Como apontei, isso é próprio de nossas identidades fragmentadas e contraditórias, especialmente no mundo da pós-modernidade em que somos atravessados por tantos discursos sobre ‘o que é’ e ‘como é’ ser professor, sobre como se deve conduzir a ação pedagógica, especialmente na área de ensino de LE. Durante nossas reuniões e ao longo das discussões das microcenas, percebi, segundo nossas crenças, que, ao adotarmos uma outra perspectiva de estar na sala de aula, esta se concretiza pela valorização da co-presença, pelo aproveitamento das oportunidades de aprendizagem – as *learning opportunities* de Allwright – pelo tato nas ações de ensinar (van Mannen, 1993). Neste sentido ainda, abrimos para o entendimento que aprender pode tomar mais de um caminho. Assim, há aprendizes que precisam de tradução – embora isso muitas vezes trabalhe em oposição às crenças do professor. Muitos deles, não importa a faixa etária, gostam de se envolver em atividades lúdicas no processo de aprender uma LE. Outros ainda, não gostam de participar das atividades. Preferem ficar calados, constituindo-se uma questão complicada, especialmente quando estão aprendendo

um idioma para utilizarem-no através das quatro habilidades. Por outro lado, há aprendizes que gostam de se engajar discursivamente, em interações face-a-face, contando com o professor para oferecer-lhes o apoio de par mais competente quando necessário, ao mesmo tempo que apreciam o feedback oferecido como um andaime para a construção de um nível superior de entendimento da língua que estão aprendendo. Apreciam também a colaboração dos colegas que agem da mesma forma. No entanto, não gostam das intervenções que possam se constituir em atos de ameaça à sua face.

Muitos desses entendimentos são validados pela pesquisa na academia, como Mila percebeu em relação à correção de erro oral. Nossos esforços de fazer sentido de nossas práticas docentes no grupo, mediadas por nossas narrativas e argumentações na co-presença de nossos colegas, nos levaram a interferir na Zonas de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1994) uns dos outros, levando-nos a novos níveis de construção de entendimentos/conhecimentos e de crenças. Para nós todos estes entendimentos são relevantes não apenas por serem fruto da interlocução com conhecimentos científicos como apontam Celani e Magalhães (2005), mas também por serem validados por nosso trabalho de observação e de reflexão sobre nossa experiência cotidiana. Dessa forma, sentimo-nos alçados à categoria de produtores de teorizações, que são revistas, comparadas, estendidas, no processo contínuo de reflexão.

12.2

Puzzle 2

De que forma e por que o processo de estudos e reflexão pôde contribuir para a (re-)construção da identidade profissional?

Ao transcrever os dados e durante os encontros, observei que todos nós desempenhávamos/ ‘performatizávamos’ diferentes identidades ao interagirmos. Isso me levou a querer entender como elas eram articuladas discursivamente, quais estratégias lingüísticas utilizávamos, bem como o porquê de uma ou mais facetas de nossas identidades (e não outras) serem ‘performatizadas’ naquele momento. Assim, o esforço analítico levou-me a aprofundar meu olhar ao processo de construção identitária do grupo e de cada um à medida em que nos

envolvíamos em narrações de eventos ou na defesa de pontos argumentativos que evidenciavam um ativo trabalho de ‘ação identitária discursiva’.

Alex, por exemplo, inserido na macro comunidade de prática que era o CELE, vivia o múltiplo processo de construir-se discursivamente enquanto professor em outros micro contextos interacionais do curso: com sua turma do TTC, com as turmas e os professores nas atividades de observação, com os alunos nas aulas de revisão ou recuperação que ministrava, com as turmas cujo professor ele substituía e conosco no grupo de reflexão. Essa oportunidade multifacetada de viver a experiência de aluno-professor ficou bem delineada nas análises que fiz de sua ação discursiva em narrativas e argumentações.

Com relação a Gil, acredito que tenha ficado bem marcado como veio reconstruindo-se profissionalmente naquele contexto a cada interação, deixando para trás um entendimento de professor que o levava a agir de maneira exigente, assumindo uma prática docente mais voltada para a compreensão que o afetivo atravessa os processos cognitivos. Ao engajar-se discursivamente no processo reflexivo, outras identidades de Gil foram trazidas à interação, permitindo-me um olhar mais acurado a essa construção, enquanto analista. Para o colega, parece ter permitido perceber outras possibilidades de construir uma prática docente com agentividade, especialmente quando as limitações do contexto de trabalho o fazem buscar espaços de resistência e de criatividade.

Quanto a mim, vi-me também desempenhando discursivamente várias identidades, às vezes ao mesmo tempo, em nossas reuniões dada a contingência das ações discursivas para entender. Assim sendo, a professora, a consultora, a pesquisadora e a amiga alternavam-se a cada momento da interação. Da mesma forma, meus colegas Mila, Eli, Ida e Angel. Certamente, havia para todos nós as implicações situadas e institucionais de nossas performances identitárias, da mesma forma para o processo de construção de entendimentos sobre sermos professores de inglês. Através de nossas identidades fragmentadas, buscávamos discursivamente estabelecer pontos de coerência para nossas ações e decisões cotidianas do fazer profissional. Se a narrativização de nossas experiências é uma instância de construção identitária, a argumentação em favor de nossos pontos também o é.

Por outro lado, percebi que construíamos nossas identidades de grupo (Duszak, 2002), na medida em que nos afiliávamos (ou não) a determinados

grupos e em que buscávamos categorias que funcionavam como elementos de comparação, permitindo nosso alinhamento ou não àquele outro. Esse processo de identificação, como lembra Duszak (2002), cria um senso de pertencimento capaz de preencher nossos desejos de segurança ou conforto psicológico como no momento em que Gil se afilia ao grupo de falantes proficientes de LE, ou quando Alex se alinha ao grupo de professores do CELE. Essas identidades de grupo, por estarem em constante interface com nossas outras identidades, promoviam da mesma forma instâncias de construção de *expertise*. Elas eram evidenciadas ou colocadas em segundo plano a cada interação, dependendo dos interlocutores presentes aos nossos encontros, do tópico conversacional, de nossas ações discursivas, provocando diferentes alinhamentos.

12.3

Puzzle 3

Considerando a forma como o contexto institucional (de sala de aula e fora da sala), incluindo nosso grupo de reflexão, era discursivamente dimensionado em nossas interações, quais as implicações para o ensino-aprendizado a que os professores se propunham e para as relações interpessoais?

Em vários momentos de nossos encontros, meu olhar de consultora reflexiva exploratória percebeu instâncias de embate na vida vivida em sala de aula e fora dela, as quais busquei trazer ao grupo a fim de serem alvo de nossa reflexão discursiva. Ao produzir esta tese, como já afirmei, teci um nível mais aprofundado de reflexão discursiva para entender como os conflitos percebidos afetavam as inter-relações de toda ordem, os processos de ensinar e aprender, bem como o estar profissional dos praticantes que trabalham ali e que faziam parte do grupo reflexivo.

Em um nível macro contextual, um elemento a gerar conflitos estava relacionado a orientações institucionais que provocavam situações de difícil administração por parte dos professores com conseqüências delicadas para o processo de co-construção de conhecimentos em sala de aula. No nível micro, na interação do grupo, mapeei conflitos gerados pela ação discursiva local. Tanto um nível quanto o outro eram influenciados por crenças, visões de mundo e do outro, elementos da cultura institucional, gerando os embates resgatados nas

narrativas e argumentações. No entanto, esses mesmos elementos permitiram-nos, em outros momentos, construir uma atmosfera reflexiva geradora de insights e, conseqüentemente, alcançar diferentes níveis de entendimentos sobre as questões que nos mobilizaram nos encontros. Sublinho, por isso, o aspecto processual deste ‘estar reflexivo no CELE’. Isso quer dizer que, ao revisitarmos questões recorrentes em nossos puzzles por vezes nem verbalizados, íamos tecendo ponto-a-ponto nossos entendimentos de praticantes reflexivos.

A sensibilização dos colegas praticantes para a reflexão discursiva através da Prática Exploratória ajudou-nos a tomar consciência da qualidade de vida vivida pelos profissionais do CELE que estavam envolvidos no grupo através da atitude reflexiva co-construída como atestam alguma microcenas analisadas. Da mesma forma, a qualidade de vida vivida no grupo de reflexão foi alvo deste pensar. As microcenas trouxeram vários momentos em que isto aconteceu. No entanto, trago agora outro desses momentos, mas que optei por não analisar micro discursivamente no capítulo dedicado à análise de dados. Ao refletir com Eli, em separado, sobre a narrativa em que comentava o episódio do colega intransigente, ele diz o seguinte ao ler a transcrição:

‘Eu tava criticando ele o tempo todo, só criticando e ele se defendendo. Eu tava ameaçando a face dele o tempo todo. [...] Uma coisa que eu não percebi. [...] A minha posição aqui é muito delicada porque além de coordenador ou sou marido da dona. Às vezes eu sinto que as pessoas têm medo de falar alguma coisa comigo, algum problema que eles têm na sala de aula.’ (11/novembro/2003)

O colega compara sua atitude discursiva no grupo de reflexão com sua atitude discursiva em sala de aula, porque, àquela época, ele estava transcrevendo dados para sua dissertação:

‘Contrastando isso aqui com a minha fala de sala de aula, na sala de aula eu faço a mesma coisa.’ (11/novembro/2003)

Posteriormente, em outro encontro do grupo de reflexão profissional, um dos colegas observa em relação a Eli.:

‘Eu acho que ele tá tentando deixar mais à vontade que eu já observei, entendeu? Nos outros encontros que a gente já teve, eu já notei que ele, a fala dele, a voz dele já, a fala dele mudou um pouco pra deixar a gente mais à vontade.’ (18/maio/2004)

Certamente essa atitude gerou outra perspectiva de ‘qualidade de vida’ para o grupo de reflexão. Acredito que esse agir reflexivo, contribuiu para que mudanças, no sentido ressignificado de Allwright, fossem sendo construídas no CELE, em vários sentidos, sem, contudo, constituírem-se soluções.

12.4

Puzzle 4

Qual eram minha atitude discursiva e posicionamento profissional? Quais as conseqüências para o processo de reflexão e de ativação /modificação das crenças de cada um de nós?

Através deste *puzzle*, eu pretendia entender o processo reflexivo em uma possível interface com minha atuação profissional. Meu foco seria minha ação discursiva e em que medida minhas intervenções promoviam o desenvolvimento de um processo reflexivo ou não. Eu queria analisar se minha atitude no grupo reforçava uma perspectiva de saber-poder, considerando não apenas a história que havíamos construído em outros espaços acadêmicos, mas o próprio fato de, ao mesmo tempo, eu estar desenvolvendo uma pesquisa para obter um título acadêmico. Isto poderia dificultar e até mesmo impedir o processo de reflexão coletiva e a construção de conhecimentos. Eu acreditava, e ainda acredito, que, ao tomar tal instância, eu estaria contribuindo com a geração de *insights* não apenas para a teorização na área de consultoria em contextos profissionais, mas também para o refinamento de minha prática em outros contextos em que eu viesse a desenvolver tarefa semelhante. Sublinho, no entanto, que isso não significa reduzir toda a experiência a generalizações aplicáveis em qualquer contexto, desconsiderando as especificidades de cada um.

Por outro lado, este exercício de olhar com cuidado e mais de perto minha prática de consultora através de minhas percepções locais, articuladas à análise micro discursiva em um momento posterior, viabilizou, ao mesmo tempo, a construção de uma pesquisa auto-etnográfica. Precisei distanciar-me do vivido, usando a perspectiva da analista do discurso, para construir entendimentos.

De minha vivência no CELE e da análise das microcenas, vejo que exerci o poder micro discursivamente em alguns momentos, mas em outros conseguíamos estabelecer um relacionamento bastante simétrico, gerando uma atmosfera

favorável à reflexão em que pesem as situações delicadas já mencionadas. Na verdade, tanto as situações menos quanto as mais delicadas foram responsáveis por nos proporcionar o engajamento reflexivo. Além disso, reconheço que o fato de termos desenvolvido laços de amizade antes dos encontros possivelmente facilitou tanta abertura entre nós. No entanto, havia um terceiro elemento que havia sido responsável pelo encaminhamento que nossa reflexão havia tomado naquelas situações, permitindo que todos fôssemos co-responsáveis pelo ‘trabalho para entender’: a Prática Exploratória. Seus princípios nos permitiram trabalhar como colegas, buscando a união. No encontro de 3 de setembro de 2003, quando tentávamos estabelecer os objetivos de nossos encontros: [a] no contexto do CELE, [b] na vida profissional, [c] na vida pessoal, Mila argumentou:

Pra mim é difícil separar os objetivos dos nossos encontros. Não, pra mim é separar os objetivos dos nossos encontros entre esses três contextos, ou seja, o CELE, profissional e pessoal. Na verdade, eu os vejo como um ciclo. Inicialmente nossos encontros têm-me feito parar pra refletir sobre a minha prática pedagógica e isso vai influenciar diretamente na minha vida profissional. A partir daí terei condições de reavaliar a prática, erros, acertos, correções e melhoras a serem feitas. Com isso, aprimorando as minhas aulas, estou de certa forma, ajudando o CELE em sua qualidade de ensino. Esse fato me faz sentir bem e isso influencia minha vida pessoal. Também sinto necessidade de estudar. Os nossos encontros vêm me ajudando nisso, consecutivamente, estudando melhora o meu lado profissional e o ciclo recomeça. (Mila - lido do texto que escrevera - 03/setembro/2003)

Vejamos a argumentação de Gil:

Eu coloquei aqui no:: no contexto CELE, refletir sobre nossas práticas, enquanto profissional, em relação aos nossos alunos. né? Acho que isso é importante, nós estarmos aqui discutindo, não é? Por que: a através da discussão eu reflito. Será que eu estou agindo certo? As minhas atitudes a: em relação a certos alunos, né, os alunos que têm mais dificuldade na questão dos erros que nós ainda iremos discutir, mas que eu já tenho uma leitura prévia, né? Como está sendo a minha atitude em relação à correção dos erros. Será que eu estou agindo de uma forma correta ou não? Não é? Então eu acho isso importante nós estarmos aqui discutindo pra ajudar o nosso melhoramento. O nosso aperfeiçoamento na prática nossa em sala de aula. tá? E na vida profissional. É um aprendizado, né, acho que é um aprendizado. É um crescimento e um aperfeiçoamento de nossas práticas. Na vida pessoal, reflexão. eu vou te (), é: tá desencadeando o seu espírito crítico, às vezes, que tá um pouco adormecido, né? (Gil – 03/setembro/2003)

Quanto a mim:

Eu também passei um pouco por, pelas coisas que vocês disseram. Pra mim, eu tô vendo como uma oportunidade de colaborar pro desenvolvimento profissional de vocês que são meus colegas, que trabalham nessa instituição. Como a Mila falou, não dá muito pra separar. Por quê? Porque eu gosto do CELE, porque eu já trabalhei aqui e eu gostaria de voltar a trabalhar. E isso pra mim é muito importante. Outra coisa, também, porque é parte da minha formação enquanto professora de inglês. A gente troca, a gente

compartilha coisas, né? Quanto a, por exemplo, atividades, às vezes vocês fizeram, “pô, isso é legal.” e, de repente, eu monto alguma coisa pra fazer com meus alunos que também tem a ver com isso aí. sabe? Então não é só o insight pra vocês. É um insight pra mim também. E como professora assim de de de faculdade é legal por que a gente começa a parar, a coisa da reflexão que vocês falaram, essa coisa desses processos de cognição, de decisão que a gente tem que fazer quando a gente planeja uma aula, quando a gente implementa uma aula e depois, o a posteriori, quando a gente diz assim “o que foi que parece que deu certo e o que parece que não deu certo naquela aula?” é tão legal a gente fazer isso. E e aí essa coisa do pessoal também. É legal quando eu escuto vocês e vocês dizendo que tá contribuindo, por que pra mim é muito importante estar junto com pessoas, estar junto com amigos.’ (Isabel – 03/setembro/2003)

Assim, esta atitude de praticante exploratória transcende nosso trabalho reflexivo no grupo. Além disso, provocou em cada um diferentes e diversos níveis de entendimentos que são pessoais e os quais parcialmente acessei através do discurso. Apenas cada colega pode dimensionar exatamente o que o processo reflexivo significou para cada um.

12.5

Outros desenhos a tecer

Esta tese, inserindo-se na tradição de pesquisa em Linguística Aplicada, ao focalizar o discurso, contribui de alguma forma para a análise social de interações construídas em ambiente de trabalho. Ela se inscreve também na área de formação continuada de professores através da prática reflexiva defendida por Paulo Freire ([1996] 2003) que, em meu trabalho, foi tecida através da Prática Exploratória. Na verdade, espero ter colaborado para marcar o espaço da PE na pesquisa acadêmica, teorizando sobre reflexão docente e consultoria exploratória pelo viés que ela oferece.

Com os fios teóricos que apresentei tentei, entender os desenhos da vida, por si tão rica e dinâmica para ser captada em sua totalidade como aponta Allwright (2002a). Da mesma forma, tenho consciência que construí discursivamente meu objeto de estudo de maneira que ele assumiu os contornos dos fios teóricos utilizados. Sei, por isso, que meus entendimentos não são totais nem definitivos – mas não desejo que sejam, pois, como praticante exploratória, outros puzzles não foram respondidos, embora continuem em minha Zona de Questionamento (Kuschnir, 2003), levando-me a reiniciar o ciclo reflexivo. Por outro lado, como escreveu Allwright (2002g)

Só podemos falar e escrever sobre a Prática Exploratória usando palavras, mas isso não nos deve levar à armadilha de pensar que nossas palavras serão sempre suficientes para expressar nossos entendimentos. As palavras certamente nos faltarão, mas podemos ainda *viver* nossos entendimentos e isso pode nos trazer muita satisfação.

Assim, tudo que escrevi só tem sentido por que ainda há muito o que aprender, viver e tecer discursivamente no tear da interação.