

Em busca de entendimentos sobre a formação do professor de inglês no Projeto de Iniciação à Docência

Quando eu vejo qualquer coisa, ouço ou sinto o que uma outra pessoa fez ou produziu e quando eu, no rasto que ele deixa posso descobrir um ser humano, a sua razão, a sua vontade, a sua ansiedade, a sua luta – isso é para mim Arte.

Gall, *Theories of Art*

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.

Freire (1997)

Neste capítulo, desenvolvo o meu desejo de entender as questões e os processos de ensino/aprendizagem que se construíram na interação entre todos nós, participantes do grupo de ID. Defino esse como um momento em que eu, como pesquisadora, apresento a minha arte e meu olhar através do cristal. Antes de apresentar a análise e interpretação dos trechos de interação, dos relatórios e da sessão de reflexão faço o resgate do contexto desta pesquisa, suas peculiaridades e complexidade, pois vejo essa análise como um movimento conjunto, construído ao longo do tempo, discursivamente, considerando traços culturais, sociais e laços afetivos que nasceram da interação e da experiência vivida no grupo.

Nesse momento, a busca de entendimentos passa por questões pessoalmente difíceis para mim, pois me vejo olhando para o meu próprio discurso com estranhamento e distanciamento e sinto-me como se olhasse no espelho e visse identidades ainda em formação: a orientadora, a professora, a aprendiz-exploratória. Isso faz com que esse processo de análise seja tão dificilmente registrado em palavras.

Essa dificuldade traz à tona o olhar da pesquisadora para o seu contexto de pesquisa e para os participantes do grupo que vivem experiências distintas, embora tangenciem práticas semelhantes. Como professora-formadora-pesquisadora, o desenvolvimento desta tese me proporcionou a oportunidade ímpar de olhar para o meu trabalho e minha experiência como um artista olha para a sua obra, por exemplo, a partir da perspectiva da simultaneidade de visões, do que parece impossível, assim como fazia Escher. Minha inspiração no trabalho

desse artista se justifica pela possibilidade de olhar para o trabalho do professor como algo possível, apesar de inacabado e que permite a existência de “mundos diferentes” (Ernst, 2007, p. 78) ou interpretações múltiplas. A litografia “Mão com esfera refletora” (Figura 4) traduz esse cenário de múltiplos olhares:

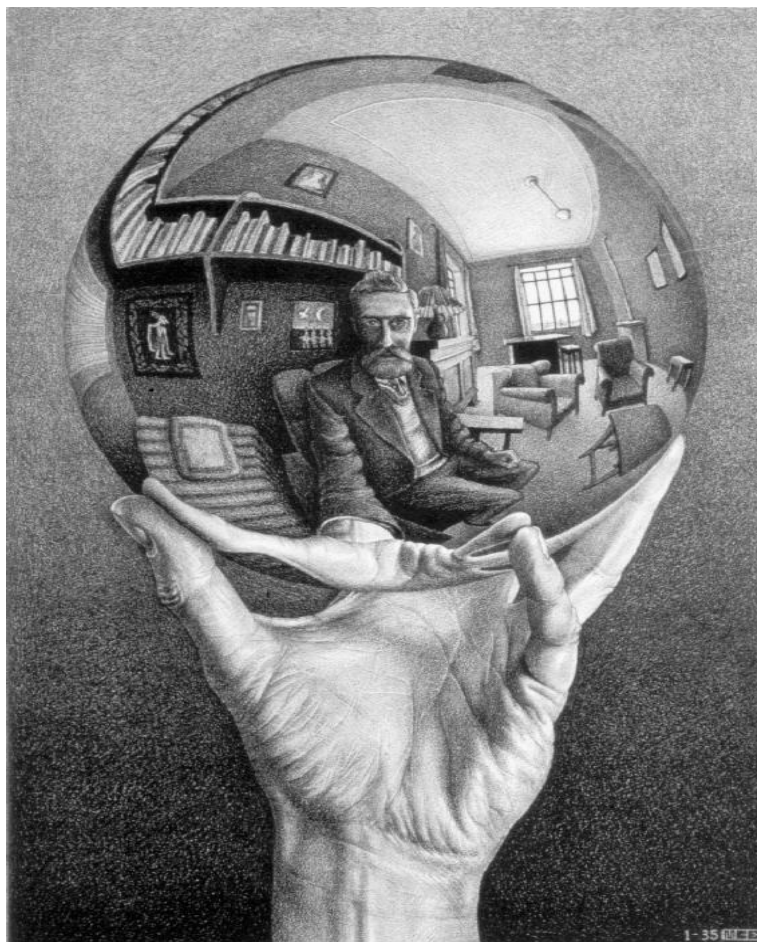


Figura 4 – Mão com esfera refletora, M. C. Escher, 1935

A litografia retrata o artista que olha para si próprio e o cenário do quarto em que se encontra através de uma esfera metálica, que funciona como um espelho convexo, cujo objetivo é ampliar o campo de visão, prolongar a visão. Assim se configura a análise e interpretação dos dados desse grupo de alunos e professoras, como uma necessidade de ampliar a visão sobre o contexto cotidiano do qual faço parte, o que dificulta o distanciamento necessário para interpretar e entender a nossa prática no grupo.

Na seção 5.1, relato essa dificuldade em trilhar esse caminho para buscar os entendimentos dos meus *puzzles*, considerando a complexa rede de interação humana como fundamental para a coconstrução de saberes e práticas docentes.

5.1

A complexidade do contexto para o entendimento dos dados

A complexidade de um contexto em que a vida humana é central, vista em um de seus momentos mais conflituosos, como é o da formação profissional, me fez pensar em diversas formas de representar essa dimensão de maneira que a perspectiva espacial seja abrangente e ilustrativa, assim como aponta Escher, em seus trabalhos acerca da essência da representação – a perspectiva e suas figuras impossíveis.

Como classificar, analisar, ou, ainda, interpretar os discursos e ações de seres sociais que estão em um estágio de formação profissional e acadêmico, além de, simultaneamente, estarem em formação como seres humanos? Naturalmente, como discutido na primeira parte desta tese, seus discursos são permeados de vozes teóricas que ecoam a partir de suas diferentes experiências como estudantes, de forma mais abrangente, e como seres sociais, a partir dos contextos sociais de que fazem parte. É natural, nesta fase da vida, que esses jovens se sintam inseguros devido ao grande volume de informações e de experiências vividas, considerando a modernidade que estão ajudando a construir. O desafio de um estudo sobre esses discursos é o de encontrar caminhos que representem entendimentos desses conflitos e desses processos que estão em constante (trans)formação ao longo da vida, ainda que em níveis diferentes de consciência.

Quero considerar esse contexto social como ‘especial’ que se caracteriza por modernidade (Giddens, 1991) hoje, ou, ainda, para alguns pensadores e teóricos, a pósmodernidade (Hall, 1999). Essa modernidade em que vivemos pode nos levar a pensar que a tradição se foi para dar lugar ao moderno, ao tecnológico, a um lugar destacado do tempo e do espaço. Entretanto, o que percebo nesse contexto de trabalho e pesquisa é que a informação tem sido o foco de nossas vidas sociais; informação essa permeada pelo discurso e pelas práticas sociais, sejam elas via meio eletrônico ou não. Assim, questões que envolvem a análise do discurso na modernidade incluem questões complexas que, muitas

vezes, não entendemos ou que parecem estar “fora do nosso controle” (Giddens, 1991, p. 12). O contexto de formação de professores não me parece ser diferente. É possível, como acredita Giddens, identificar consequências dessa modernidade, como a iminência do risco que assumimos hoje, sem previsibilidade (Giddens, 2000). Considero a Prática Exploratória como uma forma de agir na sala de aula ou em outros contextos, neste caso em um grupo de Iniciação à Docência, que tem suas bases nessa reflexão sobre as diferentes manifestações do que é o moderno e de nossa responsabilidade ética com relação ao aluno e ao processo de ensino e aprendizagem, além de ser uma prática que atua a partir do questionamento, da busca de entendimentos e das incertezas.

Portanto, a Prática Exploratória como caminho e como um olhar ético e reflexivo para a prática pedagógica (Moraes Bezerra, 2007; Miller, 2010) coaduna também com um olhar diferenciado para os dados que provem dessas práticas localizadas nesse contexto social e histórico em que vivemos. Uso o termo “diferenciado” para me referir à minha busca em encontrar uma forma particular para tratar de dados e de um contexto igualmente particulares. Considerando o caráter colaborativo e integrado dessa forma de pesquisa, faço uma tentativa de trazer para a análise a interpretação e a voz dos participantes, ou seja, dos professores em formação, aqueles que vivem também os questionamentos, as incertezas e os *puzzles* sobre os processos que envolvem o contexto de ensino-aprendizagem. Esses são, nesse contexto, os aprendizes, para quem lançamos o olhar mais atento, na intenção de fazer a Prática Exploratória em sua essência, unindo as pessoas, construindo uma prática investigativa híbrida (Miller, 2012), caracterizada por ser mais colaborativa, inclusiva (Allwright e Hanks, 2009; Miller, 2012) e afetiva.

Com o objetivo de representar esses entendimentos sobre os dados provenientes de interações verbais e escritas dos participantes do projeto de Iniciação à Docência, apresento, a seguir, algumas interpretações possíveis sobre esses dados, feitas por mim e, em alguns momentos, pelos participantes do projeto – a professora coordenadora e os alunos bolsistas. Para fins de organização da análise e para que os trechos selecionados reflitam o processo de busca de entendimentos a partir do olhar dos participantes de maneira mais micro, optei por apresentar esses trechos em pequenos quadros, seguidos da interpretação.

Como unidades de análise, uso os princípios (Allwright 2001; Miller et ali, 2008) e as proposições sobre os aprendizes da Prática Exploratória (Allwright e Hanks, 2009) de maneira a colaborar para entendimentos locais (Gieve e Miller, 2006) da experiência que vivemos durante aquele processo. O olhar para as interações e outros dados periféricos é feita também à luz dos construtos da teoria socio-histórica-cultural de Vygotsky. Faço também microanálises dos discursos gerados ao longo do processo, buscando a construção discursiva dos princípios e das proposições sobre os aprendizes.

Assim, pretendo contribuir para o posicionamento teórico e reflexivo da área como um modo de ensinar, orientar e pesquisar que respeita o aprendiz/praticante, assim como seus saberes, curiosidades, inquietações e questionamentos, com toda sua subjetividade. Esse olhar reflexivo para a prática docente é principalmente ético, pois não tem como intenção a obtenção de resultados que possam ser levados para algum contexto externo onde serão úteis e eficazes, do ponto de vista investigativo, mas tem como princípio levar a discussão e os entendimentos das ações do grupo para os participantes a fim de colaborar para a qualidade de vida do grupo (Gieve e Miller, 2006) e, assim, proporcionar o desenvolvimento mútuo profissional e pessoal.

Esse desenvolvimento naturalmente se configura como transformações desses participantes e, por consequência, desse contexto, uma vez que os entendimentos, assim como os cristais, “criam diferentes cores, padrões, exhibições, que se lançam em diferentes direções” (Lincoln e Guba, 2006, p. 186). Assim como apontam Gieve e Miller (2006, p. 21), o trabalho na Prática Exploratória caminha em direção ao desenvolvimento de um processo colaborativo entre professores e alunos a partir de uma “abordagem relativista e fenomenológica de entender qualidade”, que é, dentre outros fatores, situada em um determinado contexto histórico e cultural, orientada para a busca de entendimentos com base na participação (Gieve e Miller, 2006).

Dentre a multiplicidade de dados gerados, farei uso de [1] interações verbais gravadas durante os encontros; [2] e-mails trocados entre o grupo de bolsistas e as professoras; [3] relatórios dos bolsistas; [4] sessão reflexiva gravada em áudio e vídeo com Rodrigo e Thamiris; [5] resumos e pôsteres de trabalhos apresentados em eventos acadêmicos.

Embora as interações verbais sejam o foco principal da análise, outros registros da história desse grupo me auxiliam na busca de entendimentos acerca das nossas ações nesse contexto. Já que este estudo se configura como uma maneira de entender a vida desse grupo do qual sou participante efetiva, considere importante, com base em Georgakopoulou (2006), analisar alguns movimentos comunicativos que foram registrados, mesmo sem que houvesse a intenção primária de tornar isso parte integrante dos dados que seriam analisados.

Considerando a diferença entre os contextos de comunicação (Georgakopoulou, 2006), ou seja, a assincronia e o período de tempo que os interlocutores levam para responder e elaborar sua resposta, utilizei alguns dos *e-mails* trocados entre o grupo e os relatórios dos bolsistas como dados complementares ou periféricos, interações mediadas que contribuíram para os entendimentos, de forma que eu pudesse visualizar como se olhasse através de um cristal (Lincoln e Guba, 2006). Os resumos elaborados por eles para participações em eventos acadêmicos e os pôsteres também integram este trabalho de composição da vida do grupo.

Já a sessão reflexiva aconteceu após a transcrição de alguns dados. Com o objetivo de entender a vida no grupo, busquei ouvir a visão dos participantes da interação, ao “envolver todos neste trabalho” (Miller, et al., 2008).

Olhar para esses dados me proporcionou, como mencionei anteriormente, um estranhamento de um ambiente que, para mim, era, ao mesmo tempo, familiar e não familiar, pois estávamos, em 2009, passando pela experiência de renovar o trabalho que vinha sendo feito com um grupo de bolsistas para outro, que ainda não tinha as leituras e a reflexão que os bolsistas anteriores já haviam experimentado. Esse foi um momento de transição importante para todos nós, aprendizes daquele fazer docente de recomeçar, reconstruir, renovar e repensar nossas práticas. Incluo em “todos nós”, as professoras orientadoras, as bolsistas antigas, que estavam saindo daquela etapa do projeto e os bolsistas novos, cada um aprendendo a partir de suas “oportunidades de aprendizagem” (Allwright, 2005), em suas maneiras idiossincráticas (Allwright, 2006). A seguir, em 5.2, começo a apontar para os primeiros entendimentos gerados a partir de um dos encontros do grupo, cujo foco era a discussão de um texto teórico.

5.2

A teoria que fundamenta o trabalho no Projeto de Iniciação à Docência: o discurso dos participantes e as diferentes perspectivas

Conforme apresentado no capítulo 4 (Metodologia e Contexto de Pesquisa), os encontros semanais dos participantes do projeto de Iniciação à Docência aconteciam (e ainda acontecem) em função de diferentes propósitos. A seguir, em 5.2.1, apresento uma das diferentes configurações que caracterizam os encontros e que compõem a vida do grupo – a discussão de textos teóricos para embasamento da elaboração de atividades de leitura. Ao fazer isso, pretendo retratar ou ajudar o leitor a construir um retrato dinâmico da complexidade dessas ações, cuja sequência depende da “vida” do grupo, que é essencialmente orgânico, flexível e historicamente localizado, em vez de algo estanque, sem possibilidades de alterações ou mudanças.

Uma narrativa que surge no discurso de Isabel é destacada em 5.2.2 como uma maneira de construir conhecimento conjunto com o grupo e, ainda, de construir um andaime emocional para os bolsistas que estão iniciando seu engajamento no projeto de ID.

Em 5.2.3, analiso os e-mails enviados por Rodrigo para nós, orientadoras. Esses e-mails são utilizados para entender como Rodrigo começa a construir seu discurso acadêmico na trajetória de escrever o relatório. Já em 5.2.4, passo para os textos dos relatórios de Rodrigo e Thamiris que, conforme dito, constituem uma demanda da instituição para o acompanhamento e avaliação do trabalho que vem sendo desenvolvido pelos orientadores e seus bolsistas. Em 5.3, a análise foca no encontro do grupo voltado para a discussão sobre o material didático produzido pelos alunos. No item 5.4, apresento a análise da sessão reflexiva realizada com Rodrigo e Thamiris em busca de entendimentos colaborativamente. Em 5.5, a participação dos alunos em eventos acadêmicos é destacada como um passo significativo dos alunos em relação só desenvolvimento de seu potencial investigativo. Finalmente, em 5.6, apresento o curso de extensão realizado pelos alunos como uma ponte para a prática docente e um momento de estabelecer laços entre a teoria e a prática docente.

5.2.1

Iniciando a fundamentação teórica do projeto com os PCN-LE: encontro semanal

Apresento, a seguir, o Trecho 1 - “A visão do texto como discurso”, uma interação oral entre os participantes do grupo. Com base nos princípios da Prática Exploratória e a partir dos construtos da Sociolinguística Interacional, inicio a busca de entendimentos das diferentes ações e discursos do grupo.

O Trecho 1 representa um dos primeiros encontros de que Rodrigo e Felipe participaram, pois haviam acabado de passar pelo processo seletivo e estavam iniciando as leituras dos textos que o grupo anterior de bolsistas já havia lido. O texto em discussão era o dos Parâmetros Curriculares Nacionais- LE (1998). Dessa reunião, participaram também as bolsistas desse grupo mais antigo (Pâmela, Sabrina, Vanessa e Laís). Antes de iniciarmos a conversa sobre o texto em si, havia conversas paralelas entre os participantes, especialmente entre Vanessa e Isabel, acerca de questões de cunho particular, com as quais Vanessa estava emocionalmente abalada, buscando acolhimento nas palavras de Isabel. Essa atmosfera é bastante comum nos encontros, uma vez que, naturalmente, estabelecemos relações afetivas de amizade no grupo, além da relação profissional, partilhamos momentos pessoais e acadêmicos que coexistem, simultaneamente, e que se tornam parte das nossas construções identitárias no grupo. Portanto, após essa conversa com Vanessa, que já parecia se sentir mais calma, Isabel toma a iniciativa de iniciar a conversa do grupo, tomando o turno ao posicionar-se como orientadora e estabelecendo o enquadre “orientação de bolsistas”. Ela faz isso, chamando todos os presentes e pedindo que Rodrigo ou Felipe comecem a falar seus entendimentos sobre o texto, cuja leitura havia sido agendada para aquele dia. Esse é o contexto em que ocorre a fala transcrita no Trecho 1:

Trecho 1 – “A visão do texto como discurso”

| | | |
|----|----------|---|
| 01 | Rodrigo: | Deixa eu ver aonde é que a gente parou porque eu nem lembro |
| 02 | | () ah tá, a gente estava discutindo que é:: essa visão do texto é... |
| 03 | | como discurso que ... é:: a <u>compreensão</u> do significado que, na |
| 04 | | verdade >não vai nem ser bem a compreensão do significado< na |
| 05 | | verdade, vai ser uma construção, que vai ser baseada |
| 06 | | principalmente, na minha opinião, né, no conhecimento de mundo |

| | | |
|----|---------|---|
| 07 | | de cada pessoa que lê, então, tira aquele foco daquela visão que |
| 08 | | que ... é:: o leitor fica decodificando os sinais, né, e passa a ver o |
| 09 | | texto mais como <u>discurso</u> , e... deixa eu ver o que mais :: |
| 10 | Isabel: | É outra forma de ver o texto, né, é discurso, é ... Eu ontem estava |
| 11 | | corrigindo um texto de um aluno da pós-graduação, aí ele fala |
| 12 | | assim que () os participantes discursivos e interlocutores, sabe o |
| 13 | | que ele coloca? O leitor e o texto. Então, questionando o tempo |
| 14 | | todo, será que o <u>texto</u> é o <u>interlocutor</u> ou ele é a forma como o |
| 15 | | <u>autor</u> , que está longe da gente, em termos de tempo e espaço, é a |
| 16 | | materialidade linguística que vai mediar essa interlocução, essa |
| 17 | | relação, né, esse diálogo entre eles, então, eu não vejo o texto |
| 18 | | como é ... um elemento ... como ... o ator discursivo, eu vejo o |
| 19 | | texto como você tá colocando, é o discurso, é aquilo que eu, que |
| 20 | | estou distante daquele leitor que pra quem eu produzo o texto, né, |
| 21 | | () ainda naquela questão de Bahktin que todo texto, seja oral |
| 22 | | ou escrito, ele tem uma audiência é... definida, no momento da |
| 23 | | produção. E isso vai fazer uma grande diferença, se a gente |
| 24 | | começar a remeter isso para a questão do trabalho do professor. |
| 25 | | E que diferença vai ser essa↑, quando você percebe o texto como |
| 26 | | discurso? (8") |
| 27 | Felipe: | Pode repetir, por favor? |

Em parte de seu primeiro turno (linhas 1-6), Rodrigo transparece estar um pouco nervoso ou inseguro perante a solicitação ou a situação de ser o primeiro a falar sobre um texto que já era conhecido pela maioria dos participantes do grupo, exceto por ele e Felipe, recém-chegados ao grupo. Entretanto, vai construindo seu pensamento e conta com a colaboração, na interação, dos outros participantes, o que o ajuda a construir mais confiança. No trecho destacado acima, a professora Isabel é a interlocutora que coopera na construção de sentido sobre o texto, juntamente com Rodrigo e Felipe. Percebendo seu estado emocional a partir de sua fala hesitante e sua busca por uma forma de dar continuidade ao pensamento (“... deixa eu ver o que mais:” - linha 9), Isabel procura construir um andaime emocional (Rosiek, 2003) por meio de uma narrativa que vem corroborar aquilo sobre o que estávamos falando (“Eu ontem estava corrigindo um texto de um aluno da pós-graduação ...” - linhas 10 e 11). Essa narrativa assume uma função de tornar vivo o conceito de discurso, tornando-o mais claro para o aluno, talvez até mais familiar.

Algumas das escolhas lexicais de Rodrigo, assim como as hesitações em sua fala podem ser consideradas como marcas desse posicionamento que ele assume de alguém com pouca familiaridade com o documento, buscando, talvez, um suporte dos outros participantes, demonstrando que ainda está em processo de sentir-se parte daquela comunidade de prática. Abaixo, alguns exemplos sobre

esse pedido de ajuda de Rodrigo, abrindo a possibilidade de tomada de turno para os demais membros da interação.

Vejo o uso de “eu nem lembro” (linha 1), por exemplo, como uma maneira encontrada por Rodrigo para amenizar as possíveis falhas que, segundo a sua própria avaliação, possam acontecer em sua fala, além de parecer também uma tentativa de resgatar as discussões anteriores, incluindo as falas das alunas mais experientes e das professoras – pares mais competentes nessa interação. Assim, ao dizer “na minha opinião, né” (linha 6), Rodrigo demonstra insegurança sobre os conceitos e parece pedir uma confirmação dos mesmos. Essa necessidade de auxílio é, portanto, percebida por Isabel, que interfere e age como mediadora desse processo de desenvolvimento dos conceitos. Isabel, assim como os demais membros da interação, pode atuar na “zona de desenvolvimento proximal” de Rodrigo, através da intervenção do ensino, “de modo que se encontrem no plano do funcionamento interpsicológico” (Pontecorvo, 2004, p. 26). Assim, todos os participantes buscam atingir uma “redefinição da situação” (Pontecorvo, 2004, p. 26), ao negociar sentidos a partir da participação de pares mais competentes na interação.

Nesse trecho, Isabel contribui para promover a inclusão de Rodrigo e Felipe no grupo, “lidando com a resposta afetiva assim como cognitiva ao assunto que está sendo ensinado” (Rosiek, 2003, p. 400). Essa questão da construção da ZDP pode ser observada no trecho abaixo, em que Isabel intervém e busca coconstruir sentidos com os participantes, trazendo para a interação reflexões e experiências pessoais, profissionais e acadêmicas. Seu discurso de professora mostra, inicialmente, como esta acolhe a fala de Rodrigo: “É outra forma de ver o texto, né, é discurso, é...” (linha 10). Ela usa, inclusive, a mesma palavra que Rodrigo usa ao final de sua fala (“discurso”) e toma seu turno como professora, exemplificando com uma narrativa, inclusive, o que o conceito em questão (a visão de leitura e de texto) abrange, talvez como uma tentativa de tornar mais claras essas questões.

Considero que esse turno de fala de Isabel a posiciona como uma das principais interlocutoras nessa interação. Sua participação é central como mediadora ou como aquela que vai construir andaimes cognitivos e emocionais, mencionado, em sua narrativa, por exemplo, um autor relevante para o estudo do discurso (nível cognitivo) e fazendo analogias ao trabalho do professor (nível

emocional). Por exemplo, ao dizer “... eu vejo o texto como você tá colocando, é o discurso, é aquilo que eu, que estou distante daquele leitor que, para quem eu produzo o texto...” (linhas 17-20), ela se aproxima de Rodrigo, dizendo que vê o texto assim como ele também o vê, valorizando sua participação e sua compreensão do texto. Isso o motiva e torna possível para ele estabelecer relações entre o que ele “acha que aprendeu” e o que ele “realmente aprendeu”, conexões emocionais vão sendo feitas para conceitos específicos (Rosiek, 2003).

É importante destacar que, assim como nós, professoras-orientadoras, estamos nos desenvolvendo nessa identidade diferente da nossa identidade na sala de aula, os alunos estão igualmente se desenvolvendo como aprendizes nesse processo de reflexão sobre uma prática docente ainda distante de suas vivências pessoais e profissionais. Entretanto, é preciso vê-los como seres sociais “em desenvolvimento”, como apontam Allwright e Hanks (2009, p. 2):

Nós queremos que os aprendizes se desenvolvam como aprendizes, para que se tornem melhores nisso, mais capazes de curtir e tirar proveito dos cursos que oferecemos e, de fato, ser capaz e ter vontade de continuar o aprendizado após o término dos cursos.

Dessa forma, acredito que seja importante incentivar que os aprendizes-futuros professores falem sobre o texto que leram e exponham suas questões, seus entendimentos, suas vontades, suas ideias, assim como suas incertezas, já que consideramos seu desenvolvimento um processo contínuo, em que a presença do outro é central, considerando-se o processo de compartilhar experiências, conhecimentos e emoções como faces diferentes de um mesmo prisma.

Uma microanálise do discurso parece sugerir que o enquadre “orientação de alunos” prevalece nessa interação. No entanto, os movimentos dos participantes, isto é, os padrões de suas participações, se assemelham ao de uma “aula”. Isabel estabelece para si o *footing* de professora e se alinha, dessa maneira, como interlocutora principal, todas as vezes que toma o turno. Rodrigo e Felipe se alinham como “alunos em aula ouvindo explicação” e, por vezes, como interlocutores, demonstrando que *footing* é uma posição dos interlocutores de acordo com o a identidade que desempenham na interação e que, portanto, é variável e não fixa, ou seja, não está diretamente relacionada ao papel social exercido por um ou outro integrante do grupo.

No Trecho 1, Isabel aproveita um momento de hesitação de Rodrigo para tomar o turno, na linha 10, contribuindo para a construção de sentido sobre o texto. Ela inicia uma longa explicação, contribuindo para a caracterização do enquadre “orientação de alunos”, pois se utiliza não só da metalinguagem, mas também de conceitos que corroboram aqueles apresentados pelo texto que havíamos lido, como se estivesse, de fato, esclarecendo pontos ou costurando melhor aqueles conceitos, construindo andaimes, a partir de citações de outro autor de grande relevância na área, construindo andaimes cognitivos e emocionais.

Para a identificação do enquadre, destaco alguns elementos do Trecho 1. Primeiro, Isabel e eu havíamos pedido para que falassem sobre o texto que haviam lido e, quando Rodrigo toma o turno para falar do texto, ele apresenta seus entendimentos sobre o conceito de “leitura”, como se estivesse respondendo a uma expectativa avaliativa das professoras ali presentes. Ele usa a metalinguagem específica do texto lido, demonstrando de que forma pôde construir sentidos sobre o texto (“compreensão do significado” linha 4, “decodificando sinais”, linha 8 ou “conhecimento de mundo”, linha 6).

Ao final do turno, Isabel, mantendo o mesmo enquadre, faz uma pergunta (linhas 24-26), sinalizando que ela está cedendo o turno para um dos alunos, trabalhando para o desenvolvimento mútuo, para que eles se envolvam nesse processo reflexivo de coconstrução de saberes.

A seguir, apresento alguns entendimentos sobre o Trecho 2 (“Que diferença isso vai fazer para a ação do professor?”).

Trecho 2 – “Que diferença isso vai fazer para a ação do professor?”

| | | |
|----|----------|---|
| 01 | Isabel: | É... que diferença isso vai fazer para a ação do professor, para a |
| 02 | | ação pedagógica, quando o professor vai entender o texto como |
| 03 | | discurso? |
| 04 | Rodrigo: | Acho que ele passa a ter noção que, a partir do momento que ele |
| 05 | | passa a ver o texto como discurso ele passa a entender também que |
| 06 | | essa visão de que o significado é construído é construído pela, |
| 07 | | também pela pessoa que lê, né, então ele passa a ter consciência da |
| 08 | | realidade diferente de cada aluno, né, que ficava () no que está |
| 09 | | escrito, logo no que está escrito no papel não tem um só significado, |
| 10 | | então, são, é ... significações diferentes baseada em coisas |
| 11 | | diferentes, né, então são visões diferentes] |
| 12 | Felipe: | [Eu acho que ele também não limita tanto o aluno, ele |
| 13 | | traz uma, ele amplia mais () o objetivo da tarefa que ele, que ele |
| 14 | | vai realizar. Na verdade ele até vai passar a compreender que o |

| | | |
|----|---------|--|
| 15 | | aluno é o principal, né, o principal agente ali da interação, ele vai |
| 16 | | trazer o conhecimento dele de mundo e vai construir a partir do |
| 17 | | diálogo e do debate, da tarefa que vai acontecer vai construir esse |
| 18 | | significado. |
| 19 | Isabel: | É, essa questão que você falou levanta a questão da tarefa de, isso é |
| 20 | | muito, diz <muito >... (desperta), principalmente desperta para o |
| 21 | | nosso caso porque na medida em que a gente propõe material de |
| 22 | | leitura, que tipo de tarefa a gente tá produzindo, a gente tá propondo |
| 23 | | para o aluno, tá fazendo com que ele reflita, com que ele veja :: faça |
| 24 | | a leitura nas entre linhas, com que ele perceba que esse texto na sua |
| 25 | | construção teve uma seleção de de léxico, teve uma utilização de |
| 26 | | tempos verbais e de alguns tipos de orações que aquilo ali não foi |
| 27 | | por acaso, que tem que, né, tá sempre ligado a uma intencionalidade |
| 28 | | do autor que a gente resgata na <superficialidade> do discurso, quer |
| 29 | | dizer, na superfície do discurso, a materialidade linguística como (|
| 30 | |) o Luiz Paulo, né, Renata↑ |
| 31 | Renata: | Uhm uhm |
| 32 | Isabel: | tá, que a gente vai pegando até o Brown e Yule, eles tem um um |
| 33 | | livro que eles vão falar exatamente disso, né, dessas coisas de |
| 34 | | coesão e coerência e vocês só podem resgatar isso pegando o texto |
| 35 | | e analisando, mas não quer dizer que seja só aquilo como vocês |
| 36 | | mesmos estão colocando, vai depender de que é... que |
| 37 | | entendimento eu estou trazendo para a leitura, agora, Renata me |
| 38 | | corrija se achar que eu estou errada, a gente também não pode achar |
| 39 | | que qualquer é :: entendimento do texto qualquer coisa também é |
| 40 | | válido porque existem possibilidades COM CERTEZA, mas a gente |
| 41 | | também não vai dizer que qualquer coisa vai porque que leitura é |
| 42 | | essa? É aberta até demais (risos) |

Embora Rodrigo seja o primeiro interactante no excerto acima, sua fala foi, de fato, motivada pelo pedido anterior da professora Isabel para que um deles, Rodrigo ou Felipe, falasse sobre o que haviam entendido do texto dos PCN-LE.

Após essa pergunta de Isabel, há uma longa pausa (8 segundos), que constitui uma pista de contextualização, indicando que houve uma falha na compreensão daquela pergunta ou, ainda, que os interlocutores se alinharam apenas como ouvintes e não haviam percebido a mudança de *footing* e, conseqüentemente, não se sentiram autorizados para tomar o turno. No Trecho 1, quando Felipe percebe que era esperado que ele tomasse o turno e que formulasse uma argumentação sobre a questão levantada, ele faz um pedido: “Pode repetir, por favor?” (linha 27), em uma tentativa de assumir o *footing* de interlocutor, como solicitado, se engajando na conversa a fim de contribuir para a construção de sentidos proposta.

Dessa maneira, Isabel atende ao seu pedido, fazendo, na verdade, uma reformulação da pergunta no Trecho 2 (linhas 1-2) para que o entendimento fosse alcançado, um recurso típico de um professor em sala de aula quando precisa

tornar claro o seu ponto. Não interpreto sua intenção de usar a pergunta como avaliativa, mas sim como uma tentativa de promover a integração entre os participantes e para que a construção de conhecimento seja conjunta naquele contexto social.

Nesse momento, Rodrigo entende que também é, assim como Felipe, um dos interactantes endereçados nessa interação, e toma o turno para responder à pergunta (linha 4). A presença e participação do grupo de bolsistas (antigos e novos) passava a ser percebida como uma oportunidade de estabelecer, entre eles, andaimes para a construção do conhecimento comum.

No Trecho 2, ao buscar formas de engajamento para responder à pergunta de Isabel, Rodrigo usa alguns marcadores que sinalizam seu processo de tornar-se parte do contexto ou autor de seu discurso acadêmico. São eles: o uso de “né” algumas vezes (linhas 7, 8, 11) e “acho” (linha 4). Esses marcadores indicam a sua busca por suporte daqueles pares mais competentes.

Vale ressaltar que este é o segundo encontro do qual ele e Felipe participam, ou seja, seus primeiros passos em relação ao ensino e a reflexão sobre a prática docente.

A intenção avaliativa por parte de Isabel pode ser entendida como uma maneira para que pudesse entender como Rodrigo e Felipe estavam compreendendo as questões teóricas com que estavam tendo um primeiro contato. Quando toma o turno, na linha 19, Isabel se refere ao que Felipe falou a respeito das tarefas e do conhecimento de mundo. Ela inicia, mais uma vez, um turno de explicação e explanação, citando mais autores, como Luiz Paulo¹¹ (linha 30) e Brown e Yule (linha 32). Vejo essas citações como formas de conferir confiabilidade e validade às suas palavras, o que é comum no discurso acadêmico, caracterizado por diversas vozes que dialogam para a construção de sentidos.

Ainda na fala de Isabel, no Trecho 2, chamo atenção para a maneira como ela busca o envolvimento de todos no processo de elaboração de material. Através do discurso inclusivo, Isabel procura tratar da questão teórica como uma possibilidade de prática pedagógica. Ao usar as expressões “o nosso caso” (linhas 20-21), “a gente propõe” (linha 22), “a gente tá produzindo” e “a gente tá propondo” (linhas 22-23), Isabel inclui todos no processo de trabalho colaborativo (um dos princípios da Prática Exploratória) de elaboração de material de leitura, o

¹¹ Ao dizer “Luiz Paulo”, Isabel refere-se ao linguista aplicado Luiz Paulo da Moita Lopes.

que Rodrigo e Felipe ainda não haviam experimentado, mas para a qual estavam se preparando.

Identifico uma breve mudança de *footing*, quando Isabel se dirige a mim, ao falar de Luiz Paulo, por saber que compartilhamos o esquema de conhecimento sobre o trabalho do autor e talvez também para que eu sustente o ponto de vista que ela vinha desenvolvendo, o que, de fato, ocorre, com a minha concordância, na linha 31, que é breve, mas que indica que ela pode continuar, pois me alinho com seu pensamento. Enfim, estamos compartilhando o mesmo esquema mental e os mesmos princípios em relação àquela prática, agindo como participantes que possuem uma afinidade acadêmica, que partilham um viés teórico semelhante. A “orientação” de Isabel é compartilhada comigo à medida que ela busca mudanças de *footing*, através de pistas de contextualização, como o vocativo (“né, Renata” – linha 30; ou “Renata me corrija se achar que eu estou errada” – linhas 37-38) ou através do olhar, simplesmente, a fim de me incluir naquele contexto e enquadre.

É interessante observar que a minha participação efetiva, em termos discursivos, nesse trecho de interação é quase despercebida, como se estivesse ali corroborando com o encaminhamento da discussão levantada por Isabel, sustentando seu ponto de vista e argumentação. Ao ler essa transcrição e ao ver a quantidade e duração de falas de Isabel, Rodrigo e Felipe, senti-me como se tivesse um papel secundário naquele contexto. Talvez isso se deva à natureza do encontro – discussão de texto teórico – e à ativação de meu esquema mental sobre a experiência acadêmica de Isabel, assim como a ideia que faço de sua identidade profissional e acadêmica, posicionando-me em uma relação hierárquica. Vejo como uma possibilidade de interpretação adicional o fato de estar sendo acolhida por Isabel como “orientadora-junior”, menos experiente nesse papel e assumindo essa faceta de minha identidade social.

Esses são possíveis entendimentos acerca do que observei nas interações refletem o meu olhar com uma lente investigativa, curiosa, exploratória. Como diz Rosiek (2003, p. 399), “A experiência humana é uma relação emocional. Isto é tão verdadeiro para a experiência educacional quanto é para qualquer outro aspecto de nossas vidas”. Portanto, minha vivência na coordenação desse projeto tem me proporcionado experiências de natureza acadêmica, profissional e pessoal, tenho tido oportunidade de olhar para o meu posicionamento como colaboradora em interações com futuros professores e como professora formadora.

5.2.2

A narrativa de Isabel como andaime emocional

Como um microenquadre, inserido dentro do enquadre “orientação de alunos”, chamo atenção, agora, para a narrativa¹² de Isabel, que está inserida no Trecho 1, como uma construção de andaime emocional. A seguir, destaco o Trecho 3 - “Eu ontem estava corrigindo um texto de um aluno...”, que compreende a narrativa:

Trecho 3 – “Eu ontem estava corrigindo um texto de um aluno...”

| | | |
|----|---------|--|
| 01 | Isabel: | É outra forma de ver o texto, né, é discurso, é ... <u>Eu ontem estava corrigindo um texto de um aluno da pós-graduação, aí ele fala assim</u> |
| 02 | | <u>que () os participantes discursivos e interlocutores, sabe o que ele</u> |
| 03 | | <u>coloca? O leitor e o texto. Então, questionando o tempo todo, será</u> |
| 04 | | <u>que o texto é o interlocutor ou ele é a forma como o autor, que está</u> |
| 05 | | <u>longe da gente, em termos de tempo e espaço, é a materialidade</u> |
| 06 | | <u>linguística que vai mediar essa interlocução, essa relação, né, esse</u> |
| 07 | | <u>diálogo entre eles, então, eu não vejo o texto como é ... um</u> |
| 08 | | elemento ... como ... o ator discursivo, eu vejo o texto como você |
| 09 | | tá colocando, é o discurso, é aquilo que eu, que estou distante |
| 10 | | daquele leitor que pra quem eu produzo o texto, né, () ainda |
| 11 | | naquela questão de Bahktin que todo texto, seja oral ou escrito, ele |
| 12 | | tem uma audiência é... definida, no momento da produção. E isso |
| 13 | | vai fazer uma grande diferença, se a gente começar a remeter isso |
| 14 | | para a questão do trabalho do professor. E que diferença vai ser |
| 15 | | essa↑, quando você percebe o texto como discurso? (8) |
| 16 | | |
| 17 | | |

No lugar de citar autores da área para construir validade acadêmica e pedagógica ao seu discurso, Isabel, desta vez, cita um evento, um trabalho de um aluno que se posiciona em relação ao tópico “leitura”. Para ela, o assunto é relevante para a discussão e a voz do aluno da pós-graduação é considerada como uma voz que dialoga com sua perspectiva teórica. Ao iniciar a narrativa (linha 1), Isabel se alinha como narradora, além de personagem da história, contribuindo, assim, para reforçar a construção de sua identidade profissional ou seu alinhamento. Embora tivéssemos explicado que as reuniões teriam um caráter “informal”, que seriam encontros e não aulas, e, dessa forma, os alunos poderiam interromper a qualquer momento da narrativa ou dos turnos de fala de Isabel, isso

¹² Utilizo como referência para a identificação e análise da estrutura da narrativa o conceito de Labov (1972). A narrativa cuja análise apresento neste trabalho é usada na interação como forma de “estruturar a experiência” (Bruner, 1994, p. 29), que contribui para a construção sócio-discursiva da identidade profissional nesse contexto institucional.

não acontece, tornando ainda mais visível os alinhamentos e *footings* de cada participante da interação, transparecendo, ainda, as relações assimétricas que se instauram nesse contexto semelhante ao da sala de aula.

Essa narrativa quebra um pouco com a expectativa dos interlocutores em relação à fala da professora. Analisando a natureza da interação, percebo que ela está sendo construída para a finalidade de uma discussão sobre um documento oficial, que traz questões teóricas densas, cujo entendimento vinha sendo construído em etapas por este grupo de participantes. Entretanto, Isabel lança mão de um recurso – contar uma narrativa – para colaborar com Rodrigo naquele momento de tensão, em que ele não se sentia muito seguro ao falar sobre o texto. A narrativa de Isabel se configura, de fato, como um andaime emocional para Rodrigo, pois ela traz sua experiência pessoal à tona, expõe sua realidade como professora (corrigindo trabalhos) a fim de partilhar com ele e o restante do grupo, indagações de um aluno de pós-graduação, que a fazem refletir e que, igualmente, constituem andaimes cognitivos e emocionais para o seu próprio trabalho.

A atenção ao que Rodrigo dizia a fez formular uma maneira de re-enquadrar a situação, se afastando do enquadre de aula e se aproximando de um enquadre de reunião reflexiva. Em sua dimensão emocional. Isabel teve a sensibilidade de pensar o “conhecimento de conteúdo pedagógico” (Rosiek, 2003) em outras bases, além da dimensão cognitiva. Isso se configura como uma “construção de pontes entre os conceitos e a experiência do aluno” (Rosiek, 2003, p. 406). Como praticantes da Prática Exploratória, vivenciamos essa construção de pontes entre a teoria, a prática e as questões emocionais ao envolver todos nesse trabalho e para o desenvolvimento mútuo (Princípios da PE). Sob o olhar vygotskyano, essa interação por meio da linguagem ajuda aos participantes a desenvolverem “funções mentais mediadas, voluntárias, historicamente desenvolvidas que se baseiam em componentes de estímulo-resposta, mas não podem ser reduzidas a eles” (Daniels, 2002, pp. 37-38).

No nível micro discursivo, me chama atenção nesse trecho a mudança de *footing*, após a narrativa (a partir da linha 8), marcada por uma alternância de pronomes que deixa bastante claro quem são os envolvidos na interação naquele momento. Isabel usa o pronome “eu” quatro vezes para se posicionar acerca da sua visão do que vem a ser o “texto” e usa o pronome “você”, para alinhar Rodrigo como o ouvinte endereçado, já que ele havia sido o último a tomar o

turno e a falar sobre o texto, mostrando que compartilham da mesma visão, ou seja, ela faz uma avaliação positiva do posicionamento teórico de Rodrigo, com base na narrativa que marcou o início deste turno. Isabel valoriza a construção de conceitos que Rodrigo apresenta, seu processo de aprendizado é considerado importante naquele momento. Considero esse fato crucial para o engajamento afetivo e cognitivo de Rodrigo, e também de Felipe, no avanço do processo de aprendizagem e, conseqüentemente, no processo de sua formação docente.

Ainda no nível microdiscursivo dessa narrativa, aponto para o uso dos verbos como uma forma que Isabel encontra de “encaixar as elocuições e ações dos personagens da história” (Goffman, 2002, p. 143) – seus alunos. À exceção da locução verbal “estava corrigindo” (linhas 1-2), que integra a oração de orientação, contextualizando a narrativa no tempo, os outros verbos estão no presente: “ele fala” (linha 2), “ele coloca” (linha 4), “será que o texto é o interlocutor ou ele é a forma ...” (linha 5). A partir do uso desses sintagmas, Isabel busca encaixar as ações e elocuições de seus alunos de pós-graduação, aproximando Rodrigo e Felipe da explicação sobre o conceito de texto, do qual eles precisavam se apropriar naquele momento. O uso do tempo presente aproxima essas ações do tempo real, da experiência vivida por nós no projeto de Iniciação à Docência.

Segundo Goffman (2002, p. 146), “é preciso admitir que podemos manter o mesmo *footing* através de vários dos nossos turnos de fala”, o que parece acontecer aqui, pois Isabel, embora negocie o turno de fala com os alunos em alguns momentos, como quando faz uma pergunta, parece não ter deixado de se alinhar como interlocutora principal, uma vez que toma o turno e seus turnos são, em geral mais longos e com maior quantidade de referências e vozes. Afinal, suas perguntas se configuram como recursos para guiar a construção conjunta de conhecimento (Mercer, 1995).

Olhando para essa interação, após essa análise de turnos de fala no nível micro discursivo, gostaria de ressaltar como a questão da relação assimétrica entre os participantes fica evidente. Isso se torna claro não só por sabermos das identidades de professor e aluno, mas a partir dos *footings* observados durante a interação. Rodrigo e Felipe assumem um *footing* de alunos, se alinham como ouvintes, durante a maior parte do tempo, e como interlocutores, quando solicitados. Isabel, por sua vez, assume o *footing* de professora, par mais

competente, que tem um *background* teórico que pode contribuir para a discussão do tópico em questão, que está devidamente autorizada a usar, por já possuir familiaridade com os autores e com os assuntos tratados. Isabel e eu, como professoras orientadoras, nos posicionamos como mediadoras no processo de construção de andaimes cognitivos e emocionais (Rosiek, 2003), guiando os professores em formação em um processo de construção da reflexão sobre questões teóricas que envolvem o trabalho pedagógico. Destaco, portanto, o papel da linguagem nesse “processo de constituição da consciência” (Kramer, 2007, p. 24).

5.2.3

***E-mails* de Rodrigo como busca de andaimes: o processo reflexivo de tornar-se agente**

Os trechos analisados a seguir foram selecionados de alguns *e-mails* trocados entre nós, durante o período de elaboração do relatório final do projeto, que deveria ser entregue ao órgão da instituição responsável pela avaliação dos projetos de Iniciação à Docência, entre outros, da universidade. Um dos *e-mails* de Rodrigo, endereçado à Isabel e a mim, chamou minha atenção, em especial, porque ele compartilha conosco dos seus sentimentos que envolviam a elaboração do seu relatório final. Nesse e-mail, Rodrigo expõe suas dificuldades e justifica suas decisões em relação à redação acadêmica.

O Trecho 4 é um exemplo de parte do e-mail de Rodrigo, partilhando conosco sua reflexão sobre o processo de elaboração do relatório:

Trecho 4 – “O que eu escrevo é resultado da MINHA reflexão”

| | |
|---|---|
| 1 | “[...] Eu decidi primeiro escrever o texto e depois me preocupar com o o |
| 2 | discurso de quem está atravessando o meu aqui e ali. Uma ajuda aqui é |
| 3 | indispensável, uma vez que, como o que eu escrevo é resultado da MINHA |
| 4 | reflexão sobre o que li e vivenciei, muitas vezes eu mesmo não consigo |
| 5 | identificar os autores no meu discurso ... porque eu sinto o discurso de fato |
| 6 | MEU” (Rodrigo – 16/10/2010) |

Neste trecho, Rodrigo pede a nossa ajuda para elaborar seu texto do relatório, um gênero discursivo com o qual ele ainda não está familiarizado. Ele demonstra ter consciência de que é preciso fazer referências bibliográficas no

texto, como em “Eu decidi primeiro escrever o texto e depois me preocupar com o discurso de quem está atravessando o meu aqui e ali” (linhas 1-2), mas ainda não se sente apto a fazê-lo e, por isso, decide pedir ajuda e fazer isso posteriormente, buscando construir com as professoras-orientadoras andaimes que o auxiliem na apropriação desse conhecimento e dessa autonomia na escrita.

Sua decisão, entretanto, mostra que ele é capaz de tomar decisões como aprendiz, além de estar consciente de que é um ser social que “aprende e se desenvolve melhor quando está em um ambiente de apoio mútuo” (Allwright e Hanks, 2009), assim como faz, ao estabelecer conosco um diálogo que acaba se configurando um pedido de ajuda e orientação.

A frequência com que Rodrigo se utiliza de pronomes da primeira pessoa do singular parece significativa da sua busca de entendimentos sobre o gênero acadêmico. Ele ainda não vê como poderia identificar outras vozes em seu discurso, enfatizando, até mesmo através do uso de caixa alta, alguns desses pronomes, como “MINHA” (linha 3) e “MEU” (linha 6). Entendo esse recurso como uma tentativa de Rodrigo encontrar seu estilo e de registrar sua experiência e sua vivência no grupo por meio do discurso escrito. Assim como ele mesmo afirma: “o que eu escrevo é resultado da MINHA reflexão sobre o que li e vivenciei” (linhas 3-4). As leituras teóricas realizadas durante os encontros do projeto contribuíram para que ele desenvolvesse seu potencial reflexivo, segundo ele, ao ponto de internalizar questões e conceitos que se refletem em seu discurso e em sua prática. Assim como eu me sinto ao olhar para o meu discurso, Rodrigo também parece se sentir como se olhasse no espelho, olhando para si próprio e seu próprio discurso. Seu processo de aprendizagem não está apenas na dificuldade em construir o gênero acadêmico, mas na construção de seu próprio desenvolvimento como professor e pesquisador. Isso me remete a outra das ideias sobre os aprendizes lançadas por Allwright e Hanks (2009): “Os aprendizes são capazes de se desenvolverem como construtores do seu processo de aprendizagem”.

Rodrigo já se desenvolveu significativamente como aprendiz autônomo. É possível identificar a construção de sua agência nesse processo, com destaque para os níveis cognitivo e emocional de seu envolvimento no projeto de ID. Quando Rodrigo diz “porque eu sinto o discurso de fato MEU” (linhas 5-6), ele revela sua relação indissociável com o conhecimento construído e com as

experiências partilhadas e vivenciadas durante a nossa vida no projeto. Rodrigo usa o próprio verbo “sentir” (linha 5), ao falar de seu próprio discurso, pois ele associa o que escreve e estuda ao que sente e vive. Essa é uma forma de mostrar, nas ações do grupo, o que se considera, na Prática Exploratória, “priorizar a qualidade de vida”, pois a natureza das ações e dos momentos de construção conjunta de todos nós ali envolvidos constitui a qualidade de vida desse grupo de professores e futuros professores.

A partir dessas questões e desses momentos vividos, entendo que não podemos, como professores, lidar com alunos apenas sob o ponto de vista dos conteúdos formais, mas que é preciso pensar que “professores também lidam com alunos como seres humanos e precisam responder a eles como seres emocionais, morais, sociais, culturais, assim como cognitivos” (Rosiek, 2003, p. 411).

As questões levantadas por Rodrigo no *e-mail* não foram previamente elaboradas ou questões que pudessem ser previstas por nós, orientadoras. Essas são questões que tem relação com o modo como esse aluno está se apropriando dos discursos e como está lidando com os andaimes que foram oferecidos através das diferentes interações com o grupo. O momento de representação escrita formal de sua vivência é chave para os seus questionamentos, suas descobertas e seus *puzzles*.

Dando continuidade ao nosso trabalho em busca de entendimentos mais profundos sobre o que estava acontecendo e em resposta ao *e-mail* anterior de Rodrigo, Isabel e eu fizemos comentários que incluíam o uso dos pronomes em primeira pessoa (ora no singular, ora no plural). Em sua resposta, Rodrigo justifica sua escolha pelos pronomes, como se segue, no Trecho 5:

Trecho 5 – “Foi intencional”

| | |
|---|--|
| 1 | “[...] A questão da pessoa: às vezes eu escrevi em primeira pessoa (quando quis de fato falar por mim mesmo) e às vezes escrevi em terceira pessoa (quando senti necessidade de falar em nome do projeto). Foi intencional.” Rodrigo – |
| 2 | |
| 3 | |
| 4 | |

A intenção a que Rodrigo se refere em usar o pronome em primeira pessoa do singular é a de falar por ele mesmo, isto é, tentando encontrar sua própria voz, seu posicionamento ao tomar suas próprias decisões como aprendiz.

Ele se considera capaz de formular seu próprio discurso, parece buscar sua identidade acadêmica.

É importante destacar sua consciência desse processo de apropriação de conceitos e dos lugares e posições que tomamos no discurso. Ao justificar o uso de “terceira pessoa” (linha 2) (entende-se, “primeira do plural”), Rodrigo afirma que sentiu necessidade de falar em nome do projeto. Essa sensação de pertencimento ao grupo, de “falar pelo grupo” é marcante porque é, de fato, o que vivenciamos no projeto, trabalhamos sempre em grupo, de maneira colaborativa. Portanto, é difícil, no momento de escrever um relatório, se distanciar dessa experiência vivida, dessa relação emocional e cognitiva com o grupo. Assim como em Vygotsky, o significado das palavras “deve começar com a análise da função da palavra como mediadora de formas específicas de prática social” (Daniels, 2002, p. 48), o que parece explicar essa preocupação de Rodrigo em selecionar as palavras de acordo com o significado que ele quer que essas assumam no seu discurso como sua prática social.

Esse processo reflexivo, construído por meio de interações verbais, e-mails, relatórios e trabalhos apresentados em eventos acadêmicos constituíam oportunidades para os professores em formação e os formadores pensarem sobre suas questões, buscando entendimentos no discurso, a partir das teorias com as quais estão tendo contato e sobre as quais estão construindo sentido.

5.2.4

Os relatórios: aprendizes se desenvolvendo como praticantes da aprendizagem

O relatório em formato de formulário é exigência da instituição para que o projeto possa ter continuidade no ano subsequente, com o mesmo número de bolsistas ou, ainda, com um aumento do número de vagas. Além dessa função burocrática, esses relatórios assumem para nós, participantes do projeto, um sentido auto avaliativo, se configurando como uma oportunidade de aprendizagem para todos. Essa experiência nos leva a refletir sobre nossas ações, tomada de decisões e nosso envolvimento emocional nesse contexto. Portanto, além do formulário institucional, pedimos aos bolsistas para escrever um texto acadêmico, em formato de relato de experiência, que refletisse toda a experiência deles no

projeto, incluindo as referências bibliográficas com as quais tiveram contato ao logo de sua permanência no grupo.

Para a preparação desses relatórios, dedicamos também alguns momentos para afinarmos questões relativas a esse gênero discursivo e também para avaliarmos o trabalho internamente, com o objetivo de repensarmos as nossas ações no projeto. Selecionei partes desses textos para analisar, em busca de entendimentos sobre o processo longitudinal de formação do professor. O discurso dos relatórios registram o processo pelo qual os futuros professores participantes do Projeto de Iniciação à Docência passam e como estes refletem suas experiências, tanto acadêmicas quanto pessoais.

5.2.4.1

Os relatórios de Rodrigo

Nesta seção, faço uma análise comparativa dos dois relatórios de Rodrigo – dos anos de 2009 e de 2010. Os trechos dos Relatórios A (2009) e B (2010) selecionados contribuíram muito para os entendimentos do crescimento de Rodrigo como aprendiz e como praticante exploratório.

Relatório A – “Fui privilegiado” [Rodrigo 2009]

| | |
|----|--|
| 1 | “Também, logo que nos inserimos no projeto, tivemos a oportunidade de |
| 2 | presenciar algumas oficinas de leitura, que foram abertas à comunidade, lidera das |
| 3 | pelas bolsistas mais antigas no projeto. Nela, pudemos observar toda uma gama |
| 4 | de atividades de leitura feitas por elas e que acabaram sendo destinadas a um |
| 5 | público que variou entre graduandos da UERJ – FFP (tanto da área de Letras |
| 6 | quanto das demais áreas) e não graduandos. A oportunidade me serviu como |
| 7 | inspiração, pois pude observar antes mesmo de ter a minha própria prática no |
| 8 | projeto a aplicação daquelas bases teóricas que ainda iríamos discutir. Eu poderia |
| 9 | dizer, então, que fui privilegiado ao poder observar o resultado do trabalho das |
| 10 | demais bolsistas, provando, com os resultados obtidos que existe um ponto de |
| 11 | diálogo entre teoria e prática que, através da interação, repercute em forma de |
| 12 | conhecimento co-construído.” |

Relatório B – “Sinto-me confiante” [Rodrigo 2010]

| | |
|---|---|
| 1 | “Eu, por exemplo, já não temo mais hoje situações em que seja necessário adotar o |
| 2 | meu papel social de professor. Seja numa atividade de leitura para uma turma de |
| 3 | Ensino Fundamental (EJA) que só tem estudado a lista do verbo <i>to be</i> – turma esta |
| 4 | em que estou, de fato, estagiando – ou numa atividade de leitura para alunos de |

| | |
|---|---|
| 5 | outros cursos do ensino superior, sinto-me confiante de que sou capaz de ajudar a |
| 6 | |
| 7 | |

construir um contexto em sala de aula que nos ajudará a entender um pouco melhor de que modo e para que fins a língua é usada”.

Ao comparar esses dois trechos escritos por Rodrigo, comecei a refletir a respeito de uma série de questões que permeiam a prática do grupo de ID e sobre o discurso que Rodrigo construiu a partir dessa experiência vivida e sentida. Essa busca de entendimentos a partir do discurso do futuro professor me proporcionou a chance de perceber o caminho percorrido por Rodrigo em sua formação, assim como o processo de tornar-se reflexivo sobre sua prática docente.

No Relatório A, Rodrigo situa sua participação inicial no projeto, enfatizando a observação da prática das bolsistas mais antigas no projeto como uma maneira de construir a experiência futura. O uso de formas verbais no passado inicialmente, como em “(...) leituras feitas por elas” (linha 4) e “(...) pude observar” (linha 7), sugere que Rodrigo considera as bolsistas anteriores como experientes, frente as quais ele se posiciona como observador, valorizando as atividades elaboradas por elas. Felipe e Rodrigo ainda não tinham tido essa experiência, estavam apenas na fase de leitura e discussão de textos teóricos, como os PCN-LE. Ele ainda ressalta essa importância do trabalho das colegas ao dizer que “A oportunidade me serviu como inspiração” (linhas 6-7) e “(...) fui privilegiado ao poder observar o resultado do trabalho das demais bolsistas” (linhas 9-10). Destaco as expressões “toda uma gama”, “inspiração” e “privilegiado” como cruciais para construir o quadro que compõe a sua experiência vivida até aquele momento no projeto de ID, única, como toda a experiência humana (Allwright, 2006) e colaborativa, com seus colegas de formação. Assim como afirmam Allwright e Hanks,

A sua habilidade e maturidade como aprendizes irão dar espaço ao desenvolvimento, talvez na direção de tomar seu próprio aprendizado a sério e tomando decisões produtivas independentes sobre o mesmo. (Allwright e Hanks, 2009, p. 6)

No Relatório A, Rodrigo reflete essa ideia sobre o aprendiz, como alguém que está em busca do desenvolvimento, na medida em que a maturidade acadêmica se constrói interacionalmente. Embora perceba que esse relatório tem ideias positivistas sobre a prática docente, tais como o uso do termo “resultado”

nas linhas 9 e 10, assim como o verbo “provando” (linha 10), enfatizo que esse discurso se reconstrói em outras bases no Relatório B, quando Rodrigo já se posiciona como capaz de reconhecer seu desenvolvimento e seu aprendizado.

A oportunidade, vista por Rodrigo como positiva e como um privilégio, torna-se mais enriquecedora por ser construída na experiência com o par mais competente. Rodrigo se constrói paradoxalmente como inexperiente, mas sua experiência de vida e seu conhecimento de mundo e de teorias que embasam o ensino e a aprendizagem de leitura o fazem ser capaz, ainda que não tenha consciência plena disso, de perceber, reconhecer e sentir a experiência positiva da observação do curso de extensão. Esse processo se assemelha ao cenário social da leitura de um adulto para uma criança, cuja atmosfera cooperativa facilita o desenvolvimento gradual da leitura individual (Daniels, 2002).

O desenvolvimento gradual de sua prática pedagógica compreende, no Relatório B de Rodrigo, seu discurso imbuído de um teor de confiança maior, como ele mesmo afirma: “sinto-me confiante de que sou capaz (...)” (linha 5). O discurso apresentado no Relatório B reflete a segunda ideia sobre os aprendizes proposta por Allwright e Hanks (2009): “Os aprendizes são seres sociais que aprendem e se desenvolvem melhor em um ambiente de apoio mútuo”, uma vez que o ambiente do grupo de Iniciação à Docência o inspirou, como Rodrigo afirma no Relatório A, assim como a experiência dos encontros do grupo, as apresentações de trabalhos em eventos acadêmicos e a participação do grupo no curso de extensão. Todas as ações do grupo contribuem para a construção de um ambiente de suporte a partir das relações sociais que nos constituem. Segundo Allwright e Hanks,

(...) a maioria das pessoas parecem felizes em reconhecer que estar em um grupo de aprendizagem é passível de ser mais divertido e mais produtivo por causa do apoio mútuo que um grupo como esse pode fornecer. (Allwright e Hanks, 2009, p. 5)

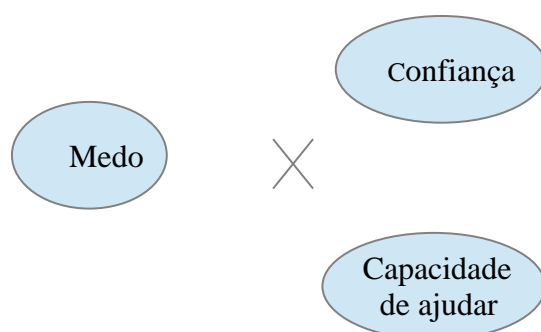
Esse parece ser o sentimento que subjaz o discurso de Rodrigo no Relatório B, que tem um tom mais positivo e mais emocional, como a experiência humana educacional (Rosiek, 2003) de fazer parte de um grupo de futuros professores/aprendizes que se ajudam mutuamente na coconstrução de saberes

acadêmicos e no desenvolvimento da prática pedagógica de elaboração de material e sua implementação.

Diferente do Relatório A, o Relatório B apresenta a interpretação que Rodrigo faz de sua participação no grupo e de sua consciência crítica sobre a língua: “(...) nos ajudará a entender um pouco melhor de que modo e para que fins a língua é usada” (linhas 6-7). Marcas linguísticas como o uso de pronomes da 1ª pessoa do singular no início do parágrafo – “Eu, por exemplo, já não temo mais hoje situações (...)” (linha 1), ao falar de seu sentimento e experiência individuais e, depois, a primeira pessoal do plural - “(...) nos ajudará” (linha 6), para falar de questões teóricas que envolvem o grupo, demonstram que ele se identifica com esse grupo e que compartilha com este da experiência vivida e sentida.

Outros sinais de transição do discurso do recém-integrante do projeto e do, agora, recém-denominado “professor” são os usos de formas verbais no presente, como “já não temo mais hoje” (linha 1), “sinto-me confiante” (linha 5) e “sou capaz de ajudar (...)” (linha 5). Uma análise micro discursiva desses usos mostra que são formas que indicam a identificação de Rodrigo com a sua atual identidade social de professor, consciente de sua responsabilidade e certo de sua escolha; um professor que olha para a sua prática de maneira informada e reflexiva.

No Relatório B, Rodrigo demonstra, discursivamente, uma emoção positiva em relação ao seu posicionamento hoje. Os sentimentos expressos pelos verbos destacados acima podem ser representados com o seguinte esquema:



A análise desses dois trechos dos relatórios de Rodrigo me ajudaram a entender e a encaixar melhor as peças que compõem o quebra-cabeças da vida do grupo de Iniciação à Docência. São outros ângulos pelos quais as faces do cristal

me permitem olhar na intenção de contar essa história de vida que nos localiza sócio historicamente como participantes desse grupo de aprendizes exploratórios em busca de qualidade de vida e de desenvolvimento mútuo.

A seguir, em 5.3, faço a análise de interações verbais do grupo, no estágio de elaboração de material didático para leitura. Este é, portanto, um dos momentos em que o grupo constrói relações interacionais conjuntamente.

5.3

A elaboração de material de leitura em inglês: uma ação colaborativa para o desenvolvimento mútuo

Os materiais de leitura produzidos pelos bolsistas são também foco de discussão constante nos encontros do grupo, uma vez que entendemos que este é um processo complexo e circular e que a oportunidade de compartilhar com os colegas desse momento de criação é gratificante e relevante para a construção de andaimes cognitivos e emocionais (Rosiek, 2003; Barcelos e Moraes, 2011). Nesses momentos, o grupo olha para o material com os olhos de quem quer contribuir para o processo de ensino/aprendizagem. Essa interação se configura como um encontro de experiências de participantes que estão em processo de construção conjunta de sua prática pedagógica.

Os trechos apresentados a seguir compõem uma interação que aconteceu em um dos encontros voltados para a discussão do material de leitura elaborado pelos alunos. Decidi desmembrar em pequenas partes devido à extensão da interação, o que dificultaria a análise e a consequente discussão sobre os dados. Portanto, apresento, em primeiro lugar, a análise do Trecho 6 - em que Thamiris apresenta seu material e descreve seus critérios para a escolha do texto e das questões propostas sobre o texto.

Trecho 6 – “Vamos dar a voz pra Thamiris hoje?”

| | | |
|----|----------|--|
| 01 | Renata | A Thamiris hoje, Isabel, já trouxe um texto pra gente ver, é o |
| 02 | | primeiro texto dela, material. Vamos dar a voz pra Thamiris hoje? |
| 03 | | Ela sempre, né, ela participou dos comentários das outras |
| 04 | | atividades, participou do comentário do relatório dos meninos, mas |
| 05 | | ela ainda não apresentou nada dela e a gente queria ouvir. |
| 06 | Thamiris | Posso começar? |

| | | |
|----|----------|---|
| 07 | Isabel | Oh, yeah. |
| 08 | Thamiris | Então, eu selecionei os textos da Newsweek, que a gente tem o () |
| 09 | | visual () e a gente também pode fazer um link com os temas |
| 10 | | transversais, né, falando sobre poluição do meio ambiente. Aí, eu |
| 11 | | preparei a pré-leitura, mas só duas perguntinhas só; a primeira seria |
| 12 | | assim: “Levando em conta a imagem, reflita e responda: a] a |
| 13 | | figura retrata a zona urbana ou rural? Por quê? É urbana por causa |
| 14 | | da indústria. ãã letra b] Na sua opinião, qual é o tema explorado, |
| 15 | | aí eu coloquei nas opções os temas transversais do PCN – saúde, |
| 16 | | trabalho, meio ambiente e cultura. E o aluno () marcaria meio |
| 17 | | ambiente. |
| 18 | Isabel | () tá indo, agora precisa ver se realmente dá pra achar um |
| 19 | | trabalho em cima desse |

A interação representada no Trecho 6 - “Vamos dar a voz pra Thamiris hoje?”, cujo foco é a apresentação do primeiro material de leitura elaborado por Thamiris, tem a participação ativa de duas bolsistas mais antigas no projeto e que frequentavam, naquele momento, os encontros como bolsistas voluntárias, por desejo e vontade de contribuir e continuar a relação social e acadêmica que haviam estabelecido até então.

Como estavam todos interagindo, sem que estivessem focados em alguma atividade em si, decidi chamar a atenção do grupo para a Thamiris, que se mostrava ansiosa para mostrar o material que havia feito. Quando tomo o turno, falo em nome do grupo, usando a primeira pessoa do plural, chamando todos para aquela atividade: “pra gente ver” (linha 1), “vamos dar a voz” (linha 2) e “A gente queria ouvir” (linha 5). Em uma atitude marcada pelo discurso de sala de aula, eu pareço tentar estabelecer o enquadre da interação como uma aula, chamando a atenção do grupo para que façam silêncio e para que fiquem atentos ao que Thamiris tinha para apresentar. Exerço meu papel social na hierarquia de professora-orientadora para iniciar oficialmente a reunião. Normalmente, essa tarefa é desempenhada por Isabel, porém, nessa interação, eu, primeiramente, me dirijo a ela para chamar a atenção do grupo: “A Thamiris, hoje, Isabel, já trouxe um texto pra gente ver” (linha 1). Ao usar o vocativo, eu pareço estar solicitando permissão para iniciar a reunião, pois me alinho hierarquicamente em uma posição inferior à mesma, embora isso não seja um alinhamento ratificado ou imposto por ela.

Entretanto, o fato de estar tomando o turno para interromper a fala dos participantes, chamando atenção para Thamiris, já sinaliza, para mim, que estou desenvolvendo meu potencial como agente naquele contexto, alinhando-me como

interlocutora autorizada a dar início ao enquadre. Vejo esses encontros como oportunidades de aprendizagem para mim, uma vez que a identidade profissional de orientadora exige de mim uma liderança e uma segurança que, antes de participar do projeto, não acredito que sabia exercer. Analogamente, Goffman (1975) compara a representação do eu com o drama:

Se uma representação está se desenrolando, os assistentes, de modo geral, devem ser capazes de acreditar que os atores são sinceros. Este é o lugar estrutural da sinceridade no drama dos acontecimentos. Os atores podem ser sinceros – ou insinceros, mas sinceramente convencidos de sua sinceridade – mas esse tipo de disposição de ânimo com relação ao papel do indivíduo não é necessário para se ter um desempenho convincente. (Goffman, 1975, p. 70)

Sob essa perspectiva, posso dizer que busco uma representação sincera de uma professora-orientadora naquele contexto, embora não considere, ainda, convincente, a partir do ponto de vista da emoção, já que a sinceridade a respeito de como me enxergo na interação está em processo de construção na vida, o que está visível aos participantes, pois “Os textos, mesmo em mãos de atores iniciantes, podem ganhar vida porque a própria vida é uma encenação dramática” (Goffman, 1975, p. 71).

Atuar como orientadora é uma novidade para mim, pois esse é o primeiro projeto dessa natureza do qual participo. Considero esta uma identidade complexa para desempenhar devido à responsabilidade de formar um profissional. Com esse grupo, especificamente, eu parecia estar tomando consciência dessa posição. Segundo Goffman (1975, p. 72),

Quando o indivíduo passa a uma nova posição na sociedade e consegue um novo papel a desempenhar, provavelmente não será informado, com todos os detalhes, sobre o modo como deverá se conduzir, nem os fatos de nova situação o pressionarão suficientemente desde o início para determinar-lhe a conduta, sem que tenha posteriormente de refletir sobre ela.

Ao desempenhar esse papel de formadora de professores, tenho experimentado processos reflexivos que contribuem para que eu tenha maior percepção de como tem sido o nosso trabalho no grupo, como, por exemplo, chamar o grupo para exercer o coleguismo, a agir colaborativamente, em consonância com os princípios da Prática Exploratória. Essa construção da

identidade profissional tem sido uma descoberta, uma forma de desenvolvimento mútuo, uma vez que aprendemos a conduzir as tarefas em conjunto, na interação com o outro, envolvendo todos no processo.

No próximo trecho (Trecho 7), discuto a sequência dessa interação, em que Thamiris apresenta as questões que pensou para compor a pré-leitura. Além disso, para cada questão elaborada, ela explica sua expectativa de resposta e de trabalho com os alunos, demonstrando seu processo reflexivo ao elaborar o material.

Trecho 7 – “Eu tenho uma ideia”

| | | |
|----|----------|--|
| 01 | Thamiris | °Eu tenho uma ideia° |
| 02 | Vanessa | Tem uma revista lá em casa que tem a a cidade verde, tudo em |
| 03 | | verde, também da Shell |
| 04 | Sabrina | É da Shell essa, né? |
| 05 | Thamiris | É, é verdade. Número 3, “Dentro da temática do texto, os |
| 06 | | elementos seguintes são positivos ou negativos? E por quê? /Aí |
| 07 | | tem as flores, então ele tem que dizer se ele acha que é positivo ou |
| 08 | | negativo e por quê; e as chaminés das fábricas <se é positivo ou |
| 09 | | negativo e por que> Número 4, “Você consegue identificar uma |
| 10 | | marca ou símbolo conhecido no texto?” Aí eu quero fazer () só o |
| 11 | | símbolo da Shell. ha... “o que que é essa marca e o que que eles |
| 12 | | produzem?” Na verdade, eles produzem, né, gasolina poluente do |
| 13 | | meio ambiente, ah, eles vão discutir isso ... e tá, “qual é a relação |
| 14 | | dessa marca com o tema central do texto?” “Qual é a relação entre a |
| 15 | | marca que produz poluição e o tema do comercial que é meio |
| 16 | | ambiente?” |
| 17 | Isabel | Você teve uma fala aí bem interessante, éé... Aí eles estão |
| 18 | | focalizando o que sai da fábrica, da refinaria, né, mas eles não estão |
| 19 | | focalizando o que sai da descarga do automóvel |
| 20 | Thamiris | () eles poluem |
| 21 | Isabel | Mas o que que você ia falar, Sabrina? |
| 22 | Sabrina | Não, é porque é a pré-leitura, não é? Eu achava que isso seria uma |
| 23 | | leitura do texto |
| 24 | Isabel | Tem coisa que eu achei também, já] |
| 25 | Sabrina | [É, não, desde o começo, no |
| 26 | | meu (), desde o número 1 até o final, o que ela () como leitura, |
| 27 | | eu não colocaria como pré-leitura, como pré-leitura eu faria mais |
| 28 | | geral ... |
| 29 | Isabel | O que você faria, então? |
| 30 | Sabrina | Ah, perguntas do tipo “O que você faria para cuidar do meio |
| 31 | | ambiente?””Como ele vê o meio ambiente?” |
| 32 | Renata | Sem foco no texto? |
| 33 | Sabrina | Sem foco no texto, uma coisa mais geral ... |
| 34 | | [[Agumas pessoas falam juntas, sem que seja possível a |
| 35 | | compreensão]] |

No Trecho 7 - “Eu tenho uma ideia”, Thamiris toma o turno, embora tenha sido brevemente interrompida por Vanessa e Sabrina (linhas 2-4). Seu turno é longo, uma vez que é dedicado à descrição e explicação das decisões tomadas para a elaboração das questões que compõem a etapa de pré-leitura do texto. O texto que está sendo trabalhado por Thamiris é uma propaganda de revista de uma empresa fabricante de combustíveis. Ele ocupa duas páginas da revista e tem como foto de fundo uma área verde, com árvores e flores coloridas.

Muito à vontade e com segurança em relação ao material que produziu, Thamiris lê cada uma das perguntas da pré-leitura e fala um pouco sobre os objetivos das questões. A partir dessas questões, elaborei uma tabela com uma análise desses objetivos verbalizados por Thamiris e uma interpretação, segundo as ideias sobre os aprendizes apresentadas por Allwright e Hanks (2009). Embora essa versão da atividade seja preliminar, sujeita a alteração a partir das sugestões e discussões do grupo, optei por analisar essa primeira tentativa de Thamiris como uma maneira de olhar para o seu desenvolvimento e sua formação.

Tabela 1: Desenhando objetivos e Ideias sobre os aprendizes

| Pergunta | Objetivo | Potencial reflexivo / Ideias sobre os aprendizes |
|--|--|--|
| “Dentro da temática do texto, os elementos seguintes são positivos ou negativos? E por quê?” (flores, chaminés) (linhas 5-9) | O aluno tem que se posicionar e justificar sua posição acerca dos elementos visuais em relação à temática do texto | Essas questões refletem a forma como Thamiris vê o ensino de leitura, ou seja, como um trabalho reflexivo, discursivo e interacional. Os alunos são estimulados a refletir criticamente sobre o texto e a sobre a intencionalidade e a força ilocucionária do texto. Thamiris já demonstra que vê os aprendizes como capazes de se desenvolver como praticantes da aprendizagem (Allwright e Hanks, 2009). |
| “Você consegue identificar uma marca ou símbolo conhecido no texto?” “O que que é essa marca e o que que eles produzem?” (linhas 9-12) | Fazer com que os alunos discutam a questão da produção da gasolina poluente | |
| “Qual é a relação dessa marca com o tema central do texto?” “Qual é a relação entre a marca que produz poluição e o tema do comercial que é meio ambiente?” (linhas 14-16) | Fazer com que os alunos reflitam sobre a controvérsia “poluição X meio ambiente” | |

A partir dessa análise do turno de Thamiris, é possível afirmar que sua apresentação da pré-leitura é centrada na ação reflexiva de elaboração, um alinhamento que é partilhado e ratificado por Isabel, pois ela inicia seu turno, interagindo com Thamiris e avaliando como professora-orientadora “Você teve uma fala aí bem interessante” (linha 17). Isabel avalia positivamente a percepção de Thamiris em contrastar a intenção da propaganda em vender o produto e a poluição, efeito ambiental negativo causado pelo uso excessivo do produto: “Aí eles estão focalizando o que sai da fábrica, da refinaria, né, mas eles não estão focalizando o que sai da descarga do automóvel” (linhas 17-19). Dessa forma, ela estimula, assim como Thamiris, a reflexão sobre o assunto “poluição” e “meio ambiente” para ativar o conhecimento prévio dos alunos e a reflexão crítica como fundamentais para a construção de conhecimento conjunto.

Se alinhando como mediadora da interação, Isabel passa a palavra para Sabrina, na linha 21: “Mas o que você ia falar, Sabrina?”, e esta contribui para a discussão sobre o material, avaliando as perguntas feitas como inadequadas para a etapa de pré-leitura: “Eu achava que isso seria uma leitura do texto” (linhas 22-23). Sabrina, como uma bolsista que já possui experiência em elaboração de material de leitura, vê a atividade de Thamiris sob a perspectiva técnica, com foco na elaboração das perguntas e no objetivo das mesmas, e não na discussão da temática do texto, como Isabel e Thamiris. Isabel, nesse momento, concorda com Sabrina: “Tem coisa que eu achei também”, configurando uma reflexão conjunta sobre o material, como ela diz em “É, não, desde o começo, no meu (), desde o número 1 até o final, o que ela () como leitura, eu não colocaria como pré-leitura, como pré-leitura eu faria mais geral...” (linhas 25-28). Sabrina está consciente do processo de elaboração de material e demonstra clareza sobre as etapas de leitura e sobre o objetivo de cada uma delas. Esse desenvolvimento da consciência, para Vygotsky, “é o desenvolvimento de um conjunto de determinadas capacidades independentes ou de um conjunto de hábitos específicos” (Vygotsky, 1998, p. 108). Sua trajetória acadêmica, marcada por oportunidades de contato com diferentes experiências e leituras, além da experiência de elaboração conjunta de material didático, possibilitou que ela desenvolvesse essas capacidades de avaliar uma atividade, o que a ajuda a tornar-se uma professora reflexiva que, por sua vez, contribui para a formação de outros professores, como todos os participantes do grupo de Iniciação à Docência.

Cada comentário dos graduandos ali presentes são alimento para gerar novas reflexões. Por isso, o material começa com um determinado formato e vai se modificando a partir das contribuições do grupo. Esse movimento de mudança do material é constante na vida do professor que reflete e que busca entendimentos sobre a prática. Todos os participantes do grupo estão em constante busca de entendimentos (Allwright e Hanks, 2009) e constantemente também na posição de aprendizes. Os papéis sociais na interação circulam; Isabel e eu não exercemos, nesse encontro, o papel de orientadoras, pois este é assumido por Sabrina prioritariamente, com um posicionamento de alguém que é “capaz de levar seu aprendizado a sério e a tomar decisões de maneira independente”, como proposto por Allwright e Hanks (2009, p. 5-6).

Destacando termos que sinalizam esse posicionamento de Sabrina, no nível micro discursivo, aponto a afirmação de Sabrina: “... eu não colocaria como pré-leitura, como pré-leitura, eu faria mais geral” (linhas 27-28). Ela usa o pronome de primeira pessoa do singular para sinalizar o que ela, como professora, faria, estabelecendo um contraste entre “ela” - Thamiris (linha 26) e “eu” - Sabrina (linha 27), e reforçando as diferenças entre as escolhas feitas a partir do texto. Sabrina usa atenuantes performativos, como “não colocaria” e “faria” (linha 27), “estabelecendo certa distância entre a figura e o seu aval” (Goffman, 2002, p. 138).

No trecho 8, a seguir, analiso a continuação dessa interação, da qual participam todos os membros do grupo. Focalizo a dinâmica de tomada de turnos e busco entendimentos sobre o que acontece naquele contexto e quais são os papéis sociais desempenhados pelos interlocutores.

Trecho 8 – “Eu pensei que a pré-leitura tinha que ser em cima do texto”

| | | |
|----|----------|--|
| 1 | Renata | É porque ela já explorou [o próprio texto |
| 2 | Sabrina | [Ela explorou o texto eu achei que ela foi |
| 3 | | ... ela trabalhou muito o texto |
| 4 | Thamiris | Eu pensei que a pré-leitura tinha que ser em cima do texto. |
| 5 | Vanessa | Não |
| 6 | Renata | Pode ser] |
| 7 | Sabrina | [Até pode, mas você foi mais a fundo |
| 8 | Thamiris | Mas assim, eu iria usar a temática pra ver se os alunos, eles |
| 9 | | conseguem enxergar o que é implícito no texto, aí, eles ainda |
| 10 | | poderiam, antes de deles verem o texto, poderia fazer perguntas |
| 11 | | assim sobre o meio ambiente? Aí, eles já vão SABER que o texto a |
| 12 | | seguir vai ser sobre o meio ambiente, entendeu? |

| | | |
|----|----------|---|
| 13 | Isabel | É, Rodrigo falou que faria alguma coisa na pós-leitura, o que ? |
| 14 | Rodrigo | () é, a número 4 eu acho que tem mais a ver com a pós-leitura, |
| 15 | | com discussão, que... tem como você ler a 4 de novo, que eu já |
| 16 | | esqueci? |
| 17 | Thamiris | [lê a questão] Você consegue identificar uma marca conhecida no |
| 18 | | texto? O que eles produzem? Qual é a relação dessa marca com o |
| 19 | | tema central do texto? |
| 20 | Rodrigo | Então, essa ideia de fazer relação com o tema central, já pensei |
| 21 | | mais, poderia fazer mais uma discussão de de pós-leitura, né, mais |
| 22 | | conscientização e tal ... |
| 23 | Isabel | Não sei, eu acho que, eu pelo menos deixaria na leitura, mas a partir |
| 24 | | dali eu puxaria alguma coisa na pós-leitura porque eu acho que |
| 25 | | aquilo ali ainda tá muito TEXTO e eu vejo a pós-leitura, se eu tiver |
| 26 | | enganada, a gente tem que ler a proposta dos Parâmetros, é é um |
| 27 | | passo além do texto, ele tá com um pé lá, mas tá com outro pé aqui |
| 28 | | for a, vendo outras questões, não sei ... |

O Trecho 8 (“Eu pensei que a pré-leitura tinha que ser em cima do texto”) dá início à parte do encontro em que os turnos são frequentes e mais curtos, com muitas inserções e interrupções, configurando uma construção colaborativa entre os membros do grupo. O foco, assim como no Trecho 7, é o material de leitura de Thamiris, com base em uma propaganda de revista. Ainda a respeito da atividade de pré-leitura, eu inicio, retomando o que Sabrina havia sugerido para essa etapa, buscando acompanhar e entender seu posicionamento: “É porque ela já explorou o próprio texto” (linha 1). Sabrina confirma, se alinhando comigo: “Ela explorou o texto, eu achei que ela foi...ela trabalhou muito o texto” (linha 2-3). O uso do advérbio de intensidade “muito” enfatiza seu posicionamento contrário a essa proposta, o que é ainda mais explícito, quando Sabrina diz “até pode, mas você foi mais a fundo”, ao responder a Thamiris em relação à sua dúvida sobre o que seria a pré-leitura.

Quando Thamiris diz “Eu pensei que a pré-leitura tinha que ser em cima do texto” (linha 4), Vanessa imediatamente responde que “não” (linha 5) e eu digo que “pode ser” (linha 6), ou seja, nós agimos como pares mais competentes na interação, contribuindo para a construção do conceito de pré-leitura, talvez ainda um pouco difuso para Thamiris, considerando sua pouca experiência com a elaboração de material de leitura.

Thamiris, no entanto, procura justificar seu encaminhamento de questões, modalizando o discurso, com o uso do condicional “eu iria” (linha 8), “poderiam” (linha 10) e “poderia” (linha 10). Novamente, como mediadora da interação, Isabel passa o turno para Rodrigo, que pede que Thamiris leia a pergunta 4. A

sugestão de Rodrigo é de fazer essa discussão do tema na pós-leitura: “já pensei mais, poderia fazer mais uma discussão de de pós-leitura, né, mais conscientização e tal...” (linhas 20-22). Ele considera essa discussão mais adequada à pós-leitura, voltada para o estímulo à reflexão crítica, proposta por Thamiris na pré-leitura.

Isabel, entretanto, pondera com base no documento norteador da prática no Ensino Médio, os PCN-LE. Ela se alinha como professora nesse contexto, buscando fundamentar sua fala teoricamente e, em uma análise do seu discurso, aponto para o uso do pronome de primeira pessoa para representar seu posicionamento e sua agência: “Não sei, eu acho que, eu pelo menos deixaria na leitura, mas a partir dali eu puxaria alguma coisa na pós-leitura porque eu acho que aquilo ali ainda tá muito TEXTO e eu vejo a pós-leitura (...)” (linhas 23-25). As cinco ocorrências desse pronome chamam a minha atenção e Goffman (2002, p. 137) destaca que o falante representa a si mesmo dessa forma, “alguém que pertence ao universo sobre o qual se está falando”. Isabel se alinha também como aprendiz, pois também modaliza seu discurso com o uso de verbos modais performativos: “acho”, “deixaria”, puxaria” (linhas 23-24).

Portanto, o Trecho 8 representa uma ação colaborativa para o desenvolvimento da atividade elaborada por Thamiris. Todos os integrantes do grupo se posicionam como aprendizes, agentes do processo de formação do professor, buscando relacionar teoria e prática através da atividade.

O Trecho 9, analisado a seguir, é outra sequência desse encontro e possibilita, antes mesmo da leitura detalhada, em busca de entendimentos a partir das marcas linguísticas, um entendimento visual da interação, uma vez que a troca frequente de turnos e o tamanho dos mesmos já sinaliza que o grupo está envolvido em uma troca interacional intensa, cujo intuito é a colaboração para a construção do material apresentado por Thamiris.

Trecho 9 – “Ela pode tirar o símbolo”

| | | |
|---|----------|---|
| 1 | Sabrina | Só se ela voltasse lá pro símbolo, mas relacionando a uma outra |
| 2 | | marca, uma outra coisa que fizesse o bem] |
| 3 | Renata | [ou então, ela pode tirar o |
| 4 | | símbolo, não mostrar, você pode pegar o símbolo no Google, por |
| 5 | | exemplo, e levar só o símbolo e começar a partir do símbolo |
| 6 | Thamiris | Na pré-leitura? |
| 7 | Renata | Na pré-leitura. VocÊ mostra o símbolo e explora o símbolo, depois |

| | | |
|----|---------|---|
| 8 | | você mostra o texto ... e explora o texto. |
| 9 | Felipe | Acho que é meio parecido com o que a Pâmella fez, né, do <i>cartoon</i> , |
| 10 | | que ela ela trouxe as placas primeiro, que envolvia a leitura de |
| 11 | | placas no <i>cartoon</i>] |
| 12 | Renata | [Você pode () porque é um símbolo conhecido, sim, mas |
| 13 | | aí ele faz parte de um grande texto, mas ele existe for a desse texto, |
| 14 | | você pode acionar esse conhecimento antes de mostrar o texto que |
| 15 | | você quer |
| 16 | Sabrina | () a relação que eles fariam, no primeiro momento que eles |
| 17 | | vissem o... desenho, né, da Shell não seria a mesma relação que |
| 18 | | eles fariam com o texto. |
| 19 | Renata | Tem florzinha também, né? |
| 20 | Sabrina | Tem florzinha. |
| 21 | Renata | Você poderia trazer uma foto do símbolo da Shell e uma foto de |
| 22 | | florzinha e pedir para relacionar. |
| 23 | Isabel | Isso, legal. |
| 24 | Renata | Um jardim, sei lá, primavera, você tá primaveril, hem? |
| 25 | Vanessa | Talvez essa questão da pós-leitura que estavam falando talvez seja |
| 26 | | uma reflexão no sentido de “será que realmente ela faz isso?”, uma |
| 27 | | reflexão, mas não em cima do que a Shell se vende, ná, como |
| 28 | | ecologicamente correta () |
| 29 | Isabel | Isso, acho que isso pode ser a pós-leitura] |
| 30 | Renata | [é... |

Sabrina e eu trocamos ideias sobre maneiras de colaborar para a reformulação da atividade de pré-leitura do texto da propaganda da Shell. Sabrina lembra da utilização do símbolo da empresa como uma forma de ativar conhecimento e Renata apresenta uma proposta a partir da sugestão de Sabrina: “ou então, ela pode tirar o símbolo, não mostrar, você pode pegar o símbolo no Google, por exemplo, e levar só o símbolo e começar a partir do símbolo” (linhas 3-5).

A fim de esclarecer a estratégia para ativar o conhecimento de mundo dos alunos, eu explico como seria o uso do símbolo nessa etapa da leitura: “Você mostra o símbolo e explora o símbolo, depois você mostra o texto... e explora o texto” (linhas 7-8), e, ainda, sugiro que ela também utilize a foto de flores para relacionar com o símbolo da empresa (linhas 21-22), uma maneira de instigar a reflexão dos alunos e despertar o senso crítico, uma vez que terão que pensar nas questões que motivaram o uso de um cenário bucólico para fazer a divulgação de uma marca relacionada à poluição. Essa interação reflete a maneira como esse grupo constrói uma atmosfera cooperativa, todos trabalhando “juntos em busca de soluções para os problemas e projetos comuns” (Ajello, 2005, p. 32), segundo as ideias de Dewey.

O Trecho 9 não se configura como um enquadre “aula”, pois não há mediação de Isabel ou alguém que lidere esse trecho, mas um enquadre que se assemelha a uma conversa entre pares com uma finalidade comum – de construir entendimentos sobre as possibilidades de pré-leitura para aquele texto. Os falantes (especialmente Sabrina e Renata) se alinham como coconstrutores da atividade, complementando as sugestões de cada um. É interessante perceber que essas ideias surgem no momento em que tomamos conhecimento do texto e do material, sem que tenha havido um planejamento prévio, levando-se em conta também que já estávamos trabalhando com esse texto desde o início da reunião. Isso também é parte da nossa formação docente, aprendemos a pensar e analisar atividades propostas por outros professores, coletivamente, a partir de nosso olhar teórico e de nossas experiências. Traçamos, conjuntamente, planos e objetivos para as atividades que desenhamos. Segundo Ajello (2005), essa é a perspectiva deweyana, que considera as funções da linguagem e da experiência social para a educação do indivíduo. O mesmo acontece com o professor em formação. Os encontros sociais, a linguagem e as experiências vivenciadas no grupo contribuem para a educação global do professor, seja influenciando sua prática pedagógica ou desenvolvendo sua capacidade crítica, através da linguagem e da interação com seus pares.

No final do Trecho 9, Vanessa retoma a ideia da pós-leitura, proposta, inicialmente, por Rodrigo. Ela reforça que deveria ser um momento de reflexão crítica para os alunos pensarem: “Será que realmente ela faz isso?” (linha 26). Isabel e Renata concordam com a proposta, conferindo validade ao seu discurso e autorizando sua participação como falante autorizada naquela interação, uma professora que tem mais experiência acadêmica no projeto e na própria atividade pedagógica, que já iniciou.

O Trecho 10 é mais um fragmento desse encontro, entretanto, este se configura de maneira diferente, pois Vanessa precisou sair, e o foco, agora, é o material elaborado por Sabrina, a partir de um texto acadêmico sobre a Prática Exploratória, que havia sido lido na aula de Língua inglesa VII, ministrada por mim, naquele semestre. Embora seja o mesmo encontro e com o mesmo propósito de discussão acerca de produção de material, percebo uma construção e uma estrutura de participação dos falantes completamente diferentes do momento anterior. Agora, Rodrigo e Felipe estão trabalhando em dupla com um texto,

enquanto Isabel avalia o material de Sabrina. Devido a essa reorganização do grupo, embora estejamos todos na mesma sala, percebo que o enquadre mudou, assim como os alinhamentos dos interactantes.

Trecho 10 – “Olha que texto legal”

| | | |
|----|---------|--|
| 1 | Isabel | Ah, olha que texto [legal] |
| 2 | Renata | É o texto que eu dei pra eles em Inglês VII. |
| 3 | Isabel | Legal, legal... very good |
| 4 | Sabrina | Ah, eu não sei se eu deveria ter explorado mais o texto ... |
| 5 | Isabel | É... se você pensar na questão assim até de gênero, você pode discutir um pouco mais () talvez a própria organização do texto, já que é um texto acadêmico] |
| 6 | | |
| 7 | | |
| 8 | Sabrina | [uh uh |
| 9 | Isabel | Pra quem tá lendo isso é importante observar é... quais são... é claro que nem todo mundo vai escrever igualzinho, mas será que não tem alguns momentos, alguns movimentos retóricos e aí eu to usando a teorização de John Swales, tá, que vão descaracterizar isso aí?] |
| 10 | | |
| 11 | | |
| 12 | | |
| 13 | | |
| 14 | Sabrina | [uh uh |
| 15 | | [14 segundos de pausa] |
| 16 | Renata | No Inglês VII nós fizemos uma coisa assim mais () e organização textual, coesão, os conectivos |
| 17 | Isabel | Pois é, eu acho que tem MAIS coisa que você pode pegar inclusive em termos de informação, o que que seria uma PEPA? Uma <i>Potential Exploratory Practice Activity</i> ? Porque aqui você tem basicamente palavras transparentes, será que a pessoa não será capaz de dizer o que que é isso em Português? |
| 18 | | |
| 19 | | |
| 20 | | |
| 21 | | |
| 22 | | |
| 23 | Felipe | Eu acho que rolou essa pergunta na aula, os alunos perguntaram o que seriam ... |
| 24 | | |
| 25 | Renata | É... |
| 26 | Isabel | Isso, e dentro do texto, o que seria, como é que ele conceituaria ... ou pode fazer um falso ou verdadeiro em relação a algumas questões do texto ... |
| 27 | | |
| 28 | | |
| 29 | Renata | Ele é longo, né |
| 30 | Isabel | É, talvez, refazer esse exercício, o que que você acha, Thamiris, porque os meninos estão focados ali. É... de repente, parágrafo 1, aí você faz uma afirmação sobre o parágrafo 1] |
| 31 | | |
| 32 | | |
| 33 | Sabrina | [Uh uh |
| 34 | Isabel | e vê se é falso ou verdadeiro, e a partir dali eles tem que pegar um TRECHO do parágrafo que confirme ou que conteste |
| 35 | | |
| 36 | Renata | Isso, legal |
| 37 | Isabel | Pode ser? |
| 38 | Sabrina | Pode |

O enquadre, nesse trecho da interação já se configura como uma orientação, pois Isabel assume a identidade de orientadora, se alinhando como falante a maior parte do tempo, com turnos mais longos e cujo teor é explanatório, inclusive com referências teóricas, como, por exemplo, quando Isabel fala: “mas

será que não tem alguns momentos, alguns movimentos retóricos e aí eu to usando a teorização de John Swales” (linhas 11-12).

Isabel orienta os alunos, especialmente Sabrina, a proponente da atividade, com relação aos possíveis desdobramentos das questões que envolvem o texto. Ela sugere tipos de atividades, tais como verdadeiro e falso e o uso de palavras cognatas como se fornecesse para os alunos andaimes para a apropriação progressiva da habilidade de elaboração de atividades mais complexas (Ajello, 2005), com o uso de gêneros ainda não explorados anteriormente. Destaco a fala de Isabel que aponta para essa questão: “Pois é, eu acho que tem MAIS coisa que você pode pegar inclusive em termos de informação” (linhas 17-18), em que Isabel enfatiza o advérbio “MAIS”, como um recurso para que os futuros professores se apropriem de significados e formas de fazer que os auxiliem a conduzir (Ajello, 2005) e diversificar as atividades pedagógicas.

Provavelmente, devido ao enquadre estabelecido nesse trecho da interação, Sabrina se alinha como ouvinte a maior parte do tempo, diferentemente do seu *footing* no Trecho 9, em que seu papel de falante e de agente se sobrepôs aos demais. Sabrina, no Trecho 10, tem poucas inserções e seus turnos são mais breves e, em geral, com um conteúdo ou de concordância com Isabel, como em “uh, uh” (linhas 8; 14; 32) e “Pode” (linha 37), ou de dúvida em relação à atividade que preparou, como em “Ah, eu não sei se eu deveria ter explorado mais o texto” (linha 4). O objetivo da interação (Pontecorvo, 2005) mudou de configuração, para Sabrina, sendo ela, agora, o foco da avaliação da professora-orientadora, o que a faz redefinir seu alinhamento, uma vez que a posição hierárquica é diferente nessa situação. Sabrina assume uma falta de ousadia ou falta de aprofundamento no seu planejamento da atividade (“eu não sei se eu deveria ter explorado mais o texto” - linha 4), por ser esse o caminho relativamente mais estável (Allwright e Hanks, 2009). Isabel atua como par mais competente, ajudando Sabrina e os demais professores em formação a construir uma metodologia de trabalho baseada em possibilidades criativas e flexíveis (Allwright e Hanks, 2009) de lidar com um texto, que irão “necessariamente implicar em uma visão sobre os aprendizes e sobre o que pode ser esperado deles” (Allwright e Hanks, 2009, p. 63).

Nesse trecho, Isabel busca exercer sua identidade social de professora, associando a fundamentação teórica que lhe dá suporte e sua experiência sobre a

prática pedagógica. Vejo os turnos de Isabel, no Trecho 10, como se compusessem um único longo turno, devido às sutis inserções de concordância de Sabrina. Algumas pistas de contextualização indicam que Isabel se alinha com os interlocutores como professora-orientadora, avaliando, com o uso de adjetivos e fazendo perguntas retóricas para fazê-los refletir ou buscando sua concordância. Por exemplo:

- Isabel avalia o texto: “legal, legal ... very good” (linha 3)
- Isabel dá continuidade à fala de Sabrina e mantém seu turno: “É...” (linha 5); “Pois é...” (linha 17)
- Isabel faz perguntas retóricas: “mas será que não tem alguns momentos, alguns movimentos retóricos (...) que vão descaracterizar isso aí? (linhas 10-13); “Será que a pessoa não será capaz de dizer o que que é isso em português?” (linhas 20-21); “O que que você acha, Thamiris?” (linha 29); Pode ser? (linha 36)

Na continuidade desse trecho, é possível notar que Isabel mantém seu *footing* e o enquadre e, além disso, utiliza um metadiscurso de orientação, que é bastante relevante para o entendimento da maneira como a orientação se desenvolve nesse grupo de iniciação à Docência.

A construção da vida do grupo de Iniciação à Docência tem se caracterizado por situações dessa natureza, que apresentam a construção colaborativa e conjunta de conhecimentos e práticas. Estas nos ajudam a entender melhor o nosso papel no grupo e na vida profissional e a desempenhar nossas identidades de maneira adequada ao contexto e à interação social que construímos. O Trecho 11 representa o desfecho dessa reunião do grupo de Iniciação à Docência, com a avaliação final de Isabel e a distribuição do trabalho dos alunos com os textos.

Trecho 11 – “Lembra aquilo que a gente já falou pra vocês?”

| | | |
|---|--------|--|
| 1 | Isabel | No primeiro parágrafo, o professor é ... apresenta sua experiência |
| 2 | | como, a sua prática docente com língua inglesa ... digamos que |
| 3 | | seja verdadeiro, é verdadeiro e qual o trequinho que mostra isso? |
| 4 | | No segundo parágrafo, a questão fundamental ...] |
| 5 | Renata | [aí, a gente se apoia na questão |
| 6 | | linguística. |

| | | |
|----|---------|--|
| 7 | Isabel | Isso. A gente trabalha sempre assim, com o texto pra não ficar ... |
| 8 | | porque senão ... |
| 9 | Sabrina | É, eu fiquei () de explorar mais o texto e... |
| 10 | Isabel | Mas olha só, lembra aquilo que a gente já falou pra vocês? A |
| 11 | | gente precisa reolhar nossas atividades... lembra o que aconteceu |
| 12 | | com vocês na oficina? E a gente viu que depois de passar por |
| 13 | | TANTA avaliação a gente viu que precisava mexer em |
| 14 | | enunciados, () então, tá muito bom, o da Thamiris tá muito bom, |
| 15 | | o dos meninos tá muito bom... porque vocÊs estão trabalhando em |
| 16 | | cima da coisa, né |
| 17 | Renata | É sim. [[APÓS UMA PAUSA]] |
| 18 | Isabel | Agora eu queria que você, Rodrigo, você tá trabalhando em cima |
| 19 | | do texto de vocês, né. |
| 20 | Rodrigo | É, mais ou menos, to vendo algumas idéias aqui... |
| 21 | Isabel | Algumas idéias, você vai ficar com a gente? Pois é, é porque eu |
| 22 | | queria pedir então à Sabrina que trabalhasse com Thamiris, uma |
| 23 | | ajudando a outra a fazer a atividade, enquanto você () tá |
| 24 | | encaminhando ainda, elas não, já estão com uma coisa mais ou |
| 25 | | menos pronta e eu queria que elas conversassem mais pra daqui a |
| 26 | | o que ... a uns dez minutos a gente vê que outras questões vocês |
| 27 | | querem colocar, que é pra todo mundo poder almoçar e ir pra aula |
| 28 | | depois, não é. São 12:15 no meu relógio, pra gente poder |
| 29 | | produzir a partir do tempo que a gente tem hoje. |

Ainda encaminhando sugestões para o trabalho com o texto acadêmico sobre a Prática Exploratória, Isabel, no primeiro turno do Trecho 11, continua sugerindo tipos de perguntas/atividades que podem ser feitas a partir do texto. Ela aponta para a importância de localizarmos a informação no texto: “... digamos que seja verdadeiro, é verdadeiro e qual o trechinho que mostra isso?” (linhas 2-3) e eu reforço, parafraseando seu enunciado: “aí, a gente se apoia na questão linguística” (linhas 5-6). Vejo minha participação nesses momentos de orientação como oportunidades de aprendizagem sobre a construção da identidade social de orientadora. Observo a maneira como Isabel conduz a orientação e me alinho com ela como coorientadora, o que ficou claro com a análise das tomadas de turno das sequências acima. Meus turnos, no Trecho 11, constituem uma paráfrase e uma concordância, como “É sim” (linha 17), o que é, segundo o meu olhar exploratório, significativo, pois pareço me posicionar como uma professora em uma relação assimétrica de poder em relação à Isabel. Uma vez que o enquadre aqui é também, assim como no Trecho 10, orientação dos bolsistas, minha participação reside mais na aprendizagem a partir da observação, da copresença e da construção da atmosfera de suporte do que na ação de orientar ou de estabelecer o enquadre, o que é desempenhado por Isabel.

Destaco essas questões aqui por considerar que esse momento de olhar para os dados tem sido fundamental para o meu entendimento acerca das minhas identidades de professora e de orientadora hoje. Esse estranhamento dos encontros nos ajuda a perceber outros ângulos do prisma, que, da posição em que me encontrava, não conseguia perceber.

Isabel desempenha a liderança no grupo com muita naturalidade e esse poder é bem aceito pelo grupo. Ela assume um *footing* de falante autorizada e todos se alinham, por sua vez, como ouvintes, com poucas interrupções de fala. Isso, porém não sinaliza que ela exerça um controle sobre o grupo, pois, como foi apontado nos Trechos 8 e 9, os alunos também se alinham como falantes e lideram a reunião, dependendo da situação, que “proporciona possibilidades mútuas de monitoramento” (Goffman, 2002, p. 17), e nas quais eles agem como praticantes ativos da aprendizagem (Allwright e Hanks, 2009). Isso é fruto também da reflexão feita por eles na sessão reflexiva, que será discutida em 5.5.

Outras questões merecem destaque na interação do Trecho 11. É importante notar que a orientação dos bolsistas, ou seja, a sua formação, segue um movimento circular, em que conceitos e experiências são retomados. Aponto para o enunciado de Isabel, em que ela se baseia na lembrança da experiência da oficina apresentada por eles para reforçar as ações de elaboração de material: “lembra aquilo que a gente já falou pra vocês? A gente precisa reolhar nossas atividades... lembra o que aconteceu com vocês na oficina?” (linhas 10-12). O próprio uso do verbo “lembrar” remete a algo já vivido e que precisa ser retomado, bem como o verbo “reolhar”, que também significa que as atividades que preparamos e as nossas práticas estão sempre em movimentos espiralados (Silveira, 2012). Destaco, ainda, a alternância do uso de pronomes, que posicionam os participantes no discurso, segundo suas identidades sociais:

“a gente já falou” = as professoras-orientadoras

“pra vocês” = alunos (bolsistas)

“a gente precisa reolhar” = todos (professoras e bolsistas)

“o que aconteceu com vocês?” = alunos (bolsistas)

A análise discursiva desse trecho do discurso de Isabel aponta para algumas questões: seu discurso marca nossa posição de professoras-orientadoras

no enunciado, já em outros momentos, essa relação é atenuada, quando compartilhamos a responsabilidade pelas atividades. São maneiras de buscar trabalhar juntos e de entender que “os aprendizes são seres sociais que se desenvolvem melhor em um ambiente de suporte mútuo” (Allwright e Hanks, 2009, p. 5)

Ainda nesse turno de Isabel, ela avalia as atividades de Sabrina, Thamiris e da dupla Rodrigo e Felipe. Essa avaliação é marcada no discurso pelo uso da expressão “tá muito bom” três vezes (linhas 14-15). Essa avaliação é importante para os alunos, pois é um *feedback* de seu esforço em desenvolver sua prática pedagógica, informada por teorias que embasam o trabalho.

Após uma pausa, Isabel passa para a organização do trabalho do grupo, dali em diante. Ela se refere a Rodrigo para saber como está o andamento de sua atividade: “Agora, eu queria que você, Rodrigo, você tá trabalhando em cima do texto de vocês, né” (linhas 18-19), e organiza-os em duplas para trabalharem as atividades sobre os textos já iniciados: Sabrina com Thamiris e Rodrigo e Felipe. Essa organização é orientada pela teoria vygotskiana de que a interação é potencialmente formadora, que favorecem a construção de andaimes (Daniels, 2003) para a aprendizagem. Percebo, no discurso de Isabel, o uso de expressões que transparecem esse estímulo ao trabalho em interação: “... trabalhasse com Thamiris” (linha 22); “uma ajudando a outra” (linhas 22-23); “que elas conversassem mais” (linha 25), cujos verbos sublinhados remetem à atividade de cooperação.

5.4

O relatório de Thamiris

Nesta seção, destaco trechos do relatório de Thamiris sobre sua participação no projeto de Iniciação à Docência. Como ela iniciou sua participação em 2009, como bolsista voluntária, seu primeiro relatório foi escrito em 2010. Ela faz uma reflexão sobre os fatores que a levaram a se candidatar a uma vaga e sobre as questões que surgiram ao longo do processo, que contribuirão, sob sua avaliação, para sua prática docente.

O texto do relatório de Thamiris chama a minha atenção pela maneira como ele reflete sua escolha consciente de participar de um projeto que a ajudasse

a desempenhar sua função de professora: “O fato é que me sentia despreparada para, após concluir a graduação, encarar uma sala de aula. Precisava de uma orientação mais prática, sem dúvidas” (Thamiris, 2010). Sua auto avaliação como alguém ainda inexperiente para atuar em uma sala de aula a impulsionou para buscar oportunidades de se engajar academicamente em um grupo com o qual ela pudesse aprender “sem dúvidas”. Entretanto, em vez de aprender “sem dúvidas”, Thamiris se deparou com descobertas acerca de seu próprio processo de aprendizagem e com perguntas que surgiram da experiência vivida no grupo de Iniciação à Docência as quais ela própria chama de *puzzles*.

A seguir, apresento o Excerto A – “Integração teoria e prática”, em que Thamiris discute sobre as dificuldades que surgiram a partir da dicotomia teoria e prática. Ela avalia os encontros do projeto voltados para as ações de elaboração e para o desenvolvimento do olhar investigativo dos participantes.

Excerto A: “Integração teoria e prática” [Thamiris, 2010]

| | |
|---|--|
| 1 | A integração entre a teoria e a prática, a priori, foi complicada. Ocorreu um |
| 2 | embate entre os pressupostos teóricos do projeto e a única prática que conhecia (a |
| 3 | de quando eu era a aluna). Felizmente, nossos encontros priorizam não só a |
| 4 | produção de materiais, mas também a reflexão docente. Sendo assim, discutindo |
| 5 | sobre nossas dificuldades, percebemos que nosso aprendizado de língua |
| 6 | estrangeira tinha se dado através do método behaviorista, ou seja, a língua em uso |
| 7 | dentro de contextos reais de comunicação era ignorada. Já o posicionamento do |
| 8 | professor, na abordagem sociointeracionista, é o de mediador entre o aluno e o |
| 9 | conhecimento linguístico-discursivo. |

O Excerto A representa, sob uma perspectiva macro discursiva, uma reflexão sobre o processo de conscientização de Thamiris a respeito da maneira como aprendeu inglês e da maneira com a qual teve contato no projeto de encontrar outras possibilidades de ensinar essa língua. Ainda em uma perspectiva macro, Thamiris se constrói como professora, levando em conta as teorias e oportunidades de reflexão docente desenvolvidas ao longo de sua participação no projeto de Iniciação à Docência: “Felizmente, nossos encontros priorizam não só a produção de materiais, mas também a reflexão docente” (linhas 3-4).

Thamiris percebeu que os pressupostos teóricos, discutidos ao longo de sua participação no projeto, entraram em conflito com a prática que ela já conhecia e com a qual poderia fazer referência - “a de quando eu era aluna” (linhas 2-3). Naturalmente, esse conflito ocorreu porque, em primeiro lugar, ela

estava se tornando uma professora reflexiva e, em segundo lugar, porque ela teria que estabelecer novas referências na prática, que iriam entrar em choque com as referências da aluna que aprendeu inglês como um sistema de regras a serem aprendidas, e a partir da repetição de estruturas gramaticais. Isso reflete “o impacto de treinamento de professor nos professores em formação, em seus entendimentos do que é ser um aprendiz e de como tratar os aprendizes” (Allwright e Hanks, 2009, p. 58). Thamiris está em busca de entendimentos sobre sua prática e sua identidade profissional e essa busca envolve a construção conjunta de bases teóricas adequadas à prática, de maneira colaborativa, como ela afirma: “discutindo sobre nossas dificuldades, percebemos que nosso aprendizado de língua estrangeira tinha se dado através do método behaviorista (...)” (linhas 4-6).

Em uma análise micro discursiva das linhas 4 a 6, destaco o uso dos pronomes em primeira pessoa do plural “nossas”, “nosso” (linha 5) como uma forma de incluir Rodrigo nessa reflexão e nessa busca conjunta de entendimentos por serem ambos professores que estão em momentos equivalentes de sua formação e que buscam referências no passado recente de alunos de língua estrangeira que foram. Segundo Allwright e Hanks (2009, p. 58), “Professores em treinamento inicial, em particular, tendem a ser influenciados pela forma como foram tratados como aprendizes de línguas, quando estavam na escola”. Thamiris e Rodrigo se identificam com essa fatia de suas identidades de aprendizes e buscam construir suas identidades profissionais a partir de novos entendimentos e novos modos de fazer.

Thamiris demonstra, no Excerto A, que é capaz de distinguir entre a abordagem behaviorista, a partir da qual aprendeu inglês, e a sociointeracionista, abordagem que identifica como mais adequada à prática pedagógica que ela deseja desenvolver, em que o professor “é o mediador entre o aluno e o conhecimento linguístico-discursivo” (linhas 8-9). Essa distinção reflete a base teórica que construímos no projeto e o conhecimento acadêmico que ela certamente construiu ao longo de sua vida acadêmica, confrontando e ecoando discursos com os quais teve oportunidade de entrar em contato. Thamiris identifica e estabelece diálogos entre as diferentes vozes teóricas que interagem em sua formação (Bakhtin, 1992). Com a intenção de buscar essa abordagem que

valoriza a participação do aluno e a negociação de sentidos, Thamiris expressa seus questionamentos (*puzzles*), que destaco, a seguir, no Excerto B.

Excerto B: Por quê?

| | |
|---|--|
| 1 | <ul style="list-style-type: none"> ● Como melhor adaptar os enunciados a fim de que os alunos compreendam a proposta das atividades? ● Por que a relevância da escolha de um texto e não outro me parece tão complicada, levando em conta o contexto da comunidade escolar, as necessidades específicas dos alunos e o encadeamento das atividades? ● Nossas unidades de leitura estão apontando para uma prática transdisciplinar? |
| 2 | |
| 3 | |
| 4 | |
| 5 | |
| 6 | |

Com essas perguntas, Thamiris se refere à sua prática de elaboração de material de leitura ao longo de sua participação no projeto de Iniciação à Docência. Esses questionamentos estão relacionados aos enunciados, à escolha dos textos e às relações das atividades com outras disciplinas do currículo. Sua preocupação é fruto da busca de entendimentos, iluminada por teorias que focalizam a socioconstrução do conhecimento, a responsabilidade do aprendiz pelo seu aprendizado e a reflexão como ação crítica acerca do processo de ensino-aprendizagem. O relatório, como forma de tomada de consciência de sua identidade como professora em formação, reflete a complexidade da mesma e as ideologias (Bakhtin, 1995) que ela traz para o processo de formação. Ao levantar esses *puzzles*, Thamiris tem como foco a qualidade de vida em sua sala de aula, uma vez que ela não está em busca de soluções, mas de modos de “melhor adaptar” (linha 1) às “necessidades específicas dos alunos” (linha 5) e uma “prática transdisciplinar” (linha 6). Seu trabalho para buscar entendimentos locais (Allwright, 2006), no âmbito das atividades do projeto de Iniciação à Docência, a posiciona como uma praticante exploratória em potencial, que está em desenvolvimento colaborativo de sua atitude investigativa (Gieve e Miller, 2006).

Vejo o relatório de Thamiris como mais um instrumento de pesquisa, que me ajuda a construir o cenário da nossa vida no projeto de Iniciação à Docência, somado aos outros dados gerados ao longo da nossa vida naquele grupo. Sua reflexão corrobora com a visão de Rodrigo sobre seu processo de tornar-se professor. Valorizo essa reflexão como o retrato de suas experiências subjetivas (Gieve e Miller, 2006) em interação, visão essa que irá influenciar a qualidade de vida de suas salas de aula (Celani, 2006) futuramente.

Um ponto significativo que surgiu a partir dos *puzzles* desenvolvidos por Thamiris e o seu discurso do relatório é o fato de seus questionamentos servirem de motivação reflexiva para nós, orientadoras, uma vez que essas acabam sendo questões que nos fazem pensar a respeito de nossas ações e nossa prática pedagógica. Essa questão me remete às palavras de Bakhtin sobre a palavra e o interlocutor:

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte entre mim e os outros. (Bakhtin, 1995, p. 113)

Portanto, as palavras dos relatórios de Rodrigo e Thamiris, dirigidas a nós, professoras-orientadoras, e à instituição, nos incluem como parte da interação e, conseqüentemente, nos levam a nos definirmos também a partir dos questionamentos e ideias levantadas por aqueles que estão em hierarquias sociais distintas, mas em contextos sociais, acadêmicos e institucionais similares.

A seguir, discuto alguns entendimentos a partir da análise de dois trechos selecionados da sessão reflexiva, realizada com Rodrigo e Thamiris.

5.5

Sessão reflexiva: busca colaborativa de entendimentos

Nesta seção, apresento alguns trechos da sessão reflexiva que realizamos juntos, Rodrigo, Thamiris e eu, em outubro de 2011. O objetivo dessa sessão era trazer para os participantes suas falas transcritas para que pudessem colaborar com a interpretação e busca de entendimentos sobre o que acontecia ali, em consonância com a Prática Exploratória. Afinada com o conceito de cristalização dos dados, é comum, na Prática Exploratória, essa confrontação dos dados:

Apesar de apreciar as outras iniciativas de aproximação, entendo que, na maioria das situações em elas são adotadas, o pesquisador 'volta' ao contexto de pesquisa em busca dos participantes da pesquisa, após a análise dos dados, para confirmar seus entendimentos ou, ainda, para

informar aos participantes sobre as conclusões alcançadas de forma solitária. (Miller, 2012, p. 327).

O trecho transcrito sobre o qual Rodrigo e Thamiris pensaram e falaram corresponde aos Trechos 1 a 3, discutidos em 5.2. Tive a oportunidade de gravar esta sessão em vídeo, o que me ajudou a registrar, por exemplo, a conversa entre Rodrigo e Thamiris durante alguns minutos, sem a minha presença, enquanto orientava o grupo de bolsistas em uma tarefa simultânea – o que analiso, a seguir, no Trecho 12.

Trecho 12 – “Eu não dominava muito do que a gente fazia”

| | | |
|----|-----------|---|
| 1 | Rodrigo: | Ah, engraçado também, que eu falei pra você que ... que eu leio isso |
| 2 | | aqui e eu fico meio que com vergonha (risos) porque primeiro que:: |
| 3 | | é:: essa quebra aí do discurso que tem toda hora acho que ela |
| 4 | | demonstra uma coisa que eu acho que é meio que óbvia, né, como |
| 5 | | eu tava no início do projeto ainda, eu não dominava muito, bom, do |
| 6 | | que a gente fazia, né, então isso aqui pra mim era novo, então eu |
| 7 | | ficava meio que relutando pra achar as palavras pra me <u>expressar</u> |
| 8 | | direito, né. Então, por isso (()) essas pausas, essas coisas |
| 9 | | esquisitas assim, é porque hoje, eu leio e aí eu me sinto esquisito |
| 10 | | porque hoje eu já falaria essas coisas diferente, já tenho mais :: um |
| 11 | | domínio maior das palavras... (risos). Eu estou falando agora e eu |
| 12 | | estou me sentindo produtor desse texto, eu fico imaginando as |
| 13 | | pausas, tipo, agora, pausei ... |
| 14 | Thamiris: | Ah, mas... eu acho que... o que tá acontecendo aqui, como a Renata |
| 15 | | falou pra gente ressaltar. Vocês leram os PCNs e vocês estão ... |
| 16 | | estão dando a visão da compreensão do texto... e aí você fala, você |
| 17 | | menciona alguns termos-chave da nossa área: “texto”, “discurso”, |
| 18 | | “compreensão do significado”] |
| 19 | Rodrigo: | [é, eu falo |
| 20 | | compreensão do significado e depois eu me corrijo...] |
| 21 | Thamiris: | [“conhecimento |
| 22 | | de mundo”, decodificação”, “texto mais como discurso”...] |
| 23 | Rodrigo: | Eu falo compreensão do significado é:: que, na verdade, não é uma |
| 24 | | compreensão do significado é mais uma construção do significado... |
| 25 | | quer dizer, os jargões da área já me ... possuíram. |
| 26 | Thamiris: | Hum hum, já tem o jargão. |
| 27 | Rodrigo: | Eu lembro disso aqui, isso aqui foi quando a gente leu as visões de |
| 28 | | linguagem e ... as teorias de ensino/aprendizagem, esse é o discurso |
| 29 | | que hoje é uma coisa que tá fazendo parte de mim, né, então não |
| 30 | | ficaria tão relutante assim, né. |
| 31 | Thamiris: | Eu não acho que você é tão relutante |
| 32 | Rodrigo: | Nossa, eu me acho horrível, gente, é muito cheio de pausa, não |
| 33 | | consigo me imaginar falando assim] |
| 34 | Thamiris: | [todo mundo fala assim |

| | | |
|----|----------|---|
| 35 | Rodrigo: | [acho que quando eu falei eu não falei |
| 36 | | exatamente como eu tô imaginando aqui a partir da leitura... porque |
| 37 | | eu lembro que parece que eu fiquei assim... “não sei o que” é... “não |
| 38 | | sei o que lá” é... ahã eu não me lembro de ter falado assim. |

Após alguns minutos detidos sobre a transcrição, lendo e refletindo introspectivamente sobre aquela interação, ocorrida em 2009, Rodrigo quebra o silêncio e começa a falar acerca de suas impressões e de como interpretava sua própria participação naquele momento de sua vida acadêmica. Na época em que a sessão reflexiva foi realizada, Rodrigo e Thamiris já estavam formados e trabalhando como professores, o que os fez olhar para a interação com outra lente, a partir de novas experiências. É importante destacar que Thamiris interpreta a interação a partir de outra posição, pois ela não estava, ainda, participando do projeto naquela ocasião. Ela colabora com Rodrigo como o seu par, como alguém que, hoje, partilha de sua experiência e que está autorizada a construir sentidos a partir de um cenário com o qual ela está familiarizada tanto com o contexto como com os participantes. Mesmo sabendo que Thamiris não participava daquela interação, decidi convidá-la a participar da sessão reflexiva para que ela construísse conosco esses entendimentos colaborativa e gradualmente, a partir da visão de quem estava, pelo menos naquele momento, de “fora” da situação, mesmo estando “dentro” do contexto mais amplo do projeto.

Após um primeiro longo turno de Rodrigo, os dois passam a uma conversa com tomadas de turno frequentes, o que ajuda Rodrigo a identificar sua participação naquele dia específico e hoje, com a experiência de um professor. Abaixo, apresento um quadro com a interpretação de Rodrigo sobre o que mais lhe chamou atenção no seu enunciado: as pausas.

Tabela 2: Rodrigo reflete sobre seu discurso

| Marcas do discurso ANTES | Interpretação de Rodrigo | Seu discurso HOJE |
|--|--|---|
| “quebras”, “pausas”, “coisas esquisitas” | “Não dominava muito do que a gente fazia” (linha 5-6); “ficava relutando pra achar as palavras pra me expressar direito” (linhas 7-8); “isso aqui pra mim era novo” (linha 6). | “me sinto esquisito” (linha 9); “eu jáalaria essas coisas diferente” (linha 10); “já tenho mais um domínio maior das palavras” (linhas 10-11) |

A interpretação que Rodrigo elabora sobre seu enunciado dialoga com a interpretação que fiz sobre o mesmo enunciado. É interessante observar que ele destaca como se sente em relação ao confronto entre o Rodrigo de hoje e o Rodrigo de ontem. Ele define o sentimento e até mesmo as pausas e hesitações como “esquisitos”, demonstrando seu estranhamento perante um momento de sua formação em que lhe faltavam vivências e experiências e, além disso, lhe faltava o domínio da teoria, questão fundamental para a formação de professores. Essa apropriação da teoria, para ele, é equivalente ao “domínio das palavras” (linha 11), pois talvez sua familiaridade com a teoria o ajudasse na fluência discursiva.

Thamiris, ao tomar o turno, inicialmente já apresenta sua posição adversa ao que Rodrigo falou, o que é marcado pela pista do uso de uma conjunção adversativa “mas” (linha 14). Ela já interpreta a fala de Rodrigo a partir da leitura do texto dos PCNs e resalta os termos chave da área de ensino de leitura com os quais Rodrigo já parece se familiarizar: “texto”, “discurso” (linha 17). Portanto, enquanto a interpretação de Rodrigo focava mais no seu discurso pausado e hesitante e de como isso refletia a sua pouca experiência teórica, a interpretação de Thamiris reforça o lado positivo do uso de termos que constituem jargões da área, o que pode significar que Rodrigo já desenvolvia os conceitos verbais, ou seja, já demonstrava o processo de desenvolvimento do pensamento verbal (Daniels, 2002). Vejo essa atuação de Thamiris como uma construção de andaimes emocionais, ajudando-o a perceber seu desenvolvimento e seu valor, assim como em “Eu não acho que você é tão relutante” (linha 31) e “todo mundo fala assim” (linha 34), ao mesmo tempo em que o ajuda a resgatar sua autoestima, uma vez que ele mesmo define sua fala como “horrível” (linha 32), “muito cheio de pausa” (linha 32), marcas discursivas com as quais ele não se identifica: “não consigo me imaginar falando assim” (linhas 32-33).

A seguir, apresento a análise de outro trecho dessa sessão reflexiva, em que o foco está na análise que Rodrigo e Thamiris fazem da participação de Isabel na interação.

Trecho 13 – “Isabel fala mais do que todo mundo”

- | | |
|---|---|
| 1 | Thamiris: (sorri) Isabel, claro né ... fala mais do que todo mundo... |
| 2 | Rodrigo: Pois é, né, e o discurso dela é... você lê e ... tem certos momentos |
| 3 | que você sente realmente como se fosse realmente o discurso escrito |
| 4 | porque ela fala de uma forma diferente da minha, né, aquelas pausas |

| | | |
|----|-----------|--|
| 5 | | tantas que tem, correções, que você fala uma coisa, volta, troca |
| 6 | | alguma coisa ou até tem a frase inteira, né, volta e começa do início. |
| 7 | | Tem muito pouco, né, no discurso dela, né, então, ela faz um |
| 8 | | discurso maior e muito mais conciso em termos de escrita, assim, tá |
| 9 | | muito mais conciso do que o meu] |
| 10 | | |
| 11 | Thamiris: | [porque essa é a milionésima vez |
| 12 | | que ela fala disso na vida (risos) |
| 13 | Renata: | Que outras marcas do discurso escrito você percebe aí? |
| 14 | Rodrigo: | No meu discurso ou no dela? |
| 15 | Renata: | No dela, já que você está falando que o dela parece discurso escrito, |
| 16 | | por que? O que que você percebe aí, de escrito? |
| 17 | Rodrigo: | Olha, ela usa, por exemplo, conectivos “então, questionando o |
| 18 | | tempo todo”... são mais recursos da escrita, né, pra você conectar |
| 19 | | uma ideia com a outra usando conectivos de uma forma <u>bem</u> |
| 20 | | estrutural assim, né, é:: exige esforço cognitivo, né, então, |
| 21 | | geralmente as pessoas pulam esse tipo de coisa na hora do discurso |
| 22 | | oral. Ela tem, ela conecta o discurso, as frases dela muito... e ... |
| 23 | | mais as pausas, principalmente nas pausas, as interações tem muito |
| 24 | | menos, tanto é que o discurso dela é MAIOR, né, em tamanho |
| 25 | | mesmo e muito menos]pausado. |
| 26 | Thamiris: | [muito mais conteúdo] |
| 27 | Rodrigo: | [é, né |

Nesse momento, eu já estou de volta com o grupo e participo da interação. Thamiris é quem chama atenção para a participação de Isabel e refere-se a um fator que, segundo ela, é óbvio, o fato de que ela tem maior tempo de fala do que todos os participantes. Assim, ela localiza Isabel como o membro do grupo que tem maior participação por ter uma relação de poder e de liderança no grupo.

Rodrigo concorda com Thamiris e apresenta sua interpretação para o discurso de Isabel. Para ele, embora seja oral, a fala de Isabel se assemelha ao discurso escrito, diferente do seu próprio, como ele mesmo aponta: “você sente realmente como se fosse realmente o discurso escrito porque ela fala de uma forma diferente da minha, né” (linhas 3-4). Thamiris entende que essa fluência oral de Isabel e sua desenvoltura e familiaridade com o discurso oral estão relacionados ao fato de que ela tem experiência com o assunto, pois “é a milionésima vez que ela fala disso na vida” (linhas 11-12). Abaixo, destaco as características do discurso escrito que Rodrigo identifica no discurso de Isabel.

| | |
|----------------------------------|---|
| Discurso escrito (Isabel) | Sem pausas Sem correções Mais longo Mais conciso Uso de conectivos (exige esforço cognitivo) Mais conteúdo |
|----------------------------------|---|

Essa análise do discurso feita por Rodrigo e Thamiris sinaliza que ambos estão também em processo de desenvolvimento como pesquisadores. Eles olharam para a transcrição em busca de detalhes e de entendimentos sobre o que acontecia naquela interação. Tanto Rodrigo quanto Thamiris demonstram que estão se desenvolvendo como praticantes da aprendizagem (Allwright e Hanks, 2009), mais maduros, sob o ponto de vista do aprendiz e suas estratégias, além de maior sensibilidade no olhar analítico. Vejo-os, nesta sessão reflexiva, como copraticantes exploratórios e como pesquisadores que estão colaborando para os entendimentos que busco ao longo desta pesquisa, ou seja, como professoras-orientadoras e professores em formação interagem para o desenvolvimento mútuo e para contribuir para a qualidade de vida na formação de professores de línguas.

Na próxima seção, em 5.6, apresento outros desdobramentos do trabalho do grupo de Iniciação à Docência: os eventos acadêmicos. Essas inserções em eventos fora da instituição, foram acontecimentos que nos deixaram muito satisfeitas, pois partiu dos alunos a vontade de apresentar seus trabalhos para a comunidade acadêmica. Esses dados são considerados periféricos, pois contribuem para dimensionar a extensão da participação e do envolvimento desses bolsistas no projeto de Iniciação à Docência.

5.6

A participação em eventos acadêmicos: teoria e prática integrados

Nesta seção, outro motivador para os nossos encontros são aqueles dedicados ao planejamento de apresentações em eventos acadêmicos na área de Letras. Como parte integrante do processo de formação de um professor, acreditamos que essas apresentações em eventos como seminários e congressos

são uma consequência do processo reflexivo que vem sendo construído ao longo do tempo, que transparece a integração entre a vida no trabalho e a atitude investigativa, o que caracteriza o paradigma da Prática Exploratória (Allwright, 1991, 2001). Não é possível identificar uma separação ou divisão entre essas duas linhas trabalho e pesquisa ou ensino e pesquisa, pois estamos de acordo com uma postura de que existe um *continuum* de ações que integram esse processo educacional.

Dentre os objetivos do desenvolvimento da pesquisa por professores e alunos, Allwright e Hanks (2009) destacam o desenvolvimento do nosso entendimento sobre o mundo como o objetivo principal: “Pesquisadores nas ciências sociais, entretanto, tipicamente querem usar seu entendimento para direcionar aos problemas que enfrentamos com a qualidade de nossas vidas.” (Allwright e Hanks, 2009, p. 107). Sendo assim, ao se engajarem em pesquisas sobre o próprio processo de aprender e ensinar, os bolsistas se desenvolvem como aprendizes autônomos e conscientes de suas identidades.

Ao vivermos essa experiência de ver nossos alunos tornarem-se pesquisadores de suas práticas, nós, professoras-orientadoras, vimos o olhar dos alunos ficar mais atento e os sentidos ficarem mais aguçados (Miller, 2012). Os textos sobre os quais discutimos e embasamos o material que produzíamos fomentavam e fundamentavam os trabalhos que os professores em formação submetiam para apresentação em eventos da área de ensino-aprendizagem de línguas.

Como os alunos não tinham experiência em elaboração de resumos, nós dedicávamos algum tempo dos encontros para revermos os resumos e para que pudessemos dar sugestões e orientações sobre esse gênero discursivo. Portanto, a ação de escrever resumos tornou-se parte do processo reflexivo na formação daqueles professores e pesquisadores.

Dentre as modalidades de apresentações em eventos acadêmicos, os alunos participantes do projeto, em geral, faziam apresentações de pôsteres, como forma de refletir sobre seus *puzzles* ou de partilhar com seus pares o trabalho desenvolvido ao longo de sua experiência no projeto de Iniciação à Docência.

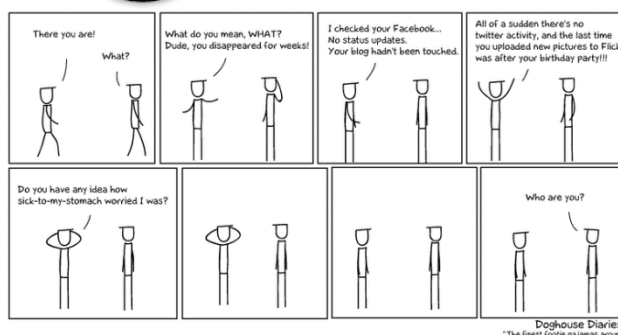
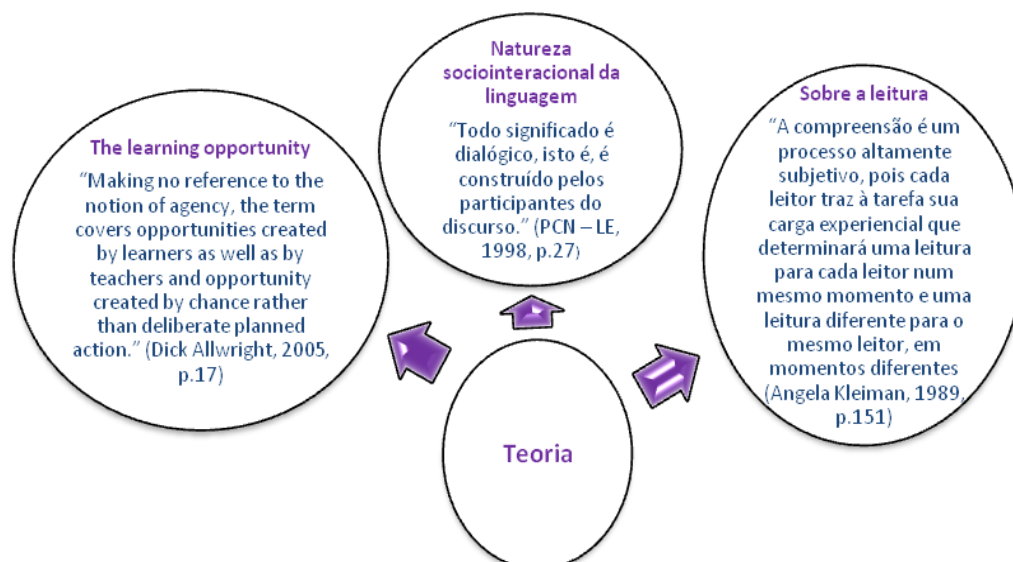
Na próxima seção, apresentarei dois pôsteres elaborados por Rodrigo, Thamiris e Felipe, com o intuito de complementar os dados das interações e dos relatórios já apresentados.

5.6.1

Os pôsteres que refletem os *puzzles* dos professores em formação

Pôster 1 – Evento interno da instituição (2010)

Minicurso de inglês instrumental: uma proposta empírica de implementação de material didático

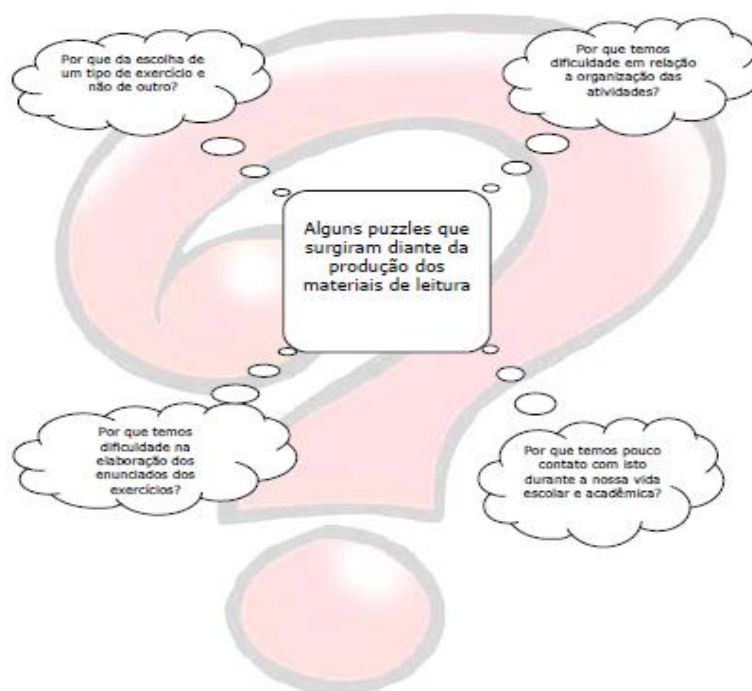
**Implementação das atividades****Contexto proposto:** Alunos de graduação de diferentes cursos ou da comunidade externa**Planejamento:** Material com diversos gêneros discursivos e distribuição das atividades por dia segundo o grau de conexão entre os temas abordados**Percepções sobre a implementação do material**

| | | | | |
|------------------------------|---------------------|-----------------------------------|---------------------------------------|----------------|
| ❖ Trabalhando a metacognição | ❖ Textos autênticos | ❖ Debate e engajamento dos alunos | ❖ A projeção do conhecimento de mundo | ❖ Público alvo |
|------------------------------|---------------------|-----------------------------------|---------------------------------------|----------------|

No pôster 1, os alunos apresentam, sua reflexão sobre a trajetória percorrida ao longo do período de participação no projeto. Refletindo as ações do projeto, Rodrigo e Thamiris apontam, em primeiro lugar, as questões referentes à teoria que serve de base para a elaboração do material de leitura. Posteriormente, ilustram parte do material didático utilizado no curso de extensão e apontam para as questões levadas em consideração para a produção do mesmo.

Pôster 2 – Encontro de Prática Exploratória (2010)

Questionando o processo de produção de material de leitura de língua inglesa



O Pôster 2 foi apresentado no Encontro Anual da Prática Exploratória, em novembro de 2010. Neste encontro, alunos e professores apresentam seus trabalhos, questionamentos e ideias sobre a sala de aula ou outros contextos educacionais com o objetivo de oportunizar a reflexão conjunta e a ação colaborativa de buscar entendimentos sobre seus *puzzles*.

Thamiris e Rodrigo, muito motivados pela ideia de partilhar seus questionamentos com outros aprendizes e professores, organizaram este pôster composto apenas de *puzzles* que surgiram ao longo de suas experiências com a elaboração de material de leitura. Essa oportunidade faz parte da formação desses profissionais como inserção em contextos onde a reflexão e o questionamento orientam o fazer docente e discente.

O Encontro de Prática Exploratória se configura como um encontro de professores e alunos que buscam entendimentos sobre suas práticas, e, ao entender melhor o que se vive, os indivíduos podem tomar decisões que influenciem na qualidade de vida de suas salas de aula.

Segundo Allwright e Hanks (2009), essa oportunidade do encontro da PE não significa apenas uma apresentação conjunta de pôsteres, em que cada um apresenta suas descobertas feitas a partir da realização de um estudo, mas “uma combinação desses dois que os praticantes em desenvolvimento aproveitam: este senso de desenvolver continuamente entendimentos sobre si mesmos, sobre seus grupos e sobre os outros de outros lugares” (Allwright e Hanks, 2009, p. 249). Portanto, esse contato com os questionamentos de outros grupos de professores e alunos os faz refletir sobre sua formação no contexto educacional mais amplo. Ter essa consciência é importante para que pensemos em nossa prática pedagógica além dos limites da instituição e da sala de aula em que estudamos ou trabalhamos, uma vez que outras realidades nos são apresentadas como possibilidades de trabalho que, muitas vezes, não conhecíamos.

O ato de compartilhar, que é a tônica da Prática Exploratória, é visto como “um processo que é uma parte integrante da nossa concepção de pesquisa como uma atividade social desde o começo” (Allwright e Hanks, 2009, p. 239-240), com a qual nos envolvemos afetivamente, além de academicamente, ao envolver todos no processo de desenvolvimento mútuo, assim como descrevem os princípios da PE.

Allwright e Hanks (2009), ao apresentarem o trabalho realizado pelo Grupo de Prática Exploratória do Rio de Janeiro, enfatizam a atmosfera de prazer e encorajamento que se forma em torno do evento. Relatos de professores e alunos que participam do evento refletem essa atmosfera e o desejo de dar continuidade a essa prática de trocar ideias interessantes sobre o ensinar e o aprender e de levantar questionamentos sobre a rotina e o dia-a-dia da sala de aula, comum a muitos de nós e que, por vezes, repousam em um canto esquecido de nossos planejamentos porque não temos tempo de lidar com eles ou porque não queremos mexer com questões incontroláveis.

5.7

O curso de extensão: trabalhando para entender o processo de ensino-aprendizagem

Um dos componentes da vida do grupo de Iniciação à Docência é a oportunidade de relacionar a teoria com a prática docente. Ao final de cada ciclo de elaboração de materiais para fins de compreensão de textos em inglês (Apêndice), realizamos um curso de extensão, aberto à comunidade da instituição e fora dela. As aulas desse curso são ministradas pelos alunos-bolsistas do projeto e com o uso do material por eles produzido. O curso ministrado por Thamiris e Rodrigo aconteceu em setembro de 2010.

Essa experiência proporciona a todos oportunidade de vivenciar a sala de aula organicamente, como parte desse contexto social de encontros de saberes e experiências de vida. Ao implementar o material, os professores em formação inicial se sentem como corresponsáveis pelas ações envolvidas na prática pedagógica: [1] embasamento teórico; [2] produção de material colaborativamente; [3] planejamento do curso em conjunto; [4] implementação do curso em 5 aulas e [5] avaliação e reflexão sobre a prática com o grupo de ID.

Essas ações constituem, ainda, novas oportunidades de aprendizagem (Allwright, 2005) para os aprendizes, uma vez que o grupo trabalha de forma integrada ao longo dessas etapas que vão desde o planejamento até a reflexão sobre sua prática. Assim, a busca de entendimentos acerca do desenvolvimento do curso precisa ser um processo contínuo e dinâmico (Allwright e Hanks, 2009), com foco na qualidade de vida do grupo.

Quando assistimos às aulas do curso e vemos o processo reflexivo dos alunos acontecer, nós, professoras-orientadoras, vivenciamos a maneira como se efetivam as ideias sobre os aprendizes propostas por Allwright e Hanks (2009), pois são aprendizes tomando decisões sobre suas ações pedagógicas, levando seu aprendizado a sério e se desenvolvendo como praticantes de seu aprendizado sobre o ato de tornar-se professor.

Certamente, essa oportunidade de praticar o que desenvolvemos ao longo do ano, planejando atividades com um público-alvo ideal em mente, nos faz refletir sobre algumas questões, tais como:

[1] A performance dos professores em formação – eles se viram responsáveis por um curso na própria faculdade em que são alunos, com todas as pressões emocionais e psicológicas que isso pode trazer.

[2] O material produzido – as dúvidas dos alunos no momento do curso, os enunciados que não se mostravam claros para os alunos e o tempo que cada atividade, de fato, levou para ser implementada são questões que só puderam ser avaliadas quando a interação com os alunos do curso aconteceu.

[3] O confronto de expectativas – após o curso, a oportunidade de refletir sobre todas as etapas do mesmo nos fez também pensar sobre as expectativas que tínhamos em relação ao público e o grupo com o qual nos deparamos, em termos de conhecimento linguístico e conhecimento de mundo.

Essa reflexão nos impulsiona a reformular e modificar as práticas futuras, com outros grupos de bolsistas que ingressam nos anos subsequentes. Como em todo contexto educacional, cada experiência nos faz acumular entendimentos e reflexões que (re)orientam nossas práticas. Esse se configura como o ciclo do grupo de Iniciação à Docência, com movimentos espiralados em que as práticas se ressignificam, formando novas formas e desenhos.

Aqui, finalizo uma das etapas reflexivas deste grupo de trabalho, ensino-aprendizagem e pesquisa – a análise de trechos de interação selecionados e de outros dados complementares, como os relatórios, e-mails e pôsteres do grupo. A seguir, apresento uma reflexão sobre todo o estudo que deu forma a esta tese, buscando entendimentos sobre os *puzzles* que, inicialmente, orientaram a minha reflexão. Pretendo, ainda, apontar questões que surgiram ao longo desta pesquisa como possibilidades e oportunidades de aprendizagem futuras, como uma continuação desse ciclo.