

5 Análise

“A análise da narrativa, considera como objeto de investigação a própria estória” (Riessman, 2001:698).

“Como já apontado por Bakhtin, é necessário que todas as interpretações sejam colocadas para que suas diferenças e semelhanças sejam discutidas e novas construções tenham lugar” (Magalhães, 2002:53).

A etnometodologia (Baker, 2001), uma abordagem que visa explicar como as coisas acontecem, me parece bastante promissora para analisar nossas entrevistas-conversas. Desta forma, as entrevistas não são tratadas como técnicas para coletas de informações, mas são analisadas como fala em interação, em que se podem observar identidades situadas. Busco, neste trabalho, utilizar as próprias narrativas de experiência profissional como subsídios discursivos para projetar as identidades situadas. Observarei as interações ocorridas ao longo das entrevistas-conversas e dos nossos encontros.

Miller (2001) já aponta que uma pesquisa conduzida levando em consideração os princípios da PE como base, como é o caso desta, tem algum ponto de contato com a pesquisa etnográfica. Segundo a autora (ibid.), ambas estão incluídas no paradigma de pesquisa interpretativista e, além disso, tanto a pesquisa de cunho etnográfico quanto a PE: a) levam em consideração a busca de entendimentos mais profundos da situação investigada considerando o contexto; b) apontam o envolvimento do praticante inclusive enquanto observador; c) descrevem o desenho da pesquisa a partir das várias atividades que são usadas

como ferramentas investigativas, por exemplo o auto-reflexão partilhada, a ‘conversa’ sobre a prática onde pode-se observar a participação do pesquisador e d) valorizam o perfil dos participantes.

Na mesma linha, Moraes Bezerra (2007:62) especifica que “o aspecto etnográfico parece estar implícito à pesquisa com base na Prática Exploratória”. Duas características que são comuns a ambas formas de pesquisa são “a ênfase no processo, no que está ocorrendo” e “a preocupação com o significado” (André, 1995 apud Moraes Bezerra, 2007:62).

A análise etnográfica representa uma prática de pesquisa científica social mais reflexiva que está relacionada com a proposta de pesquisa aqui adotada, na qual a reflexão integrada ao fazer cotidiano é um forte pilar. Alio esta visão à de Allwright (2003b), quando ele propõe a pesquisa do praticante como a mais benéfica para os indivíduos, já que os envolvidos têm a oportunidade de refletir enquanto agem.

Assim como Mishler (1986), proponho analisar as entrevistas através da discussão das mesmas com os participantes, trazendo para a análise os entendimentos dos próprios praticantes. Desta maneira, cada participante usará sua intuição, seu conhecimento de si próprio e seus saberes para interpretar as transcrições das narrativas.

As entrevistas-conversas serão segmentadas em unidades menores para possibilitar micro-observações à luz da sócio-lingüística interacional que possibilita reconhecer as identidades como construções discursivas.

Apresento a seguir os vários momentos de cada mini-comunidade exploratória – momentos que serviram como oportunidade de entendimentos do trabalho investigativo-reflexivo realizado pelas praticantes-colaboradoras. No primeiro momento, realizamos a troca e o registro de nossas experiências exploratórias. Ressalto que, neste momento, já estávamos trabalhando interacionalmente para entender nossas histórias. No segundo momento, eu trabalhei sozinha. A realização das transcrições foi uma tarefa solitária, mas permitiu refletir sobre o processo. No terceiro momento, após as praticantes-colaboradoras já terem recebido as transcrições por correio eletrônico, aconteceu a negociação de nossas interpretações sobre nossas identidades projetadas no discurso.

5.1.

Primeira mini comunidade: Walewska, Marja e Aline

5.1.1.

Primeiro momento – partilha das experiências

Neste primeiro encontro, nosso objetivo central era a troca e o registro das narrativas de experiência. Entendo que, neste encontro, tivemos uma reunião de trabalho, cujo foco foi dado nas entrevistas-conversas semi-estruturadas, que foram levemente adaptadas para que dessem conta do potencial exploratório e que pudessem caracterizá-las como entrevistas-conversas. É importante ressaltar que alguns entendimentos já foram gerados neste momento de interação. As três perguntas previamente pensadas como ‘ponto de partida’ foram: Como você conheceu a prática exploratória? Há quanto tempo você está no grupo? Você poderia contar uma de suas experiências exploratórias?

5.1.2.

Segundo momento – a transcrição e uma análise embrionária

Como já expliquei anteriormente, a transcrição (Anexo I) foi um trabalho solitário e minucioso a partir das convenções baseadas nos estudos de Análise da Conversação (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974), incorporando símbolos sugeridos por Schiffrin (1987) e Tannen (1989). Devido ao foco e escopo da pesquisa, deixo claro que transcrevi as interações de forma selecionada, já que considerei importante poder observar os momentos em que as narrativas emergem. Este aspecto poderá vir a ser estudado no futuro.

Na primeira interação, considero a narrativa de experiência da Walewska o trecho compreendido entre as linhas 15 a 158. Na subseção seguinte, apresento considerações gerais a respeito das identidades observadas por mim enquanto realizava a transcrição.

Logo após a conclusão do trabalho de transcrição, enviei uma cópia por correio eletrônico para ambas participantes desta mini-comunidade exploratória,

para que tivessem a oportunidade de, assim como eu, pensar a respeito de nossa interação antes de nos encontrarmos novamente.

Enquanto realizava a transcrição, fui observando a construção identitária da Walewska e fazendo algumas anotações que se encontram no Anexo II. De forma bastante resumida, pude perceber que Walewska ratifica imediatamente, até sobrepondo o turno de fala, meu enquadre inicial dela e de Marja como professoras exploratórias ‘experientes’ e começa se projetando como um membro do grupo com vasta experiência. Walewska também se mostra uma professora reflexiva e apaixonada pelo trabalho, além de confirmar sua identidade exploratória e de professora de inglês. Ao longo de sua fala, pude observar ainda que ela se projeta como aprendiz e repete, várias vezes, que aprende com os alunos. Além disso, ela mostra ter muito orgulho deles.

Ao realizar a transcrição (Anexo I) da fala da Marja, percebi que ela não sintetiza nenhuma experiência particular em forma de narrativa. Sua fala é bastante geral considerando sua insatisfação, seu sofrimento em sala de aula no final de sua carreira. Marja ainda fornece comentários gerais a respeito da PE, de sua participação no grupo e de oficinas já preparadas e conduzidas por ela. Como não havia nenhuma experiência particular, não foi possível caracterizá-la como narrativa de experiência.

Baseada em Martin e Rose (2006:64), caracterizo a fala da Marja como relato de experiência pessoal, considerando que sua fala registra “uma seqüência de eventos sem interrupção significativa. Ao invés de um estágio de avaliação clara, os eventos são avaliados prosodicamente como o relato revela. (...) Os relatos funcionam (...) para compartilhar experiências e atitudes de todos os tipos”.

5.1.3. Terceiro momento – uma análise negociada

O objetivo de nos encontrarmos após a gravação da entrevista-conversa foi fazer uma análise de forma colaborativa. Acredito que esta reunião foi um momento especial para compartilharmos os entendimentos que haviam surgido, para mim, durante a transcrição e, para minhas colegas, quando a receberam.

Nossa reunião não foi para confirmar uma análise prévia, porque ela não existia. Vale ressaltar que esta reunião, para compartilharmos nossos entendimentos, não foi transcrita, eu ouvi as gravações e, a partir delas, construo um relato dos tópicos que emergiram na nossa conversa.

Neste momento, discutimos um pouco a respeito desta forma de fazer pesquisa, que na minha opinião se alinha com o tipo de pesquisa apontado por Moita Lopes (2006): pesquisa indisciplinar, que foge à forma canônica de se fazer pesquisa na linha interpretativista.

Walewska e Marja afirmaram que já haviam participado de outras pesquisas, mas comentaram que nunca tiveram um retorno a respeito do que foi feito com os dados que elas cederam; as pesquisas anteriores não ofereceram a elas oportunidades de aprendizado e envolvimento no processo de pesquisa.

Começamos esse momento bastante significativo na pesquisa, com o interesse da Walewska em saber o significado de alguns símbolos de transcrição e acredito que, a partir dos questionamentos dela, de forma muito simples, construímos, naquele momento interacional, conhecimento acerca destes símbolos. Talvez, esse interesse esteja relacionado ao fato de ela estar pensando em fazer Mestrado. Nós já conversamos sobre este assunto algumas vezes e pode ser que este trabalho venha aumentar seu interesse.

Walewska continua nossa interação relatando que ficou surpresa considerando o tempo que a deixamos falar. Sua narrativa foi, de fato, bastante extensa. Segundo ela, havia uma sintonia tão grande entre ela e mim (enquanto colega-entrevistadora) que co-construímos a estória. Walewska observou que, enquanto ela tentava abrir outras janelas, quer dizer, expandir sua narrativa a respeito de outros assuntos, eu a conduzia à sua estória, como se tivesse a guiando e isso, para ela, foi positivo.

Walewska me julga uma boa entrevistadora, já que apenas a conduzi sem que ela percebesse essa minha atitude no momento da interação. Ela afirma que não se sentiu intimidada em momento algum. Avalio este comentário de forma bastante positiva, visto que durante todo o processo de desenhar a pesquisa tive a intenção de tornar este momento o mais natural e agradável possível. A minha preocupação sempre foi oferecer uma oportunidade de aprendizado e reflexão para todos os envolvidos.

Walewska, por exemplo, afirma que estava o tempo todo, refletindo consigo mesma, ela sentiu como se estivéssemos conversando em uma de nossas reuniões da PE, nas quais, muitas vezes, contamos várias histórias. Foi exatamente este o motivo que despertou meu interesse de pesquisa. Acredito que desta forma, um dos meus objetivos de pesquisa foi alcançado: fazer com que esta tarefa de pensarmos juntas a respeito de nossas identidades fosse o mais próximo possível da nossa atmosfera nas reuniões.

Ainda de acordo com Walewska, ela estava se analisando desde a narração da experiência, bem mais que eu que a estava ouvindo bastante interessada em entender quem ela era e como ela se construía naquele momento em que narrava a história. Ela não se sentiu analisada ao fazer este trabalho, em nenhum momento se sentiu “olhada de fora”.

Para Walewska, viver alicerçada pelos princípios da PE é uma forma de encorajar-se para romper os padrões, já que ela só faz o que acredita. Walewska lembra de uma das frases do Allwright “se o ambiente for favorável, você aprende” e para ela o mais importante é criar este ambiente.

Conversamos também sobre o fato de não ter havido uma história específica narrada pela Marja. Ela relatou seu incômodo, porque achava que havia narrado o final de sua carreira como experiência exploratória. Marja discorda quando lhe informo que não fiz toda transcrição, porque ela não se concentrou em uma experiência. Ofereci a gravação para ela ouvir, mas ela achou que não era necessário.

Quando questionada por mim sobre porque não se centrou em uma experiência, ela diz que vai pegar alguns materiais antigos para contar. Ela não responde minha pergunta. Eu comento com ela que durante nosso primeiro encontro, após ouvir a gravação, tive a impressão de que eu insisti um pouco para que ela contasse uma história e ela afirma que não percebeu nada a este respeito.

Walewska diz que, talvez, ela não tenha se centrado em uma história, porque o que mais a marcou foi uma situação de estresse no fim de sua carreira: uma situação que envolvia algumas turmas que não aceitavam as aulas de inglês. Perguntada se os alunos não gostavam da aula ou dela, Marja diz que vai pensar porque alguns alunos são contraditórios. Ela reconhece que, no início de sua carreira, ir à escola era uma distração, mas, anos depois, esta tarefa se tornou um fardo.

De acordo com a própria Marja, a PE a ajudou a perceber que não podemos esperar um comportamento homogêneo dos alunos. Ela se sentia incomodada com os alunos que ficavam no fundo da sala, porque, na sua época, havia a crença de que todos os alunos tinham que aprender e por isso, ela se sentia culpada quando esses alunos do fundo da sala não prestavam atenção nas aulas. Ela afirma que os alunos não percebem essas pequenas agressões que o professor sente. Quando a Walewska questiona se essa situação de estresse foi o que realmente a marcou, ela diz que não pode confirmar. Neste momento, percebo que a análise colaborativa realmente estava acontecendo.

Marja, no primeiro momento, acha melhor analisar exatamente o que havia contado, mesmo não sendo uma narrativa, embora ela pareça não entender, a princípio, o que eu estava considerando como narrativa de experiência. Walewska e eu tentamos esclarecer que ela, realmente, não havia contado uma história de experiência de vida.

Neste momento, Marja sugere que eu escolha o que elaalaria, e argumento que essa não é a intenção, já que busco histórias de vida (Linde, 1993), eu não poderia selecionar qual gostaria de ouvir. Marja diz que já havia pensado em pegar alguns pôsteres antigos, para que pudesse lembrar das histórias. Deixo-a livre para que faça o que for mais confortável para ela e ela realmente pega alguns pôsteres para auxiliá-la no processo de narrar.

Há um momento de tensão entre mim e Marja quando lhe pergunto se gostaria de contar a sua história num outro dia. Ela se mostra chateada e pergunta se eu posso esperar um pouquinho. A minha intenção era não gerar constrangimento como se ela fosse obrigada a contribuir de alguma forma com uma história tendo que recorrer a materiais escritos.

Enquanto localiza o material que gostaria de usar para construir sua narrativa, Marja fala sobre algumas de suas experiências, sobre um artigo publicado, sobre as oficinas feitas com a Doreen, mais ainda de forma bem geral. Reafirmo que gostaria que ela contasse algo sobre sua experiência que pudessemos, depois da transcrição feita, pensar, refletir, a respeito de quem ela seria naquele momento em que contou a história. Ela não reage ao meu comentário.

Algo bastante representativo para mim enquanto pesquisadora deste grupo acontece, quando Marja afirma que um pilar da PE estava caindo, já que havia

uma terceira pessoa pesquisando o grupo. Percebo, para minha surpresa, que ela não me considera parte do grupo. Procuo ignorar este entendimento, mas respondo afirmando que me considero membro do grupo e acredito que seria pior se fosse alguém de fora. Percebo como em uma mesma mini-comunidade, os membros observam minha participação no grupo de forma completamente oposta. Enquanto Marja parece não me considerar membro do grupo (“o ponto positivo da PE era esse, não há uma terceira pessoa, agora caiu por terra. hhhh. agora tem aline metendo o nariz no nosso trabalho” – parte de nossa conversa que não foi transcrita – dia 06/05/08), Walewska (linhas 14-15) acredita que eu já conheço a estória dos anjos. Desta forma, encontro, no discurso da nossa conversa, a possibilidade de interpretar as percepções de Marja e de Walewska sobre meu pertencimento ao grupo.

Com os pôsteres na mão, pergunto a Marja como ela apresentaria aquele material num evento, por exemplo. Neste momento, em que eu e a Walewska seguramos os pôsteres aparece a narrativa (Anexo I) que seria analisada, após ter sido transcrita e de elas receberem uma cópia por correio eletrônico.

5.1.3.1.

Identidades projetadas por Walewska – uma análise negociada

Walewska inicia esse momento dizendo que o que mais lhe chamou a atenção foi exatamente a sua fala em que predominou a reflexão, afirmando, dessa forma, ser uma pessoa reflexiva mesmo de forma não planejada, quando estava narrando.

Do ponto de vista interacional, ela chama a atenção, porque percebeu que repete várias vezes “né”, procurando apoio em alguém que estivesse interagindo com ela, como se estivesse apresentando um pôster (linha 46 “eu não falei isso para eles, né?”, linha 146 “então você vê que coisa rica, né?”).

Walewska afirma que essa estória pode ser contada de vários ângulos e que a escolha se dá através de quem é seu ouvinte e ainda do momento em que ela fala, o porquê ela está contando. Projeta-se, assim, como uma pessoa atenta ao contexto situacional em que suas experiências de vida são divididas. Ela começa falando sobre o encontro da PUC (linhas 16-17 “foi um um encontro que nós

tivemos na PUC”), e por causa do meu questionamento a respeito dos detalhes deste trabalho (linhas 66-67 “você lembra como é que foi, mais detalhado, esse trabalho que eles fizeram?”) ela conta o que foi feito anteriormente a essa apresentação. De certa forma, fomos co-construindo a estória.

Proponho que comecemos a analisar alguns trechos mais específicos que elas poderiam ter destacado. Percebo que embora tivessem lido a transcrição, não havia nenhum ponto específico destacado por elas para que pudéssemos iniciar nossa análise. Sugeri, então, olhar mais atentamente alguns pontos por mim observados.

Contadora de estórias vinculadas a alunos, experiente, valoriza o aluno.

Walewska gosta de contar estórias. Ela sugere que têm muitas quando indica a dificuldade de escolher. Descrevendo as estórias como “momentos de arrepio” (linha 11) e afirmando que “são esses momentos que ficam” (linhas 12-13), Walewska se constrói como uma contadora de estórias. Segundo ela, essa identidade é sempre marcante.

Durante nossa negociação de identidades, Walewska afirma que ser contadora de estórias é uma identidade muito positiva, é uma maneira de dividir experiências, dividir a vida. Além disso, suas estórias estão sempre vinculadas aos alunos, já que ela não consegue ver a PE sem a presença do aluno. Ela já imagina os alunos participando dos trabalhos, da confecção e apresentação dos pôsteres, desde quando conheceu a PE, antes mesmo da participação efetiva e ativa dos alunos como temos hoje.

1	Aline	e aí, vocês devem ter milhões de experiências exploratórias para
2		contar. dentro, dentre essas várias experiências, eu queria que
3		vocês escolhessem assim uma, [para que vocês
4	Wal ⁵	[e aí é difícil...
5	Aline	muito difícil porque tem muita experiência (hhhhh) por aí, mas
6		que a gente selecionasse uma, não sei que critério vocês vão usar
7		... que a gente pudesse conversar um pouquinho sobre essa

⁵ Adoto Wal (Walewska) na transcrição por motivo de formatação.

	8	experiência.
	9	uma experiência, é: bom, é eu: experiência eu vou sempre para
	10	alguma coisa que tenha acontecido com aluno, né? é: eu tive
	11	assim vários momentos de arrepio é: que são os momentos que
	12	ficam, né? Primeiro foi o o o pôster, né? feito aquele momento
	13	assim de fazer aquelas estória dos anjos e foi um momento muito
	14	rico, muito interessante, mas que também já falamos bastante
	15	sobre ele. um outro momento de arrepio, de: de: coisa assim que
	16	fica, é bom falar, foi um um encontro que nós tivemos na puc em
	17	2002, 2003, talvez, e e em que levei meus alunos para que eles
	18	apresentassem os pôsteres que eles tinham feito naquele ano. eu
	19	tinha uma turma de oitava série que tinha ficado,

Quando questionada sobre o outro momento de arrepio (linha 15) que foi como ela descreveu sua estória, ela esclarece que, neste caso, não teve a intenção de divulgar uma nova experiência com a PE. Afirma ainda que a estória dos anjos já tem vida própria, é de todo o grupo.

Walewska valoriza muito os alunos, acredita que eles estão preparados para se desenvolverem, trabalharem sozinhos, serem independentes. Os alunos não precisam efetivamente da escola, se concebida como um espaço de coerção, porque eles aprendem todo o tempo fora da escola, aprendem na vida. Eles são capazes de realizar muitas coisas, mas isso, em geral, não é visto. A escolha desta estória se deu, a princípio, porque eles trabalharam muito, e ela fez apenas o papel de orientadora.

Na sua narração, esse aspecto fica evidente, quando ela afirma que os levou “para que eles apresentassem os pôsteres que eles tinham feito” (linha 18). Wal se constrói como uma professora que busca ficar no ‘backstage’, para que o foco seja dado aos alunos, assumindo o papel de orientadora.

Planejadora do afeto e exploratória.

Walewska segue ainda o planejamento do afeto, acredita que as aulas têm vida independente. O planejamento de suas aulas é feito de acordo com a vida na/da sala de aula. Quando uma questão é lançada pelo aluno, ela aproveita para explorar a idéia usando um texto em inglês, por exemplo.

Suas aulas não são pré-planejadas. Tendo os princípios da PE como seus objetivos, projeta-se como uma professora exploratória (linhas 89-90), não acredita nos planejamentos feitos por outros, e nem mesmo os feitos pelo próprio professor sem conhecer a turma e sem levar em consideração a dinâmica das aulas que vão acontecendo. Aproveita os temas propostos pelos alunos, que costumam fazer com que o aprendizado da língua esteja relacionado com a própria vida.

85	Wal	[o inglês preparar para o mercado de trabalho] aí eu falei “será
86		que a gente pode, vamos trabalhar com isso”, agora isso para
87		mim eu não tenho mais, eu não tenho livro, no município, você
88		não tem livro, a turma veio, a outra professora, era professora de
89		espanhol, é oitava série vou fazer o que, né? mas eu sou uma
90		professora de prática exploratória, [é então isso é um prato para
91		mim
92	Aline	[é totalmente exploratória ↑

Consciente do sistema, positiva e criativa.

Quando perguntada se ela tem consciência dos problemas do sistema já que ela comenta a ausência de material (especificamente o livro) e afirma (linha 93), “que bom que eu não tenho livro” para a disciplina de inglês, ela concorda comigo e vai além afirmando que o aluno valoriza as disciplinas que têm livro.

93	Wal	que bom que eu não tenho livro, que tudo isso acontece, mas
94		ainda assim, nova na escola, ainda um pouquinho cheia de
95		dedos. e aí eu peguei um jornal de domingo, jornal extra, e nós
96		fomos ver o que era o mercado de trabalho. dividimos em grupos
98		e eles pesquisaram, sei lá quantos anúncios, mas está em algum
99		momento, isso está escrito, quantos anúncios eles pesquisaram e
100		aí foram vendo anúncios, é: de trabalho alguns anúncios. tinham
101		“chegar hora tal, entrevista, salário tanto e aí eles foram vendo”.
102		Puxa que <u>maravilha</u> , esse salário, puxa esse daqui

Neste momento de nossa interação, Walewska diz que os professores de inglês já ‘entram no jogo’ perdendo e precisam buscar o entendimento por parte

dos alunos e que isso pode ser vantajoso, já que a seleção dos textos pode ser uma tarefa colaborativa, em que cada aluno se torna co-responsável pelo planejamento. Já que não temos o livro para seguir, podemos ir além, utilizar este espaço que a disciplina nos proporciona para nos entendermos. Entendo a Walewska neste momento como uma pessoa que olha o lado positivo das adversidades encontradas ao longo de sua carreira.

Orgulhosa dos alunos.

Walewska diz que poder contemplar alguns professores especialistas em Lingüística Aplicada, como Solange Vereza e Celani⁶, que compartilham de pensamentos, crenças em relação à participação dos alunos, ouvindo os seus alunos, foi uma experiência que a encheu de orgulho (linhas 54-57). Walewska constrói os alunos como interlocutores, agentes da construção de seu conhecimento. Projeta-se como uma pessoa que não só se orgulha de seus professores e outros que comungam das mesmas idéias, mas, principalmente neste momento, de seus alunos. Walewska valoriza aquelas pessoas que ouviam seus alunos e se identificavam com o trabalho, a fala dos alunos era cheia de significado para essas professoras tão experientes e conhecidas.

53	Wal	[e aí a conversa vai partindo para um, para um lado, né. foi
54		muito legal. e ver também os professores, é tanto a solange
55		vereza, como os outros professores, que ouvindo o trabalho
56		deles, assim como pessoas, professores que tinham sido meus
57		professores, então eu tinha assim muita admiração. a celani, né?
58		[ali ouvindo os meus alunos

Aprendiz.

Walewska acredita que não transmite conhecimento aos alunos, eles são capazes de construir conhecimento, de se colocarem de pé e de falarem para qualquer audiência, a identidade de seus ouvintes não é uma barreira para eles, outros alunos, professores inexperientes e ainda professores de sua professora.

⁶ Professoras especialistas em Lingüística Aplicada, da UFF e da PUC-SP, respectivamente.

38	Wal	[isso eu aprendi com esse grupo, é: nessa sala... é, eram alunos,
39		já fora da faixa etária, alunos que já trabalhavam é: alunos mais
40		considerados, aqueles alunos, ah essa oitava série [não vai dar
41		em nada, não fazem nada, não dá para nada
42	Aline	[não tem mais jeito
43	Wal	“vai só pegar o diploma e vai ser tudo doméstica, e não sei mais
44		o que”, e eles me ensinaram isso, tem que ser naquela
45		apresentação, tem que ser o seu entendimento. engraçado que a
46		gente não falava, eu não falei isso para eles, né? e eles não
47		“vamos treinar, vamos fazer isso, vamos apresentar um para o
48		outro” e isso foi, é: , esse grupo que foi, se apresentou lá com as
49		suas dores de barriga, “eu não falo, eu não quero falar”, mas
50		quando começa essa estória “não sou eu não sou eu”, tem
51		sempre um que fala [

Walewska constrói-se como uma professora aprendiz. Na linha 38, ela afirma “isso eu aprendi com esse grupo” ou ainda “e eles me ensinaram isso” (linha 44). Esse grupo em especial, apresenta características de um grupo de alunos mais maduros (linha 39) que já trabalhavam. É um grupo também que sofre um certo preconceito (linha 43). Walewska aprende com eles. Ela aprende com a responsabilidade e a seriedade com que estes alunos encaram a tarefa. Ela se projeta ainda como uma educadora preocupada com a transformação social.

Ética, interessada em conhecer os alunos e criar oportunidades para falar sobre a vida em sala de aula.

É interessante observar como Walewska se constrói como uma professora que tem necessidade de conhecer as pessoas com quem vai conviver (linha 70). Pelo fato de não ter informações a respeito da turma, ela afirma “mas eles não eram meus alunos”. Buscava naquele momento, saber um pouco sobre eles para criar um envolvimento maior.

70	Wal	eu perguntei para eles, numa das primeiras aulas, porque era
----	-----	--

71		primeira vez que eu tomava contato com a turma, era a primeira
72		vez é: o que que incomodava, incomodava nas aulas, né? nas
73		aulas, mas aí, esse nas aulas, eu sempre, até hoje, eu tomo assim
74		um pouquinho de preocupação, nas aulas, de que assim, não
75		fique queixa de matemática, de geografia da professora [
76	Aline	[de outras aulas
77	Wal	da aula de inglês. mas eles não eram meus alunos, bom dentro
78		das coisas que eles falaram, uma menina, ana ⁷ , disse “é eu acho,
79		na minha opinião, as aulas de inglês deviam preparar os alunos
80		para o mercado de trabalho e isso não acontece”. <u>aí eu achei</u>
81		<u>aquilo muito interessante</u> , botei para a turma a discussão o que
82		que era, o que vocês acharam que, a ana, aí ela “eu quero falar,
83		não sei o que”

Walewska ainda se projeta como uma professora que abre espaço discursivo para que questões relacionadas à vida dos alunos, neste caso, mercado de trabalho, sejam colocadas em sala, por exemplo nas linhas 78-80 “é eu acho, na minha opinião, as aulas de inglês deviam preparar os alunos para o mercado de trabalho e isso não acontece”. Ela ainda avalia as colocações dos alunos de forma positiva “aí eu achei aquilo muito interessante” (linhas 80-81), porém está preocupada em ser ética evitando que os comentários se estendam a outras disciplinas (linhas 73-75).

Perguntada sobre como ela consegue se lembrar do nome da Ana, que de acordo com a Walewska era tímida, ela diz que sabe o nome dos alunos, o que a constrói como alguém realmente interessada nos alunos, na identidade deles, mostrando um comprometimento com as pessoas que integram a sala de aula. Além disso, neste caso, lembrar o nome da aluna sinaliza respeito à autoria da Ana, já que este trabalho partiu dela.

Professora exploratória e de inglês.

⁷ Nome fictício.

Perguntada se estava preocupada com a gravação quando quis deixar claro que o trabalho começou com um anúncio em inglês (linha 113), Walewska afirma que, naquele momento, ela havia omitido sua identidade de professora de inglês e que, por isso, se preocupou em ser coerente, ao frisar que todo o trabalho exploratório se desenvolveu a partir de um anúncio de emprego em inglês. Walewska projeta, assim, sua identidade de uma professora exploratória coerente, que não abandona a língua proposta para ser trabalhada.

110	Wal	é os fatos eu gravo, os números não é:, não. mas então um diz
111		assim “seu burro, isso aí é prostituição”, você discute, então a
112		partir disso, a gente viu: não uma outra coisa que eu tenho que
113		falar, eu peguei um anúncio em inglês, de um trabalho com
114		waiter, waitress, fiz isso para partir do inglês, tá? porque eu sou
115		[professora de inglês]
116	Aline	[professora de inglês]
117	Wal	digamos assim, [eu sempre me esqueço dessa identidade
118	Aline	[hhhhhhh... a identidade de professora de inglês fica apagada
119	Wal	minha identidade de professora de inglês, ela não é muito
120		<u>poderosa</u> , digamos assim, já foi mais...[hoje ela é um pouco
121		menos
122	Aline	[a identidade] de professora exploratória que está
123		assim:[saltando
124	Wal	[ah essa sempre, essa sempre], então, eu esqueci e isso pode ser
125		bem analisado, porque eu esqueci. bom eu comecei assim nos
126		moldes, num anúncio e aí fui para o mercado de trabalho, <u>como</u>
127		<u>isso é muito mais interessante</u> , aquele inglês ... mas a minha
128		consciência estava ali, já fiz meu [()

Na opinião dela, a sua identidade de professora de inglês é diminuída (linha 117) em sua fala em função de sua identidade exploratória ser mais poderosa. A intenção dela em mostrar que havia uma relação com o conteúdo é expressa ainda na sua afirmativa “bom. eu comecei nos moldes” (linhas 125-126). Walewska aponta aqui um dilema enfrentado por muitos professores

exploratórios, que consiste em manter um equilíbrio entre o conteúdo da disciplina e as questões que são, em geral, macro-sociais e transdisciplinares.

Estimula a autonomia dos alunos.

Walewska também oferece oportunidade aos alunos, para que desenvolvam autonomia. Ela não se limitou a trabalhar a questão em sala de aula, mas ofereceu oportunidade para que os alunos fossem pesquisar (linhas 130-131) e ainda enfatiza “eles foram entrevistar pelo leme sozinhos” (linha 133). Desta forma, os alunos descobriram o que fazia sentido para eles na comunidade em que vivem, já que a questão foi proposta por uma aluna. No trecho abaixo, fica claro que ela não foi com eles fazer o trabalho, mas os deixou livres para realizarem tal tarefa.

O uso do pronome pessoal “eles” ao longo deste trecho marca a agentividade dos alunos. Na superfície do discurso, é possível observar a oportunidade que foi oferecida a eles para que, pessoalmente, pudessem investigar a questão.

130	Wal	aí fiz isso, vimos, e: é: depois dessas coisas vistas, eles foram
131		entrevistar <u>os profissionais</u> do leme, para saber qual é o inglês
132		que o leme, mercado de trabalho, utiliza, exige, né. eles fizeram
133		as perguntas, e eles foram entrevistar pelo leme sozinhos, é: e aí
134		as entrevistas foram maravilhosas, porque eles entrevistaram o
135		cara do quiosque que disse “olha, na escola fica aquele negócio
136		de is, is not, to be, não sei o que, negativa, interrogativa, não sei
137		o que, e aqui eu preciso saber o nome dos produtos, quanto é,
138		bom dia, boa tarde, isso eu preciso em inglês, em espanhol, em
139		francês e isso, eu aprendi aqui mesmo”, mas o profissional do
140		hotel, já disse, e dos restaurantes, já, já, deram outro depoimento,
141		eles precisavam de inglês sim, e então o hotel e o restaurante ou
142		os restaurantes pagavam cursos de inglês:

Fica sugerido através do que Walewska diz “mas o profissional do hotel, já disse, e dos restaurantes, já, já deram outro depoimento, eles precisavam de inglês

sim” (linhas 139-141), que o trabalho feito por ela de conscientização de como o inglês é importante ecoou nos depoimentos dados pelos profissionais.

Relaciona experiências passadas ao que está vivendo.

No fim da transcrição é que aparece o real motivo da escolha da estória, a situação oposta que a professora vem vivenciando neste ano: uma de suas turmas não participa ativamente das atividades propostas.

157	Wal	isso eu também aprendi com eles, né? claro que você sabe que
158		você tem que fazer plenária, que é desejável, mas: hoje eu já
159		sinto nos meus grupo muito mais resistência, isso quando eu
160		propus, ele não, eles queriam fazer, queriam falar, então talvez
161		<u>agora eu percebi</u> , aline porque é que eu contei essa estória,
162		porque isso é uma coisa, uma: coisa que eu estou,vivendo[

5.1.4.

Quarto momento – segunda transcrição e uma análise embrionária

Na transcrição da narrativa de experiência da Marja, estou considerando os trechos compreendidos entre as linhas 01-249 como narrativa.

Marja se constrói como professora que valoriza os pôsteres confeccionados a partir de trabalhos com a Prática Exploratória. Embora esteja aposentada, mostra que deseja continuar pesquisando, parece ser um pouco agitada. Parece ser interessada em cultura. Ao narrar sua estória, ela fala sobre as atividades que desenvolve, as quais envolvem um vocabulário específico, como roteiro e sketch. Ela parece que gosta de refazer trabalhos. A partir de um questionamento, ela oferece várias oficinas sobre o mesmo tema para entender melhor a questão. Por fim, observo que ela se projeta como professora pública, da escola municipal e, por isso, valoriza a educação oferecida pelas escolas públicas.

5.1.5.

Quinto momento: a segunda análise negociada

Reunimo-nos, aproximadamente, dois meses depois para buscar entender a experiência da Marja, isto porque estava muito difícil conciliarmos nossos horários e o tempo disponível. Marja não havia lido toda a transcrição, devido a problemas no computador, então, fui apontando alguns trechos que eu havia selecionado para este momento e, a partir destes trechos, fomos negociando as identidades projetadas pela Marja.

5.1.5.1.

Identidades projetadas por Marja – uma análise negociada

Aposentada, parceira no trabalho.

Marja se constrói como uma pessoa agitada, que procura “estar na ativa” mesmo depois de aposentada. Embora não esteja mais em sala de aula, continua pesquisando, buscando entender questões suscitadas ainda no tempo em que trabalhava em uma escola municipal. Acredito que Marja projeta uma identidade que é comum a alguns membros do grupo que não “querem se aposentar” e continuam dando aulas particulares ou atuando em trabalhos comunitários e participando do grupo. Buscam, no grupo, uma forma de se manterem ativos e atualizados na profissão.

12	Marja	e aquilo ficou batendo tanto na minha cabeça quanto na cabeça da
13		doreen, toda vida enquanto a gente trabalhou e aí a gente resolveu
14		continuar pesquisando isso
15	Aline	pesquisando isso
16	Marja	mesmo aposentadas pesquisando, mas através, como a gente não
17		tinha mais contato com os alunos, a gente resolveu pesquisar isso
18		através de professores, né. então, a gente fez pesquisa com
19		professores de escola particular, com professor de escola particular,
20		entrou assim e:

Ela constrói sua experiência usando “a gente” (linhas 13, 16 e 18), mostrando que gosta de trabalhar em parceria e isso, segundo ela, ocorre com frequência, principalmente, quando trabalha com a Doreen, uma colega do grupo da PE. Elas trabalharam juntas por muitos anos na escola e agora continuam trabalhando juntas para entender questões enquanto membros do grupo.

Marja também se constrói como uma pessoa atenta às diversas formas de pesquisa. Mesmo longe dos alunos, enxerga, nos professores, um terreno para investigação (linhas 16-18). Como não está mais em sala, busca entender os alunos através das vozes dos professores.

Gosta de usar atividades diferentes e de repetir temas de oficinas.

Do ponto de vista interacional, Marja assim como a Walewska, repetiu várias vezes ‘né’, procurando apoio em alguém que estivesse interagindo com ela (linhas 55-56).

53	Marja	[porque ele vai viajar], por um salário melhor, então, ele também
54		não vai estudar pelo interesse próprio, então, tem também essa
55		resistência, né? de: de: aprender o inglês () e: a gente começou a
56		oficina assim: com com um ‘sketchezinho’, né? de: ‘sketch’ de: de:
57		a doreen era a professora, a: a: mãe de aluno, eu era aluna
58	Aline	nossa↑ hhh
59	Marja	hhhh “mamãe, quero ir para o curso de, porque minha colega está
60		no curso de inglês” “mas você já tem inglês na escola, eu não vou
61		pagar mais, já pago livro e: tanta coisa, caderno, não sei mais o
62		que” ((interrompemos porque meu celular infelizmente tocou e a
63		marja se levanta para buscar alguns pôsteres. eu e a wal
64		continuamos a conversar, ela retorna após três minutos com os
65		pôsteres nas mãos e volta a falar.)) esse aqui era o roteirinho da:
66		esse aqui é um dos pôsteres que a gente fez um depois fez um ‘up
67		grade’, que ficou melhorzinho e o melhorzinho está com a:, está
68		com a:

Marja busca atividades não rotineiras (linha 56) para conduzir as oficinas que elabora. Para não perguntar diretamente a opinião dos professores a respeito

de sua questão, propõe uma atividade lúdica, com potencial exploratório, um sketch. Ela se projeta como uma professora criativa, não quer pesquisar usando métodos tradicionais.

Durante nossa conversa, eu a questionei sobre o que significava para ela fazer um ‘up grade’ no pôster (linhas 66-67). Marja afirma que gosta de conduzir várias oficinas sobre o mesmo tema, porque, desta forma, ela consegue entender as questões de vários ângulos, afirma também que fazer várias edições da mesma oficina é uma forma de ampliar seus entendimentos. A cada reedição, o pôster vai se modificando, vai se ampliando e ‘ganhando uma nova cara’.

Valoriza os pôsteres.

Para contar sua experiência, Marja precisou estar com os pôsteres em mãos (linhas 75-80). Ela se constrói como um membro do grupo da PE que valoriza os pôsteres, e recorre a eles para lembrar e contar suas experiências. Segundo ela, ao conversarmos sobre o porquê de pegar os pôsteres para narrar sua experiência, eles são ferramentas importantes para os membros do grupo e funcionam como registro de suas memórias.

75	Marja	é...bom, aqui é como a gente fez o:, (3.) o rpg, e tal, assim a gente
76		imaginou várias locações, né. aí os professores que participaram da
77		oficina escolheriam, né, eu fiz uns roteirinhos para..., umas fichinhas,
78		aqui não tem nenhuma das fichas, (5.) ((marja procura no pôster
79		alguma ficha para mostrar.)) tivemos aqui, [() a gente trabalhou com
80		este pôster

Tem veia artística, é preocupada com os outros, valoriza o inglês na escola.

Marja se constrói como uma pessoa que gosta de teatro, concorda que possui uma veia artística, fala em roteiro (linha 110), sketch, ela afirma que sempre que possível, está envolvida com arte. De acordo com ela, os aspectos culturais também a atraem.

Observei que, na linha 117, Marja retoma o que disse anteriormente (linha 56) em relação a fazer atividades diferentes. Pude observar que ela retoma o mesmo ponto e desdobra-o.

109	Marja	então, justamente como eu estava falando, né, eu apresentaria
110		como eu comecei a falar com você do roteiro, que a gente fez, do
111		roteiro, não, das entrevistas que a gente fez com professor de
112		curso... de idiomas, e com alguns alunos também, a gente fez
113		algumas perguntas com estudante de escola particular e fazendo
114		curso de inglês ou não. e: a gente bolou essas, essa, oficina que
115		seria assim, a idéia seria assim, justamente de pegar os
116		professores, mas porque que a gente não fez assim, entrevista,
117		com pergunta certinha, porque a gente não, não teria assim:
118		primeiro porque os professores já iam chegar lá igual a nós,
119		estressados com tanta, com tanta hhh tanto treinamento, tanta
120		reunião pedagógica, tanto isso, tanto aquilo, então para fazer uma
121		oficina, a gente imaginou alguma coisa mais:
122	Aline	[light
123	Wal	[light
124	Marja	que fosse assim bom para eles e que a gente tivesse uma uma
125		resposta mais ah eh autêntica, assim do que eles poderiam estar
126		sentindo é (2.) porque a gente queria uma resposta para essa
127		questão, né? por que que o o o aluno de escola acha que o inglês
128		de escola não ensina, por que que tem que ir para, por que que
129		eles têm essa coisa de de:, não sabe nem português, então, vão
130		aprender inglês na escola, inglês não pode ser aprendido na
131		escola, [onde surgiu isso? ()

Quando a questioneei sobre criar algo que não fosse estressar os professores (linha 114), ela explica que a idéia era fugir dos moldes das reuniões pedagógicas e treinamentos que, muitas vezes, são obrigatórios, mas não levam à reflexão, ao pensamento crítico. Em geral, esses momentos só trazem ‘receitas’ a serem implementadas em sala.

Na linha 124, Marja se projeta sensível aos colegas professores e se coloca no lugar deles. Seu desejo era o de que a oficina fosse agradável para eles, por esse motivo, busca sair da rotina.

Marja mostra-se também preocupada com a crença de que não se aprende inglês na escola. Ela acredita no trabalho realizado nas escolas e discorda desta crença.

Entrevistadora.

Marja inicia o trecho abaixo, tentando resumir os entendimentos das edições das oficinas em que trabalhou com a mesma questão.

195	Marja	[a oficina, rpg e: refletirem depois a questão que surgiu dali e
196		então surgiu muita coisa interessante, né? que eu me lembre nas
197		várias oficinas, o que a gente constatou que: que; teve professor
198		de curso e teve professor de escola particular e de de do
199		município então, o que que surgiu que a gente pelo menos que
200		para mim, marcou mais, nessa oficina nessas edições, dessa
201		oficina, foi que no: que você, você imagina o que é: o mesmo
202		escola municipal o que que você imagina, olha eu fazendo
203		entrevista, [()

Marja projeta-se como entrevistadora ao reenquadrar seu papel e deixa essa questão clara no seu próprio discurso (linhas 202-203). Quando me questiona a respeito dos professores (linhas 201-202), parece que continua sua investigação. Neste momento, acredito que ela se constrói como alguém que gosta de liderar, de pesquisar os outros e não parece ter se intimidado comigo. Vejo que, nesta parte da interação, houve, realmente, uma simetria entre os pares. Constrói-se um clima de conversa, semelhante ao que vivenciamos em nossas reuniões no grupo, o que levou Marja a se projetar como ‘entrevistadora’.

Professora municipal.

Marja se constrói como professora municipal que, após a pesquisa, constrói uma visão mais ampla sobre outros contextos de ensino. Marja ainda se constrói como uma professora que carrega crenças sobre as dificuldades encontradas no magistério.

235	Marja	interessante para a gente, que no: como professor de município a
236		gente imaginava que só seriam dificuldades que a gente
237		encontrava só no município, mas não, são dificuldades que
238		independem de estar em: no município, ou escola particular ou
239		em curso de idiomas

5.1.6.

Sexto momento - entendimentos sobre a primeira mini-comunidade

Um momento que me marcou bastante nesta mini comunidade foi quando perguntei à Walewska a respeito dos detalhes do trabalho desenvolvido (linhas 66-67), “você lembra como é que foi, mais detalhado, esse trabalho que eles fizeram?”. Conversando e buscando entender melhor este momento, Walewska me disse que se sentiu um pouco surpresa, porque ela achava que eu já conhecia este trabalho e por isso ela não foi tão detalhista no início. Isso porque ela já me considera antiga no grupo. Estando no grupo há pouco mais de dois anos, senti-me, neste momento, uma verdadeira ‘*core member*’ (Wenger, 1998), e isso foi muito significativo para mim, já que acredito, assim como Miller (comunicação pessoal, 2007), que pesquisamos o que já está escrito de alguma forma em nós. Houve uma satisfação da minha parte em ouvir isso de uma pessoa tão especial no grupo. Ao pesquisar as identidades das colegas, eu também estou me pesquisando.

Outro aspecto a ser destacado é que enquanto colega do grupo da PE, foi possível notar a simetria existente durante quase todas as interações. Observei o dito e temido poder embutido na minha identidade de pesquisadora apenas no momento de surpresa construído a partir de um comentário da Marja. Não imaginei ser considerada pesquisadora externa por ela, que foi voluntária para fazer parte da pesquisa, que é membro de um grupo que prega a pesquisa feita por praticantes. Foi interessante observar que, dentro de uma mesma mini-comunidade, fui considerada, paradoxalmente, pesquisadora externa e membro antigo.

Para Marja e Walewska acredito que a participação nesta pesquisa teve um caráter de estar mais uma vez envolvida em trabalhos com PE. Para a Walewska, em especial, acredito que foi um momento de revisitar sua prática e encontrar nela

semelhança com a situação que ela vive hoje, foi buscar entendimento de uma questão atual, a partir de uma experiência já vivida. Para Marja, talvez, esta forma de pesquisar em parceria, mas, com a finalidade de registrar a pesquisa em uma dissertação de Mestrado, foi entendida com surpresa ou, até, como inspiração.

Resumindo minha experiência nesta mini-comunidade, destacaria que o processo de pesquisar em conjunto revela-se cheio de surpresas. Precisamos estar preparados para alguns momentos imprevisíveis que devem ser encarados e superados. Isso porque, como nos aponta Velho (1978:41), “o processo de descoberta e análise do familiar pode, sem dúvida, envolver dificuldades diferentes [daquelas que são, de certo modo esperadas] em relação ao que é exótico”.

5.2.

Segunda mini comunidade: Ilma, Adriana e Aline

5.2.1.

Primeiro momento – partilha das experiências

No início do nosso primeiro encontro, cujo objetivo central era registrar a troca das narrativas que seriam transcritas, eu contextualizei um pouco o que estava buscando entender - as identidades de professores que trabalham com a PE. Expliquei também a razão de ser em mini-comunidades e informei as minhas questões que serviriam para guiar nosso encontro, a saber: Como você conheceu a Prática Exploratória? Há quanto tempo você está no grupo? Você poderia contar uma de suas experiências exploratórias?

Ilma, assim que responde a minha primeira pergunta, já aproveita seu turno para contar a experiência que estava vivendo, e ainda o que é a PE para ela. Diferente das outras mini-comunidades, em que cada uma falava um pouco, Ilma responde às três questões de uma só vez. Adriana tem dificuldades para conseguir o turno e começa repetindo minhas questões de pesquisa na tentativa de conseguir um espaço discursivo.

5.2.2.

Segundo momento – a transcrição e uma análise embrionária

Desejo registrar que encontro as narrativas de experiência de Ilma e Adriana nos trechos compreendidos entre as linhas 16-153 e 01-38; 01-86, respectivamente. Assim como na primeira mini-comunidade exploratória, para possibilitar uma melhor compreensão e contextualização desta interação, transcrevi um pouco mais.

Durante a transcrição (Anexo I), pude perceber traços marcantes que estavam presentes nas falas das duas colegas-praticantes. Ilma fascinada pelo trabalho que vem realizando após conhecer a PE e a Adriana bastante consciente e centrada em relação ao que é ser exploratória.

Ilma inicia sua fala já afirmando ser exploratória. Acredito que esta é uma identidade marcante dela. Ilma também se constrói como uma pessoa agitada, que, ao refletir sobre suas aulas no início do período, classifica-as como ‘chatas’. Ela não fica satisfeita com a turma quieta, necessita de agitação, inclusive em sala. Preocupada com questões sociais, que a levaram a trabalhar voluntariamente em uma ONG onde se dá sua experiência exploratória, ela demonstra querer conhecer os alunos, seus porquês. No entanto, parece organizar o trabalho a ser realizado sozinha, sem a participação dos alunos, trabalho este que era uma continuação de uma questão do ano anterior.

Adriana aproveita as atividades pedagógicas realizadas em sala de aula como uma oportunidade de discutir questões que vão além do conteúdo. Isso não ocorre de forma planejada anteriormente, mas ela parte de um ‘insight’. Adriana se constrói como uma professora observadora que levanta um questionamento e observa como os alunos vão discutir a questão. Ela se projeta ainda como uma professora, talvez, mediadora. Assume o papel de adulto em sala de aula e afirma que esse papel é para dizer que alguém está guiando esta discussão. Adriana apresenta-se reflexiva e ponderada, antes de tomar uma decisão que, possivelmente, a levará ao estresse por causa de um aluno, ela procura não explodir. Adriana se constrói como uma pessoa que é capaz de reconhecer que errou ou que exagerou em determinada situação.

5.2.3. Terceiro momento – análises negociadas

Início nossa conversa perguntando se elas haviam lido a transcrição e se gostariam de comentar alguns trechos para que pudéssemos focar na análise das identidades.

Adriana afirma ter ficado impressionada com a sua fala e ressalta que destacou alguns trechos para comentar a respeito de suas identidades. Ela afirma ter ficado impressionada com sua escolha lexical, já que usa a bomba, a raiva, seu vocabulário foi bastante carregado de emoção e metáforas. Ilma diz ter lido superficialmente e prefere que comecemos a conversar a partir das narrativas da Adriana.

Pergunto, especificamente, à Adriana se a Ilma havia lhe dado um gancho, já que ela afirma que a Ilma teve uma situação parecida com a dela e depois diz que não é parecida (linhas 01-03). Adriana acha que Ilma não deu gancho algum, porque ela ficou observando a estória e a achou paradoxal. Ela disse que apenas usou essa orientação (Labov, 1972) para começar a estória e que ela realmente acha que a estória não era parecida. A orientação serviu apenas para caracterizar a estória como relevante. Ela diz que, como a sua estória foi a segunda a ser contada, de alguma forma, ela deveria mostrar que entendeu a primeira. Sua comparação foi, portanto, uma questão narrativa, para tornar a sua narrativa relevante ao contexto. A contextualização foi para tomar o turno, que conforme a gravação, não foi uma tarefa fácil, Adriana tenta, pelo menos, três vezes até que consegue um espaço para partilhar sua estória.

5.2.3.1. Identidades projetadas por Ilma – uma análise negociada

Ilma não havia tido tempo para ler a transcrição e, enquanto eu e a Adriana conversávamos, ela foi fazendo uma rápida leitura, sendo assim ela pede para que eu aponte os trechos que havia destacado, para que possamos comentar algumas de suas identidades projetadas.

Reflexiva, exploratória, agitada e professora que gosta de estar nos bastidores.

Meu primeiro questionamento foi em relação à motivação inicial dela para contar a estória. Acredito que ela narrou esta experiência, pois estava vivendo uma situação nova que a incomodava, já que, no ano anterior ela fazia parte de um contexto diferente. Ilma concorda comigo e, observando seu discurso neste trecho, acredito que a repetição do verbo “questionar” e o uso do verbo “refletir” usado no gerúndio, mostram que Ilma se constrói como uma pessoa reflexiva (linhas 09-10) e exploratória (linhas 10-11).

08	Ilma	e aí eu comecei a trabalhar com a prática, esse é o terceiro ano
09		que eu trabalho com a prática, e assim até essa semana, eu
10		estava refletindo sobre isso, eu não <u>consigo</u> me imaginar... não
11		trabalhando mais com a prática exploratória.
12	Aline	hhhh
13	Ilma	por uma razão muito simples, eu estou, eu fiquei dois anos com
14		minha turminha de quarta série, né [no Vidigal
15	Aline	[naqueles cursinhos
16	Ilma	é no vidigal, e esse ano eu comecei com uma turma que, a minha
17		foi para quinta, eu estou de manhã, é uma outra turma, é um
18		outro grupo de vinte e um alunos, ↑ e assim, eu comecei a me
19		questionar muito, porque eles são, claro, cada turma é uma
20		turma, né, são diferentes, aí eu comecei a me questionar muito,
21		será que era eu, que agitava essas crianças, porque eu olho
22		aqueles vinte e um, assim, muito mais numerosos que os outros
23		né, e fica todo mundo assim: aquilo tudo tão certinho e eu
24		achando minha aula tão <u>chata</u>

De acordo com ela, através da PE, ela está experimentando outras situações em sala de aula, em que ela pode criar, inventar, e não apenas seguir um modelo como fazia anteriormente em sua prática pedagógica. Trabalhar ancorada pelos princípios da PE, para ela, tem sido uma experiência muito prazerosa, uma vez que a PE proporciona liberdade para desenvolver práticas criativas.

Perguntada sobre o fato de agitar a turma (linha 21), Ilma afirma ser uma pessoa normalmente agitada, que precisa estar agindo, fazendo algo e isso se reflete em sua profissão. Ela afirma ser empolgada, animada, por isso não gosta de ver tudo “certinho”, “quietinho”. Por isso, ela de alguma forma ficou incomodada, porque a outra turma já era exploratória, agitada, tinha vida. Ela gosta de ‘vida’ na sala. Para ela, isso significa que os alunos devem estar agindo. A passividade, para ela, pode ser entendida como um clima artificial em sala.

Em relação à aula chata (linha 24), mais uma vez Ilma se constrói como uma pessoa e profissional reflexiva, que busca se auto-avaliar. Pedi para ela me explicar o que entende por aula chata e ela afirma que é um tipo de aula, em que ela não pode estar por trás das câmeras e os alunos atuando, seriam as aulas em que o professor é o centro. Isso é o que ela busca constantemente, deixar que eles atuem, minimizando seu papel ao máximo e buscando a aula em que os alunos sejam/ estejam no centro do processo de ensino/aprendizagem. Ela acredita que os alunos precisam ir à aula para se divertir, para produzir e não para assumir um papel passivo no processo. Ela afirma que gosta de ver os alunos produzindo, ela coloca tudo na mão deles, mas impõe limites.

Humilde, valoriza o trabalho conjunto.

Questiono Ilma sobre como é trabalhar em parceria com uma outra voluntária. Ilma quando fala da Luana⁸, que trabalha junto com ela, projeta-se como uma pessoa humilde ao afirmar que a Luana veio para enriquecê-la. Ilma constrói-se como uma pessoa que embora tenha anos de experiência ainda está disposta a aprender, ela e a Luana trocam várias idéias. Segundo Ilma, a oportunidade de ter uma pessoa que não é professora, mas voluntária na sala, é ter uma outra visão de sala de aula que vem a somar no seu trabalho. Ilma parece querer se construir junto a Luana, como parceira. Ilma valoriza o trabalho da outra voluntária e não aceita o argumento de que a sala está tranqüila e, por isso, ela poderia ficar sozinha.

25	Aline	[hhhhh]
----	-------	---------

⁸ Nome fictício.

26	Ilma	[sabe eu disse “gente eu acho que eu não estou...”, até que a
27		luana ⁹ que assiste, que, que é voluntária também, que a gente
28		trabalha junto, ela falou assim, “ilma eu acho que eu não vou
29		mais precisar de você, você não vai mais precisar de mim, esse
30		ano, né, porque a turma não é igual [ao do ano passado”
31	Aline	[são tranquilos...]
32	Ilma	“a turma é tão tranqüila, você está indo tão bem..., eu falei, “não
33		luana, você não vai fazer isso não, nós estamos juntos, e é o
34		seguinte eles não mostraram a cara ainda, não começou ainda”.
35		mas ainda estava aquele comecinho e coisa e tal... aí há umas
36		duas semanas atrás, eu botei assim, não, nós vamos pensar
37		diferente, vamos agitar...() aí entrei com a minha prática
38		exploratória. hhh eu queria primeiro sondar as crianças, para ver

Interessada nos alunos, ponderada e preocupada com questões sociais.

Ilma projeta-se como uma professora interessada em conhecer as características dos seus alunos (linhas 50-54) ela afirma que conhecer as identidades dos alunos é importante, ela precisa saber quem eles são.

49	Aline	[é outra coisa
50	Ilma	depois desta questão, a minha turma <u>mudou</u> , ganhou realmente
51		vida, porque o que aconteceu, eu comecei a perceber quem são
52		aqueles quietinhos, aquelas criancinhas ali sentadinhas, atrás
53		daquele () né, do caderno novo, copiando, tudo bonitinho, mas,
54		quem são aquelas pessoas que estão ali... porque até então:
55	Aline	[tudo ok
56	Ilma	era tudo certinho, e aí as perguntas que surgiram... que até eu
57		vou guardar, eu nem sei se posso usar, porque são tão...
58	Aline	persoais?
59	Ilma	é. por que que eu não tenho poder? <u>por que</u> que eu não gosto, aí
60		ela fez um parênteses, eu acho que ela se sentiu mal, por que eu
61		não gosto vírgula, por que que as vezes, eu não gosta da minha

⁹ Nome fictício.

62		própria mãe?
63	Aline	<u>nossa</u> ↑ hhh
64	Ilma	por que que eu nasci no vidigal? e daí vai... por que que eu me
65		chamo vera ¹⁰ ?
66	Aline	[muito mais profundo...
67	Ilma	sabe, coisas que, sabe, eu não tenho como trabalhar com eles
68		essas questões, eu acho que nem eles estão preparados, nem a
69		com... sabe, então, mas eu digo assim, mas <u>agora</u> , nesse, nesse,
70		nessa coisinha rápida que eu fiz com eles, eu já estou
71		conhecendo a cara deles, eu já estou [sabendo quem eles são
72	Aline	[quem eles são
73	Ilma	e aí assim a questão que eu estou pensando em trabalhar com
74		eles esse ano, é que é uma seqüência da minha questão do ano
75		passado, não que ano passado tenha virado um pôster, mas no
76		passado eu fiz com eles assim, o vizinho, para eu poder entender
77		aquele, aquele, aquela dinâmica que acontecia ali na sala, que
78		todo mundo, um vigia, um toma conta da vida do outro e aí esse
79		ano eu estou pensando em fazer, é um espaço, se eles têm noção,
80		do que eles têm como espaço, o que eles consideram espaço
81		deles, e se eles respeitam esse espaço, se eles sentem direito a
82		isso ou não e aí eu acho que vai entrar outras questões, como por
83		exemplo, o lixo, a dengue, aí serem cidadãos ou não, se eles se
84		sentirem cidadãos ou não, e aí talvez entre alguma coisa de meio
85		ambiente, quer dizer eu não sei, eu só sei que...

Ilma também se constrói como uma pessoa sensível e ponderada ao reconhecer que, talvez, aquele momento não fosse oportuno para trabalhar questões mais pessoais. Ela afirma que deseja conhecer melhor os alunos para, futuramente, se houver espaço, pensar com eles a respeito de questões tão sérias. Mostra-se atenta aos sentimentos dos alunos, mas não se deixa levar pela emoção inicial relacionada a questões tão particulares.

¹⁰ Nome fictício.

Ilma traz, para nossa conversa, sua preocupação social, já que se mostra atenta ao trabalho que envolve questões mais amplas, como o vizinho, o espaço (linhas 73-85). Ela se diz motivada a trabalhar com esses assuntos, porque a sala de aula deve ser um espaço discursivo aberto às questões da vida. Vale mencionar que Ilma é professora voluntária e faz este trabalho motivada pela preocupação social, mas enfrenta o mesmo dilema que outros professores exploratórios enfrentam ou enfrentaram. Ao abrir espaço discursivo para investigar ou refletir sobre questões que são realmente dos alunos, é necessário estar preparado para lidar com a função terapêutica do perguntar, sem se preocupar em ‘tratar’ psicologicamente do aluno, nem de se responsabilizar por ‘resolver’ o problema. Se as questões são “da vida”, precisamos aprender a aceitá-las, respeitá-las, sem apagá-las.

Ilma trabalha voluntariamente por prazer; diz que ser voluntária é ser responsável e exigente com os alunos, mas na medida certa. Ela afirma que mudou muito enquanto pessoa após iniciar seu trabalho no Vidigal; hoje ela se considera outra pessoa. Quando está desempenhando uma função, é dedicada e se compromete de corpo e alma. Ela afirma ser ainda uma visionária, sonhadora, acredita no trabalho que desenvolve. Ela busca constantemente entender o meio em que trabalha e a dinâmica da vida na comunidade.

Estimula a autonomia dos alunos.

Perguntei se ela gosta quando os alunos propõem atividades, porque isso me chamou a atenção (linha 146) e ela afirma que sim. Quando as atividades e as aulas se desenvolvem a partir de idéias deles, significa que ela ofereceu autonomia aos alunos, e isso é muito positivo para ela. Ilma diz estar sempre animada porque gosta de sair da rotina do livro, gosta de fazer atividades diferentes, principalmente, as propostas pelos próprios alunos.

137	Ilma	entendeu, e posso até dividir em grupos, quer dizer, enfim, é:
138		porque que eu sou boa em matemática, alguns porquês
139		referentes a: a:, atividade escolar, né, a vida deles enquanto
140		estudantes, têm alguns porquês referentes, assim, a vida pessoal
141		[eles,

	142	Aline	[pessoal]
	143	Ilma	o gosto, e têm os porquês existenciais, que eu achei <u>muito</u>
	144		<u>interessante</u> , () seria então, enfim, eu acho que eu não consigo
	145		me imaginar, entendeu, o que que, eu estou acostumada assim, a
	146		eles fazerem as coisas, “vamos fazer isso” aí eu vou e: [
	147	Aline	[()]
	148	Ilma	e a coisa vai rolando a partir deles, e agora assim, quando eu
	149		começo a puxar, neste comecinho que é uma turma nova,
	150		fazendo as coisas, meio que sondagem, se eles vão gostar, disso,
	151		se eles vão gostar daquilo, entendeu, o que que eles estão
	152		querendo, o que que eles não aprenderam, eles vão ainda a
	153		propor, eu sinto que minha aula perde.

No entanto, nas linhas 73-85, ela parece expressar um desejo de tratar de questões que ela considera importantes e com as quais já vinha trabalhando no passado. Fica para reflexões futuras, fazer a negociação entre as questões trazidas e confiadas pelos alunos e aquelas que estamos prontos a trabalhar – como cultivar um espaço para a autonomia de reflexão de alunos e professores?

5.2.3.2.

Identidades projetadas por Adriana – uma análise negociada

Adriana, diferentemente da Ilma, já inicia este momento apontando as identidades por ela observadas ao ler a transcrição.

Primeira narrativa

Observadora, mediadora e exploratória.

A escolha lexical feita por Adriana – verbos como “observar” (mencionado várias vezes) e “olhar” – indicam atitude de uma pessoa observadora. É desta forma que ela se define afirmando ser observadora diariamente. Gosta de ver as coisas acontecendo em sala de aula, mas jamais

imaginava se construir desta forma discursivamente. Segundo ela, este trabalho lhe proporcionou esta oportunidade. Quando pergunto se ela, em outras situações, tem o costume de “jogar a bomba e deixar as coisas acontecerem” (linha 32), para que possa observar, ela afirma que sim e diz que isso é uma prática na sua vida.

14	Dri	para umas questões, assim, completamente existências iguais as
15		suas, né, eu vou morrer, por que que eu vou morrer, por que eu
16		tenho este nome, por que que as pessoas morrem, por que que eu
17		preciso fazer isso, por que que eu tenho que fazer aquilo, será
18		que eu vou viver, será que não sei o que... e aí você, e depois
19		aquilo foi uma coisa muito para você <u>ver</u> , que eles FOGEM da
20		sala de aula, fogem, assim, ninguém está preocupado com o
21		[conteúdo da sala de aula
22	Ilma	[não, não exatamente
23	Aline	[querem mais
24	Dri	justamente porque, é isso, é <u>vida</u>
25	Ilma	exatamente
26	Dri	é vida, né, e essa coisa, essa coisa eu tenho essa mania de ficar
27		observando também, eu gosto muito de observar, ficar parada
28		olhando e quando eles, estão discutindo entre eles, também é só
29		deixar, você só lança ali, joga a bomba...
30	Aline	[hhhh]
31	Ilma	[hhhh]
32	Dri	joga a bomba e senta que a coisa vai fluir
33	Aline	[vai:
34	Dri	vai fluir, <u>sem</u> você, né, <u>perfeitamente</u> , né, e aí que a gente
35		percebe que ali o papel da gente talvez seja , mediar [alguma
36		coisa,
37	Ilma	[é, é, é]
38	Dri	para dizer que tem um adulto ((guiando)) a criança

Adriana se vê um pouco no papel de uma professora que tenta ser mediadora; ela busca guiar após ter jogado uma bomba. Projeta-se num papel

paradoxal, sendo a professora que propõe o questionamento e que sai de cena para observar quanta discussão esse questionamento vai gerar. Afirmar que não poderia guiar este processo, exatamente, porque não sabe onde vai dar. Não é possível afirmar em que direção o processo vai-se desenvolver.

Ela conclui que ‘jogar a bomba’ não é tão simples. A bomba não é, simplesmente, jogada, já que é guiada pela observação que ela faz do processo em desenvolvimento.

Ao longo de nossa conversa, Adriana afirma que se considera mediadora de conhecimento e toma mediação no sentido de construção de conhecimento; não de transmissão. Mediar é, para ela, permear, co-construir. Os alunos também podem ser mediadores e, muitas vezes, o são: por exemplo, quando levantam as questões e a professora abre espaço, para que a mediação ocorra.

Adriana observa também a construção assimétrica que existe na relação professor-aluno (linha 38), ao mencionar a posição da criança e a do adulto. Afirmar que esta relação assimétrica deixa de ser um pouco exploratória e se questiona se não seria possível ter uma criança guiando uma outra criança.

Ilma aproveita este momento de nossa interação para comentar que “o ato de guiar é algo inerente”. Ela acredita que, se o professor não guia, os alunos não chegam. Guiar, para ela, é uma forma de orientá-los, para que eles cheguem sozinhos. Adriana acredita que ainda é possível “guiar junto” a alguém. Ela ressalta ainda que a PEPA é uma forma de guiar a atividade pedagógico-investigativa proposta.

Segundo a própria Adriana, jogar a bomba e sair não é uma atitude exploratória, já que, quando se joga uma bomba, é porque se busca entender algo e, conseqüentemente, na perspectiva exploratória, esta atitude traduziria o investimento em trabalhar junto para isso. Seria uma atitude irresponsável, jogar por jogar. Adriana não joga a bomba e sai; mas observa, fica parada olhando, e, em algum momento, vai interferir, assumindo o papel de quem guia. Constrói-se dessa forma, como uma pessoa exploratória que aproveita o momento.

Para Adriana, a metáfora da bomba não é algo ruim. Pode ser uma explosão de sentimentos, de idéias. Esta metáfora está carregada de emoção. Eu poderia questionar, em outra conversa, se a “bomba” não seria uma estratégia pedagógica e exploratória, já que ela é acompanhada de observação, que, na PE, é definida como *monitoring* (Allwright, 1996).

Segunda narrativa

Concluimos, após a colocação da Adriana, que seria estranho ser exploratório e não guiar. Há momentos em que precisamos nos colocar como professores, intervir no processo. Um exemplo deste tipo de atitude, encontra-se na narrativa da Adriana a respeito do aluno que sempre chegava atrasado. Começamos, então, a entender um pouco as identidades da Adriana projetadas na segunda narrativa.

Professora que sente raiva mesmo sendo exploratória. Agressiva, paradoxal e emotiva.

Adriana questiona o fato de não podermos sentir raiva de um aluno, sendo professora. A repetição da palavra “raiva” no relato demonstra que o sentimento despertado pela memória desta estória ainda está vivo e a sensação parece estranha. É como se a identidade ser exploratória não nos permitisse ter sentimentos. Ela acredita que é claro que o professor pode se irritar, já que somos seres humanos e nossa identidade profissional não pode ser mais presente, mais forte que a pessoal. Ilma lembra que as identidades estão em constante mutação, logo, enquanto procuramos nos construir como professores que não sentem, que são sempre compreensivos, a emoção, o sentimento toma conta de nós e nossa identidade muda e deixamos aflorar a identidade humana.

→ 01	Dri	uma outra estória que aconteceu comigo também, eu tinha um
02		aluno nessa instituição particular, que sempre chegava atrasado,
03		<u>sempre</u> , sempre, a aula começa oito horas, e ele chegava oito e
04		quinze, oito e vinte, e simplesmente não abria a porta e entrava,
05		ele <u>zoneava</u> tudo e assim, primeiro ele vinha subindo as escadas
06		batendo o pé, depois ele abria a porta e quando ele abria a porta
07		fazia questão de abrir a porta com força, <u>bater</u> a maçaneta na
08		porta, bater a porta na hora de fechar, ou seja, ele fazia questão
09		de parar a aula mesmo, assim... e aquilo me irritava
10		profundamente, profundamente, aquele menino chegava
11		atrasado e aquele menino que batia tudo... e eu falava “não, você

12		não pode, calma, ele deve ter um motivo”, geralmente é assim.
13		não, você: uma professora exploratória, não ... você não pode se
14		irritar, () calma...

Fica notório para nós que não podemos entender as identidades como rótulo, por exemplo, de professora boazinha por ser exploratória, ou seja, a professora exploratória não pode fazer nada.

Adriana acredita que, talvez, essa equivalência entre ser “exploratória” e ser “boazinha” tenha sido dada por nós mesmos que fazemos parte do grupo. Talvez, seja uma tendência pensar desta forma, porém sabemos que é utopia; não somos diferentes dos outros professores, também nos estressamos, temos problemas, encaramos desafios, temos sentimentos.

A identidade exploratória de cada membro está diretamente ligada às identidades particulares, às características de cada membro enquanto pessoa. Ser exploratório, portanto, é acrescentar mais uma identidade às múltiplas que já fazem parte da nossa pessoa.

A atitude do aluno, segundo a narrativa da Adriana, incomodou-a, porque ela tem como princípio básico que a sala de aula não é ambiente correto para um aluno entrar de forma tão espalhafatosa. Segundo Adriana, ela nem saberia dizer que local seria apropriado para ter esta postura. A atitude deste aluno chamado aqui de Igor¹¹ tornou-se uma questão de pesquisa para ela, ela desejava entender o que levava o aluno a agir assim e sua reação à postura dele.

17	Dri	[hhhhh], não, e aí vem um diabinho “não, porque você não pode
18		se irritar, pode sim, porque ele está te irritando”, não, mas deve
19		ter um motivo, para ele, vamos investigar e tal... aí teve um dia,
20		eu já tinha tentado de tudo, falar, “olha” como era o nome dele,
21		igor ¹² eu acho que era igor, era igor... “você não precisa bater a
22		porta”, “ <u>igor não bate a porta</u> ”, igual criança, <u>ignorava</u> , até que
23		teve um dia que eu abri a porta e a primeira coisa que eu cheguei

¹¹ Nome fictício

¹² Nome fictício.

24	para ele e foi <u>muito assim</u> , e é por isso que eu falo que é muito
25	de sentir... eu virei para ele e falei, olhei para cara dele <u>com</u>
26	muita raiva, “ <u>igor</u> eu quero que você me responda <u>duas</u>
27	<u>perguntas</u> ”, “ <u>está bom teacher</u> ”, “ <u>primeiro, por que eu sinto tanta</u>
28	<u>raiva quando você chega?</u> ” hhhh “ <u>segundo, por que você chega</u>
29	<u>atrasado?</u> ” e aí ele parou, ficou olhando, assim estático e eu
30	falei “ <u>por que que eu sinto tanta RAIVA quando você chega e</u>
31	<u>por que que você está sempre atrasado?</u> ” aí ele virou para mim e
32	eu falei “caramba, peguei ((pesado))”

Na conversa que ela estabelece com ele, Adriana projeta-se como uma pessoa agressiva (linhas 25-26). Segundo ela mesma, é como se a mesma agressividade que o aluno trazia para ela, ela retribuía. A agressividade dela abriu espaço, para que ele se colocasse como pessoa que também estava incomodado com a atitude de sua mãe.

De acordo com Adriana, o problema não era exatamente o atraso, mas a maneira como ele chegava em sala. Essa forma de ser questionadora, exploratória, abriu espaço, para que ela falasse como estava se sentindo, deixando, nesse momento, que o coração da professora falasse e não a professora racional que não poderia se estressar.

Nessa situação, Adriana afirma que jogou outra bomba, mas explodiu junto, a bomba explodiu na sua própria cabeça. Nesse relato, ela se constrói como uma pessoa de emoção profunda. Ao contar a estória, mostra todo seu sentimento, usa a entonação, como se reproduzisse exatamente o que aconteceu naquela situação (linhas 21- 32). Ela considera muito o lado afetivo, sua experiência é contada com sentimento, a raiva parece muito real.

Segundo Adriana, somos paradoxais; não podemos dizer que somos isso ou aquilo. Sua atitude é, mais uma vez, paradoxal, já que reconhece por si própria que pegou pesado (linha 32).

Observadora, compreensiva e questionadora.

Depois desse evento, ela passa a entender o lado do aluno e passa a aceitá-lo, porque teve um espaço afetivo dele. O aluno, embora continuasse chegando atrasado, entende a professora e reconhece seu erro. Ambos, aluno e professora, puderam colocar suas emoções e trabalhar questões que lhes incomodavam.

58	Ilma	[quer dizer ele chegava irritado
59	Dri	[e ele ficava com raiva.] aí eu virei para ele e disse “quer dizer
60		que nós dois ficamos com raiva, né” e aí começamos uma
61		discussão <u>muito legal</u> entre eles o que é raiva, o que não é raiva
62		e porque que ele tinha, era justamente, ((ah)) mas você também
63		ri de mim, muito interessante e hoje assim, <u>foi pura raiva</u> , uma
64		coisa assim...
65	Aline	foi na hora
66	Dri	<u>porque eu sinto tanta raiva de você</u> quando você chega em sala
67		de aula, e eu achei que ele fosse ficar chateado e assim, [não,
68		nada ajudou
69	Ilma	[ajudou a beça]
70	Aline	[você ajudou a ele]
71	Ilma	[e ele morrendo de raiva daquela mãe, precisando botar tudo
72		para fora]

O sentimento que a professora sente pelo aluno muda completamente: ela passa a enxergá-lo com outros olhos. Ela se afasta, oferece aos alunos a oportunidade de discutir sobre este sentimento. Adriana ficou observando os alunos conversarem sobre o assunto e apesar de enfatizar o sentimento de raiva, ela afirma que esta explosão a ajudou entender o que ocorria com o aluno.

Perguntei se, na linha 67, ela estaria se colocando no lugar do aluno e Adriana nega. Segundo ela, nesse momento ela se questionou por sua atitude, foi sensível ao aluno. Ela, na verdade, queria discutir o sentimento dela com o aluno, porque isso a incomodava ou, quem sabe, ainda a incomode, já que ela narra dessa forma tão enfática, carregada de emoção (linha 66). Acredita que o fato de sentir raiva do aluno a incomodava, porque ela adora os alunos e não é comum ela sentir raiva de aluno. Aluno, uma vez dela, é sempre dela, tanto que costuma dizer, “ele é meu aluno”, mesmo quando o aluno não o é mais.

5.2.4.

Quarto momento - entendimentos sobre a segunda mini-comunidade

Acredito que, para mim, a segunda mini-comunidade exploratória foi uma parceria bastante produtiva. Ilma e Adriana eram as únicas participantes que não se conheciam muito bem, e, mesmo sem um vínculo muito estreito anterior, nossas reuniões foram bem produtivas. Trabalhar com Adriana, que nesta pesquisa, julgo ser o par mais competente, foi um grande aprendizado. Trabalhar com Ilma também foi muito especial, sua animação e disponibilidade são incomparáveis.

Para Ilma, acredito que o processo de pesquisa foi uma oportunidade de refletir a respeito de sua prática. Foi uma forma de ela também se projetar como professora exploratória, que ainda acredita na educação e no que faz. Olhar uma experiência feita há algum tempo nos permite usar um par de óculos diferentes (Moita Lopes, 2006).

Adriana, ao revisitar dois momentos distintos de sua prática, também teve a oportunidade de refletir sobre suas identidades pessoais e profissionais que, muitas vezes, se mesclam. Refletir sobre seu próprio discurso pedagógico com outros membros do grupo foi uma oportunidade diferenciada de reflexão.

5.3.

Terceira mini comunidade: lacy, Ana Paula e Aline

5.3.1.

Primeiro momento – partilha das experiências

No primeiro encontro para trocar as narrativas, expliquei um pouco, para as duas participantes, alguns detalhes do que buscava entender com este trabalho e procurei deixar claro que o meu objetivo era que esse fosse um trabalho feito em parceria. Informei que gostaria de dividir com elas a responsabilidade da difícil tarefa de interpretar as identidades projetadas no discurso por pessoas tão próximas e por quem tenho profundo respeito. Apresentei ainda as minhas questões que serviriam para guiar nosso encontro, a saber: Como você conheceu a

Prática Exploratória? Há quanto tempo você está no grupo? Você poderia contar uma de suas experiências exploratórias?

Desde o início da nossa entrevista-conversa, linha 1 (“essas experiências que vocês devem ter”), enquadro a entrevista, acreditando que elas tinham experiências, mas não me construo como colega “júnior” como fiz na primeira mini comunidade, por exemplo.

5.3.2. Segundo momento – a transcrição e uma análise embrionária

Ao fazer a transcrição (Anexo I) dos trechos de nosso primeiro encontro, priorizando as narrativas de experiências pessoais relacionadas a trabalhos com a prática exploratória, pude observar a construção identitária das participantes desta mini-comunidade na qual estava incluída.

Acredito ser de suma importância registrar que estou considerando narrativa de experiência o trecho compreendido entre as linhas 10-121, 05-189 e 15-80 respectivamente. Para uma melhor compreensão e contextualização desta interação, optei por transcrever mais trechos da interação.

É mister mencionar que este momento foi de suma importância para mim, já que pude não só transcrever as histórias de minhas colegas, mas transcrevi também uma experiência que me marcou muito e sobre a qual já havia um registro escrito e publicado (Santiago, 2006).

A análise embrionária, que ora apresento, se baseia nas minhas anotações feitas durante o processo de transcrição (Anexo II).

Iacy mostra que em suas aulas, as preocupações com questões mais amplas estão presentes. A professora parece discutir com os alunos questões que envolvem outros aspectos como, por exemplo, a preservação do espaço escolar que afeta a qualidade de vida na escola. Além disso, Iacy projeta-se como uma professora que valoriza o trabalho realizado pelos alunos. Ela tem orgulho não só do trabalho realizado, mas também dos alunos. Iacy mostra ser uma professora emotiva, sensível, ela permite que o sentimento esteja presente em seu trabalho. Ela se constrói ainda como uma professora parceira, que busca trabalhar com os alunos.

Ana projeta-se como uma pessoa atenta à qualidade de vida no trabalho. Para ela, é importante uma boa relação entre professor e aluno. Ana se constrói como uma professora que vibra com o crescimento dos alunos, porque procura conhecê-los. Ana mostra-se também preocupada com o conteúdo do ensino médio. Para ela, parece importante que o aluno entenda o propósito de ler um texto em inglês. Consciente do papel da escola, Ana valoriza a continuidade do trabalho de investigação. Ana projeta-se ainda como uma pessoa religiosa.

Percebo que ressaltei minha identidade de professora de escola pública ao escolher esta mini-comunidade para partilhar minha experiência com duas colegas do mesmo sistema. Construo-me como uma professora inexperiente na escola pública na época em que comecei a trabalhar no Estado e me projeto como uma professora desesperada devido ao choque de realidades. Mostro ser uma professora que não fica acomodada diante de uma situação difícil, construo-me reflexiva ao procurar pensar em uma alternativa para o que eu estava vivendo. Ao buscar esta alternativa lanço-me em uma aventura: a de investigar, a partir de um questionamento de uma aluna: um questionamento que me surpreende e até me fere. Acredito que sou corajosa por querer enfrentar este desafio.

5.3.3. Terceiro momento – análises negociadas

Assim como o primeiro, nosso segundo encontro foi marcado por uma atmosfera bastante amigável. Pergunto às colegas se elas haviam lido a transcrição e ambas afirmam que sim. Logo em seguida, as duas questionam como faríamos a análise.

Ao ver o aparelho que seria usado novamente para gravar nossa interação, Iacy pergunta se eu iria gravar de novo. Respondo que se elas concordassem, sim e esclareço que esta gravação, não seria transcrita. Deixei claro, então, que a gravação era uma forma de registrar nossa conversa e também um auxílio para o momento em que eu fosse escrever.

Começo falando que percebi, mais uma vez, que as estórias ecoam fortemente os princípios da PE e pergunto se elas gostariam de apontar trechos que pudessemos comentar, ou seja, trechos que chamaram a atenção delas ao lerem a transcrição. Percebo que, no correio eletrônico em que enviei as

transcrições, talvez, eu não tivesse sido clara quanto à proposta de conversarmos sobre como elas se observaram nas narrativas, considerando suas próprias identidades. Logo, tento esclarecer que este é o objetivo principal do nosso encontro: entender como nos construímos nas experiências que narramos. Temos um momento de silêncio e, como nenhuma das duas aponta para algum trecho específico, procuro iniciar nossa análise colaborativa, destacando os pontos que julguei importantes ao fazer a transcrição.

5.3.3.1.

Identities projetadas por Iacy – uma análise negociada

Contadora de histórias e entrevistadora.

Pergunto a Iacy se ela se definiria como contadora de histórias e ela afirma que sim. Essa identidade me pareceu bastante marcante, porque ela conseguiu nos envolver a ponto de ficarmos muito emocionadas com sua experiência. Além disso, ela afirma que ficou impressionada com o tamanho da transcrição, porque falou muito e gosta de falar, embora acredite que, às vezes, o falar em excesso pode atrapalhar.

Afirmo que observei que a Iacy, em alguns momentos, projetou-se como entrevistadora e até narradora, já que foi co-construindo a narrativa da Ana porque já conhecia a experiência. Ambas reconheceram que isso aconteceu. Iacy diz que se sentiu um pouco constrangida ao ler a transcrição, porque, segundo ela, talvez, ela não tenha deixado Ana falar. Digo que, na minha opinião, isso foi positivo porque co-construir interacionalmente também é uma forma de trabalhar junto. Ana afirma que, para ela, isto não foi um problema, uma vez que prefere responder perguntas a narrar. Em geral, ela fala pouco.

Preocupada com questões que vão além do conteúdo.

Iacy se constrói como uma professora desapegada dos conteúdos pré-estabelecidos. Busca inovar com questões que refletem na qualidade de vida em sala, mas que não estão definidas como prioridade a serem trabalhadas ao longo do ano letivo.

25	Iacy	trabalho com intensidade e desenvolveram um tema que é
26		uma realidade <u>nossa</u> aqui do aprendiz ¹³ , a questão da
27		<u>violência</u> na escola, seja a violência verbal, violência em
28		relação a agressão, quanto ao espaço físico, né, pixações,
29		depredação, e tal, e elas abraçaram realmente a idéia, é: se
30		envolveram totalmente nas pesquisas, pesquisaram textos em
31		inglês, é, é, envolveram professores, a direção, enfim
32		envolveram tantas pessoas nessa, nesse processo de
33		desenvolver a oficina, buscaram um contato mais intenso

A depredação, segundo Iacy, reflete toda a violência que estes alunos vivem, em casa e na comunidade. A depredação é também, para eles, uma forma de protesto. A violência que passa pelo verbal, pelo físico é também muitas vezes uma realidade na vida destes alunos e a escola é o espaço para discutir estas questões que, certamente, não estão no conteúdo programático.

Por esse motivo, Iacy acredita que nem sempre o conteúdo é o ponto mais importante em sala de aula. De acordo com ela, “somos educadores e estamos na sala de aula para prepará-los para vida”. Logo, uma reflexão acerca de temas pertinentes à realidade desses alunos, uma boa conversa, é uma forma de aula que foge aos padrões tradicionais, mas que é sempre um momento rico e proveitoso. Iacy ressalta que alguns alunos, às vezes, questionam o fato de não trabalharem com um conteúdo propriamente dito, pois estão acostumados a aulas tradicionais.

Iacy declara ainda que não é apegada de forma rígida aos prazos em que os conteúdos programados devem ser concluídos. Ela acredita que, principalmente, quando a turma está muito agitada, é o momento de parar para que eles tenham espaço para falar sobre outros assuntos que, naquele momento, são essenciais, porque, desta forma, eles se tranquilizam. Após um bate papo, as aulas sempre rendem muito mais.

Orgulhosa, preocupada com a qualidade de vida, valoriza o aluno.

¹³ Nome fictício.

Iacy se lembra desta experiência com muito orgulho do trabalho realizado pelas alunas e chega a afirmar, nas linhas 73-74, “e eu tenho que creditar esse trabalho a elas”, demonstrando o quanto ela valoriza o que estas alunas fizeram.

57	Iacy	nós ainda tratamos desta questão, é <u>por conta</u> desse trabalho
58		iniciado no ano <u>retrasado</u> , né, em dois mil e: seis, né, com
59		esse grupo de alunos do, da segunda série, eu destaco esse
60		trabalho porque foi uma experiência que ainda está rendendo
61		frutos, ainda estamos analisando, já em 2008, a questão da:
62		da: qualidade de vida na escola, a questão do espaço físico
63		que influi de qualquer maneira no comportamento do aluno,
64		que encontra uma sala de aula toda pixada, se ele encontra é:,
65		é:, vamos dizer assim, a quadra esportiva também depredada,
66		os banheiros, da educação física, também depredados, isso
68		influi na sua maneira de agir, de se portar e até no seu
69		desempenho escolar. então, é uma questão muito séria, e o
70		pontapé inicial foi dado por essas meninas, que nos rendeu
71		também, fiquei muito feliz em escrever um artigo para a
72		revista da puc, né, a oito mãos, não sei a quantas mãos, e
73		assim, também em parceria com essas alunas, e eu tenho que
74		creditar esse trabalho a elas. e: foi <u>muito</u> enriquecedor, ver
75		como um trabalho de um grupo de alunas, motivadas pela
76		questão de refletir, né, sobre o espaço escolar rendeu tanto e
77		tão bem. ((emocionada))

Iacy projeta-se como uma professora que se preocupa com as questões que influenciam a vida escolar dos alunos. Além do conteúdo, ela reconhece que existem outros fatores que fazem parte da vida na escola. Nas linhas 62-69, Iacy enumera o que faz parte da qualidade de vida na escola e que pode vir a ter uma influência negativa no desempenho escolar. Acredito que Iacy é uma professora que observa a escola por um ângulo mais geral, tem uma visão mais abrangente do que é necessário para o sucesso escolar. Uma professora de inglês que, por exemplo, se constrói preocupada com a quadra esportiva (linha 66). Ela está profundamente consciente do que é a escola em seu sentido mais amplo.

Amiga e emotiva.

Iacy diz que a palavra para defini-la é emoção. Segundo ela, revisitar esta experiência mexeu muito com seus sentimentos. Na linha 104, essa sua identidade se expressa no discurso de forma clara: “então ainda mexe muito comigo, me emociona muito”.

Iacy projeta-se como uma professora que vê o aluno não só como membro da comunidade escolar, mas como ser humano. Ela é conhecedora da vida dos alunos, inclusive dos que não estão mais na escola e que são hoje seus ex-alunos (linhas 106-108).

103	Iacy	mas foi levantado pelas alunas, a necessidade de se
104		preservar, então ainda mexe muito comigo, me emociona
105		muito, e quando eu vejo esses movimentos e tal, é: assim, o
106		rostinho delas sempre me vem a memória, alunas que já se
107		formaram, têm lá sua vida, estão algumas, estão na
108		faculdade, outras tentando vestibular, mas é: sempre me
109		lembro daquele momento, acho que dos e-mails trocados na
110		ocasião, os telefonemas, as pesquisas, é a pré apresentação
111		que elas fizeram também na escola para saber se daria tudo
112		certo, né, a <u>parceria</u> , essa é a palavra, que né, não pode
113		faltar, a <u>parceria</u> daqueles momentos, da confiança deles em
114		mim e a minha confiança nelas também, na certeza de que
115		elas desempenhariam bem, ah, o papel ao qual elas estavam
116		ali se propondo e realmente desempenharam muito bem.
117		essa experiência me marcou <u>muito</u> , é: no sentido de ver que
118		é possível ao aluno, né, da escola pública, que é tão
119		estigmatizado, é possível esse aluno, <u>criar</u> , <u>crescer</u> e <u>brilhar</u> ,
120		né, é só você dá: condições a ele, então isso me marcou
121		muito...

Conhecedora da vida dos alunos, Iacy entende que as atividades que envolvem professores e alunos ajudam a construir parcerias (linha 112). Por isso, ela procura se aproximar deles primeiro como amiga e depois como professora,

mostrando que precisa da colaboração deles para que a tarefa contínua de ensinar e aprender aconteça.

Iacy se constrói como uma professora amiga dos alunos. Ela conhece um pouco da vida pessoal deles, sabe das dificuldades que eles enfrentam para se manterem na escola. Quando percebe que estes alunos se engajam em projetos, ela acredita que eles são capazes não só de ultrapassar os problemas, mas também de brilhar (linhas 118-119).

Vale ressaltar que é possível mostrar a emotividade de Iacy através da escolha vocabular presente na superfície do discurso. Iacy faz uso de verbos que demonstram sua emoção, por exemplo, “emocionar”, “mexer”, “marcar” (“mexe muito comigo”, “me emociona muito”, “me marcou muito”, linhas 104, 104-105, 117 e 120-121, respectivamente).

Interessada em trabalhos que tenham continuidade.

Iacy valoriza trabalhos que levem a reflexão por um período mais longo, que venham a “render frutos” (linhas 51-52). Além disso, para ela, é importante que os trabalhos realizados sejam apresentados a várias pessoas. Iacy se constrói identitariamente nas linhas 56-62, valorizando a importância e a memória do processo.

44	Iacy	conduziram todo trabalho, foi <u>muito brilhante</u> . e: porque eu
45		destaco essa experiência, porque assim, a partir desta
46		experiência delas na puc, depois elas apresentaram a mesma
47		oficina aqui, no aprendiz, no evento do final do ano, a
48		convite da professora tais ¹⁴ , então coordenadora pedagógica
49		da escola, essa oficina atingiu, professores, alunos, direção,
50		a coordenação pedagógica e no ano seguinte, coincidência
51		ou não, né, é:, foi tema do nosso ppp, né, em 2007, e é ainda
52		em 2008, a questão da da preservação do patrimônio
53		público, né, e do, do espaço escolar, tudo isso em função
54		desta oficina desenvolvida pelas meninas que tratava da

¹⁴ Nome fictício.

55		violência, da agressão ao patrimônio físico e as pessoas, no
56		ambiente escolar. então, tudo.é: é: hoje na nossa escola, né,
57		nós ainda tratamos desta questão, é <u>por conta</u> desse trabalho
58		iniciado no ano <u>retrasado</u> , né, em dois mil e: seis, né, com
59		esse grupo de alunos do, da segunda série, eu destaco esse
60		trabalho porque foi uma experiência que ainda está
61		rendendo frutos, ainda estamos analisando, já em 2008, a
62		questão da: da: qualidade de vida na escola, a questão do

Esses frutos, ou seja, a ligação com a PUC, a oficina na escola, o convite da coordenação pedagógica, narrados por Iacy (linhas 48-54), fazem com que ela se construa como alguém que valoriza o reconhecimento, o prestígio, e a disseminação das idéias para o maior número possível de pessoas.

É possível destacar alguns itens lexicais que indicam esta identidade de Iacy. Ela utiliza alguns marcadores temporais para afirmar que a oficina conduzida por suas alunas não se findou após a apresentação na PUC. Destaco as seguintes palavras – a partir, depois, no ano seguinte e hoje – para ilustrar como a análise lingüística é importante para observar aspectos identitários.

Reflexiva, acredita no processo de entender.

Iacy projeta-se como uma professora que tem como princípio entender antes de pensar em qualquer mudança, até porque, como ela mesma afirma, a mudança pode não ocorrer. Acredita que refletir é muito mais proveitoso que desejar a solução imediata. Refletir é uma forma de não ficar estático em relação a uma questão, é uma forma de buscar passo a passo um conforto para o que não pode ser solucionado. Percebo que esta fala ecoa o discurso de Allwright (2002a:60 apud Sette, 2006:61) sobre a possibilidade de mudar o status de problema para questão. No caso da Iacy, como ela mesma afirma: “não houve solução” (linha 91), mas isso não impediu que a comunidade escolar continuasse buscando entender o fato.

87	Iacy	isso ainda mexe muito comigo, porque eu penso, poxa, meus
88		alunos que tocaram nessa questão que já era um problema,

89		era um problema perene da escola, mas foi <u>tocado</u> por
90		aquelas alunas, né, e até hoje, é a escola está tentando,
91		entender esta questão, porque não houve solução, o
92		problema da pixação continua, da depredação continua, mas
93		a escola <u>busca um entendimento</u> sobre esse fato a partir
94		dessa, desse primeiro questionamento que foi feito por essas
95		alunas, então, ainda mexe muito comigo. hoje, quando eu

5.3.3.2.

Identidades projetadas por Ana – uma análise negociada

Acredito ser importante salientar que a co-construção foi uma característica marcante na narrativa da Ana. Iacy em alguns momentos assume o papel de narradora, que co-constrói a narrativa, conforme acima mencionado. Desejo registrar também que a orientação da sua narrativa precisou ser negociada (linhas 26-28). Ana narra sua estória como se eu já a conhecesse. Ela acreditava que eu era um membro do grupo que tinha conhecimento prévio de sua estória de vida profissional. Desta forma, acredito que, ao negociar a orientação, eu também co-construo sua estória.

Novata, reflexiva e atraída pela PE.

A estória que ela contou foi a sua primeira na PE, “essa foi a primeira experiência que eu tive” (linha 05), ela se considera “bebê” na PE. De acordo com ela, o que a atrai na PE é a preocupação com a educação, com a qualidade de vida na sala de aula e com a interação professor-aluno. Ela se constrói como uma professora apaixonada por esta proposta, já que, para ela, tentar entender o que está acontecendo é muito interessante. Também se constrói como uma professora reflexiva, porque ela acredita que, embora novata, após conhecer a PE, é impossível não refletir o tempo todo.

Admira o aluno que se interessa e tem orgulho quando este aluno cresce.

Perguntada por mim sobre a razão de centralizar sua estória no aluno José¹⁵, Ana afirmou que José foi o que mais se interessou pelo trabalho exploratório, foi um líder e atraiu os colegas (linhas 150-152). Segundo ela, José sempre tomava a iniciativa nos trabalhos para contagiar os colegas. Ana se sente muito orgulhosa pelo esforço dos alunos, pela produção deles.

146	Ana	porque ele <u>sempre</u> conversava, perguntava as coisas em
147		inglês, dizia que amava inglês, que a professora de inglês
148		estava no céu, que não sei o que é lá, né... então, quando nós
149		jogamos, quando conversamos e jogamos o puzzle, e fomos
150		trabalhar, todos trabalharam em sala, né, mas assim, eles, foi
151		aquele grupinho, ele, também os outros foram influenciados
152		por eles, na verdade, né, porque ele que era, eram os
153		amiguinhos, [todos eram muito amiguinhos...
154	Aline	[e ele é que tinha mais experiência]
155	Ana	mas ele é que puxou, ele puxava todo mundo, mas todo
156		mundo no final saiu ganhando...
157	Iacy	[saiu com certeza]
158	Ana	todo mundo gostou, todo mundo cresceu, mas o José, me
159		chamou mais a atenção porque era o que..., e aos pouquinhos,
160		ele mandava algumas coisas para escrever, para corrigir:
161	Iacy	muitos erros
162	Ana	é muitos erros, e: você vê que ele realmente melhorou, como a
163		Iacy falou, também ficou mais desembaraçado, ele era muito
164		tímido, não queria aparecer, não queria tirar foto, não sei o
165		que lá, e no final das contas estava falando tudo, estava
166		fazendo as coisas...

Ana admira, principalmente, os alunos que se interessam pelas atividades e, neste caso, destacou-se José, que tinha muita dificuldade na disciplina, mas que de alguma forma superou essa barreira para buscar seu desenvolvimento (linhas

¹⁵ Nome fictício.

158-160). Ela valoriza o crescimento do aluno. Na verdade, ela sonha com o crescimento dos alunos no sentido mais amplo, ela deseja que os alunos despertem para a vida, que ultrapassem a obrigação de saber o conteúdo. O crescimento de José não se deu apenas em relação ao conteúdo, José cresceu como pessoa, tornou-se uma pessoa mais participativa, menos tímida (linhas 162-169).

Ana se constrói como uma professora que reconhece sua empatia com o aluno José, tão admirado por ela.

Considerando a narrativa da Ana, desejo registrar que esta aponta para a agentividade do aluno José – marca do seu crescimento e motivo de orgulho da professora. Se observarmos a escolha vocabular de Ana, ao narrar sua experiência, é possível notar que a agentividade é expressa por verbos como conversava, perguntava as coisas, entre outros. Esta agentividade de José envolve a turma; este envolvimento é marcado pela escolhas dos pronomes, “ele”, “nós”, “todos”. O crescimento de José pode ser entendido a partir de seu envolvimento emocional que poderia fomentar sua participação. Um verbo que expressa esta idéia é amava (inglês). É possível notar também a parceria desenvolvida com a professora no processo de co-construção de conhecimento a partir do uso de orações temporais: quando jogamos, quando conversamos e jogamos o puzzle.

Atenta à qualidade vida no ambiente de trabalho.

Perguntada sobre a questão da qualidade de vida em sala, Ana acredita que a boa relação entre professores e alunos ajuda no trabalho do professor não só considerando o conteúdo, mas na própria vida na sala de aula. O trabalho se torna mais prazeroso, se o professor consegue envolver os alunos, se a relação professor-aluno não se restringe à sala de aula, às preocupações estritamente ligadas ao conteúdo. Nas linhas 10-12, segundo Ana, há um lado positivo no trabalho, “além dessa questão, da prova, dos telefonemas, das idas para puc, a gente se divertia, conversava, o que que era prática”. Ana parece gostar do convívio com os alunos.

Observadora.

Ana se constrói como uma pessoa observadora, que conhece até a posição dos alunos em relação à ocupação do espaço físico da sala de aula (linha 29). Ela diz que, após algum tempo, ela consegue saber onde os alunos sentam e os

respectivos nomes. Acredito que esta não é uma tarefa fácil, considerando a realidade das escolas estaduais em que temos um grande número de alunos em sala.

26	Aline	[e como foi esse crescimento? assim... como é que começou
27		este crescimento, não sei se você lembra... como você olhou
28		para o José...[pela primeira vez
29	Ana	[não, ele já sentava na minha frente, perto da minha mesa,
30		hhhh
31	Aline	[e como é que você ()
32	Ana	[era aquele grupinho], assim perto do professor. então, na hora
33		que a gente foi desenvolver, que: eu não me lembro se a gente,
34		eu trouxe as perguntas, [coloquei no quadro...

Dinâmica, preocupada com o conteúdo, deixa que os alunos sejam o centro.

Ana está sempre disposta a inovar, a fazer uma atividade diferente em sala. Ela gosta de dinâmicas que proporcionam aos alunos a possibilidade de sair da rotina. Estas dinâmicas são formas de preparar os alunos para o texto que irão trabalhar, funcionam como *'warm up'*.

83	Ana	a gente trabalhou em sala, nós fizemos uma dinâmica em sala,
84		com relação, tinha até aquelas carinhas, né, eu botei como eles
85		se sentiam, I feel happy, I feel sad, I feel ashamed, não sei o
86		que lá, e eles davam, eles, diziam o que achavam, né, ia para o
87		texto, porque a gente sempre trabalha no início do ano, faz
88		uma revisão das estratégias de leitura e tudo, e mesmo assim,
89		quando eu ia para o texto, eles sempre diziam isso, ainda
90		dizem, hoje, né, e aí, mas, é: nesse ponto, eles até a
91		conscientização deles, né, na hora de fazer a leitura do texto,
92		de: de: na hora que eles foram para a Uerj apresentar [esse
93		trabalho

94	Iacy	[isso... isso
95	Ana	que aí eles mesmo apresentaram para as pessoas, [no enplirj,
96		né
97	Iacy	[no enplirj, é
98	Ana	nos pôsteres, eles foram crescendo assim, eles mesmo já
99		sabiam o que iam falar, o que que eles achavam, o José no
100		inglês, né

Ana constrói-se como uma professora que, apesar de estar sempre tentando tornar suas aulas diferentes, não abandona o que ela julga principal: o conteúdo. Quando questionada a respeito do conteúdo da disciplina, ela diz que a questão da leitura é fundamental no ensino médio. Nas linhas 86 e 89, apresenta-se preocupada em revisar “porque a gente sempre trabalha no início do ano faz uma revisão das estratégias de leitura”. A proposta de ajudar o aluno a se tornar autônomo para fazer as leituras de textos em inglês é uma preocupação constante nas aulas da Ana. Além de desejar que os alunos sejam capazes de usar as estratégias e consigam ler o texto, Ana também projeta a identidade de formadora de leitores informados e críticos. Ela deseja ainda que os alunos saibam se expressar a respeito destes textos que aprendam a refletir ao lerem um texto.

Ana projeta-se ainda como uma professora exploratória que entendeu o potencial dos alunos e que, por isso, sai de cena nos eventos, para que os alunos estejam em foco (linha 92). Para ela, é importante que eles falem, expliquem seus trabalhos, e nesta hora, ela acredita, eles não precisam do professor, porque já se apropriaram do trabalho e da construção do conhecimento.

Religiosa e consciente do papel da escola.

Procuro me certificar com Ana se entendi mesmo o termo “graças a deus”, dito de forma tão emocionada por ela. Ela não só se construiu uma pessoa religiosa, mas afirma que, realmente, o é. Esta identidade de Ana foi confirmada por mim pouco antes de começarmos nossa reunião. Enquanto almoçávamos juntas, falamos sobre uma viagem que faríamos que envolvia questões religiosas. Para ela e também para mim, foi uma surpresa sabermos que iríamos para o mesmo lugar.

Além disso, Ana se projeta como uma professora que se mostra estar atenta ao papel da escola que, na sua opinião, é oferecer oportunidade, para que o aluno se desenvolva (linhas 143-144).

142	Ana	graças a deus, né, porque de repente, se ele não tivesse,
143		porque ele já gostava de inglês, mas de repente, se não tivesse
144		tido essa oportunidade, [né

5.3.3.3.

Identities projetadas por Aline – uma análise negociada

Quando proponho que comecemos a discutir um pouco a minha narrativa, Ana toma a iniciativa. Fiquei bastante surpresa com essa atitude, uma vez que, de acordo com experiências anteriores e com a própria fala, Ana prefere responder perguntas a falar.

Professora exploratória.

Ana inicia seus comentários afirmando que gostou da minha forma de expressar meu o pertencimento ao grupo “que diz ser exploratória” (linha 05).

04	Aline	porque eu pretendo, no trabalho, também me analisar enquanto
05		professora que diz ser exploratória
06	Ana	gostei dessa
07	Aline	é que diz ser exploratória
08	Ana	hhh, eu quero ser... () hhhhh

Segundo ela, este é um questionamento comum principalmente para quem está há pouco tempo no grupo, como é o caso de nós duas. Ela diz que é comum que nos identifiquemos como professoras exploratórias, porque é simples ter a intenção, mas acredita que para confirmar esta identidade, as ações são importantes.

Eu acrescento que este questionamento se refere a alguns momentos em que acho que não podemos ser exploratórias, porque temos regras a seguir. Por exemplo, nem sempre, podemos decidir se daremos prova ou não, porque esta

regra é imposta a nós professores em algumas escolas. Então, somos exploratórios quando podemos ser, porque, além de sermos exploratórios, somos profissionais, que precisam cumprir determinadas exigências, já que aceitamos as condições de trabalho.

Iacy acha que eu me identifiquei muito com o trabalho da PE e acha que a forma como me expressei conforme apontado por Ana, foi contraditória. Segundo ela, eu tenho me esforçado, através das minhas ações, e mostro ser exploratória sim.

Sem dúvida, este trabalho tem sido um grande desafio exploratório e também uma prova desta minha identidade. Buscar entendimentos com os colegas em minha pesquisa é uma chance de vivenciar a PE fora de sala de aula, com colegas exploratórios.

É importante registrar que hoje entendo minha dificuldade em definir o que é ser uma professora exploratória e tenho certeza de que amadureci neste aspecto. Ser exploratório é ser reflexivo, podemos ser exploratórios sem saber disto, sem adotarmos esta nomenclatura. Hoje entendo que ser exploratório é ter uma postura reflexiva diante de tudo o que nos circunda. Ser exploratório é ter uma postura diferente no ambiente de trabalho e não, necessariamente, estar desenvolvendo um trabalho que resultará em um pôster, por exemplo. É ser uma pessoa que busca entender questões e não busca começar mudando o que existe. Ser exploratório é não abrir mão de buscar entendimento, porque sabemos que ele é essencial.

Novata.

Ana continua sua fala afirmando que se identifica com o meu sofrimento inicial em uma nova etapa da minha carreira (linhas 25 e 26), que foi o início na escola pública. Segundo Ana, este estranhamento é bastante comum frente a uma nova realidade.

25	Aline	então, eu era muito novata, não sabia o que fazer, estava
26		entrando no estado, tudo era muito novo e: eu senti por dois
27		<u>bimestres</u> , [assim pânico...

Ana afirma que, no seu caso, ela chegava a passar mal fisicamente. Fico surpresa com esta declaração, mas Iacy logo continua o assunto dizendo que também sofreu muito, quando começou a trabalhar em escolas estaduais e acredita que, para os professores acostumados à realidade de cursos livres, como tinha sido a nossa experiência anterior, é realmente muito difícil encarar a nova fase da profissão. Isso explica a adesão de nós três ao Projeto Allwright e a de tantos outros professores de língua inglesa. Certamente, estes profissionais desejam refletir em grupo, abraçam uma proposta de visitar a própria prática, de pensarem a respeito da qualidade de vida no trabalho.

Corajosa.

Iacy diz que eu fui bastante corajosa ao querer investigar o que acontecia na sala de aula após o comentário da minha aluna (linhas 34-35). Afirmo que esta característica faz parte da minha identidade como pessoa. Diante das adversidades da vida, não costumo paralisar; busco, constantemente, respostas para as mais diversas questões. Acredito que me senti impulsionada a entender minha sala de aula, até porque eu projeto minha identidade reflexiva pouco antes de mencionar a questão da aluna (linhas 31-33). Desta forma, eu estava indicando que já tinha intenção de fazer alguma coisa para viver melhor lá. Como já havia a intenção, eu realmente “ouvi” a pergunta da aluna e encontrei nela uma forma de agir. Posso dizer que estou sempre disposta a enfrentar os desafios que encontro na vida; afinal, a vida está repleta deles diariamente. Entendo que não podemos deixar de agir por causa dos desafios; pelo contrário, temos sempre que buscar trabalhar para entendê-los e, desta forma, tentar conviver com eles.

29	Aline	com vontade de nunca mais voltar, porque este ambiente não
30		me pertence, eu não pertencço a esse ambiente. e aí: na época
31		eu estava trabalhando com os modais, must e should e eu
32		comecei a pensar o que eu podia fazer para tentar viver
33		naquela sala de aula que era <u>insuportável</u> , até que uma aluna lá
34		do fundo da sala, a paty ¹⁶ , nunca mais esqueço, ela falou “ah,
35		mas por que que essa professora dá tanto esporro?”

¹⁶ Nome fictício.

36	Ana	hhhh
37	Iacy	hhhh
38 39 40	Aline	então, naquele momento, eu me <u>senti assim agredida</u> de alguma forma, mas também instigada a pesquisar por que [que eu dava tanto
41	Ana	[te desafiou

Gostaria de enfatizar minha coragem expressa no trecho compreendido entre as linhas 29-33, em que me construo como uma professora realmente corajosa ao buscar entender uma questão que me afetava diretamente, como pessoa e como profissional. Talvez, se o foco fosse dado ao problema e não à busca pelo entendimento, hoje eu ainda poderia estar com a situação incompreendida, sem ter me dado a chance de descobrir o que estava acontecendo.

Busca crescimento pessoal e profissional.

Iacy se recorda de quando me conheceu no Projeto Allwright e diz que o que ela pode falar sobre mim é como eu cresci. Ela diz que eu sempre busquei participar das reuniões e eventos da PE e ao longo desses anos ela vem presenciando meu crescimento na PE. Fiquei bastante feliz em ouvir isso de minha colega, já que, apesar de não nos encontrarmos com tanta frequência, nossos momentos juntos são sempre proveitosos.

Concordo com Iacy a respeito do meu crescimento. Estar no grupo me fez muito bem ao longo desses anos e, por isso, me apaixonei pelo mesmo. Acredito que venho crescendo como profissional através das mais variadas oportunidades que o grupo proporciona a seus membros e também cresci pessoalmente: aprendi a ser uma pessoa que busca cada vez mais o entendimento nas questões da vida.

42 43 44 45 46	Aline	é, sei lá, <u>esporro</u> . se bem que eu acho que eu nem percebia isso, era inconsciente. e eu comecei a trabalhar com eles com qualidade de vida, em termos mais gerais, o que que é qualidade de vida lá fora, o que que você já ouviu falar, e a gente fez alguns esqueminhas no quadro, de sei lá... você tem
----------------------------	-------	--

47	que caminhar, você tem que não sei o que, não sei o que lá, e
48	aí, fiz um gancho com qualidade de vida na sala de aula, o que
49	que seria necessário para a gente viver naquele ambiente de
50	forma mais agradável, já que eu só dava esporro, e eu
51	particularmente me sentia muito mal toda vez que eu tinha que
52	entrar naquela turma. e foi super legal a gente descobrir quanta
53	coisa estava acontecendo ali, que de repente eu não tinha dado
54	espaço anteriormente para ouví-los, né, e eles também me
55	ouvirem de uma forma diferente, não como a professora que
56	chegava para dar conteúdo e que sei lá, não dava nenhuma
57	atenção a quem é que estava ali, naquela sala, o que que estava
58	acontecendo, por trás daquele quadro cheio de conteúdo e etc.
59	e aí a gente fez um trabalho bem legal. eles fizeram várias
60	frases com must e should em relação ao papel do professor e
61	do aluno, dentro daquele espaço para que a gente tivesse uma
62	qualidade de vida melhor. nesse ano também assim, eles
63	também foram à puc, foi um <u>marco</u> , porque parece que ir a puc
64	para eles é super [importante...]

Destaco ainda o uso da forma ‘a gente’ para demonstrar que o trabalho foi realizado em conjunto. Entendo a repetição desta forma como uma maneira de confirmar a agentividade dos envolvidos – professora e alunos. Na superfície do discurso, é possível observar que o grupo estava disposto a olhar mais atentamente para a qualidade da vida vivida em sala.

5.3.4.

Quarto momento: entendimentos sobre a terceira mini-comunidade

Um momento precioso nesta mini-comunidade exploratória está relacionado ao comentário da Iacy a respeito do meu crescimento na PE. O comentário foi feito no momento em que tentávamos entender minha narrativa de experiência. Acho que o que a Iacy disse é verdade para todos nós, membros desta comunidade. Todos crescemos como profissionais e, sobretudo, como pessoas quando nos envolvemos com a PE. Isto é interessante, porque não seguimos

regras, tendências, ou passos pré-estabelecidos, o que nos norteia são os nossos princípios, constantemente repensados por nós membros do grupo, princípios igualmente importantes para nosso trabalho. Nós trabalhamos buscando o entendimento e procuramos constantemente refletir sobre o modo como fazemos o nosso trabalho.

Vejo que na experiência de Ana, por exemplo, o trabalho feito ancorado nos princípios da PE, permitiu-lhe abandonar a posição de ser porta voz do aluno, compreender que ele é livre e capaz de se expor, de crescer, de abandonar a timidez. Sabemos que nossos alunos são capazes de gerenciar as mais variadas situações e de vencê-las de forma autônoma, uma vez incentivados.

Percebo que a narrativa da Iacy ecoa os princípios da PE. O trabalhar para entender, o estar preocupada com as questões que não se referem ao conteúdo, o envolvimento dos membros do contexto pesquisado, a continuidade do trabalho iniciado há alguns anos, a parceria de professores e alunos, tudo isso faz parte do que acreditamos.

Observo que para Iacy e Ana, participar da pesquisa foi uma forma de relembrar experiências que renderam frutos e que, por isso, não pode parar. Foi ainda uma oportunidade para provar que é possível acreditar no trabalho que se faz na escola pública. Na verdade, acredito que a pesquisa trouxe “novo ânimo” para as duas.

Pude entender, a partir das experiências vividas, que o processo de pesquisar e buscar entendimentos junto com membros do grupo é denso e complexo. Porém, continuo acreditando que esta oportunidade seja rica para todos os envolvidos no processo de pesquisa, quando o pesquisado e o pesquisador tentam se fundir.

Além disso, compreendi que, mesmo conhecendo as pessoas há algum tempo, esta não é uma tarefa fácil. Reconheço, no entanto, que é uma tarefa nova para todos nós e que devemos investir nela para poder desenvolver nossas capacidades inclusivas e colaborativas. Cada mini-comunidade exploratória operou de forma peculiar devido às idiosincrasias das pessoas e, a cada encontro, criamos oportunidades de aprendizado distintas. Certamente, uma pesquisa feita com outros membros do grupo e por outra pessoa resultaria em uma experiência diferente.