



Clarissa Xavier Ewald

**“Eu não tô só participando. Tô usufruindo
também.” Prática Exploratória na formação do
professor-pesquisador**

Tese de Doutorado

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

Orientadora: Profa. Inés Kayon de Miller

Rio de Janeiro
Março de 2015



Clarissa Xavier Ewald

“Eu não tô só participando. Tô usufruindo também.” Prática Exploratória na formação do professor-pesquisador

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

Profa. Inés Kayon de Miller

Orientadora

Departamento de Letras – PUC-Rio

Prof. Liliana Cabral Bastos

Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Liana de Andrade Biar

Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Tânia Mara Gastão Saliés

UERJ

Profa. Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra

UERJ

Profa. Denise Berruezo Portinari

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

Rio de Janeiro, 12 de março de 2015.

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

Clarissa Xavier Ewald

Graduou-se em Letras, Licenciatura Português-Inglês e Interpretação de Conferência, pela PUC-Rio, em 2003. É mestre pela *University of Illinois in Chicago*, com área de concentração em *TESOL* (Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês como Segunda Língua), em 2005. Possui diploma *RSA/ Cambridge* em ensino de Português e Inglês como línguas estrangeiras. É professora e membro do grupo de Prática Exploratória, leciona no IPEL Línguas/ PUC-Rio e no curso de Especialização em Língua Inglesa da mesma universidade. Interessa-se também pelo ensino de Português como língua estrangeira e leciona o idioma em contextos diversos.

Ficha Catalográfica

Ewald, Clarissa Xavier

“Eu não tô só participando. Tô usufruindo também.”
Prática Exploratória na formação do professor-
pesquisador / Clarissa Xavier Ewald; orientadora: Inés
Kayon de Miller. – 2015.

326 f. : il. (color.); 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do
Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2015.
Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Entendimento. 3. Professora-
pesquisadora. 4. Formação continuada. 5. Prática
Exploratória. 6. Identidade exploratória. I. Miller, Inés
Kayon de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de
Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD: 400

Para meu pai e sua parceira,
por saberem amar a vida.
Para minha mãe (*in memoriam*) e minha avó,
que me ensinaram a amar.

Para meus irmãos e cunhadas,
que também aprenderam a amar.

Para meus sobrinhos,
que são cria desse amor.

À Mydiã, Inés e Bebel, que,
com amor,
buscaram entender esta pesquisa junto comigo.

Agradecimentos

Agradeço à filosofia do Budismo de Nitiren Daishonin, por me ajudar a acreditar que podemos ser vitoriosos em meio aos desafios.

“O inverno nunca falha em se tornar primavera” (Nitiren Daishonin, 1275).

À minha querida orientadora Inés Miller, faltam palavras, sobram admiração e carinho ao longo de tantos anos. Obrigada pela parceria e sabedoria acompanhadas de sua intuição com as quais orientou a trajetória deste trabalho.

À Chiquinha e a todo Departamento de Letras, pela prontidão e eficiência, exercidas com tanto carinho.

À Mydiã, por ser a protagonista da história.

À Bebel Cunha, pela alma exploratória.

À professora Tânia Saliés, muito correta e sempre gentil, pelo auxílio minucioso no processo de revalidação do mestrado.

Ao Bruno Reis, ouvinte, leitor, sempre encontrando tempo para compartilhar entendimentos, caminhos e anseios.

A todos os professores que participaram da banca examinadora.

À professora Liliana Cabral Bastos, pelos *insights* tão importantes para o estudo.

À professora Beatriz Barreto, pelo incentivo.

A todos os meus alunos, que me ajudam a entender o mundo.

À professora Maria das Graças, pelo vasto conhecimento bibliográfico e pelo prazer em compartilhá-lo prontamente.

À minha amiga Adriana Baião. Isso é amiga, o resto é história...

À minha amiga Silvana, por ser aprendiz e me ensinar.

À minha amiga e companheira da fé, Ana Paiva, por me acompanhar na saúde e na doença e me ajudar a confiar em mim.

Ao CNPq, pelo fomento.

À professora e amiga Adriana Nóbrega, por compartilhar sua sala de aula quando eu ainda não estava ‘preparada’ para fazer pesquisa do praticante.

Ao Fastway-PUC, pelos lanchinhos.

À minha família, que me apoia e me ama.

À Francisca que cuida de mim e da minha casa com tanto carinho.

À professora e amiga Claudinha Freitas, pelas conversas e dicas, e por me ensinar que “a introdução só se escreve no final”.

A todos os meus amigos que, com paciência e senso de humor, sempre acreditaram em mim.

À Liana Biar, por sua tese de doutorado.

À PUC, pelo prazer de estar ali e pelos auxílios concedidos.

À professora Maria do Carmo, pelo entusiasmo e conhecimento com os quais me apresentou os trabalhos de Goffman.

À Carla Leite, que formatou esta tese, fazendo mágica para tudo caber no lugar certo.

A todos os meus colegas exploratórios, pela qualidade de vida que vivenciamos dentro e fora da sala de aula.

Ao Dick Allwright, pela Prática Exploratória.

À Marja, por sua força de viver.

À Walewska Braga, por seus alunos.

À Isabel Moraes Bezerra, pela delicadeza, sutileza e perspicácia com as quais constrói conhecimento.

A todos que continuamos aprendendo a ser pesquisadores praticantes.

Resumo

Ewald, Clarissa Xavier; Miller, Inés Kayon. **“Eu não tô só participando. Tô usufruindo também.” Prática Exploratória na formação do professor pesquisador.** Rio de Janeiro, 2015. 326p. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Este estudo busca entender a (re)construção identitária de uma professora de inglês, que, como parte de seu processo de formação continuada, foi incentivada a tornar-se pesquisadora reflexiva e exploratória. O contexto escolhido foi um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Língua Inglesa em que a professora e eu trabalhamos colaborativamente para entender o processo de tornar-se pesquisadora assim como o nosso envolvimento nele. Os dados principais do estudo foram gerados ao nos engajarmos em entrevistas de pesquisa adaptadas para estabelecer um foco exploratório para nossas questões. O caráter híbrido da Prática Exploratória contribuiu para que a geração dos dados também suscitasse entendimentos acerca de questões de interesse das duas praticantes do estudo. Servindo-se de construtos da Sociolinguística Interacional, a análise voltou-se para a (re)criação da trajetória de pesquisa da professora, bem como para a (re)construção de sua identidade exploratória. O foco da análise recaiu sobre a coconstrução de explicações e de uma crônica, em forma de histórias apoiadas em sistemas de coerência. Na articulação da trajetória reflexiva de suas histórias, a professora buscou construir-se como membro iniciante da Comunidade de Prática Exploratória. O olhar analítico foi lançado não apenas à construção discursiva da professora-pesquisadora, mas também à minha, especialmente em relação ao meu desenvolvimento como membro mais sênior dessa comunidade de prática. Acredito que o paradigma de pesquisa do praticante, balizado pelos princípios ético-inclusivos da Prática Exploratória, possibilitou o envolvimento de ambas praticantes exploratórias no trabalho para entender o processo reflexivo de tornar-se pesquisador.

Palavras-chave

Entendimento; professora-pesquisadora; formação continuada; Prática Exploratória; identidade exploratória; sistemas de coerência; comunidade de prática.

Abstract

Ewald, Clarissa Xavier; Miller, Inés Kayon de (Advisor). **“I’m not just participating. I’m also benefitting from it all.” Exploratory Practice in teacher research development.** Rio de Janeiro, 2015. 326p. Doctoral Thesis – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This investigation aims at understanding the identity construction of a developing language teacher, as she takes up practitioner research as part of a pre-requisite for her academic work in a teacher development course. The teacher and I worked collaboratively to understand both the process of becoming a practitioner researcher and our involvement in it. The primary data of the study was generated through research interviews with an exploratory focus to understand the reflection process. The development of hybridity in Exploratory Practice enabled the data generated to constitute work for understanding for both practitioners’ intriguing puzzles. In the light of Interactional Sociolinguistics, the analysis concentrated on the (re)creation of the developing teacher’s research trajectory, as well as the (re)construction of her exploratory identity. The discursive production of explanations and one chronicle in the form of stories was analyzed based on the coherence systems present in them. Along with the reflective trajectory of her stories, the teacher was discursively becoming a new member of the Exploratory Practice Community. It is important to highlight that the analysis did not only focus on the teacher’s discourse actions, but also on mine; especially, as I was becoming more senior in this community and developing as a practitioner researcher. Practitioner research based on the inclusive principles of Exploratory Practice has provided opportunities for both practitioners to gain deeper understandings of the process of becoming researchers.

Keywords

Understanding; practitioner researcher; teacher development; Exploratory Practice; exploratory identity; coherence systems; community of practice.

Sumário

1.	Introdução	23
2.	Perspectivas teóricas I	36
2.1.	A Prática Exploratória	36
2.1.1.	Buscando entender a questão da mudança na Prática Exploratória	40
2.1.2.	Os princípios norteadores da Prática Exploratória	44
2.1.3.	A relevância das questões instigantes articuladas aos princípios da Prática Exploratória	50
2.1.4.	As Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório e as Atividades Reflexivas com Potencial Exploratório	52
2.1.5.	Questões reflexivas de pesquisa	54
2.2.	Os desdobramentos da Prática Exploratória no Rio de Janeiro	55
2.2.1.	Comunidade de Prática	56
2.2.2.	Comunidade de Prática Exploratória do Rio de Janeiro	60
2.2.3.	Os eventos da Comunidade de Prática Exploratória no Rio de Janeiro	67
2.3.	A Linguística Aplicada e a formação docente	74
2.3.1.	A busca pelo melhor método	75
2.3.2.	O interesse pelo desenvolvimento e pela prática do professor	77
2.3.3.	A formação do professor-pesquisador	80
3.	Perspectivas teóricas II	88
3.1.	Discurso e identidade social	88
3.2.	Sociolinguística Interacional	92

3.3.	Olhar Narrativo	98
3.3.1.	A contribuição de Labov no estudo das narrativas	100
3.3.2.	Focalizando a atenção na avaliação	102
3.3.3.	Estudos labovianos e seus desdobramentos	103
3.3.4.	Histórias de Vida	106
3.3.4.1.	Unidades discursivas constitutivas das Histórias de Vida	107
3.3.4.1.1.	Narrativa	107
3.3.4.1.2.	Crônica	108
3.3.4.1.3.	Explicação	109
3.3.4.2.	Princípios de causalidade e continuidade	111
3.3.4.3.	Sistemas de coerência	113
4.	Aspectos teórico-metodológicos	117
4.1.	A pesquisa qualitativa/ interpretativista	117
4.2.	O cunho participativo	120
4.3.	O cunho etnográfico	122
4.4.	Procedimentos metodológicos	124
4.5.	A entrevista na pesquisa qualitativa	125
4.6.	A construção da pesquisa e dos dados	129
4.6.1.	O curso de Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> em Língua Inglesa	129
4.6.2.	Os dois momentos da trajetória de pesquisa	133
4.6.2.1.	O primeiro momento: os módulos <i>Issues in Research Methodology II</i> e <i>Exploratory Practice</i>	133
4.6.2.1.1.	Planejamento dos módulos <i>Issues in Research Methodology II</i> e <i>Exploratory Practice</i>	134
4.6.2.1.2.	Participantes	135
4.6.2.1.3.	<i>Issues in Research Methodology II</i> e <i>Exploratory Practice</i> do período letivo de 2012.2	142

4.6.2.2.	O segundo momento: as quatro entrevistas exploratórias	143
4.6.2.2.1.	Por que ela? Por que eu?	143
4.6.2.2.2.	As entrevistas exploratórias	149
4.6.2.2.3.	Planejamento das entrevistas exploratórias	150
5.	Diálogo entre a teoria e a metodologia	157
5.1.	Reflexão para entender	159
5.1.1.	Importância da escrita crítico-reflexiva do pesquisador	162
5.1.2.	Sustentabilidade e hierarquia no universo acadêmico	166
5.1.3.	Reflexão com foco no entendimento e reflexão com foco na solução de problemas	177
5.1.4.	Incorporação do conhecimento acadêmico à prática pedagógica	183
5.1.5	Desafios na pesquisa do praticante em Prática Exploratória	188
5.1.6	Pesquisa do praticante em Prática Exploratória como um processo colaborativo	195
5.2.	Costurando a reflexão para entender	199
6.	Considerações (finais)	201
6.1.	Primeira questão reflexiva de pesquisa	205
6.2.	Segunda e terceira questões reflexivas de pesquisa	206
6.3.	Quarta questão reflexiva de pesquisa	208
6.4.	Quinta questão reflexiva de pesquisa	210
7.	Referências Bibliográficas	212
8.	Anexos	232

Lista de Figuras

Figura 1 - Intersecção de cubos	49
Figura 2 - Oficina Exploratória - Tribunal do Dever de Casa	70
Figura 3 - Sustentabilidade do Trabalho Exploratório	70
Figura 4 - <i>Hands on</i> (cf. mãos à obra)	72
Figura 5 - A Bruxa do Tempo	72
Figura 6 - Orientandas e orientadora trabalhando juntas	73
Figura 7 - Desfile do Parangolé	73
Figura 8 - Intersecção exploratória dos conjuntos	143
Figura 9 - <i>Continuum</i> Exploratório	150
Figura 10 - Formas de participação em PE	158

Lista de quadros analíticos

Quadro 1	- Módulos oferecidos pelo curso de Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> em Língua Inglesa	130
Quadro 2	- As quatro entrevistas exploratórias	155
Quadro 3	- Trajetória da seleção dos dados reflexivos	161
Quadro 4	- Contraposição discursiva entre o trabalho da Graduação e o da Especialização	170
Quadro 5	- Três fases da pesquisa e as práticas de Mydiã	173
Quadro 6	- Eco de Iniciação, Resposta e Avaliação (IRA)	176
Quadro 7	- Dualidade discursiva entre Mydiã e a colega	180
Quadro 8	- Construção discursiva da Prática Exploratória	181
Quadro 9	- Recursos avaliativos utilizados por Mydiã	182
Quadro 10	- Dualidade entre práticas conteudísticas e práticas que consideram a complexidade da sala de aula	187
Quadro 11	- Dualidade entre a rigidez e a flexibilidade na sala de aula	188

Lista de trechos¹

Trecho 1 - A escolha de Mydiã	146
Trecho 2 - Impossível escolher um só: outra escolha de Mydiã	147
Trecho 3 - A praticante exploratória Mydiã	175

¹ No estudo, faço distinção entre o sentido técnico dos termos **trecho** e **fragmento**. Os trechos são as unidades do discurso apresentadas ao longo do trabalho que não fazem parte da análise principal. Os fragmentos, são as sete unidades discursivas que serão analisadas como prototípicas da (re)criação da trajetória de pesquisa da professora em formação continuada (e minha), como veremos no Diálogo ‘final’ da teoria e da metodologia (cf. seção 5).

Lista de fragmentos

Fragmento 1 -	“Sim, comigo também é assim”	163
Fragmento 2 -	“Isso foi um choque para mim”	167
Fragmento 3 -	“Não sei se é necessariamente uma reflexão ou é simplesmente um trabalho de resolver problemas”	178
Fragmento 4 -	“Entendeu, então assim, ser um pouquinho mais sensível”	184
Fragmento 5 -	“Porque eu tava muito engessada”	189
Fragmento 6 -	“E foi isso que eu também me dei conta”	192
Fragmento 7 -	“Pesquisar não vai ser um monstro tão grande como eu achava que era antes”	196

Lista de Abreviaturas e siglas

APPE	Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório
ARPE	Atividade Reflexiva com Potencial Exploratório
ASL	Aquisição da Segunda Língua
I	Linha
LA	Linguística Aplicada
PE	Prática Exploratória
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal

SOBRE APRESENTAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

Nesta tese, optei por trabalhar com dados gerados a partir das gravações de quatro entrevistas exploratórias entre uma professora-pesquisadora e eu. As gravações das entrevistas ocorreram durante o último período de sua formação continuada em um curso de Especialização em Língua Inglesa. Em cada uma das entrevistas, que encontram-se na íntegra nos anexos deste trabalho, há a indicação da data em que os dados foram gerados. As convenções de transcrição foram por mim adaptadas para servir os objetivos do estudo e facilitar o entendimento do leitor. Desse modo, optei por não identificar traços da estrutura dos dados que, ao meu ver, não foram relevantes para o trabalho. Ademais, acrescentei vírgulas à transcrição dos enunciados quando julguei facilitarem a compreensão do leitor. Na análise, a numeração das linhas sempre começa do número um para tornar a leitura mais amigável ao leitor, uma vez que na transcrição usei apenas o turno.

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO²

(2.3)	pausa medida
.	entonação descendente ou final de elocução
,	entonação de continuidade
<u>sublinhado</u>	ênfase
MAIÚSCULA	fala em voz alta ou muita ênfase
<i>itálico</i>	palavra estrangeira
?	pergunta
: ou ::	alongamentos
-	não é enunciado o final projetado da palavra
- - - - -	silabação (letra a letra)
>palavra<	fala mais rápida
<palavra>	fala mais lenta
=	elocuções contíguas, enunciadas sem pausa entre elas, engatamentos de turnos

² Convenções baseadas nos estudos de Análise da Conversação de Sacks, Schegloff e Jefferson, ([1974] 2003).

[início de sobreposição de fala
]	final de sobreposição de fala
"palavra"	fala relatada
()	fala não compreendida
(palavra)	fala duvidosa
(())	comentários do analista
((risos))	riso
(.)	micropausa de menos de dois décimos de segundo
eh, ah, oh, ih, hum	pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção
ahã, humhum, hã, ?	

[...] quando tomei posse da vontade de escrever vi-me de repente num vácuo. E nesse vácuo não havia quem pudesse me ajudar. Eu tinha que eu mesma me erguer de um nada, tinha eu mesma que me entender, eu mesma que inventar por assim dizer a minha verdade. Comecei e nem sequer era pelo começo... Uma coisa eu já adivinhava: era preciso tentar escrever sempre, não esperar por um momento melhor porque esse simplesmente não vinha.

Clarice Lispector, [1984] 2008.

[...] Viver!
E não ter a vergonha
De ser feliz
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser
Um eterno aprendiz [...]

Gonzaguinha

Tudo no mundo está dando respostas.
O que demora é o tempo de perguntas.

Saramago, 1987.

1

Introdução

[...] Há um nome levado no vento.
Palavra.
Pequeno rumor entre a eternidade e o momento.
Cecília Meireles, 2005.

Não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino.
Freire, 2002.

As palavras que usamos – compreendidas neste estudo como prática discursiva – constroem, interpretam e compartilham o mundo e nossa experiência. Com elas, desejamos, criticamos, aprendemos, refletimos, lembramos, entendemos e nos relacionamos com as pessoas. Foi a troca de palavras que possibilitou o trabalho de reflexão entre as duas professoras-pesquisadoras deste estudo que tem como tema central a formação do professor exploratório.

No momento em que encontramos na literatura da Linguística Aplicada, e em outras áreas como da Educação, um grande interesse em estudos sobre o papel da pesquisa na formação do professor (Moita Lopes, 1996; Gimenez, et al., 2002; Miller, 2013; Zeichner, 2008; Lüdke, 2002, dentre outros), o presente estudo busca entender, através de entrevistas de pesquisa (Mishler, [1986] 1991), adaptadas para estabelecer foco exploratório, a trajetória reflexiva de uma professora de inglês ao iniciar-se em pesquisa, bem como suas construções identitárias como membro iniciante de uma comunidade de prática (Lave & Wenger, 1991). Este estudo é uma contribuição à área, uma vez que compartilho da visão da Linguística Aplicada contemporânea de que precisamos “reinventar formas de produzir conhecimento” (Moita Lopes, 2006, p. 85) no campo da pesquisa sobre a formação inicial e continuada de professores de línguas. Alinho-me com a Prática Exploratória (PE)³, uma modalidade de pesquisa do praticante

³ Por uma questão textual irei intercalar entre o uso dos termos Prática Exploratória e PE ao longo do trabalho. Como refiro-me à Prática Exploratória em diversos níveis e momentos do estudo, julgo que, ao utilizar os dois termos, o texto tornar-se-á menos enfadonho.

nesta área (cf. *Practitioner Research*, Allwright, 2001), que reinventa a vida na sala de aula e em outros contextos profissionais para produzir conhecimento a partir das ações dos participantes desses contextos (Miller, 2012, p. 323). Além disso, este trabalho também contribui para estudos no campo da Sociologia Interacional (Becker, 1963; Elias & Scotson, [1965] 2000) e da Sociolinguística (Eckert & McConnell-Ginet, 2010, dentre outros) que buscam entender como, a partir de suas ações, os participantes de uma determinada comunidade de prática, tornam-se seus membros integrantes.

Primeiros Passos

Com base em minha experiência docente na área de ensino de línguas (Ewald, 2005), tenho observado que tanto professores, quanto alunos, ainda esperam usar na sala de aula técnicas que funcionem. Assim, comecei a questionar de que maneira(s) o professor em formação inicial poderia envolver-se em práticas reflexivas a respeito da complexidade da vida na sala de aula. Desejava que, ao invés de encarar o ensino de língua estrangeira como uma simples aplicação de métodos, o professor buscasse, através da investigação reflexiva, entender melhor os processos e implicações da vida naquele contexto, bem como questioná-los em maior profundidade. Como trajetória dessa postura investigativa do futuro professor, destaquei na minha pesquisa de Mestrado a importância dos estudos de Aquisição de Segunda Língua (ASL) na formação inicial docente (Ewald, 2005). Tomei por base a minha experiência, já que, a partir do primeiro contato com os conhecimentos dessa disciplina, pude desenvolver uma postura mais crítico-reflexiva de minha sala de aula. Passei a compreender que não tinha controle sobre o aprendizado dos alunos, porém que podia buscar maior entendimento sobre os fatores envolvidos nesse processo. A busca desse entendimento trouxe-me mais flexibilidade e serenidade na lida com as singulares e complexas situações de ensino-aprendizagem no cotidiano da sala de aula.

Constatar a ausência dos conhecimentos de ASL na formação inicial da universidade, para onde minhas intenções acadêmicas e profissionais se voltavam, me incentivou a desenvolver um currículo da disciplina de ASL para os professores em formação inicial nessa instituição. O programa levava em consideração a complexa situação do licenciando no que se refere à formação pré-

serviço já que, ao longo da licenciatura, muitos alunos já estão inseridos no mercado de trabalho, lecionando em cursos de idiomas (Freire & Leffa, 2013). Elaborei o programa com o propósito de oferecer oportunidades para o licenciando entender melhor seu processo de formação bem como sua vivência na sala de aula, à luz da reflexão sobre a construção de conhecimentos acerca do ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

O programa que desenvolvi, composto de onze unidades, apresentava um apanhado geral das principais teorias de ASL e suas aplicações práticas desde que a mesma se tornou uma disciplina independente na década de sessenta (Gass & Selinker, 2001). Além disso, ao fim de cada unidade, havia uma ou mais atividades investigativas que serviam como oportunidades para que os docentes em formação inicial gerassem entendimentos sobre sua sala de aula.

A introdução do curso apontava para a importância de o professor investigar sua própria sala de aula. Como atividade dessa unidade, o professor em formação inicial deveria refletir sobre suas crenças de ASL (Lightbown & Spada, 1999) e depois monitorar (Allwright, 1996a) os acontecimentos em suas salas de aula ou em seus estágios supervisionados, a fim de observar em que medida essas crenças se alinhavam à sua prática pedagógica. Nas unidades subsequentes, diferentes aspectos do ensino-aprendizagem eram trabalhados. Por exemplo, uma unidade intitulada “Entender a pesquisa em ASL” tinha como objetivo incentivar a leitura crítica de artigos acadêmicos por professores investigadores, prática muitas vezes considerada por eles irrelevante ou fora de seu alcance (Burton, 1998). Na atividade dessa unidade, o professor em formação inicial deveria participar de grupos de estudo como apoio para uma leitura crítico-reflexiva de artigos acadêmicos, cujos temas seriam escolhidos de acordo com seus interesses. O objetivo principal era que as atividades de suporte auxiliassem na leitura crítica de outras pesquisas ao longo do curso e de sua trajetória como professor-pesquisador.

Em outra unidade, “Processos externos e ASL”, os alunos eram convidados a discutir o papel de fatores sociais e da interação em ASL, sob uma perspectiva psicolinguística (Long, 1983; Lyster & Ranta, 1997). Dentre as atividades investigativas, o professor em formação inicial deveria analisar

conversas na sala de aula, ou fora dela, para observar o tipo de *feedback* que surgia dessas interações. Finalmente, na última unidade, “ASL e a sala de aula”, o professor teria ainda uma oportunidade de refletir sobre o conhecimento de ASL e sua prática pedagógica. A atividade convidava-o a revisitar o questionário da primeira unidade do programa, só que, neste momento, motivado pelos entendimentos e experiência vivida ao longo do curso. Como se pode observar, nesta pesquisa de mestrado já havia, da minha parte, de maneira incipiente, uma preocupação com o desenvolvimento do professor como pesquisador de sua sala de aula. Com essa preocupação, passei a buscar outras formas de produzir entendimento mais profundo sobre a formação do professor-pesquisador.

Um passo adiante

Buscando aprofundar-me acerca da postura crítico-reflexiva do professor como pesquisador de sua sala de aula, interessei-me em investigar na pesquisa de doutorado como, através de suas práticas discursivas, o professor constrói o conhecimento de ASL nesse contexto. A universidade para onde eu voltava meus estudos não abordava, como disciplina do curso de graduação de licenciatura bilíngue, os conteúdos relativos à ASL. Portanto, redirecionei a investigação para a formação continuada de professores de inglês do curso de especialização *Lato Sensu* em língua inglesa daquela universidade, com a turma de 2010.

Um passo ‘pra trás’ e dois pra frente

Em consonância com a prática como professora reflexiva, vinha desenvolvendo um olhar investigativo sobre minha prática profissional (Allwright & Hanks, 2009) e buscando formas de produzir conhecimento a respeito do ensino-aprendizagem, junto com meus alunos nos diversos contextos em que lecionava. Para a pesquisa de doutorado, planejei a entrada em campo na turma de 2010 do curso de especialização em Língua Inglesa, pós-graduação *Lato Sensu*, oferecido em uma universidade particular no Rio de Janeiro. Trabalharia em parceria, durante dois encontros, com os professores em formação continuada do módulo *Second Language Acquisition* (cf. Aquisição de Segunda Língua). Assim, ancorados pelos princípios ético-inclusivos da Prática Exploratória,

desenvolveríamos nosso trabalho como praticantes, gerando também dados para o estudo de doutorado.

Chegamos a realizar os dois encontros planejados, nos quais participamos de Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (APPE) (Allwright, 2006)⁴ que geraram alguns entendimentos mútuos sobre a sala de aula dos professores em formação e as discussões acerca de ASL. Surgiram, porém, dificuldades de trabalhar de forma inclusiva em outras fases da investigação. Esse fato me levou a questionar se estaria realizando o trabalho ético e sustentável em todas as etapas da pesquisa, como é proposto pela Prática Exploratória, ou se a pesquisa se tornaria “parasítica” (cf. *parasitic research*) (Allwright, 1991, 2003), sem dialogar verdadeiramente em todas as fases com as pessoas envolvidas no estudo (Miller, 2013). Problemas como participação insuficiente de minha parte na elaboração do planejamento do curso de ASL, pouco envolvimento interpessoal entre os alunos-professores e eu, falta de tempo dos professores em serviço, e baixa frequência nos encontros dificultaram a possibilidade de os professores cursistas se sentirem fazendo parte do trabalho reflexivo coletivo, tão necessário para a pesquisa exploratória.

Passos firmes

Por causa dessas dificuldades, entrei em campo outra vez. Reiniciei o trabalho reflexivo com a turma do ano subsequente – os professores em serviço do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* de 2011 da mesma universidade – atentando, desde o início, para a continuidade do trabalho conjunto em todas as fases da pesquisa, bem como para minha inserção como praticante daquele contexto. Desse modo, em consonância com a pesquisa inclusiva do praticante (cf. *inclusive practitioner research*) (Allwright & Hanks, 2009), eu buscava entendimento profissional (e pessoal) mais profundo acerca do desenvolvimento do professor-pesquisador, bem como oportunidades para que esse (e outros) entendimento fosse mútuo, isto é, de todos os envolvidos na investigação. Portanto, ter observado, a partir da vivência narrada anteriormente, a qualidade da experiência reflexiva no processo de investigação exploratória se mostrou muito proveitoso

⁴ APPE são atividades pedagógicas desenvolvidas pelos praticantes exploratórios que geralmente ocorrem após a geração de questões (cf. *puzzles*) para entender. As APPE serão tratadas em mais detalhes na subseção 2.1.4.

para que eu assumisse o posicionamento ético de continuar buscando envolvimento conjunto em todas as fases desta ‘nova’ pesquisa e me desenvolvesse como praticante daquele contexto.

O estudo

A presente investigação pode ser caracterizada por dois momentos principais de contato. O primeiro momento ocorreu com o trabalho em campo durante os encontros de sala de aula da turma de 2011 em duas disciplinas do curso: *Issues in Research Methodolgy II* e *Exploratory Practice*, ministradas pelas professoras exploratórias Maria Isabel Cunha (Bebel)⁵ e Inés Miller, respectivamente.

Já o segundo momento caracteriza-se pelas quatro entrevistas exploratórias realizadas no campus da universidade e por *Skype* com uma das alunas dessa turma, Mydiã, gerando os dados principais do estudo.

A trajetória do estudo

Visando desenvolver o trabalho ético-inclusivo da pesquisa do praticante em Prática Exploratória que eu desejava, iniciei a pesquisa antes da entrada em campo no primeiro momento, participando da elaboração do planejamento das duas disciplinas mencionadas, em conjunto com suas professoras, Inés e Bebel. Acrescento que a professora Inés é também orientadora deste trabalho de doutorado e que a professora Bebel é orientadora de monografia de Mydiã, com quem, como já mencionei, trabalhei nas entrevistas exploratórias. Essas relações híbridas que estavam se constituindo entre nós e o contato que elas nos proporcionavam pareciam se mostrar bastante producentes no que dizia respeito ao princípio da pesquisa em Prática Exploratória de envolver todos os participantes no processo de entender suas próprias questões. Assim, desde o início da pesquisa, haveria oportunidade para que as duas professoras-mentoras também buscassem entender questões que as instigassem a respeito da formação docente, como por exemplo, o papel do professor-formador e do professor-orientador no processo de desenvolvimento do professor-pesquisador.

⁵ Na maior parte do texto irei usar o apelido Bebel para me referir à professora Maria Isabel Cunha, uma vez que assim ela é chamada na maioria dos contextos relevantes para este estudo.

Quando na literatura encontramos trabalhos que apontam para a importância, no processo de construção do conhecimento científico, da relação entre orientador e orientando pautada em interesse, responsabilidade e respeito (Ferreira et al., 2009), as discussões do planejamento das duas disciplinas em que eu entraria em campo foram marcadas pelo espírito de coleguismo e envolvimento mútuo (Allwright & Hanks, 2009) entre as três praticantes desta fase da pesquisa – as professoras, Inés, Bebel e eu. Nos encontros, conversamos sobre os alunos do curso que já eram conhecidos das duas professoras, planejamos Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (APPE) (Allwright, 2003) para a sala de aula, discutimos minha participação nas aulas, dentre outras questões que, devido ao potencial híbrido da Prática Exploratória (Miller, 2012), já integravam o trabalho dos cursos à minha pesquisa e vice-versa.

A entrada no campo representou o momento da pesquisa em que, visando ao desenvolvimento e união de todos (Allwright & Hanks, 2009), tive a oportunidade de me aproximar do grupo de alunos-professores em formação continuada e seguir construindo a experiência investigativa de trabalhar em conjunto com as professoras-mentoras. Assim, através de APPE desenvolvidas em conjunto com as duas professoras ao longo dos cursos, o trabalho pôde ser levemente adaptado para servir como instrumento de investigação para minha pesquisa.

Os entendimentos construídos durante a minha participação nas aulas foram de muita importância para a fase que gerou os dados principais do estudo – as entrevistas exploratórias. A importância se deu, dentre outros fatores, pelo fato de que, ao estar me tornando pesquisadora praticante naquele contexto, desenvolvi uma relação interpessoal híbrida e cuidadosa com a turma dos alunos-professores. O hibridismo e o cuidado se tornaram aspectos centrais, já que, em nossas práticas discursivas, estavam sendo projetadas identidades múltiplas (Moita Lopes, 2002; Shotter, 1989) como professores-colaboradores, colegas da turma e pesquisadores exploratórios. Em consonância com Allwright (1999), a reflexão acerca da formação do professor precisa sempre levar em conta a complexidade e a delicadeza das relações interpessoais de professores e aprendizes, bem como de aprendizes entre si. Acrescento que, em contextos de pesquisa em PE, faz-se necessário considerar as relações complexas e delicadas que se constroem entre

seus praticantes. Para exemplificar, destaco o momento em que Mydiã me projetou discursivamente em nossa primeira entrevista⁶ como “quase coleguinha da pós”, captando a complexidade e a hibridez da relação que estava se constituindo entre nós.

Minha inserção como praticante-exploratória propiciou que a relação entre nós ocorresse em um plano em que os alunos-professores não estavam servindo de objeto de pesquisa para mim, mas sim agindo como coparticipantes exploratórios da busca pelo entendimento. O trabalho de buscar entender questões acerca de como estavam se tornando pesquisadores despertou a atenção e o interesse da parte dos professores cursistas daquela turma. Ressalto o interesse e a parceria de Mydiã que continuou trabalhando para entender sua trajetória como professora-pesquisadora nas entrevistas exploratórias. Ao aceitar esse convite, Mydiã disse que nossas conversas⁷ iriam oportunizar sua reflexão a respeito “[d]esse novo papel que eu estava desempenhando em minha vida – a Mydiã-pesquisadora”, como veremos com mais detalhes em sua apresentação como praticante da pesquisa no capítulo quatro.

Acredito, portanto, que Mydiã desejou trabalhar comigo. Podemos compreender sua escolha a partir de uma visão do aprendiz⁸ como pessoa que é capaz de tomar decisões amadurecidas acerca do processo de aprendizagem (Allwright & Hanks, 2009, p. 15). Desse modo, nossas entrevistas continuaram produzindo entendimentos pessoais e profissionais mútuos – entendimentos esses que, reitero; devido à hibridez da Prática Exploratória, também geraram os dados deste estudo.

É muito importante ressaltar, desde já, que, apesar de o foco do estudo recair sobre a formação como pesquisadora da professora Mydiã, eu também

⁶ Ao longo do trabalho, sempre irei me referir à entrevista da qual o trecho citado faz parte. Assim, o leitor poderá, caso sinta necessidade, encontrá-lo na entrevista (cf. anexos).

⁷ Neste trabalho, por razões estilísticas e buscando desenvolver um texto menos repetitivo, opto por utilizar os termos conversa e entrevista exploratória de forma intercambiável. Portanto, não dou ao termo conversa seu sentido inscrito em metodologias de análise do discurso como a Análise da Conversa (Sacks, 1984; Psathas, 1995; Sacks et al. 2003).

⁸ *Learners are unique individuals and social beings who are capable of taking learning seriously, of taking independent decisions, and of developing as practitioners of learning.* Os aprendizes são indivíduos únicos e seres sociais que são capazes de levar sua aprendizagem a sério, de tomar decisões independentes e de se desenvolver como praticantes da aprendizagem. Assim como essa, as traduções neste estudo foram feitas por mim.

passei e ainda estou passando por um processo semelhante de desenvolvimento em minha formação. Assim, ao focar em Mydiã, não poderia deixar de observar que o trabalho exploratório também fala de mim, na medida em que ambas estamos confeccionando nossas pesquisas em Prática Exploratória e buscando, ao mesmo tempo, entender melhor nossas trajetórias exploratórias. Dessa maneira, tentamos entender o processo de construção de nossa(s) identidade(s) de pesquisadoras-praticantes conforme era(m) constituída(s) enquanto vinculada(s) ao desenvolvimento e às discussões acerca de nossas pesquisas. As ações exploratórias para o entendimento nos levaram a questionar crenças sobre o processo de ensino aprendizagem, projetar identidades profissionais, rever relações interpessoais, discutir formas distintas de reflexão e compreender diferenças.

Assim, este estudo objetiva contribuir para a compreensão do que vinha acontecendo na interlocução entre as duas pesquisadoras-praticantes – Mydiã e eu – envolvidas no processo de entendimento acerca da prática reflexiva na formação continuada do professor-pesquisador: Quais seriam as crenças subjacentes ao nosso discurso? Que identidades construíamos no processo? Em que medida entendíamos o papel de pesquisadoras-praticantes? Como seriam entendidas nossas ações reflexivas?

Com base nos princípios ético-inclusivos da Prática Exploratória (Allwright, 2003), a entrevista nesta pesquisa trata-se de uma Atividade Reflexiva com Potencial Exploratório (ARPE) (Moraes Bezzerra, 2007), que nomeio entrevista exploratória. À semelhança das APPE, as ARPE são atividades com potencial exploratório, também com foco na reflexão. Elas podem ocorrer dentro de sala de aula, mas têm sido frequentes em contextos de formação continuada.

A entrevista exploratória é entendida como um evento social essencialmente promotor de discurso (Mishler, [1986] 1991) que prioriza a qualidade de vida (Gieve & Miller, 2006) de todos os interactantes, uma vez que o ‘entrevistado’ não é encarado como informante, mas sim como indivíduo praticante colaborativo que coconstrói conhecimentos e entendimentos com o ‘entrevistador’.

Vale assinalar que, embora um dos principais objetivos deste estudo seja entender o trabalho inspirado na PE como facilitadora da agentividade e autonomia de todos os praticantes do processo de entender, o trabalho proposto, além de instigante, é também desafiador. Observo que, apesar de a PE propiciar formas mais éticas e inclusivas de produzir conhecimento, encontrei-me, em algumas fases da investigação, atuando como pesquisadora seguidora de métodos menos inclusivos de pesquisa. Por exemplo, eu me sentia mais ‘preparada’ para realizar as entrevistas ao confeccionar perguntas pré-estabelecidas nos moldes mais tradicionais; quando, na verdade, minha intenção era planejar para entender em conjunto com Mydiã durante as entrevistas (Allwright, 2003).

Para dar conta da complexidade do estudo, a arquitetura teórica da pesquisa foi construída a partir da noção de pesquisa do praticante em Prática Exploratória (Allwright & Hanks, 2009), do conceito de Comunidade de Prática (Lave & Wenger, 1991) e da visão de entrevista como prática discursiva (Mishler, [1986] 1991) e de envolvimento pessoal (Paget, 1983). Nessa composição teórico-metodológica, compreendo as interações entre Mydiã e eu como uma prática do discurso na qual ambas projetamos nossos entendimentos, anseios e dúvidas acerca do fazer exploratório, ao nos construirmos como membros da Comunidade de Prática Exploratória. Para o entendimento dos processos discursivos de construção de identidade exploratória e de outras identidades sociais que projetamos em nossas entrevistas, lanço mão, também, de construtos teóricos da Sociolinguística Interacional, uma vez que o processo de construção identitária é “resultante da interação com o outro e tem seu foco nos processos através dos quais é construída” (Sarup 1996, p. 14). Discuto, assim, como está se dando a construção contínua, embora múltipla (Moita Lopes, 2002; Shotter, 1989), da identidade de Mydiã ao refletir sobre sua trajetória de pesquisa exploratória, sobretudo através dos processos discursivos de estabelecimento da coerência em suas histórias (Linde, 1993)⁹, bem como de colaboração entre as duas praticantes (Pontecorvo et al., 2005).

⁹ O termo história será usado a partir do estudo acerca de Histórias de Vida de Linde (1993). Como será abordado na seção 3.3.4, a autora considera três unidades discursivas principais, explicações, crônicas e narrativas, as quais são organizadas em forma de histórias.

Apresento como objetivo central entender de que forma, em nossas entrevistas exploratórias, Mydiã e eu criamos oportunidades interacionais para a construção de sua (nossas) trajetória(s) como praticantes exploratórias.

Organizo a tese em seis capítulos: No Capítulo 2, Perspectivas teóricas I, apresento primeiramente a Prática Exploratória que, em diversos aspectos, permeia todo o trabalho. Para tal, faço uma breve introdução de como surgiu a Prática Exploratória e como essa modalidade de pesquisa do praticante vem se desenvolvendo no momento sócio-histórico em que está inserida. Em seguida, apresento seus princípios norteadores e sua operacionalização na sala de aula e em outros contextos profissionais, tais como nas entrevistas exploratórias entre Mydiã e eu. Ainda neste capítulo, introduzo as atividades reflexivas em PE: APPE (Allwright, 2006) e ARPE (Moraes Bezerra, 2007), seguidas das questões reflexivas de pesquisa do trabalho. Como observaremos, o pesquisador exploratório busca entender suas questões instigantes (cf. *puzzles*) em contextos profissionais a partir de atividades de reflexão; daí a escolha em apresentar as questões de pesquisa como parte do capítulo de Prática Exploratória. A fim de dar conta, tanto das formas de participação na PE, como da atuação de Mydiã (e minha) como membro(s) do Grupo de Prática Exploratória, defino a PE como uma Comunidade de Prática (Wenger, 1998). Finalmente, neste capítulo, discuto a visão da Linguística Aplicada Contemporânea (Moita Lopes, 2006) na qual o professor é entendido como pesquisador, capaz de produzir conhecimento em sua sala de aula com seus alunos ou em outros contextos profissionais (Allwright, 2006).

O Capítulo 3, Perspectivas teóricas II, me permite discutir a concepção de discurso e identidade social adotada pela Sociolinguística Interacional que possibilita compreender a construção discursiva de Mydiã (e minha) como pesquisadora da comunidade exploratória, enquanto ela reflete acerca da trajetória de sua pesquisa. Finalmente, discuto o papel central das histórias nesse processo, ao introduzir a importância para a Sociolinguística Interacional dos estudos de narrativa de Labov, sobretudo sua estrutura. Logo após, apresento seus desdobramentos a partir da teoria de Linde (1993) acerca das Histórias de Vida que, apoiadas em sistemas de coerência socialmente compartilhados, são

classificadas em três tipos de unidade de análise: narrativas (inspirada na concepção laboviana), crônicas e explicações.

Antes de analisar as explicações e uma crônica de Mydiã, no Capítulo 4, Aspectos teóricos-metodológicos, discuto a metodologia utilizada no estudo, apresentando a trajetória da pesquisa em dois grandes momentos, bem como as particularidades e os participantes de cada momento. Como mencionado anteriormente, foi o segundo momento, no qual entrevistei Mydiã, que gerou os dados principais do estudo. Porém, o primeiro momento da pesquisa é de suma importância pois lá foi estabelecido o ‘tom’ da pesquisa do praticante em Prática Exploratória (Allwright & Hanks, 2009).

No Capítulo 5, Diálogo entre a teoria e a metodologia, traço, através da análise das entrevistas exploratórias com Mydiã, sua (nossas) trajetória(s) de pesquisa. Discuto seus processos identitários como membro ingressando na Comunidade de Prática Exploratória, bem como de que forma eu estou contribuindo como par mais experiente para essa inserção. Aponto, nessa trajetória, os processos discursivos de estabelecimento de coerência na crônica e nas explicações coconstruídas e como se caracteriza o processo discursivo de construir-se como professora-pesquisadora.

No último capítulo do presente estudo, Capítulo 6, Considerações (finais), discuto a importância da noção de inclusividade na pesquisa do praticante (Allwright & Hanks, 2009). Logo após, apresento os entendimentos acerca do processo analítico à luz das cinco questões reflexivas do estudo.

Acredito que o desenvolvimento da prática reflexiva crítica e ética seja primordial na área de formação inicial e continuada de professores de línguas. No presente estudo, busco percorrer essa trajetória reflexiva guiada pelos princípios norteadores da Prática Exploratória, que priorizam a qualidade de vida de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Acredito que criar inteligibilidade sobre a reflexividade crítica do professor e do aluno, bem como de outros praticantes, seja uma forma de priorizar a qualidade de vida de todos e que isso se justifica pela busca da “educação para ser feliz” (Makiguti, 1983).

Contudo, as realidades e valores mais profundos da vida muitas vezes são dissociados da educação (ibidem, p. 27), a qual, em nossa sociedade pós-moderna, ainda é vinculada à rapidez e à competição. Por exemplo, no ensino de línguas, encontramos instituições que buscam treinar o professor no melhor método de língua estrangeira e levam o aluno a acreditar que existem formas de aprender mais rápida e eficientemente.

A educação escolar deveria estar intimamente ligada à prática da realidade da vida social de forma a transformar a participação inconsciente em uma participação plenamente consciente na vida social. O ensino integrado à vida social produzirá benefícios de vida, sem o efeito indesejável de uniformidade mecânica, um perigo inerente à educação padronizada. (ibidem, p. 27)

Apesar de o autor referir-se à educação escolar, podemos estender sua visão para a aprendizagem em geral, como na formação inicial e continuada do professor, com vistas à formação do professor crítico, reflexivo e ético.

Acredito que a investigação da reflexividade crítica do professor exploratório também contribuirá para:

- o fortalecimento acadêmico da formação inicial e continuada de professores uma vez que aprofunda os entendimentos dos processos de desenvolvimento profissional e pessoal do professor exploratório e de todos os envolvidos no processo de entender a reflexividade crítica;
- o desenvolvimento no campo metodológico, uma vez que as investigações em Prática Exploratória se alinham com a pesquisa em Linguística Aplicada que busca novas formas de produzir conhecimento (Moita Lopes, 2006) e como envolver os participantes de pesquisa em todas as fases da investigação (Miller, 2012; Santiago, 2009; Mendes, em andamento);
- a transformação social e a construção identitária de todos os agentes envolvidos em processos de reflexão-crítica.

2

Perspectivas teóricas I

We chose the unusual phrase “doing being” to characterise our experience as EP practitioners because we feel the need to emphasize the indivisibility between “what we do” and “who we are” [...]

Miller et al. in Allwright & Hanks, 2009.

Início a discussão teórica desta tese apresentando a Prática Exploratória (Allwright, 1991, 2003), por ser ela eixo motivador e condutor do trabalho. Logo após, apresento detalhadamente o Grupo de Prática Exploratória do Rio de Janeiro, uma vez que o entendimento que emerge da análise dos dados gerados pelo estudo é de que, através de suas práticas discursivas, a professora Mydiã está tornando-se membro praticante desse Grupo. Buscando captar as nuances e aspectos mais significativos do Grupo para o qual a professora se projeta, desenvolvo uma discussão acerca do conceito de Comunidade de Prática (Wenger, 1991). Por fim, discorro a respeito do professor-pesquisador na formação continuada, contexto no qual Mydiã se insere.

2.1.

A Prática Exploratória

A Prática Exploratória é uma modalidade de pesquisa do praticante (cf. *practitioner research*) norteada por princípios ético-inclusivos em que todos os envolvidos na pesquisa tornam-se praticantes, trabalhando conjuntamente para entender uma ou mais questões que os interessa.

Caracterizada inicialmente como uma forma exploratória de ensinar (cf. *exploratory teaching*) e de pesquisar a sala de aula de língua estrangeira (cf.

classroom research)¹⁰ (Allwright & Bailey, 1991, epílogo), a Prática Exploratória foi introduzida há mais de vinte anos pelo professor e pesquisador britânico Dick Allwright. A proposta inicial da PE surgiu em reação, tanto às pesquisas realizadas por terceiros (cf. *third-party research*) quanto à Pesquisa Ação¹¹, abordagem pioneira do paradigma de pesquisa do praticante, em voga a partir da década de noventa (Allwright & Hanks, 2009).

Allwright passou a considerar parasíticas (cf. *parasitic*) as pesquisas realizadas por pesquisadores externos: o pesquisador universitário infiltrava-se na sala de aula ou em outros contextos escolares a fim de coletar dados, os quais, após analisados no contexto acadêmico, eram publicados em periódicos científicos destinados apenas à comunidade acadêmica. Como consequência dessa forma de pesquisar, os ‘sujeitos investigados’ não tinham oportunidade de tomar conhecimento de possíveis contribuições para sua vivência em sala de aula, aumentando o fosso entre pesquisadores universitários e professores aprendizes, questão ética que será tratada subsequentemente na seção em que os princípios crítico reflexivos que orientam a PE serão apresentados.

A Pesquisa Ação, ainda que considerada um avanço por inserir o professor-pesquisador no contexto de pesquisa, continuava exigindo que ele usasse técnicas tradicionais advindas da pesquisa realizada por terceiros. Assim, o *ethos* da pesquisa costumava fugir da compreensão e realidade de professores e aprendizes (Allwright, 2005). Outrossim, a partir da visão tecnicista, que busca detectar problemas e soluções técnicas visando aos melhores resultados, a Pesquisa Ação vislumbra a mudança, o que não é a prioridade que informa a Prática Exploratória. Essa questão será discutida após a apresentação dos pontos principais do fazer exploratório¹².

Atualmente, a Prática Exploratória vem sendo recontextualizada para além da sala de aula por um grande número de praticantes (Allwright, 2005a), muitos

¹⁰ Neste contexto, *classroom research* é um termo guarda chuva para uma ampla gama de pesquisas em sala de aula de línguas estrangeiras, em oposição ao escopo mais restrito de pesquisas sobre a interação em sala de aula (cf. *classroom interaction*) (Allwright & Bailey, 1991, p. 2).

¹¹ Uma forma colaborativa de pesquisa que envolve os responsáveis pela ação para a mudança (Kemmis & McTaggart, 1988, apud Allwright & Hanks, 2009, p. 143).

¹² Para fins desta tese, o termo exploratório será relacionado ao trabalho da Prática Exploratória.

dos quais, simultaneamente, desenvolveram trabalhos de mestrado e doutorado em Estudos da Linguagem, na PUC-Rio. Os estudos vêm sendo desenvolvidos em diversos contextos, tais como a coordenação acadêmica de uma instituição de ensino de línguas (Borges, 2007), grupos de ação social (Moura, 2007), o grupo da Prática Exploratória (Santiago, 2009), formação inicial de professores (Rivas Felipe, 2009; Villela, 2012; Rodrigues, 2014) e formação continuada (Miller, 2001; Moraes Bezerra, 2007; Colombo Gomes, 2014; Ewald, no presente estudo).

Inspirada em Miller (2010, p. 113), apresento aqui duas definições de Prática Exploratória consolidadas na literatura acadêmica em ensino de línguas por Allwright e colaboradores exploratórios:

Em contextos pedagógicos

A Prática Exploratória é uma maneira indefinidamente sustentável em que seus professores e alunos, dentro de sua sala de aula e enquanto trabalham no processo de aprender e ensinar, se engajam para desenvolver o seu entendimento da vida na sala de aula. (Miller & Cunha, 2009, p. 2 apud Miller, 2010)

Em outros contextos profissionais

[...] A Prática Exploratória (Allwright, 2003) é uma maneira indefinidamente sustentável em que praticantes, dentro de seus contextos de trabalho e enquanto exercem suas práticas profissionais, se engajam para desenvolver o seu entendimento da vida nesses contextos. (Miller & Cunha, 2009)

As ideias centrais da Prática Exploratória, assim como seus princípios norteadores, surgiram (e continuam ressurgindo) de forma colaborativa na e com a Comunidade de Prática Exploratória (Allwright & Hanks, 2009, cap. 14), e têm a finalidade de mostrar tanto o que é entendido por Prática Exploratória quanto o que vem sendo desenvolvido por seus praticantes em diversos contextos de atuação profissional. Assim, as definições da PE não se apresentam como um conjunto de ideias prescritas *a priori*. Devido a essa ‘atitude reflexiva’, são constantemente reformuladas e refinadas por seus praticantes. Para ilustrar o caráter participativo, inclusivo e dinâmico desse processo apresento também a

definição de duas participantes do grupo de Prática Exploratória do Rio de Janeiro (reunião mensal, novembro, 2013).¹³

Em contexto pedagógico

É uma forma (um processo, talvez) de entender o contexto da sala de aula. Qualquer professor passa por muitos questionamentos na sua profissão, e a Prática Exploratória dá o suporte para que ele possa começar a desenvolver a autonomia do seu entendimento. E, conseqüentemente produzindo qualidade de vida no seu contexto. (Aluna da turma do curso de especialização em Língua Inglesa do ano de 2013)

Contextos diversos

A Prática Exploratória é viver, interagir e partilhar tentando entender o porquê de tudo que nos chama atenção. Falar sobre PE sempre é agradável e ao mesmo tempo difícil pois acho que é mais vivência do que definição. (Walewska Braga)

A partir dessas definições e das outras geradas na mesma oportunidade, posso dizer, que, para os membros do Grupo da PE do Rio de Janeiro, fazer Prática Exploratória é estar em constante atitude de reflexão sobre nossa prática. Assim, compartilhamos e refinamos a perspectiva do ‘fazer exploratório’ com o grupo, o que faz com que mesmo sua definição não seja estática, se transformando a partir de novas reflexões e práticas pedagógicas e institucionais de seus membros exploratórios.

As definições acima sintetizam o trabalho contínuo de entendimento conjunto da vida daqueles que estão na sala de aula ou em outros contextos profissionais visando à qualidade de vida experienciada nesses locais. A dificuldade que por vezes temos para definir (e entender) a PE parece residir no fato de que ela precisa ser vivida para ser compreendida. Isto é, não existe receita para o fazer exploratório, ele ocorre localmente entre os participantes envolvidos no processo de entender.

¹³ Essas definições fazem parte de uma atividade reflexiva que desenvolvi na reunião do grupo da Prática Exploratória para entender a seguinte questão (cf. *puzzle*): Por que é tão difícil escrever sobre a PE? Os entendimentos foram apresentados na sessão de pôsteres do XVII Evento de Prática Exploratória: “De... Para... Professores e alunos explorando com a PE”, em novembro de 2013.

2.1.1.

Buscando entender a questão da mudança na Prática Exploratória

A possibilidade dos membros do grupo da PE criarem definições reflete o caráter flexível e exploratório dessa prática e apresenta uma relação com a questão da mudança. Historicamente, apontamos que desde o surgimento do *exploratory teaching*, a Prática Exploratória não tem como foco melhorar uma situação experimental. Na PE, o mais apropriado para uma prática investigativa integrada ao cotidiano é o foco nas ações discursivas para entender (Allwright, 2003). Assim foi desenvolvido o conceito de APPE, “que integrava as atividades do cotidiano de sala de aula, o foco no entendimento e os participantes desse contexto em um movimento que visava promover a sustentabilidade dessa prática de pesquisa” (Allwright, 2003 in Barreto, no prelo).

Acredito que uma justificativa para o foco precoce no tema da mudança é que essa preocupação da Prática Exploratória ocorreu no momento da ciência em que ela precisava marcar sua posição epistemológica no paradigma da pesquisa do praticante (Miller, 2001; Wu, 2006; Perpignan, 2001 apud Allwright, 2005a). Apesar de estar inserida nesse paradigma, a Prática Exploratória caracterizava-se por noções ético-epistemológicas distintas da abordagem pioneira desse paradigma, a Pesquisa Ação; a da mudança em seu sentido tecnicista e experimental sendo uma das principais. No âmbito do ensino de inglês como língua estrangeira, Wallace (1998, p. 1) caracteriza a Pesquisa Ação pela ênfase na “[...] coleta e análise de dados visando à melhora de certos aspectos da prática profissional”¹⁴, concluindo que essa forma de pesquisar oferece oportunidades para seus praticantes de “melhorar sua prática pedagógica e possivelmente aumentar seu desempenho de um modo geral no que tange a situação profissional” (ibidem, p. 254)¹⁵. Já a Prática Exploratória é caracterizada por seus praticantes pelo foco no processo investigativo de entender a sala de aula antes de incitar as possíveis mudanças que podem vir a decorrer do foco no entendimento. Desse modo, reduz “a exigência pela busca por resultados, soluções e respostas para

¹⁴ “...the systematic collection and analysis of data relating to the improvement of some aspect of professional practice”.

¹⁵ “...improve their own teaching and perhaps also to raise the level of performance generally in their working situation”.

determinado problema” (Grupo de Prática Exploratória do Rio de Janeiro in Allwright & Hanks, 2009, p. 151).

A outra noção que diferencia a PE da Pesquisa Ação é o uso das APPE como instrumento de pesquisa experimental. Elas “não [são elaboradas] a partir de desenhos de pesquisa que exigem muito tempo ou do uso de instrumentos de pesquisa convencionais, mas através de atividades e práticas pedagógicas habituais” (Breen, 2006, p. 215)¹⁶. Partindo de seus questionamentos locais e úteis para melhor entenderem o que ocorre nesses contextos, o desenvolvimento das APPE¹⁷ visa à qualidade de vida dos participantes. A Pesquisa Ação, por sua vez, utiliza técnicas tradicionais de pesquisa que, em determinadas situações, são aportadas por terceiros, como no trabalho de consultores externos visando aumentar a qualidade do trabalho.

A questão da mudança entre essas duas modalidades permanece, apesar do reconhecimento da pesquisa participativa, feito recentemente por Lincoln e Guba (2006, p. 174-176), em nome da comunidade acadêmica de pesquisa qualitativa e inspirado no trabalho da Pesquisa Ação desenvolvido por Heron e Reason (1997). Esses autores buscam maneiras de trabalhar em grupos com populações marginais que desenvolvem diversas atividades, envolvendo-as na reflexão sobre suas questões, com a finalidade de eliminar as práticas injustas, promovendo a prosperidade humana (Lincoln & Guba, 2006). Apesar de não ver na PE a promessa de “cura” (cf. *healing*), proposta por Heron e Reason, Miller (2012, p. 331) afirma que a Prática Exploratória pode ser inserida nesse paradigma:

Encontro fortes pontos de aproximação com este paradigma no que tange às questões de “natureza do conhecimentos”, “acúmulo de conhecimento” “bondade ou critérios de qualidade”, “ética”, “postura do investigador”, “treinamento”, “axiologia”, “ação”, “controle”, “relação com os fundamentos da verdade e do conhecimento” e “voz, reflexividade e representações textuais pós-modernas”.

Alguns especialistas das áreas de ensino de inglês como língua estrangeira e formação de professores (Borg, 2010; Kumaravadivelu, 2003, 2005)

¹⁶ “...not through the time-consuming design and use of conventional research tools and procedures but through everyday classroom activities and practices.”

¹⁷ Para aprofundar o entendimento sobre APPE e compreender o processo de ressignificação pelo qual o termo tem passado ver Barreto, no prelo.

reconhecem a importância da proposta pedagógica, investigativa, inclusiva e ética da Prática Exploratória como uma forma inovadora de pesquisa participativa. Porém, em alguns casos, pesquisadores simpatizantes da PE têm certa dificuldade em inseri-la nesse paradigma, principalmente, porque ela não tem como foco principal a ação para a mudança da sala de aula ou de outros contextos. Entretanto, Lincoln & Guba (2006, p. 171) afirmam que pode haver entre paradigmas de pesquisa distintos “um grande potencial para o entrelaçamento de opiniões, para a incorporação de múltiplas perspectivas e para o empréstimo ou *bricolage*, nos casos em que o empréstimo parece útil, enriquecedor ou teoricamente heurístico”.

Em consonância com Lincoln e Guba, acrescento que na pesquisa em educação e no ensino de línguas há espaço para esses paradigmas coexistirem, sobretudo no que diz respeito ao diálogo e a incorporação de “múltiplas perspectivas”. Assim, a Pesquisa Ação e a Prática Exploratória estão inseridas no movimento do “professor-pesquisador” (cf. *teacher as researcher*), que contempla também a Prática Reflexiva (Zeichner & Liston, 1996).¹⁸

Buscando entender melhor a questão da mudança, Moraes Bezerra (2003, 2007) aponta para a resignificação do termo pela Prática Exploratória e não busca resposta contra a mudança propriamente dita. Desde a proposta do *exploratory teaching*, ao referir-se à implementação de atividades pedagógicas com potencial exploratório, Allwright (Allwright & Bailey, 1991, epílogo) afirma que não há necessidade de o professor mudar suas atividades pedagógicas habituais a fim de desenvolver um ensino integrado ao processo de entender. Ao contrário, Allwright sugere, como já mencionado anteriormente, que o professor busque entender suas questões a partir de atividades pedagógicas que ele costuma usar e com as quais ele se sente à vontade. Assim, essas atividades, levemente adaptadas para fins investigativos, se transformam no instrumento pedagógico-investigativo que o professor e seus alunos poderão usar. Porém, alinhando-me a Moraes Bezerra e Nunes (2013), compreendo que a busca pelo entendimento pode gerar processos de mudança, ainda que sutis ou até mesmo imperceptíveis. Afinal,

¹⁸ A diferença entre os macroprocessos associados ao trabalho na área de desenvolvimento do professor da Prática Exploratória, da Pesquisa Ação e da Prática Reflexiva será apresentada na subseção 2.3.2, O interesse pelo desenvolvimento e a prática do professor.

como afirmam esses autores (ibidem, p. 20), mudanças são intrínsecas à vida das pessoas e os entendimentos gerados pela Prática Exploratória são capazes de lidar com os processos de mudança que podem ocorrer na sala de aula (ou fora dela).

O que é fundamental na epistemologia da Prática Exploratória é que o foco recai no entendimento. Nas palavras de Miller et al. (2008, p. 147), a PE opta pela busca de entendimentos mais profundos (a ação para entender) ao invés da solução precipitada de problemas (a ação para a mudança). Mesmo as situações problemáticas, que requerem soluções práticas e imediatas, estão relacionadas a entendimentos profundos (cf. *deep understandings*) sobre questões referentes à qualidade de vida de todos os envolvidos nos contextos de aprendizagem e/ou pesquisa (Allwright & Hanks, 2009). Após uma década de trabalho exploratório com professores e alunos em diversos contextos na cidade do Rio de Janeiro, os praticantes da PE notaram que as questões priorizadas eram mais orientadas para o relacionamento interpessoal em sala de aula (ou fora dela), para os afetos e para a negociação de crenças do que para as questões de eficiência ou de produtividade de trabalho (Miller, 2010). Essa busca reflexiva por entendimentos profundos e situados se contrapõe à tendência da racionalidade técnica de resolver problemas (Schön, 1983), instigando os praticantes a se interessarem ou até se “apaixonarem” por suas questões.

Para captar as vivências e experiências dos praticantes sob outra perspectiva, Allwright (2005b) introduziu o conceito de oportunidades de aprendizagem (cf. *learning opportunities*). Afastando-se da noção de pontos a ensinar (cf. *teaching points*) que ainda prevalece nos currículos de ensino de língua estrangeira, “as oportunidades de aprendizagem são situações que, relacionadas a fatores cognitivos, sociais e afetivos, propiciam circunstâncias favoráveis para a sócio-construção do conhecimento” (Miller & Ewald, 2014, handout). Por levarem em consideração a idiosincrasia, a imprevisibilidade e a natureza interpessoal do ensino-aprendizagem, elas são difíceis de serem tradicionalmente planejadas ou produzidas individualmente para cada aluno. Por isso, Allwright (2006) propõe o *scattergun approach*.¹⁹

¹⁹ Refere-se a fazer ou lidar com algo considerando-se várias possibilidades distintas, sem um único foco.

Em consonância com a visão do aprendiz em desenvolvimento (Allwright & Hanks, 2009), as *learning opportunities* oferecem uma miríade de oportunidades diferentes para que os próprios alunos, nem sempre intencionalmente, as aproveitem ou não, de acordo com seus interesses, possibilidades e necessidades. Devido à complexidade da vida e do ser humano, tais oportunidades vão muito além do somatório de pontos linguísticos a aprender. Assim, o planejamento de oportunidades de aprendizagem visa ao entendimento da vida na sala de aula, a partir de questões potencialmente produtoras para o funcionamento e desenvolvimento de todos os envolvidos no processo, e não à obtenção de resultados quantitativos pré-determinados, previstos pelo planejamento.

As questões ético-epistemológicas discutidas até então, são, na Prática Exploratória, balizadas por seus princípios crítico-reflexivos, como discuto a seguir.

2.1.2. Os princípios norteadores da Prática Exploratória

[...] Desaprender 8 horas por dia ensina os princípios [...]

Manuel de Barros, 2007.

Os princípios éticos e crítico-reflexivos da PE subjazem a modalidade da pesquisa do praticante adotada pela Prática Exploratória (Allwright, 2005a; Allwright & Hanks, 2009, dentre outros). Eles propiciam o desenvolvimento da pesquisa inclusiva, fundamentada na agência e responsabilidade partilhadas, possibilitando a inserção de todos os participantes no contexto reflexivo (Moraes Bezerra & Nunes, 2013, p. 19).

Apresento, para a presente discussão, os princípios como podem ser encontrados em Moraes Bezerra e Nunes (ibidem, p. 21). Como mencionado no início do capítulo, eles refletem o trabalho contínuo e sustentável da Prática Exploratória e por isso são dinâmicos e adaptáveis para o contexto de trabalho em

que estão inseridos. Inspirei-me na versão dos princípios levemente adaptada pelos autores para contemplar prática profissional semelhante à qual investigo neste estudo – a formação continuada de professores²⁰. Reitero que os princípios norteadores não possuem uma ordem hierárquica. Muitos autores exploratórios optam por não utilizar números ao listá-los em seus trabalhos (Moraes Bezerra & Nunes, 2013; Miller & Barcellos, 2013; Silveira, 2012; Lordello, 2009, dentre outros), evitando desse modo, remeter o leitor à ideia de hierarquia de valores, de ordem ou de sequência. Vale reiterar que, em consonância com as palavras do poeta Manoel de Barros na epígrafe desta seção, para compreender os princípios, nossas práticas precisam ser regularmente desaprendidas. Na PE, essas práticas não precisam ser extraordinariamente modificadas, na medida em que seu foco passe a ser o entendimento norteado por seus princípios:

Priorizar a qualidade de vida.

Trabalhar para entender a vida na sala de aula ou em outros contextos profissionais.

Envolver todos nesse processo.

Trabalhar para a união de todos.

Trabalhar para o desenvolvimento mútuo.

Integrar este trabalho com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais (em serviço/ em formação).

Fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração sejam contínuos.

Apresento em seguida uma análise geral dos princípios baseada em Allwright (2003, 2005a, p. 359). Ressalto seu aspecto filosófico pertinente à discussão que apresentei sobre a motivação ético-epistemológica da Prática Exploratória em se estabelecer como modalidade de pesquisa do praticante. Isso

²⁰ No capítulo de Metodologia, item 4.6.2.2.2, entrevistas exploratórias, reformulo os princípios norteadores para esse contexto de reflexão e geração dos dados, marcando a inserção e o envolvimento das duas participantes nas entrevistas.

visa ao entendimento local e coconstruído pelos participantes e não às mudanças reguladas por um guia geral de métodos e técnicas. Apresento, também, uma discussão de cada princípio para o contexto específico deste estudo.

Os princípios “priorizar a qualidade de vida” e “trabalhar para entender a vida na sala de aula ou em outros contextos profissionais”

Esses princípios subjazem a decisão epistemológica fulcral da PE: trabalhar para entender (ao invés de resolver problemas). Nessa perspectiva, a pesquisa se propõe a entender questões locais que instiguem os participantes de uma situação. A finalidade primeira não é gerar dados, mas sim enriquecer o trabalho que é exercido (por todos os praticantes) em determinado contexto profissional. Na PE, esse trabalho para o entendimento costuma ter como foco, acima de tudo, a qualidade de vida nos contextos em que as pessoas estão inseridas; isto é, a vida local e intersubjetiva de um grupo, de uma comunidade, de um indivíduo, a fim de gerar entendimentos aprofundados.

Nesta pesquisa, destaco a qualidade de vida do professor em formação continuada que incide sobre seu processo de ‘tornar-se’ pesquisador reflexivo – seus anseios, desafios, expectativas e surpresas. Uma ilustração dessas percepções é apresentada na seção de análise do segundo fragmento intitulado: “Foi um choque para mim”, em que a praticante Mydiã menciona ter se surpreendido quando a professora de uma disciplina do primeiro semestre do curso de especialização incumbiu a turma, já no primeiro dia de aula, de participarem de uma discussão densa (e tensa) sobre a monografia que seria produzida no final do programa. Ressalto também, a qualidade de vida nas entrevistas exploratórias, balizada pelos demais princípios éticos da PE. As entrevistas exploratórias possibilitaram que a praticante Mydiã também trabalhasse para entender suas questões, e não apenas desse informação à entrevistadora.

Os princípios “envolver todos nesse processo”, “trabalhar para a união de todos” e “trabalhar para o desenvolvimento mútuo”

Esses três princípios partem do pressuposto de que as práticas discursivas são essencialmente sociais e de que a construção do entendimento é

compartilhada, sugerindo que se reduza a distância entre o professor e os alunos e dos alunos entre si, através de um foco comum. Assim, os participantes de determinada situação social coconstroem seus entendimentos ao interagirem uns com os outros, processo que facilita a construção de entendimentos mais profundos (Allwright & Hanks, 2009; Vygotsky, 1998), bem como o espírito de união e coleguismo em torno desse trabalho comum (Purcell et al., 2008). Subjacente a esses três princípios está a visão ontológica da Prática Exploratória (Allwright & Hanks, 2009) de como ocorre o desenvolvimento e a aprendizagem das pessoas no mundo. No contexto da sala de aula, como na formação continuada (Miller, 2001; Moraes Bezerra, 2007; Moraes Bezerra & Nunes 2013; Rodrigues, 2014), e neste estudo, essa atitude se materializa na visão do aprendiz proposta por Allwright e Hanks (2009):

Os aprendizes são indivíduos sociais únicos que aprendem e se desenvolvem melhor quando o fazem à sua maneira e estão em um ambiente de apoio mútuo. São capazes de levar seu aprendizado à sério e tomar suas próprias decisões. (Allwright & Hanks, 2009, p. 7)

Apesar de Allwright e Hanks (2009) não fazerem referência direta à visão sociocultural de aquisição da linguagem (Vygotsky, 1998; Lantolf, 2000; Ewald, 2005), encontro pontos de contato entre o princípio de trabalhar para o desenvolvimento mútuo e a visão do aprendiz da PE com a perspectiva vygotskiana, que interpreta o desenvolvimento a partir de mediações afetivas, educacionais e socioculturais que o tornam possível. Para Vygotsky, a aprendizagem se dá a partir de fatores e modos de socialização e de instrução que ocorrem na atividade conjunta das pessoas em uma cultura. Desse modo, semelhante ao aprendiz na visão da Prática Exploratória, a criança em um contexto sociocultural constrói ativamente seu conhecimento, sua habilidade e seus comportamentos por meio da comunicação e da troca com o outro.

Nessa visão do conhecimento como construção social, o desenvolvimento da criança e o funcionamento das pessoas na vida cotidiana - em família, no jogo e, no caso desta investigação, nas entrevistas exploratórias, vão se construindo progressivamente por meio da interação social, que é, no início, administrada por um adulto (ou um par mais experiente), com o oferecimento de andaimes de

sustentação (cf. *scaffolding*) (Wood, Bruner & Ross, 1976, apud Pontecorvo, 2005a). Os andaimes de sustentação funcionam como auxílio à criança (ou ao par menos experiente) por parte do adulto (ou par mais competente). À medida em que a criança ou o par menos competente se apropria da tarefa, o adulto ou o par mais experiente diminui a extensão da orientação, permanecendo sempre no limiar em contínuo desenvolvimento da competência da criança ou do par menos experiente (Bruner, 1986). Nesse sentido, interpreto que as perspectivas da matriz vygotskiana e da Prática Exploratória buscam entender os contextos discursivos de apoio mútuo, nos quais é solicitada a participação de todos, bem como de que modo eles são significativos para o desenvolvimento da autonomia. Esses contextos de apoio mútuo serão interpretados no presente estudo por uma perspectiva interacionista, a partir dos trabalhos de Pontecorvo (2005b) que apresentarei na subseção 3.2.

O princípio “integrar este trabalho com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais (em serviço/ em formação)”

Esse princípio implica que o processo em busca dos entendimentos por parte de todos os envolvidos nessas práticas sejam agregados às suas atividades e ações comuns. Essa integração entre as pessoas no trabalho reflexivo se dá através das APPE, já que esse processo demanda uma forma híbrida de ensinar-aprender-pesquisar (Miller, 2010, 2012). Nesta investigação, as atividades que promovem a reflexão, isto é, as entrevistas exploratórias como Atividades Reflexivas com Potencial Exploratório (ARPE), contribuem, ao mesmo tempo, para a geração de dados e criam oportunidades de sustentar e aprofundar o processo reflexivo.

Apresento a adaptação de uma figura holográfica (<http://pt.depositphotos.com/9460704/stock-photo-abstract-gray-and-orange-intersecting-cubes-on-white-background.html>) para representar imagetivamente a impossibilidade de desvincular a reflexão da geração de dados na trajetória deste estudo:



Figura 1- intersecção de cubos.
Fonte: adaptação de uma figura holográfica.

No contexto desta pesquisa, buscamos esse sentido híbrido, ao integrar a entrevista entendida como prática social (Mishler, [1986] 1991, [1999] 2004; Paget, 1983; Gubrium & Holstein, 2003; Bastos & Santos, 2013) ao foco fulcral da PE no entendimento, propiciando a convergência e as conexões dos espaços entre o trabalho de reflexão mútua e a geração dos dados para minha pesquisa, como representadas na figura. Na PE, o hibridismo entre os espaços discursivos emerge como uma característica intrínseca ao trabalho dos praticantes exploratórios. Isso ocorre uma vez que os praticantes ampliam levemente suas atividades cotidianas, ao focalizar no entendimento acerca de suas experiências no contexto em que estão inseridos. Nos ambientes de produção acadêmica, as possibilidades de hibridismo se multiplicam, na medida em que a PE compartilha diversas características com outras práticas investigativas (Miller, 2012, p. 330). O presente estudo compartilha, sobretudo, com a pesquisa colaborativa e a pesquisa etnográfica.

O princípio “fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração sejam contínuos”

Esses princípios refletem a visão interpretativista e sócio-construcionista da realidade e do mundo de que o entendimento não consiste em uma verdade absoluta; ele é localizado e coconstruído sócio-historicamente pelos participantes de determinado evento social. Portanto, o trabalho para entender precisa ser

sempre revisitado e reconstruído em um processo sustentável de busca por (mais) entendimentos. Allwright (2003, p. 20) afirma que quando o trabalho para entender é incorporado ao trabalho cotidiano, é possível reconhecê-lo e valorizá-lo em sala de aula (e em outros contextos de trabalho, acrescento), como um processo sustentável:

Isso se alinha à percepção de que não podemos atingir certo entendimento e logo após assumi-lo como válido para o resto da vida. A vida (sobretudo, talvez, a vida na sala de aula) é volátil e constantemente instigante. Portanto, nosso último princípio é que o trabalho para entender deva ser contínuo, e não “projetizado”.²¹

Outrossim, a busca por entendimentos mais profundos sobre a qualidade de vida, muitas vezes pautada nas relações interpessoais, nas sensações e percepções das pessoas, faz com que elas se “apaixonem” pela prática desse tipo de questionamento (Miller et al., 2008), encarando a Prática Exploratória como uma filosofia de vida (Sette, 2006; Cerdera, 2009; Reis, 2012). Tal como apontam, também, as palavras da professora Bebel, uma das mentoras do grupo de Prática de Exploratória em reunião semestral do grupo em novembro de 2013: “A PE é uma atitude em relação à vida e ao mundo. Uma atitude questionadora, reflexiva e comunitária. Fazer isso é sempre um mergulho para dentro de mim”.

2.1.3.

A relevância das questões instigantes articuladas aos princípios da Prática Exploratória

Como mencionei na seção anterior, os princípios crítico-reflexivos não têm hierarquia de importância, porém, o entendimento como foco sempre foi o cerne da proposta investigativa da PE (Allwright, 2005a, dentre outros). Nesse processo de busca pelo entendimento, operacionalizando “a atitude questionadora, reflexiva e comunitária” da PE, seus praticantes trabalham com questões (cf. *puzzles*) – perguntas instigantes, normalmente iniciadas com “por que”. Os

²¹ *And this fits very well with the perception that we cannot expect to reach an understanding of something and then assume that that understanding is going to be valid for the rest of our lives. Life, especially life in the classroom, perhaps, is volatile, and constantly puzzling. So our last principle is that work for understanding should be continuous, not “projectized”.*

puzzles podem partir de qualquer praticante envolvido, pois, como nessa modalidade todos os participantes são agentes e responsáveis pelo processo reflexivo, os questionamentos não partem necessariamente dos praticantes que têm posição “superior”, como o professor na sala de aula e o formador ou o consultor em outros contextos. Nesse contexto, os *puzzles*, por exemplo, podem partir do aprendiz, contribuindo assim para o seu desenvolvimento e responsabilidade no processo de aprendizagem. Em contexto de educação continuada, as questões não precisam ser propostas pela formadora ou consultora, mas podem ser formuladas pelos licenciandos ou professores em serviço.

Outro aspecto fundamental dessa forma de questionamento (cf. *puzzlement*) (Hanks, 1999), é que os *puzzles* não precisam ser problemas, podendo ser uma questão “positiva” – uma busca por entendimentos mais profundos de algum aspecto que está satisfatório. Azevedo (2005) e Rodrigues (2009), por exemplo, se debruçaram sobre questões positivas que surgiram a partir de suas reflexões sobre seus contextos de trabalho – “Você vai ser nossa professora o ano que vem?” e “Por que somos felizes nas aulas de inglês da turma 1701?”, respectivamente.

Traçando um paralelo com o construto da zona de desenvolvimento proximal (ZPD) de Vygotsky, Kuschner (2003, p. 170) propõe que essa etapa inicial da busca pelo entendimento na PE se constitui uma “zona de questionamentos” (cf. *puzzlement zone*), na qual podem coexistir várias áreas de *puzzles* que se integram, podendo conter um ou mais *puzzles*. No centro da zona de questionamento encontram-se um ou mais *puzzles*, que naquele momento estão se sobressaindo por serem alvo de curiosidade, interesse, emoções, desejos e/ ou preocupações daquele(s) praticante(s). Por exemplo, quando investiguei porque é tão difícil escrever sobre a PE, movida pela dificuldade de começar a escrever este trabalho, havia outros porquês envolvidos: Por que parecia ser tão difícil para mim ser autora do meu próprio texto?/ Por que é tão importante compartilhar minhas questões com as pessoas?/ Por que optei por fazer este estudo?/ Por que quero entender as questões deste estudo?

Acredito que construir discursivamente esses *puzzles* e refletir conjuntamente sobre eles me ajudaram a entender melhor as questões que me

preocupavam. Pude, por exemplo, perceber que outros colegas exploratórios também compartilhavam da dificuldade de botar em palavras certos entendimentos acerca da Prática Exploratória.

2.1.4.

As Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório e as Atividades Reflexivas com Potencial Exploratório

O que geralmente ocorre, no processo exploratório, após a geração das questões para entender é o desenvolvimento de atividades de reflexão norteadas pelos princípios da PE. Por ter a PE suas origens na sala de aula, essas atividades foram inicialmente concebidas no contexto pedagógico – APPE (Atividades Pedagógica com Potencial Exploratório) (Allwright, 2003), compreendendo a integração do foco pelo entendimento às atividades pedagógicas daquele contexto. APPE clássicas de sala de aula têm sido encenações, exercícios de gramática adaptados, questionários, apresentações, entrevistas, atividades de leitura ou vídeos com debate, etc (Miller, 2012, p. 326), as quais, além de lidarem com os conteúdos linguísticos em questão, geram entendimentos acerca de questões que interessam os praticantes desse contexto, sobretudo do professor e seus alunos.

Com o desenvolvimento da PE em outros contextos, como em reuniões de trabalho (Moraes Bezerra, 2007; Rodrigues, 2014; Colombo Gomes, 2014), em consultoria (Miller, 2001) e conversas profissionais entre colegas (Reis, 2013; Freitas, 2013), as APPE têm sido ressignificadas para integrar a reflexão ao trabalho que ocorre entre os praticantes desses contextos. Assim, a PE tem buscado ampliar o que antes compreendia como pedagógico, para algo que não está restrito apenas à sala de aula, mas que engloba o trabalho para entender em qualquer comunidade de prática na qual seus membros se posicionam como pesquisadores-praticantes (Barreto et al., no prelo).

Embora o conceito de APPE esteja se ampliando para além da sala de aula, alguns autores exploratórios marcam a diferença das ações discursivas que ocorrem nesse contexto, em que professores e alunos trabalham juntos, e outros, como grupos focais, conversas e entrevistas, em que agentes discursivos, como

professores-colegas e coordenadores, dentre outros, refletem em parceria. Em seu estudo de doutoramento, por exemplo, Moraes Bezerra (2007) trabalhou com colegas professores em uma comunidade de reflexão para entenderem a prática docente de todos envolvidos. Apesar de considerar que estavam inseridos em uma situação pedagógica, a autora marcou a diferença da relação profissional entre o grupo – “a assimetria era negociada e mitigada pelos laços de amizade e afetividade” (Moraes Bezerra, *ibidem*, p. 145) – cunhando o termo ARPE (Atividade Reflexiva com Potencial Exploratório). De forma semelhante, Colombo Gomes (2014) faz uso do termo para caracterizar as atividades reflexivas realizadas em encontros individuais com professores em formação continuada.

A nomeação dessas atividades reflexivas, que como vimos anteriormente tiveram origem na sala de aula, tem sido uma questão para os autores da Prática Exploratória (Barreto et al., no prelo). Entendo o trabalho pedagógico dos praticantes exploratórios como uma abordagem híbrida (Pennycook, 2006, p.67) em que o pedagógico e o reflexivo estão integrados de forma dinâmica e mútável. Desse modo, independente do contexto em que estamos inserido, torna-se difícil delimitar o que é pedagógico do que é reflexivo e parece-me mais interessante trabalhar com a ideia de um *continuum* entre os dois. No contexto das entrevistas exploratórias deste estudo, por exemplo, trago para a discussão uma APPE feita por Mydiã que iniciou-se na sala de aula do Curso de Especialização. Tornar-se-ia essa APPE uma ARPE por estar fora da sala de aula? Além disso, há momentos na entrevista em que Mydiã e eu nos posicionamos como aluna e professora, respectivamente. Não poderíamos assinalar que estávamos em uma situação pedagógica, coconstruindo conhecimentos ainda que fora da sala de aula? Na verdade, a própria autora que cunhou o termo ARPE utiliza-o como sinônimo de APPE ao referir-se, em sua tese (Moraes Bezerra, 2007, p.72), ao momento no qual o praticante exploratório implementa uma atividade reflexiva e observa seu desenvolvimento entre os praticantes (reflexão na ação). Acredito que a intersecção entre o pedagógico e o reflexivo ocorre porque um dos principais objetivos da PE é de que a ação de todos membros de qualquer comunidade de prática seja sempre um momento de reflexão integrado a suas práticas.

Neste estudo, a fim de que torne-se mais claro para o leitor, irei utilizar o termo APPE para as atividades reflexivas que ocorreram na primeira fase da pesquisa – as salas de aula de *Issues in Research Methodology II* e de *Exploratory Practice*, e o termo ARPE para a segunda fase – as entrevistas exploratórias em que refletimos acerca de nossas questões sobre praticantes. Guiada sobretudo pelo princípio de sustentabilidade da PE (2.1.2), ressalto que as APPE desenvolvidas nas disciplinas *Issues in Research Methodology II* e *Exploratory Practice* foram reformuladas como ARPE nas entrevistas exploratórias. Nelas, construir saberes com Mydiã não era mais uma atividade pedagógica propriamente dita. Quando trato das entrevistas exploratórias do estudo, utilizo o termo ARPE como um termo guarda-chuva para caracterizar a reflexão integrada ao trabalho mútuo naquele contexto. Desse modo, considero a sequência dessas entrevistas uma ampla ARPE na qual Mydiã e eu buscamos construir um processo de reflexão prolongada, como explico melhor no capítulo de Metodologia. Por ora, vale ainda ressaltar que, em alguns momentos desta tese, também utilizo os termos APPE/ARPE como semelhantes, o que, por conta da presença intrínseca da ação para refletir na PE que se materializa em atividades de reflexão, não me parece contraditório. Busco, assim, entextualizar o trabalho híbrido da PE.

2.1.5. Questões reflexivas de pesquisa

Encerro esta seção apresentando as questões reflexivas que motivaram e orientaram minha pesquisa:

De que modo Mydiã, a professora em formação continuada, estava se tornando pesquisadora-praticante?

Que repertórios de experiências, histórias e competências Mydiã estava construindo como relevantes para inserir-se na Comunidade de Prática Exploratória?

Que crenças e valores dessa Comunidade estavam sendo coconstruídos em suas histórias?

Em que medida as entrevistas de pesquisa foram coconstruídas discursivamente como Atividades Reflexivas com Potencial Exploratório (ARPE), ou seja, como entrevistas exploratórias?

Como se dava a negociação de uma praticante mais experiente com uma praticante menos experiente em Prática Exploratória?

Assim como no processo de geração de *puzzles* da PE, as questões desta investigação se consolidaram ao longo do trabalho para entender: (a) o tornar-se pesquisadora-praticante e professora iniciante em PE de Mydiã e (b) o discurso e as identidades que foram coconstruídos ao longo das entrevistas exploratórias. Durante a trajetória, outros questionamentos das duas praticantes emergiram e foram negociados, envolvendo outros *puzzles* (e outros entendimentos) afins.

2.2. Os desdobramentos da Prática Exploratória no Rio de Janeiro

A discussão sobre a Prática Exploratória e seus desdobramentos em diversos contextos cariocas serão apresentados e discutidos a partir do conceito de Comunidade de Prática (Lave & Wenger, 1991) e da autobiografia multifacetada e inclusiva dos participantes do Grupo de Prática Exploratória do Rio de Janeiro (Miller et al. in Allwright & Hanks, 2009). A noção de Comunidade de Prática é importante para este estudo porque compreendo que, durante a construção discursiva de Mydiã acerca dos processos de reflexão e construção de sua pesquisa monográfica, a professora-pesquisadora constrói discursiva e identitariamente sua trajetória como participante novata do Grupo de Prática Exploratória, entendido neste estudo como comunidade de prática.

2.2.1. Comunidade de Prática

O que parece promissor são as formas criativas de engajar os aprendizes em práticas relevantes, oferecendo acesso a recursos que estimulam sua participação, abrindo seus horizontes para que tracem suas próprias trajetórias, envolvendo-os em ações, discussões e reflexões que contribuam para as comunidades que valorizam.²²

Wenger, 1998, p. 10.

Para fins da discussão acerca da PE e suas atuações, faço aqui uma apresentação do conceito de comunidade de prática. Além disso, descrevo construtos relevantes para interpretar o processo de participação de Mydiã como integrante novata do grupo de Prática Exploratória enquanto atividade dialeticamente construída com os outros participantes do grupo, como por exemplo sua orientadora e eu. Discuto, ainda, pontos de convergência entre a visão de participação criativa dos aprendizes em práticas sociais (cf. epígrafe desta seção) e a noção de inclusão de todos os participantes exploratórios no trabalho para entender da PE.

O conceito de comunidade de prática surgiu com os trabalhos de Lave e Wenger (1991), embora tenha ganho maior visibilidade e sido discutido mais detalhadamente por Wenger em seu livro *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity* (cf. Comunidades de Prática: Aprendizagem, Significado e Identidade), publicado em 1998. Dedicando-se às suas preocupações com o caráter social e situado da aprendizagem, o autor propõe a sistematização do que considera ser parte integral de como os seres humanos aprendem no mundo (Wenger, 1998, p. 7): o contexto de participação de suas experiências sociais vividas. O autor postula que as pessoas aprendem ao agir participando em diferentes contextos, processo que Wenger busca examinar quando apresenta o construto “comunidade de prática”. Nesse processo, ancorados por um domínio de interesse compartilhado sobre o qual têm responsabilidade e compromisso, os

²² Texto original: *What does look promising are inventive ways of engaging students in meaningful practices, of providing access to resources that enhance their participation, of opening their horizons so they can put themselves on learning trajectories they can identify with, and of involving them in actions, discussions, and reflections that make a difference to the communities they value.*

participantes de determinada comunidade de prática engajam-se em práticas sociais que propulsionam seu próprio desenvolvimento.

Wenger (1998) afirma que três dimensões da prática social favorecem a emergência de comunidades de prática: envolvimento mútuo (cf. *mutual engagement*, p. 73), empreendimento conjunto (*joint enterprise*, p. 73) e repertório compartilhado (cf. *shared repertoire*, p. 73). Ao tratar da primeira dimensão da prática, o autor afirma que o empenho mútuo de diversos indivíduos contribui para a construção de coerência de uma comunidade de prática. A prática não ocorre no vácuo; ela existe porque um grupo de pessoas negocia significados entre si. Como postula o autor (ibidem, p. 73), “a prática reside em uma comunidade de pessoas e nas relações de envolvimento mútuo através do qual elas fazem o que têm que fazer”. Portanto, o envolvimento mútuo, seja harmonioso ou conflitante, é um pré-requisito para que as pessoas se tornem membros de uma comunidade de prática. Suas formas de participação nas interações sociais permitem que se percebam envolvidas em algo comum, que, por sua vez, constitui a comunidade de prática. A participação é uma característica fundamental do envolvimento mútuo.

Neste estudo, observo a participação ativa de Mydiã no processo de tornar-se membro do grupo de Prática Exploratória desde nossos primeiros contatos, quando estive presente como praticante nos módulos *Issues in Research Methodology II (Issues II)* e *Exploratory Practice*. Em consonância com a visão de Wenger, essa tentativa de penetração no grupo se deu a partir de certas ações de Mydiã na Comunidade de Prática Exploratória, como por exemplo discutir comigo o planejamento de sua monografia (em PE) durante trabalhos em grupo e se engajar em conversas paralelas com a professora do módulo *Issues II*, a Bebel, que viria a se tornar sua orientadora do trabalho monográfico. As interações que ocorreram nesses dois módulos contribuíram para a nossa escolha em relação à participação de Mydiã nas entrevistas exploratórias.

A segunda dimensão da prática social que dá coerência a uma comunidade de prática é o empreendimento conjunto de seus membros, processo que realça o caráter de negociação e produção coletiva em torno de determinada atividade. Para Wenger (1998), esse processo reflete a complexidade do envolvimento mútuo dos participantes, gerando entre eles relações de responsabilidade e

agentividade na construção do empreendimento, ao mesmo tempo em que essa iniciativa está vinculada a processos organizacionais subjacentes a configurações históricas, culturais e institucionais.

As relações de agência na produção e reprodução dos processos organizacionais de determinada comunidade de prática são observadas por Eckert e McConnell-Ginet (2010). As autoras argumentam que a agência deve ser tratada como resultado da ação individual, mas distribuída entre mais de um ator social, intersubjetivamente, como uma atividade coconstruída. Uma vez que, em um empreendimento comum, uma comunidade de prática define-se por um conjunto de pessoas agregadas em razão do envolvimento mútuo, a agência serve a esse engajamento; não às pessoas como uma coleção de indivíduos.

No contexto acadêmico da Prática Exploratória, em que reforçamos a importância do trabalho de entendimento para o desenvolvimento mútuo, é fundamental despertarmos, tanto no praticante que inicia o trabalho (como eu neste estudo) quanto naqueles que passam a coconstruí-lo (como no caso de Mydiã), o sentido ‘coletivo de agência’ no trabalho de questionamento reflexivo realizado em conjunto. É preciso enfatizar que todos os envolvidos nas ações de investigação integrada ao cotidiano profissional são seus verdadeiros coautores no trabalho de reflexão coletiva (Miller, 2012).

Tratando-se da noção de agência como atividade coconstruída (Miller, *ibidem*; Eckert & McConnell-Ginet, 2010), a qual será abordada neste trabalho, ressalto a negociação da quarta entrevista exploratória. Essa entrevista foi sugerida por Mydiã e acatada por mim (como será visto na subseção 4.6.2.2.2). Por esse empreendimento não estar previsto em minha agenda metodológica, considero-o como uma atividade negociada pelas duas atoras sociais, representando agentividade e responsabilidade da parte de Mydiã, assim como agentividade e flexibilidade da minha, em vista de nosso engajamento e ação/atuação como praticantes-exploratórias.

A terceira dimensão da prática social está diretamente ligada às duas outras. Ao envolverem-se conjuntamente na construção do empreendimento, os membros de determinada comunidade de prática geram um repertório compartilhado de ideias, compromissos, rotinas e memórias. O funcionamento do empreendimento conjunto também engendra o desenvolvimento de recursos

físicos, como por exemplo instrumentos, documentos, vocabulário e matérias que carregam o conhecimento acumulado e a(s) identidade(s) de determinada comunidade de prática. No grupo de Prática Exploratória, por exemplo, um recurso físico que caracteriza nossa identidade são os pôsteres, nos quais professores, alunos e outros profissionais registram e compartilham seus entendimentos sobre suas questões. Esses pôsteres são apresentados em salas de aulas, em outros ambientes escolares e em outros contextos, como encontros e congressos acadêmicos. Em nossos trabalhos em grupo ao longo dos dois módulos dos quais participei, Mydiã, apresentou e discutiu, em forma de pôster, seus *puzzles* iniciais e entendimentos gerados com os colegas-participantes de sua pesquisa, o que desencadeou o desenvolvimento de sua monografia, outro recurso físico.

Segundo Wenger (1998), às três dimensões da prática social enumeradas aqui subjazem processos de construção identitária. Ao participar de uma comunidade de prática, desenvolvemos habilidades em relação a como interagir com as pessoas e como trabalhar em conjunto com elas. Na verdade, ao participar das relações de envolvimento que constituem nossa comunidade, nos tornamos quem somos, construindo nossa(s) identidade(s). Isso nos possibilita interpretar e nos apropriar dos repertórios de determinada prática, podendo participar e construir seu histórico. Sobre esse ponto, Wenger (ibidem, p. 153) afirma que:

Podemos nos apropriar dessa história porque fomos parte dela. E agora ela é parte de nós; fazemos isso através de nossa própria história de participação. Como processo identitário, ele se traduz em um conjunto pessoal de eventos, referências, memórias, e experiências que criam relações individuais de negociabilidade a respeito do repertório de uma prática social.²³

Desse modo, a identidade tem uma importante dimensão temporal: ao participar da história de determinada prática, construimos nossas identidades numa trajetória que incorpora o passado e o futuro no processo de negociar o presente. As identidades, como extensões do *self*, ressignificam temporalmente os eventos e a nós mesmos.

²³ Texto original: *We can make use of that history because we have been part of it. And it is now part of us; we do this through a personal history of participation. As an identity, this translates into a personal set of events, references, memories, and experiences that create individual relations of negotiability with respect to the repertoire of a practice.*

De acordo com a dimensão temporal da identidade sugerida por Wenger (ibidem, p. 154), proponho que neste estudo Mydiã (e eu) busca(mos) “trajetórias” de acesso e de pertencimento à Comunidade de Prática Exploratória. Mydiã faz isso ao tornar-se participante e eu ofereço andaimes e a acompanho nessa entrada da comunidade de prática desejada. Desse modo, ela reconstrói a história dessa prática através de suas histórias pessoais e profissionais, trazendo para o contexto narrado o que é importante “aprender”. Mydiã parece ecoar Wenger (ibidem, p. 155), quando o autor afirma que “[A] noção de trajetória nos permite separar o que é importante daquilo que não é; o que contribui para nossa identidade daquilo que permanece marginal a ela²⁴”.

Observo que, ao abordar o construto de identidade como trajetória de participação nas comunidades de prática, o autor não se aprofunda em como esse processo de construção de identidade ocorre discursivamente. Por ora, avalio que as considerações de Wenger sejam importantes para entender o processo identitário como participação. Neste estudo, os diversos espaços e formas de participação de Mydiã na comunidade de Prática Exploratória, os módulos *Issues II* e *Exploratory Practice*, sua pesquisa em Prática Exploratória e as entrevistas exploratórias contribuíram para a construção identitária de Mydiã como professora-pesquisadora reflexiva, como discutirei mais adiante.

2.2.2.

Comunidade de Prática Exploratória do Rio de Janeiro

Considero que o Grupo de Prática Exploratória do Rio de Janeiro é uma Comunidade de Prática. Encontro fortes pontos de aproximação com essa noção no que diz respeito às três dimensões da prática social sugeridas por Wenger. Como vimos, elas contribuem para a construção de coerência que dá a uma comunidade de prática seu sentido como tal. Meu interesse é utilizar o conceito de comunidade de prática para mostrar a trama complexa da vida desse grupo e captar seus sentidos múltiplos, enumerando suas formas de participação nos diversos contextos em que está inserida. Assim, desenvolvo esta seção buscando

²⁴ *A sense of trajectory gives us ways of sorting out what matters and what does not, what contributes to our identity and what remains marginal.*

descrever detalhadamente a comunidade para qual Mydiã está se tornando membro integrante.

O Grupo da PE do Rio de Janeiro não é afiliado a nenhuma instituição específica. No trabalho inicial, não tinha lugar certo para se reunir – os encontros ocorriam em carros enquanto o grupo se locomovia para eventos, em restaurantes, em intervalos de conferências e ocasionalmente em oficinas pedagógicas. Atualmente, nos encontramos na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), por ser o local onde muitos participantes do grupo estudam e trabalham em diversas instâncias ligadas, em diversos níveis, ao trabalho da PE. Por exemplo, uma das mentoras do grupo, a professora Inés Miller, é professora no curso de graduação de Letras, no programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (no qual se insere meu doutorado) e no curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Língua Inglesa, do qual Mydiã foi aluna, desenvolvendo sua pesquisa monográfica em Prática Exploratória. A professora Maria Isabel Cunha, também mentora do grupo, é coordenadora e professora da Especialização em Língua Inglesa. A PUC-Rio também é o *campus* de nossos eventos semestrais ou anuais em que alunos, professores e outros profissionais apresentam seus pôsteres e conduzem oficinas²⁵.

Flexibilidade, inclusão, colegialidade e desenvolvimento mútuo caracterizam nossa comunidade de prática. Nesse espírito, e como reflexo dele, nosso grupo é composto por um número indefinido de pessoas envolvidas com a educação (em seu sentido mais amplo e mais restrito), que se unem e trabalham a partir dos princípios norteadores (introduzidos na subseção 2.1.2) que, por sua vez, emergiram (e reemergem) do trabalho exploratório no grupo e nas práticas das quais participamos, tanto como alunos quanto como professores ou como outros profissionais da área. Somos professores veteranos de rede pública e particular; professores em formação inicial e continuada; professores formadores; professores aposentados e semi-aposentados que dão aula particular, e coordenadores e supervisores de escolas, instituições de ensino e universidades e, por último, mas não menos importante, somos alunos desde o ensino fundamental. Vale ressaltar a participação dos alunos no grupo, em sua maioria jovens

²⁵ URL da Prática Exploratória (EP Centre): <http://www.letras.puc-rio.br/unidades&nucleos/epcentre/epcentre.htm>

adolescentes, que desde 2003 vêm concretizando a “realização de um sonho de inclusão da PE”:

Alunos da rede pública e privada participam de nossos encontros para discutir seu trabalho exploratório em suas escolas e para organizar oficinas com seus professores ou alunos de outras escolas. A presença dos alunos, além de empolgar o grupo, é muito importante para entendermos melhor a qualidade de vida na sala de aula. (Miller et al. in Allwright & Hanks, 2009, p. 223)

A participação de alunos em nossas reuniões vai ao encontro das palavras de Wenger contidas na epígrafe da subseção 2.2.1. O autor argumenta a favor de “formas criativas de engajar os aprendizes em práticas relevantes”, afirmando que esse processo tem o efeito de contribuir também para “as comunidades que o valorizam” (Wenger, 1998, p. 10). Nesse sentido, a inclusão dos aprendizes e de suas demandas na agenda de nossos encontros permite o acesso a recursos que estimulam sua participação, como a interação com aprendizes de outras escolas e a preparação de oficinas de seu interesse. Outrossim, a participação dos alunos nos encontros contribui para nossa comunidade de prática, proporcionando, por exemplo, entendimentos sobre a qualidade de vida em nossas salas de aula e fora delas. Apesar de fugir do escopo da presente discussão, considero importante acrescentar que a participação dos alunos e a inclusão de suas demandas podem servir como inspiração para que essas práticas também se façam presentes em outros espaços institucionais como conselhos de classe e reuniões de pais nas escolas, contribuindo para o entendimento das demandas da vida de todos os envolvidos no contexto em questão²⁶.

A busca pelo envolvimento de todos e o senso de parceria implícitos nos nossos encontros e no desenvolvimento de nossas atividades reflexivas se faz possível graças à flexibilidade do grupo, exercitada pelo entendimento da complexidade intrínseca aos processos de relacionamento entre as pessoas.

Encontramos no nosso grupo espaço para, em nossas vidas pessoais e profissionais, exercitar a tolerância da ambiguidade e o respeito pela

²⁶ Essa ainda não é uma prática “comum”, mas vem crescendo com o passar do tempo, especialmente em escolas que se pretendem mais atualizadas e contextualizadas às novas realidades inclusivas.

complexidade – aspectos que geralmente são esquecidos em nossos contextos de trabalho. (Miller et al. in Allwright & Hanks, 2009, p. 221)²⁷

Desse modo, em oposição à agenda rígida e muitas vezes desenvolvida por terceiros em práticas institucionais como, por exemplo, reuniões pedagógicas nas escolas, os encontros do Grupo são organizados pelos próprios participantes e de acordo com seu interesse e necessidade.

Eu entendo a liderança em nosso grupo como uma iniciativa espontânea de ações, uma liderança do cuidado. (Marja, in Allwright & Hanks, 2009, p. 222)²⁸

Todos são bem vindos. Você chega, senta, torna-se participante e sua opinião é bem vinda. Não há estrutura fixa; é um grupo. (Clarice, in Allwright & Hanks 2009, p. 222)²⁹

As discussões são pautadas pela criação de uma “zona de conforto” (Miller et al. in Allwright & Hanks, 2009, p. 221) em que temos espaço para tratar de nossas questões pessoais e profissionais. Muitas vezes essas questões referem-se às pressões pessoais e aflições que sofremos no trabalho, oriundas da difícil realidade social de nossa cidade (Allwright & Hanks, 2009) em que são poucos os espaços profissionais de reflexão para entendimentos mais profundos (cf. *deep understandings*). A ação de respeitar os interesses e necessidades do grupo, os quais emergem naturalmente e organicamente no grupo da PE, promovem um ambiente de colaboração e solidariedade, diminuindo a importância de funções pré-determinadas.

É pautado nesses princípios de atitude, isto é, do desejo de atuar dessa maneira, que o grupo é agente do desenvolvimento que Wenger (1998, p. 126) considera o “empreendimento conjunto” da prática social. Negociando nossas tarefas, nos aproximamos uns dos outros e produzimos nosso repertório de recursos – escrevemos em parcerias, preparamos oficinas e comunicações,

²⁷ Texto original: We have found in our group a space in our personal professional lives where we can exercise tolerance of ambiguity and respect for complexity – things that we miss in the average workplace.

²⁸ Texto original: *I see the leadership in our group as a spontaneous initiative of actions, a leadership of care.*

²⁹ Texto original: *Everyone is welcome. You arrive, you sit, you belong and you can also give your opinion. There isn't a structure, it's a group.*

confeccionamos pôsteres e telefonamos para parceiros que estiveram enfermos. Também temos atribuições específicas dentro do grupo, que muitas vezes se alinham às nossas qualidades. A estrutura de participação pode se manter ou variar a depender da *expertise* e do interesse dos participantes (que também pode variar), como é o caso da função que ‘atribuímos’ à nossa mentora, Bebel. Devido a seu senso de organização, é ela que toma nota dos acontecimentos durante os encontros e os publica no nosso site, nos mantendo sempre informados inclusive de eventos futuros, como encontros, palestras, comunicações e defesas de monografia e teses relacionadas a nossa comunidade.

No espírito de flexibilidade, nos perguntamos se podemos algumas vezes soar desorganizados ou confusos pelos ‘de fora’ do grupo e no espírito reflexivo, levantamos algumas questões (e não necessariamente buscamos respostas), como por exemplo:

O que aconteceria se tivéssemos sucumbido à burocratização e escolhido uma estrutura de participação mais definida?

A burocratização propiciaria as ‘mesmas’ oportunidades para envolvimento mútuo e o senso de parceria com que trabalhamos?

Haveria oportunidades para a penetração do trabalho fluído da Prática Exploratória em níveis institucionais como em cursos de formação inicial e continuada de professores e na academia?

Como fica a questão da ‘projetização’ de uma prática que se configura por princípios éticos de atitude e não pela burocratização de regras e funções em busca de resultados?

A Comunidade da PE (do Rio de Janeiro) vem sendo recontextualizada em diversos níveis acadêmicos e profissionais em que a Prática Exploratória tem atuado. Para o escopo desta discussão, apresento alguns pontos de atuação da PE no Rio de Janeiro. Há mais de uma década, a Prática Exploratória foi introduzida nos dois semestres de Prática de Ensino e Estágios Supervisionados cursados por futuros professores monolíngues e bilíngues do curso de Letras/licenciatura da PUC-Rio. Atualmente, o programa desses cursos trabalha com os princípios da

Prática Exploratória, integrando licenciandos de português-inglês e de português-literaturas em turmas mistas de estágio supervisionado de Português e de Inglês (Góes, Barreto & Miller, 2013).

No ano de 2010, a Prática Exploratória foi inserida como módulo (*Exploratory Practice*) no currículo do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Língua Inglesa oferecido pela Coordenação Central de Extensão (CCE) da PUC-Rio em conjunto com o Departamento de Letras dessa universidade. Os alunos do curso participam do evento anual de Prática Exploratória apresentando seus trabalhos exploratórios, e recentemente tem sido organizado mais um evento para que esses alunos apresentem seus trabalhos finais em forma de pôsteres. Alguns alunos continuam sua investigação nesse âmbito desenvolvendo a monografia de fim de curso em Prática Exploratória, estreitando seus laços com orientadores exploratórios. Além disso, como foi o caso deste estudo, há alunos que desenvolvem parcerias com outros integrantes do grupo. Como se viu, a parceria com a aluna-pesquisadora participante deste estudo se iniciou com nossos projetos de pesquisa exploratória.

Desde o período de 2012 à 2013, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e em parceria com a Escola Municipal Santo Tomás de Aquino, o Departamento de Letras da PUC-Rio vem desenvolvendo projetos de iniciação à docência. A iniciativa do governo visa promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica. Desse modo, os alunos bolsistas devem desenvolver atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. Os projetos desenvolvidos pela parceria da PUC-Rio e da escola Santo Tomas de Aquino vêm sendo encaminhados com base nos princípios da Prática Exploratória, buscando desenvolver uma atitude permanente de reflexão que vai além da formação acadêmica e pedagógica para atingir a qualidade de vida na sala aula (Gieve & Miller, 2006).

No âmbito do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos da Linguagem, vários mestrandos e doutorandos vêm desenvolvendo suas dissertações e teses alinhadas à filosofia da PE, na sala de aula com seus alunos (Sette, 2006; Sena, 2006; Vieira Maria, 2007; Lordello, 2009; Silva Barbosa,

2010; Neves, 2013), em contextos de formação continuada (Moraes Bezerra, 2007; Colombo Gomes, 2014; o presente estudo) e de formação inicial de professores (Rivas Felipe, 2009; Villela, 2012; Rodrigues, 2014), em comunidades de prática (Borges, 2007; Moura, 2007; Chaves, 2008; Santiago, 2009; Silveira, 2012; Reis, 2013), e em comunidades de prática virtuais (Moura, em andamento).

Finalmente, cabe mencionar o desdobramento do trabalho da Prática Exploratória em três outras vertentes na cidade do Rio de Janeiro. Na Faculdade de Formação de Professores (FFP)/ UERJ, a partir do trabalho de Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra, seus alunos bolsistas de Iniciação à Docência e de Iniciação Científica tomaram a iniciativa de formar o Núcleo de Estudos da PE (NEPE). Ainda com relação à FFP/ UERJ, a PE é abordada em diferentes disciplinas do curso pelas docentes exploratórias Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra, Renata Lopes e Gysele Colombo Gomes. A professora Renata Lopes também desenvolve sua prática docente com base na proposta da PE no Colégio de Aplicação da UERJ (CAp/ UERJ). Na mesma linha, Sabine Mendes Moura fundou na Universidade Veiga de Almeida (UVA) um grupo de pesquisa em Prática Exploratória e inseriu a Prática Exploratória em suas disciplinas curriculares e eventos acadêmicos.

Na visão de Wenger (1998, p. 128), podemos dizer que a Comunidade de Prática da PE faz parte de uma miríade de “constelações”, como por exemplo os sete contextos mencionados acima; o curso de graduação em Letras/ Licenciaturas da PUC-Rio, o curso de Pós-Graduação em Língua Inglesa, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Estudos da Linguagem, o Núcleo de Estudos da PE com apoio dos alunos bolsistas (NEPE), a sala de aula do CAp/ UERJ e a inserção da PE na UVA. O termo constelação capta o sentido das inserções da Prática Exploratória em ‘novos’ contextos, como práticas que contribuem para a recontextualização da comunidade de Prática da PE. Porém, essas práticas não são, necessariamente, próximas entre si. A parceria da PUC-Rio com a Escola Santo Tomás de Aquino, por exemplo, não é vinculada ao curso de especialização em língua inglesa. As conexões da Comunidade da PE com constelações

emergem das circunstâncias da atuação da Prática Exploratória nesses contextos. Wenger aponta que, de certa forma, as comunidades de prática se definem pela forma como negociam seu espaço nos contextos em que atuam e cada uma tem suas características locais.

As constelações também definem relações de localidade, proximidade e distância que não são necessariamente associadas à proximidade física das pessoas. Em relação ao desenvolvimento de sua pesquisa no curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Língua Inglesa, Mydiã está mais próxima dos pesquisadores exploratórios, os quais pertencem a outras constelações, do que daqueles que, apesar de estarem no mesmo espaço de sala de aula, estão fazendo pesquisas de outros cunhos.

As relações de proximidade e distância podem facilitar ou dificultar a formação e o desenvolvimento de determinada prática. Isto é, participantes que têm, por exemplo, contextos semelhantes e conhecimentos compartilhados, provavelmente poderão formar uma comunidade de prática com menos negociação de orientações acerca de suas formas de participação. As participantes deste estudo, Mydiã e eu, temos aspectos comuns, como nossa profissão de professoras de inglês e a experiência de estarmos desenvolvendo nossas pesquisas em Prática Exploratória. Em decorrência disso, observei, baseada no modelo laboviano (subseção 3.3.1), que, em nossas histórias, há poucas orientações. Nessas situações, Mydiã e eu não precisamos identificar personagens, ou o lugar de nossas atividades narradas.

2.2.3.

Os eventos da Comunidade de Prática Exploratória no Rio de Janeiro

No ano de 1998, criamos na PUC-Rio o nosso próprio espaço para os diversos grupos de atuação da PE compartilharem suas ideias e trabalhos – os Eventos Anuais (ou semestrais) da Prática Exploratória.

Os eventos se tornaram tradição na comunidade de ensino de inglês como língua estrangeira conhecido como o Evento da PE. Com aproximadamente 300 participantes, em sua maioria alunos, esses eventos se tornaram oportunidade para disseminarmos as ideias da PE assim como para amadurecermos como grupo. (Miller et al. in Allwright & Hanks, 2009, p. 231)³⁰

Desde a organização dos eventos aos temas e estrutura dos mesmos, somos orientados pelos princípios ético-inclusivos da Prática Exploratória. Nossa comissão organizadora preconiza o princípio de envolver todos no trabalho, sendo composta pelos próprios membros do grupo, incluindo alunos que participam da organização narrando suas histórias dos eventos anteriores, trazendo sugestões para temas de oficinas a partir de trabalhos exploratórios que fizeram durante o ano e escolhendo como e com quem irão trabalhar durante o evento.

Os eventos possuem uma estrutura própria fluida que prioriza nossa visão sócio-construcionista de que eles são mais uma oportunidade de geração de entendimentos de todos os participantes sob a forma de trabalho mútuo. Isto é, são eventos participativos no sentido de que sua estrutura proporciona a participação e desenvolvimento de todos. Nesse espírito, esses encontros geralmente iniciam a partir de uma sessão de pôsteres em que apresentamos nossos trabalhos, que representam, sob a forma de pôster, a atitude vivenciada conjuntamente em nossas vidas na sala de aula e fora dela. É importante compreender que nossos pôsteres não são construídos apenas para o evento; são trabalhos que desenvolvemos na nossa prática pedagógica (e acadêmica) no dia-a-dia escolar.

Nos eventos também são organizadas oficinas exploratórias, que focando na socio-construção do entendimento, procuram envolver todos os participantes. Nesses espaços, construímos entendimentos a partir de temas escolhidos pelos participantes, alunos e professores, que muitas vezes refletem acontecimentos atuais no mundo. No ano de 2011, com o falecimento de Steve Jobs, o fundador da *Apple*, desenvolvemos uma oficina a partir de sua frase famosa “Eu quero botar um *ding* no universo” (cf. *I want to put a ding in the universe*). Inspirados na

³⁰ Texto original: They have now become a tradition in the Brazilian ELT community as the EP anual events. With up to 300 participants, and a 2.1 ratio of learners to teachers, these events have become opportunities for the wider scale dissimination of EP ideas and for increasing gorup maturity.

ideia de “fazer a diferença” criamos a oficina “Um *ding* é... Um *iPod*? Uma maçã? Um *dingossauro*?”, em que trabalhamos juntos para entender o que essa palavra podia significar para as nossas experiências em sala de aula (Ewald, Lordello & Spitalnik, 2011). Durante o trabalho conjunto, o grupo relatou alguns acontecimentos que ocorreram em suas salas de aula e depois discutiu como nossas diversas reações possíveis a esses acontecimentos poderiam fazer a diferença nesse ambiente. Dentre outros entendimentos, pudemos perceber que um *ding* não tem definição fixa e que, em nossas salas de aula e na vida, ele pode ser a individualidade de cada um, com suas qualidades e defeitos, convivendo juntos na complexidade da sala de aula. A partir dessa discussão, pudemos entender melhor como reagimos quando nos deparamos com as nossas diferenças.

Em outra ocasião, desenvolvemos uma oficina em que fizemos um julgamento acerca da polêmica do dever de casa; tema recorrente no ambiente escolar, mas ainda com pouca reflexão por parte de todos os envolvidos no processo educativo. Através dessa oficina, uma espécie de peça teatral sem script pré-formulado, tivemos, uma vez que criamos personagens distintos para nosso tribunal, a oportunidade de lidar ludicamente com crenças de diferentes protagonistas do processo. Escolhemos nossos papéis como pais, alunos, professores e coordenadores para ‘defender’ ou ‘acusar’ um grupo de alunos que se recusava a fazer dever de casa. Ao longo da oficina, entendemos que uma tarefa, que superficialmente tem como via apenas a do professor que demanda o dever de casa, envolve outros participantes, tais como os pais e, principalmente, os alunos. Também entendemos que os pais não costumam problematizar essa questão e que os alunos, ao se defenderem das acusações, revelam crenças sobre os papéis dos pais e do professor e do uso da autoridade. Outros exemplos de entendimento foram que os alunos: (1) não fazem dever de casa por não terem tempo devido a outras atividades, como balé, judô e curso de idioma; (2) não aprendem nada com o dever de casa do livro de inglês, e (3) se têm que escolher entre o dever de inglês e o de matemática por causa do tempo escasso, o de matemática é mais “importante”.



Em nossos eventos, temos também as plenárias exploratórias – momentos de reflexão que ocorrem geralmente no final do dia. Mantendo o ambiente dos princípios de envolver todos no trabalho e fazer com que nosso trabalho seja contínuo, conversamos em círculo e de forma espontânea (sem discurso pré-estabelecido), sobre as vivências e experiências que construímos e compartilhamos ao longo daquele dia de trabalho exploratório.

Vale ressaltar que, do modo como entendo o trabalho da PE, uma das maiores satisfações do grupo é testemunhar a participação ativa dos alunos em todas as etapas do evento. Um exemplo é a sessão de pôsteres, em que os alunos apresentam seus próprios trabalhos, tarefa que executam com agentividade e entusiasmo. Outro é a participação dos alunos nas plenárias, nas quais, empolgados, seguram o microfone para falar de suas experiências vividas como apresentadores de seus pôsteres e coordenadores de oficinas. Julgo que os alunos agem assim porque são eles os autores dos trabalhos que estão sendo apresentados, e que os pôsteres, por sua vez, não foram apenas preparados para o evento. Eles são fruto do trabalho exploratório sério que é desenvolvido por eles e seus professores em suas salas de aula e fora delas, e que na prática desse evento acadêmico é compartilhado por eles como entendimentos científicos.

De forma semelhante, o trabalho de formulação e condução das oficinas conta com o envolvimento dos alunos - a oficina do julgamento do dever de casa foi criada por um grupo de alunos e sua professora de um instituto de línguas em que era obrigatória a prática de dever de casa. Esses processos de participação refletem a visão do aprendiz de Allwright e Hanks (2009) que apresentei na subseção 2.1.2, principalmente a respeito de sua capacidade de levar a sério seu aprendizado e tomar suas próprias decisões.

Devido à criatividade crítico-reflexiva que inspira o trabalho da Prática Exploratória, nossos eventos podem tomar formatos ainda mais distintos. No evento semestral de junho de 2013, desenvolvemos o Parangolé da PE. Inspirados no trabalho de arte de Hélio Oiticica e motivados pela “paixão” e envolvimento que temos com nossas questões, as transformamos em parangolés. Em sintonia com o princípio da continuidade do trabalho para entender, pudemos, com a

postura participativa e construtiva contida no parangolé e na PE, dar novos formatos e entendimentos ao processo da Prática Exploratória de trabalhar com nossas questões além dos pôsteres. Ao final da oficina, cantamos e dançamos nossas questões no grupo em uma espécie de desfile carnavalesco à medida em que as incorporávamos em nossos parangolés.



Figura 4- *Hands on* (cf. mãos a obra). Por que formar professores em pleno século XXI?

Legenda: Alunos universitários e de ensino fundamental e a professora-formadora Beatriz Barreto confeccionando juntos seus Parangolés Exploratórios.

(Um parangolé para Hélio Oiticica pode ser uma capa, uma bandeira, um estandarte ou até mesmo uma tenda para o público vestir e compreender o mundo através de interpretação própria).

Figura 5- A Bruxa do Tempo. Bruxa do Tempo Zeit; *tempo*; *time*: Cria, consome, destrói e recria

Legenda: Professora-coordenadora de uma instituição de línguas extravasa sua luta contra o tempo.





Figura 6- Orientandas e Orientadora trabalhando juntas.

Doutorando só pensa naquilo... Na Tese
"Ser todo em cada coisa"
Ricardo Reis

Trust the experts
Thanks to the students
Thanks to Mydiã

Legenda: A professora-orientadora Inês Miller entre duas orientandas de doutorado, Sabine Mendes à esquerda, que veste um chapéu de lâmpada, simbolizando sua criatividade e eu, à direita, incorporando as questões acerca da tese apresentadas na subseção 2.1.3.

Figura 7- Desfile do Parangolé.

Caixa de ideia – Por que devemos cuidar da natureza?

Legenda: Alunos, professores e simpatizantes desfilam juntos pelo *campus* da PUC-Rio ao som de 4-Cabeça: "...Orangotango, orangotango. Parangolé, parangolé...

(Canção "O Poeta" do projeto musical 4-Cabeça, composta por Gabriel Moura, Luís Carlinhos e Baia, que foi ensaiada pelo grupo da PE com o músico Luís Carlinhos para ser cantada durante o desfile).



O trabalho da Comunidade de Prática Exploratória relatado nesta seção ilustra o teor reflexivo, inclusivo e ético de seus praticantes nos diversos contextos apresentados. Como mencionei no início da seção, a riqueza de detalhes com a qual apresento a Comunidade Exploratória justifica-se uma vez que, de certa forma, os objetivos principais deste estudo convergem para a busca pelo entendimento do repertório discursivo através do qual, nas entrevistas exploratórias, Mydiã está se tornando membro iniciante desta comunidade. Busco

entender de que modo as formas de participação de Mydiã (e minha) (re)constroem discursivamente a Comunidade Exploratória, uma vez que suas práticas, repertórios, idiossincrasias e crenças são (re)construídos em nosso discurso. Faz-se portanto necessário, nesta tese, melhor conhecer a comunidade que está sendo projetada em nossas interações; buscando assim entendê-la um pouco mais, e, arrisco afirmar, melhor defini-la, mesmo diante dos desafios já mencionados devido ao caráter orgânico, dinâmico e complexo da Prática Exploratória e de seus desdobramentos.

A seguir, apresento o desenvolvimento do conceito do professor-reflexivo no contexto pedagógico da contemporaneidade, o qual, para a Prática Exploratória, é caracterizado pela conceptualização do professor, bem como de seus alunos, como pesquisadores-praticantes em busca de seus entendimentos, conforme é apresentado pela epígrafe da próxima seção (cf. 2.3).

2.3. A Linguística Aplicada e a formação docente

Na contemporaneidade, a pesquisa reflexiva é considerada a mola propulsora para a aprendizagem em geral e para a formação inicial e continuada do professor, com vistas à formação do professor crítico, reflexivo e ético.... De forma bem ampla, esse “pesquisador em formação” pode estar cursando tanto a escola fundamental, o ensino médio, a graduação ou a pós graduação, nos níveis de especialização, mestrado ou doutorado... Portanto, precisamos investigar mais os espaços e os processos do aluno-pesquisador em geral [...]

Miller, 2013, p. 115.

Na perspectiva da Linguística Aplicada na modernidade recente (Moita Lopes, 2013), o desenvolvimento do professor como pesquisador crítico reflexivo e ético vem sendo estudado no contexto da formação inicial e continuada de professores de línguas. A atividade de pesquisa para o trabalho docente e a questão do professor pesquisador têm recebido uma atenção crescente, principalmente nos últimos tempos (Celani, 2006, 2010; Allwright & Hanks, 2009; Gimenez, 2003; Gimenez & Góes, 2010; Góes et al., 2013).

Apresento aqui uma breve discussão das tendências identificadas nesse contexto desde que, em nosso país, a Linguística Aplicada (LA) estava iniciando-se como área de investigação até a contemporaneidade. É importante observar que o desenvolvimento do professor-pesquisador como caminho teórico tem contribuições de outras áreas, como a Educação, e é posterior à emergência da Linguística Aplicada. Porém, apesar de não negligenciar as contribuições dessas áreas, concentro-me na formação docente a partir do desenvolvimento epistemológico da LA. Desse modo, as visões paradigmáticas desse construto e sua inserção epistemológica como objeto de estudo da LA no contexto de formação profissional serão tratadas à medida em que a mesma se desenvolve como campo epistemológico. Esse movimento de conduzir o texto é coerente também com o fato de a minha pesquisa estar inserida no âmbito dessa área de estudo, ainda que buscar maior inteligibilidade para a reflexividade docente seja um trabalho multidisciplinar.

2.3.1. A busca pelo melhor método

Com o término da Segunda Guerra Mundial, nas décadas de 1950 e 1960, a LA tinha como foco resolver problemas da sociedade que envolvessem a linguagem. No contexto do ensino de língua estrangeira, o objetivo da pesquisa recaía sobre como ensinar a língua estrangeira com eficiência e da forma mais rápida possível, comparando abordagens e técnicas, sobretudo a partir de métodos quantitativos de pesquisa. A postura implícita pressupunha um professor detentor do saber que utilizava com rigor o método que lhe era apresentado.

A busca pelo melhor método influenciou fortemente as pesquisas seminais na área de ensino de línguas estrangeiras, e ainda exerce uma grande influência nesse contexto:

Poderíamos questionar se, apesar de estarmos vivenciando o que Kumaravadivelu (1994, 2003, 2005) chama de pós-método, existem pessoas ou instituições que, ainda hoje, no século XXI, estão presas à busca pelo “melhor método” de ensino de língua e de formação de professores. (Miller, 2013, p. 105)

Observamos uma questão semelhante na análise dos dados deste estudo (terceiro fragmento), em que a professora-pesquisadora Mydiã relata que, na instituição onde lecionava, os professores eram ‘treinados’ a refletir para resolver problemas de sala de aula, em oposição a outra abordagem de reflexão que poderia ocorrer a partir do desejo de entender questões relacionadas àquele contexto. Traçando um paralelo com as três formas de reflexão propostos por Van Manen (1977)³¹ - reflexão técnica, reflexão prática e reflexão crítica na instituição em questão, o professor seria incentivado a refletir apenas tecnicamente. Como aponta Romero (1998), esse tipo de reflexão estaria ligado à necessidade das pessoas de obter controle sobre o mundo natural. Sua maior preocupação seria a eficiência e eficácia dos meios para atingir determinados fins, sendo que estes fins não estariam abertos à crítica ou à mudança. O educador técnico deveria estar, primeiramente, preocupado em alcançar objetivos estabelecidos e decididos por outros, como na situação da instituição onde trabalhava a professora Mydiã.

Em consonância com Miller (2013, p. 105), observo “um afastamento progressivo do paradigma da racionalidade técnica, pelo menos em contextos acadêmicos contemporâneos nos quais circulam “novas teorizações” (Moita Lopes, 2006), onde emergem espaços de “desaprendizagem” (Fabrício, 2006) e são problematizados conceitos lineares, hierárquicos e não complexos (Jordão & Fogaça, 2012, p. 493). Porém, as barreiras ainda são grandes para formadores de educação inicial e continuada que acreditam que o professor é um indivíduo reflexivo capaz de construir conhecimento através de processos interpretativos e reflexivos compartilhados. Infelizmente, os contextos pedagógicos parecem se voltar cada vez mais para a busca da eficiência e da produtividade.

Na formação continuada em cursos de Especialização, contexto de Mydiã, é comum ocorrer embate entre os professores em desenvolvimento e os gestores de suas instituições, ou mesmo com colegas de trabalho. Essa situação também ocorre com Mydiã, que assume uma atitude crítica e de distanciamento de seus colegas de trabalho que participaram de sua pesquisa monográfica em relação à reflexão para “resolver problemas” que eles adotam em suas práticas de sala de aula.

³¹ Com base na discussão de Habermas (1973) sobre o propósito do conhecimento, Van Manen (1977) apontou três momentos reflexivos – técnico, prático e crítico.

2.3.2.

O interesse pelo desenvolvimento e pela prática do professor

Com o fracasso da busca pelo melhor método de ensinar (Prabhu, 1990; Allwright, 1991), a pesquisa na área do ensino de línguas estrangeiras na década de 1960 e 1970 voltou-se para o desenvolvimento e a prática do professor, marcando um avanço teórico-metodológico dessa área. Alguns pesquisadores desenvolveram sistemas de retroalimentação (cf. *feedback*) para descrever o trabalho do professor em sala de aula que visavam ao aperfeiçoamento de sua prática (Moskovitz, 1968; Fanselow, 1977). Nas décadas de 1980 e 1990, outros pesquisadores começaram a investigar o discurso na sala de aula (Sinclair & Coulthard, 1975; Cazden, 1988) e os aspectos formais da interação nesses contextos (Long, 1996; Lyster & Ranta, 1997). Essas formas de pesquisar dão origem ao que Miller (2013, p. 106) refere-se como um conceito inovador de “pesquisa em sala de aula” (Allwright, 1988; Van Lier, 1988; Cavalcanti & Moita Lopes, 1991; Moita Lopes, 1996, dentre muitos outros). A intenção era utilizar a pesquisa como forma de aprofundar os entendimentos do que acontecia localmente em sala de aula, mas, ainda segundo Miller (2013, p. 106), com a finalidade de melhorar a prática profissional dos professores:

Em retrospecto, vemos que ainda se trabalhava em prol da melhoria das práticas em busca da performatividade (Breen, 2006) e de resultados cada vez mais eficientes. (Allwright & Bailey, 1991; Allwright & Miller, 2012)

Ainda que também visando a reproduzir melhor um currículo ou um método de ensino mais eficaz, a pesquisa em Educação contribuiu para a investigação da LA sobre o desenvolvimento e a prática do professor. Desse movimento, sob o “*slogan* da reflexão” (Zeichner, 2008), emerge o conceito denominado prática reflexiva, com algumas percepções a respeito da conceptualização teórica do professor como pesquisador reflexivo de sua prática (Stenhouse, 1975; Schön, 1983, 1992, 2000). Segundo Zeichner (2008), esse movimento pode ser interpretado como uma reação contra a visão dos professores como técnicos que meramente fazem o que outras pessoas fora de sala de aula

querem que eles façam e contra modelos de reforma educacional e de pesquisa que não envolvem os entendimentos do professor.

A visão do professor como pesquisador foi inicialmente apresentada em destaque na área por Stenhouse (1975, 1986) com seu trabalho sobre o desenvolvimento e a implementação do currículo como processo experimental, em oposição ao modelo curricular de produto da época. O autor comparava a sala de aula a um laboratório científico, na qual o professor agia como pesquisador, investigando, através das implementações curriculares, as melhores formas de ensinar. A finalidade era a eficiência.

Outra discussão muito importante que contribuiu para a noção conceitual do professor-reflexivo originou-se nos trabalhos de Donald Schön sobre o *reflective practitioner* (profissional reflexivo), que, apesar de não enfocarem diretamente o professor, tiveram grande repercussão na Educação, desencadeando um sucesso na área dificilmente obtido por outras ideias (Lüdke, 2002, p. 30). Na visão de Schön, a essência da prática reflexiva do professor (ou de qualquer outro profissional) consiste na reflexão durante sua prática e sobre ela, considerando as ações que ocorrem na sala de aula. O autor qualifica essas ações em dois momentos distintos e por duas perspectivas. A primeira é a reflexão que o professor faz durante a ação, reflexão-na-ação. Ela ocorre quando na sala de aula determinada prática não está dando certo; então o professor tem que repensar e improvisar uma nova ação para substituí-la possibilitando o desenvolvimento de formas mais adequadas de práticas futuras. A segunda possibilidade de refletir, reflexão-sobre-a-ação, ocorre quando o professor analisa determinado acontecimento da sala de aula em retrospecto, gerando um efeito contemplativo à reflexão.

Em seu trabalho intitulado *Three major processes of teacher development and the appropriate design criteria for developing and using them*³², Allwright (2001) compara a contemplação para entender (*cf. contemplation for understanding*, p. 117) a dois outros processos que ele propõe, agir-para-entender (*cf. action for understanding*, p. 118) e agir-para-mudar (*action for change*, p.

³² Três macro processos envolvidos no desenvolvimento do professor e os critérios de design apropriados para desenvolvê-los e utilizá-los.

118). O autor afirma que esses três processos são subjacentes às perspectivas da Prática Reflexiva, da Prática Exploratória e da Pesquisa Ação, respectivamente. Com seu trabalho, podemos identificar noções conceituais que por vezes não ficam claras na experiência prática do professor.

O processo de refletir sobre a ação já ocorrida, proposto pela Prática Reflexiva, pressupõe que a reflexão do professor gera entendimento. Porém, a característica intrínseca desse processo é restrita – ele sustenta-se por si só, gerando um nível de entendimento contemplativo – podendo fazer com que o professor fique “perdido em seus pensamentos”³³ (Allwright, 2001, p. 120). Já o processo de refletir na ação para corrigir um erro implica em mudanças que melhorem a prática antes da busca pelo entendimento da situação, assemelhando-se ao processo de agir para mudar da Pesquisa Ação (Hanks, 2013).

O processo de agir-para-entender pressupõe a Prática Reflexiva, mas além disso, exige uma ação concreta como caminho para o entendimento, que pode ser a realização de atividades pedagógicas com potencial exploratório, como vimos no capítulo 1. Isto é, o professor age em sua prática pedagógica para entender alguma questão sobre a sua sala de aula. Por fim, o processo de agir-para-mudar, proposto pela Pesquisa Ação, considera os dois processos anteriores, mas como seu foco é na ação para mudar, o professor exerce mudanças sem antes buscar entender melhor os contextos em que elas se dariam. Segundo Allwright (2001), é importante que esses três macro processos subjacentes à prática do professor sejam compreendidos como relacionados, e não como visões excludentes do desenvolvimento e da prática do professor.

O olhar mais profundo da pesquisa em LA para os entendimentos localizados sobre a sala de aula e para o professor como profissional crítico reflexivo refletem as mudanças paradigmáticas que estavam ocorrendo na virada do século:

A área de formação de professores reconhece, finalmente, a importância da linguagem como instrumento semiótico para a construção sociocultural do conhecimento e da **reflexão profissional** (grifo meu) (Linguistics Van Lier, 1994; Lantolf, 2000; Kramsch, 2000; Pontecorvo et al., 2005; Szundy, 2009;

³³ *Leaves the teacher lost in thoughts.*

Fabício, 2011), da formação do professor reflexivo (Zeichner & Liston, 1996; Perrenoud, 2002; Liberali, Magalhães & Romero, 2003; Liberali, 2010) e da colaboração nesses processos (Edge, 1992; Edge & Richards, 1993), ainda que por vezes perdesse a busca pela “melhora” do trabalho do professor (Nunan, 1993; Beaumont & O’Brien, 2000, dentre outros). (Miller, 2013, p. 108)

Desse modo, a pesquisa em formação do professor passa a entendê-lo como indivíduo reflexivo capaz de construir conhecimento localizado através de processos interpretativos e reflexivos. Nas salas de aula, desenvolvem-se com mais vigor as pesquisas participativas em que os participantes buscam entendimentos coletivos a respeito de suas questões.

2.3.3.

A formação do professor-pesquisador

Mesmo reconhecendo o avanço das pesquisas na área de formação de professores como pesquisadores, observo que a busca pela investigação ‘legitimamente’ participativa e inclusiva apresenta desafios ontológicos, epistemológicos e metodológicos. Discuto, então, algumas perguntas que (me) norteiam na construção do conceito do professor pesquisador exploratório para este estudo:

- Até que ponto a prática da pesquisa exploratória prioriza a qualidade de vida (Gieve & Miller, 2006) de todos os praticantes envolvidos no processo?

Um desafio para a pesquisa reflexiva é o fato de ter se institucionalizado como um caminho adotado pelas instituições como a busca pelo aperfeiçoamento do trabalho do professor e de melhores resultados dos alunos, ou mesmo como possibilidade de obtenção de salários mais altos. Ainda encontramos nos projetos de pesquisa reflexiva o que Miller (2013, p. 110) chama de “reflexividade técnica”. Essas pesquisas enfatizam a competência e a eficiência do professor (e do aluno) de línguas, em detrimento de tratar das questões locais que surgem dos próprios praticantes. Na pesquisa em PE, observamos que normalmente essas questões não são sobre “‘técnicas’ do fazer ou sobre a ‘qualidade do trabalho’”, e

sim sobre a qualidade de vida que ocorre no contexto em que estão inseridos (Miller, 2012, p. 335). Esse entendimento faz com que priorizar a qualidade de vida se torne um princípio básico em Prática Exploratória.

- Em que medida a pesquisa-reflexiva é relevante para os envolvidos no processo educativo, desde o professor em formação inicial e continuada às instituições de ensino e de formação inicial e continuada?

Início esta breve discussão com um exemplo desta pesquisa e do contexto em que ela está inserida. Tanto em sua fase inicial, em que trabalhei em sala de aula com os professores cursistas em formação continuada quanto nas entrevistas exploratórias, em que conversei com a participante Mydiã, pudemos examinar essa questão. No momento inicial, desenvolvendo uma atividade pedagógica com potencial exploratório em sala de aula, pedi aos alunos-professores que refletissem sobre seu desenvolvimento no curso – muitos dos seus depoimentos foram sobre questões linguísticas e técnicas, como por exemplo, o ingresso no curso como possibilidade de melhorar a prática docente e a proficiência na língua inglesa, idioma em que o curso é ministrado.

Na primeira entrevista exploratória, inspiradas pelo princípio de sustentabilidade da PE, retomamos a atividade reflexiva da primeira fase da pesquisa. Como veremos com mais detalhamento na análise dos dados, Mydiã relata que imaginava que o curso de pós-graduação fosse mais “linguístico” (cf. *linguistic like*) e que nunca tinha pensado que seria pesquisadora. Nesse sentido, é importante dizer que essa visão é corroborada por outras instâncias envolvidas no processo educativo. Dentre outros enfoques, a descrição do curso contida no site oficial da CCE também valoriza o aspecto formal do curso, chamando atenção para o desenvolvimento da formação técnica do professor.

A questão da relevância da pesquisa para o professor foi tratada, dentre outros pesquisadores, por Lüdke (1998) em uma pesquisa que focalizava o processo de socialização profissional de professores. A pesquisadora constatou que, de um modo geral, professores de cursos de licenciatura e de ensino médio

para o magistério não consideravam a prática da pesquisa como importantes para futuros docentes. Os professores desses cursos não incluíram o componente pesquisa entre os apontados como necessários para a formação do professor pré-serviço em ambos cursos de nível médio e de nível superior. Intrigada sobremaneira com esses resultados, Lüdke (2001) investigou sobre o professor e a pesquisa em escolas que reúnem características até certo ponto especiais, entre as quais, a expectativa do desenvolvimento de pesquisas por parte de seus professores. Porém, nem todos os professores entrevistados correspondiam à expectativa da prática de pesquisa. Em muitos depoimentos, o projeto de pesquisa era considerado como mais um cumprimento de exigências burocráticas, do que de uma atividade de pesquisa. As representações sobre a pesquisa eram marcadas pela conotação acadêmica, como nos livros e manuais de metodologia de pesquisa, nos minicursos, palestras, seminários e outras instâncias formadoras (Fleury et al., 1994), e não voltadas para a situação da prática pedagógica do docente. Além do mais, apesar de as instituições pesquisadas incentivarem a pesquisa, Lüdke constatou que, embora existentes, as condições para a prática de pesquisa nesses locais são insuficientes.

- Até que ponto existe interesse genuíno da área de ensino/aprendizagem de línguas em desenvolver pesquisas participativas em que professores e alunos são construtores de seus próprios entendimentos locais?

Desde que a pesquisa na área de Aquisição de Segunda Língua (ASL) tornou-se uma disciplina independente da Linguística, no início da década de 1970, há preocupação da área em delinear as fronteiras entre esse estudo e o ensino de línguas (Ewald, 2005). Quando, em uma seção de minha dissertação de mestrado, desenvolvi um programa de ASL para professores de língua estrangeira em formação, pude observar a importância que era dada pela área de ASL a essa distinção (Ellis, 1997; Gass & Selinker, 2001). Atribuo esse fato, dentre outras razões, à visão epistemológica da ASL, que é fortemente influenciada pela área da Linguística e pela metodologia experimental dos anos 70. Mesmo cerca de trinta anos depois, no século 21, a área de ASL ainda sofre essa influência. Com

metodologias pouco inclusivas, pesquisadores externos como informantes ainda desenvolvem investigações que não geram entendimento para as questões dos professores e alunos sobre suas salas de aula.

No sentido de promover entendimentos daqueles envolvidos no processo em foco, a pesquisa participativa é notável. No entanto, é preocupante constatar que, desde o seu surgimento, essa modalidade de pesquisa luta por reconhecimento acadêmico. Vejo, na resistência em adotar formas mais inclusivas de pesquisa, um exemplo do que Breen (2006, p. 20) denomina “os direitos reservados” (cf. *vested interest*) da comunidade acadêmica. Nesse ambiente, os acadêmicos preocupam-se em ‘proteger’ seu território, questionando a validade e a qualidade das pesquisas desenvolvidas por professores. As formas de pesquisar que se aproximam da sensibilidade e do saber local do professor ainda se encontram batendo às portas da comunidade científica, pedindo seu certificado de cidadania (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Anderson & Herr, 1999). Por outro lado, existe também resistência de professores que muitas vezes não se interessam pelos esforços investigativos de pesquisadores externos. Burton (1998), entre outros, sugere que, por geralmente os professores de inglês como língua estrangeira considerarem as publicações acadêmicas irrelevantes para a vida da sala de aula, esses profissionais as ignoram, não fazendo esforço para compreendê-las.

Hanks (2013), em sua tese de doutorado sobre PE, afirma que a academia ainda confere pouca credibilidade ao professor-pesquisador como sujeito capaz de construir conhecimento (também) para fora de sua sala de aula; isto é, construir entendimentos locais com seus alunos que contribuam para o conhecimento acadêmico. Nessa visão, o professor é considerado “recipiente de informação da pesquisa acadêmica” (McDonough & McDonough, 1990, p. 103), em vez de investigador agente de pesquisa. Compartilho com Allwright (2006, p. 15) a necessidade de reconhecer o professor e seus alunos como pesquisadores praticantes, produtores de entendimentos locais e úteis. Isto é, praticantes que desenvolvem simultaneamente seus entendimentos sobre o que estão fazendo como sujeitos agentes da sala de aula. Desse modo, professores e alunos se apropriam de suas salas de aula em relação ao agenciamento, à responsabilidade e

aos entendimentos dos acontecimentos que lá ocorrem, o que, intrinsecamente, lhes confere melhor posição para investigá-las.

- Como fazer com que o ferramental metodológico da pesquisa participativa possibilite meios de inclusão, agentividade e responsabilidade dos professores e alunos em todas as etapas da investigação?

A pesquisa inclusiva participativa necessita de novas formas de atuação em sala de aula e na pesquisa (Celani, 2005, 2010; Moita Lopes, 2006, 2009; Silva et al., 2011). Como também esclareço no capítulo de Metodologia, a inclusão dos participantes no processo da investigação, como na escrita de diários reflexivos e a produção de narrativas sobre experiências vividas, deve envolver todas as fases da investigação. De nada adiantaria envolver praticantes em momentos iniciais de investigação e depois excluí-los do processo. Observo, em consonância com Miller (2012), que ainda utilizam-se práticas metodológicas como a triangulação, por exemplo, que poderiam ser consideradas inclusivas, mas que não funcionam desse modo devido à visão epistemológica subjacente ao foco da utilização – verificar a validade e a confiabilidade dos dados da pesquisa. Embora Flick (2009, p. 362) declare que o foco dessa estratégia tem sido “deslocado cada vez mais na direção de enriquecer e de complementar ainda mais o conhecimento e de superar os potenciais epistemológicos (sempre limitados) do método”, interpreto, de acordo com (Denzin, 1989, p. 236), que o uso da triangulação permanece como busca por uma “estratégia estável” visando a critérios metodológicos oriundos da pesquisa tradicional, e não aos que buscam a inclusão dos participantes.

Refletindo sobre essas questões que ainda persistem, aponto para a necessidade ética fulcral de:

[...] evitar pesquisa acadêmica de natureza parasítica, almeja[ndo] manter o princípio ético da inclusão no trabalho exploratório bem como tornar sustentável o trabalho investigativo e integrado dos praticantes[...] Insisto que precisamos prever a continuidade do trabalho conjunto para entender em todas as fases da investigação. (Miller, 2012, p. 327)

Desse modo, precisamos criar “oportunidades para desenvolver a criatividade metodológica de comunidades investigativas, especialmente no que se refere a formas inclusivas de reflexão, de análise e de divulgação das situações vivenciadas” (Miller, 2013, p. 117).

Finalmente, precisamos continuar lançando um olhar crítico para pesquisas colaborativas ‘encomendadas’, que já foram problematizadas por autores em diversos contextos, como por Richards (2003) no contexto da sala de aula. Essas pesquisas podem indicar como a investigação ainda parte de interesses e objetivos alheios, enfraquecendo a ontologia da pesquisa participativa no que tange à agentividade, à responsabilidade e à inclusão.

Um aspecto muito importante relativo à participação legítima dos praticantes de pesquisa de determinada prática social, seja no contexto da sala de aula ou fora dela, é a questão da agentividade e da responsabilidade. Em minha percepção, esse elemento está diretamente ligado ao interesse do praticante. Em outras palavras, parece fazer mais sentido que, para haver oportunidades intrínsecas de agentividade e de responsabilidade de todos os participantes da pesquisa, todos os praticantes precisam estar envolvidos com a questão investigada.

Essa discussão também contribui para os objetivos políticos transformadores do paradigma participativo de pesquisa (Lincoln & Guba, 2006) de melhorar o mundo para que aqueles que foram marginalizados conquistem a prosperidade humana (Heron & Reason, 1997). Porém, indago como, ao trabalhar com os construtos de agentividade e responsabilidade, podemos melhorar o mundo para terceiros. Voltando-nos para o contexto pedagógico em geral, melhorar na sala de aula ou fora dela a qualidade de vida de quem? Da instituição em que esses locais estão inseridos, do aluno, do professor, provavelmente visando a melhores resultados?

Se acreditamos que a pesquisa participativa pode ser um caminho para a construção de entendimentos conjuntos por incluir o olhar de todos os envolvidos no processo investigativo, precisamos criar meios para incluir os praticantes de determinado contexto nesse processo. Precisamos buscar formas de pesquisar em

que eles também pratiquem a pesquisa a serviço de seus interesses e entendimentos, como propõe a epígrafe deste capítulo. Desse modo, tomo o pesquisador exploratório no contexto da sala de aula e fora dela como sujeito reflexivo agente de pesquisa a partir de sua prática de ensinar e aprender, a serviço do entendimento sobre questões geradas pelo seu interesse e envolvimento intrínseco.

Ao pensar em Mydiã como aluna, observo que, com ‘nossa’ pesquisa, ela já se inseria no contexto de reflexão participativa, movimento inspirado, sobretudo, no princípio inclusivo da Prática Exploratória de envolver o professor com seus alunos no processo de entendimento mútuo. Observo que professores-praticantes de PE, em contextos distintos, já vêm desenvolvendo esse trabalho com seus alunos, na Graduação (Miller & Barcellos, 2013); na Iniciação Científica (Moraes Bezerra & Nunes, 2013), no Ensino Médio (Cunha & Ewald, 2009) e na Educação Básica (Braga et al., em andamento).

É a partir dessa visão de praticante exploratório que busco entender o envolvimento de Mydiã nesta pesquisa. Entender, por exemplo, em que medida, através das nossas experiências vividas no processo deste estudo, houve oportunidades para a professora-pesquisadora buscar entender suas próprias questões. Pude observar, ao analisar as entrevista exploratórias, que nossas práticas discursivas podem ter contribuído para o entendimento do processo de sua pesquisa e para outras reflexões profissionais, como a importância de continuar desenvolvendo-se academicamente e o desejo de ingressar no mestrado. Por exemplo, a praticante avalia discursivamente seu amadurecimento acadêmico em relação ao desenvolvimento de sua pesquisa monográfica:

[...] a questão da teoria com os dados que eu tinha, né? porque eu achei que era uma coisa muito simples, né? eu ia ler os textos, eu ia fazer referência aos textos enquanto analisava os dados, mas não é bem assim, né?

[...] não adianta eu querer correr agora, querer mudar tudo e ficar ÓTIMA como pesquisadora, nessa monografia não dá.

[...] essa coisa da dificuldade tipo aliar a teoria eu ainda acho que eu ainda tenho-vou desenvolver ao longo dos anos conforme eu continuar meus estudos, né?³⁴

Encerro a discussão acerca do conceito do professor pesquisador (e esse capítulo teórico) salientando que sua função central no presente estudo foi de apresentar e discutir as características desse professor-aprendiz-pesquisador, isto é, do praticante exploratório, que Mydiã desejava tornar-se. O próximo capítulo inicia-se com a apresentação dos fundamentos teóricos que tratam das diferentes identidades de professora-aprendiz-pesquisadora que foram projetadas discursivamente nesse processo.³⁵

³⁴ O primeiro e o terceiro trechos de Mydiã encontram-se na segunda entrevista. O segundo trecho foi retirado da terceira entrevista.

³⁵ Alinhada a essa visão de identidades múltiplas (Moita Lopes, 2001), uso termos diferentes ao longo do trabalho para referir-me às identidades de Mydiã (e minhas) que entendo como mais marcantes para a discussão em questão.

3

Perspectivas teóricas II

*The becoming of man is the history
of exhaustion of his possibilities.*

Susan Sontag

Entendendo que o processo de desenvolvimento das identidades de Mydiã como pesquisadora exploratória está sendo coconstruído discursivamente em nossas entrevistas exploratórias, cabe inicialmente apresentar uma reflexão acerca da visão teórica de discurso e identidade social que permeia toda a pesquisa. Apresento outros construtos inseridos na tradição da sociolinguística interacional, lançando um olhar sociológico e, ao mesmo tempo, microanalítico do discurso a partir de conceitos teóricos como encontro social, enquadre e alinhamento. (Goffman, [1964] 2002, [1974] 2012, [1979] 2002). Logo após, discorro brevemente acerca de estudos de autores neovygostkianos (Pontecorvo, 2005a; Orsolini, 2005, dentre outros), relacionados à função da interação social na socioconstrução do conhecimento e à microanálise dos processos de interação entre pares. Finalmente, discuto extensivamente a visão de História de Vida como construção discursiva (Linde, 1993) e suas implicações para o desenvolvimento da história da pesquisa de Mydiã e sua construção identitária como professora pesquisadora exploratória.

3.1.

Discurso e identidade social

Parece útil pensar as identidades sociais, metaforicamente, como mosaicos ou como imagens de caleidoscópios que se modificam nas várias práticas discursivas que atuamos.

Moita Lopes, 2002, p. 63.

Compreendo o discurso como prática social (Van Dijk, 1997; Fairclough, 1992), constitutivo (Wertsch, 1991) e dialógico (Bakhtin, [1929] 2002). A partir

de uma visão socioconstrucionista da linguagem, o discurso constrói a vida social e conseqüentemente, as identidades sociais. Portanto, a visão abordada nesta pesquisa é do discurso como ação e das identidades sociais como não essencialistas (Moita Lopes, 2002), o que nos leva a compreender as pessoas como seres heterogêneos e, ao mesmo tempo, múltiplos e construídos em práticas discursivas situadas na história, na cultura e nas instituições (Moita Lopes, 2002, p. 15).

No caso deste estudo, por exemplo, o modo como entendemos a(s) identidade(s) do professor pesquisador exploratório só pode ser compreendido se considerarmos a contextualização do professor pesquisador ao qual estamos nos referindo, isto é, onde trabalha, onde estuda, que visões epistemológicas de pesquisa estão sendo consideradas por todos os envolvidos, o que está sendo entendido por pesquisa participativa e em que momento da história, em que instituição o processo está situado, de qual comunidade de prática acadêmica está fazendo parte, dentre outras questões. Assim, ao falarmos de identidades sociais nesta investigação, precisamos considerar a noção de que as identidades do professor-pesquisador envolvem, nacionalidade, idade, classe social, formação acadêmica, experiência profissional, etc. “Todas coexistindo ao mesmo tempo, na mesma pessoa” (Moita Lopes, 2002, p. 16) na medida em que o sujeito social participa de diferentes práticas discursivas, como ilustrado na epígrafe.

A partir dessa visão socioconstrucionista das identidades sociais, entende-se que, conforme as pessoas se inscrevem em práticas discursivas diversas, suas identidades são múltiplas e contraditórias. Neste estudo, o processo discursivo de construção identitária múltipla e contraditória de Mydiã pode ser ilustrado ao destacarmos dois pontos centrais. Em nossas entrevistas exploratórias, ela se constrói identitariamente como pesquisadora-praticante (Allwright & Hanks, 2009) à medida em que se apropria discursivamente dos aspectos que compõem a reflexão da e na Prática Exploratória. Por outro lado, Mydiã resvala discursivamente, reproduzindo, amiúde, um discurso que não é típico da PE, mas que faz parte da comunidade de prática dos professores não-exploratórios do Rio de Janeiro. Nesse grupo, eles têm que lidar com a "questão de administrar o tempo [...] porque eu trabalho como professora mas ao mesmo tempo tô estudando e

tentando ser pesquisadora, né?”³⁶. Desse modo, Mydiã apropria-se identitariamente de um discurso típico do professor carioca, justificando que sua monografia “não vai ficar 100% por causa do tempo também”³⁷. Esses momentos oscilantes em que a professora tematiza a falta de tempo como algo relevante, ultrapassam o foco da análise deste estudo. Porém, foram aqui mencionados para ilustrar a tensão da construção identitária de pesquisadora exploratória da professora. Isso implica em entender que o tornar-se identitário a partir de uma visão socioconstrucionista não ocorre de maneira segura ou linear e que se dá a partir de inúmeras possibilidades, como sugerem as palavras da escritora Susan Sontag no início da seção.

As construções discursivas de identidade, portanto, não são fixas, estando as identidades sujeitas a mudanças, que são (re)posicionadas com e pelos participantes das práticas discursivas. Isto é, nos “revestimos” de uma identidade social ou de outra com base no nosso interlocutor – nos inscrevendo no discurso a partir de quem é o outro e vice-versa (Shotter, 1989 apud Moita Lopes, 2002, p. 199). Desse modo, com o fim de investigar a construção de identidade de professora-pesquisadora exploratória de Mydiã, focalizo os significados que estão sendo coconstruídos discursivamente pelas duas praticantes sociais; isto é, o que está ocorrendo entre Mydiã e eu quando em interação nas entrevistas exploratórias.

Em termos de formação continuada (e inicial) de professores, ao considerar a importância do desenvolvimento do professor como pesquisador reflexivo (Celani, 2009; Lüdke, 2009; Zeichner, 2003, dentre outros) e/ou praticante exploratório (Miller, 2013; Allwright & Hanks, 2009), pode-se argumentar que as práticas discursivas nesse e sobre esse contexto desempenham um papel importante acerca do desenvolvimento das identidades do professor-pesquisador e das identidades de outros, como de professores formadores. Além disso, a formação continuada do professor, neste estudo, a inserção de Mydiã no curso de especialização em língua inglesa, pode ser socialmente justificável como espaço de construção de conhecimento e desenvolvimento profissional. Assim, pode-se argumentar que os significados gerados nesse contexto têm mais crédito

³⁶ Fragmentos da primeira entrevista.

³⁷ Segunda entrevista.

social do que em outros, particularmente devido ao papéis de autoridade e relações assimétricas que se constroem no universo acadêmico, tais como de professor e aluno e da própria hierarquia entre alunos, como alunos de especialização, de mestrado e de doutorado.

No caso desta pesquisa, acredito que existe uma relação assimétrica acadêmica entre mim e Mydiã por eu já ser membro da comunidade de Prática Exploratória com certa experiência nas práticas desenvolvidas no e pelo grupo; enquanto Mydiã ainda está se tornando membro da PE e se iniciando nessas práticas. Além do mais, observamos a construção dessa assimetria, dentre outros fatores, por conta da diferença de nossa jornada acadêmica, considerando-se que já sou mestre e estou desenvolvendo meu doutoramento, ao passo que ela ainda está cursando uma especialização.

O curso de especialização de Mydiã é considerado pelos alunos e pelos próprios professores como caminho para o mestrado e o doutorado (capítulo de metodologia, subseção 4.6.1). Mydiã relata na primeira entrevista (cf. anexos) que foi quando me viu no campo iniciando a pesquisa de doutorado que se deu conta de que, para continuar se desenvolvendo como professora-pesquisadora exploratória, teria de cursar o mestrado:

[...] e o processo de você estar alí na sala de aula fez a gente pensar que, assim, não, não existe essa coisa de ah, vou fazer a pós, né!? já fiz a graduação e PRONTO, resolvido, eu já não vou ter nenhum motivo mais de pesquisa. sempre existe alguma coisa nova ou dentro daquela coisa que você já começou mais uma outra perspectiva pra você investigar. Eu acho que isso é muito interessante mesmo. Você virou quase coleguinha da pós.

Nesse momento interacional, Mydiã relaciona sua posição acadêmica com a minha. Podemos perceber que construímos discursivamente nossas identidades nos percebendo à luz do que o outro, com o qual estamos engajados na interação, significa para nós – “o indivíduo torna-se consciente de si mesmo no processo de tornar-se consciente dos outros” (Markova, 1990, p. 3).

Nessa visão de discurso e de identidade como construção social, as pessoas estão constantemente criando o mundo a sua volta, bem como elas mesmas e os outros nas práticas sociais nas quais atuam. Desse modo, o traço

mais característico do discurso é sua natureza social que implica que: (1) como seres humanos, usamos a linguagem em relação a alguém, que do mesmo modo, a usa em relação a nós, isto é, o discurso tem uma natureza dialógica (Bakhtin, [1929] 2002) e (2) construímos o mundo e as pessoas a partir das situações culturais, institucionais e históricas das quais participamos (Wertsch 1991; Hall, 1995). Essa natureza social do discurso tem implicações fundamentais para o estudo do discurso na formação continuada de professores de língua estrangeira, já que as visões de ensino de idioma estrangeiro que buscam treinar o professor no melhor método apagam suas identidades sociais, bem como seus diferentes posicionamentos no discurso (Moita Lopes, 2002, 1996).

3.2. Sociolinguística Interacional

A fim de compreender como está sendo organizado o discurso e estão sendo projetadas as identidades sociais em determinada situação de uso da fala – nesta pesquisa, as entrevistas exploratórias – lanço mão de estudos da Sociolinguística Interacional que se ocupa de [...] pequenos momentos de interação face a face como cenários de construção de significado social e da experiência passíveis de análise e de interesse sociológico e linguístico [...] (Ribeiro & Garcez, 2002, p. 7). Uma análise da organização do discurso e da interação social ajuda a compreender a complexidade de ambos, uma vez que, engajar em situações de fala não significa apenas um processo de codificar e decodificar mensagens. O trabalho interacional, consiste em um processo de interpretação compartilhada do significado por parte dos interactantes.

[...] Na condição de participantes, estamos a todo momento introduzindo ou sustentando mensagens que organizam o encontro social, mensagens essas que orientam a conduta dos participantes e atribuem significado à atividade em desenvolvimento ao mesmo tempo que ratificam ou contestam os significados atribuídos pelos demais participantes. (Ribeiro & Garcez, 2002, p. 7)

Pode-se afirmar que, interessado na relação entre linguagem e sociedade, o sociólogo Erving Goffman foi um dos precursores do estudo do uso da fala em contextos sociais específicos – a situação social. No texto *A Situação Negligenciada* (cf. *The Neglected Situation*), inicialmente publicado em 1964, o autor ressalta a urgência de pesquisadores linguistas, sociolinguistas, antropólogos e sociólogos observarem esse fenômeno até então “negligenciado”, chamando atenção para o fato de que “quem atravessa essa ponte [entre os estudos da fala e da conduta social] fica por demais ocupado para voltar atrás” (Goffman, [1964] 2002, p. 15).³⁸

Em consonância com a situacionalidade das identidades, como múltiplas e coconstruídas no discurso, Goffman ([1964] 2002), em seu estudo precursor, assinala que, parte da complexidade da situação social deve-se ao fato de que as variáveis sociolinguísticas, tais como faixa etária e gênero são projetados na situacionalidade da fala. O autor aponta que, enquanto ocorre a interação, seus participantes atribuem valores à fala referentes a, por exemplo, se o gênero do falante e do ouvinte é o mesmo ou não, quem é subordinado ou superior na interação, se a interação está ocorrendo ao telefone ou não, com mais de um ouvinte ou não e assim por diante.

Note-se que não são os atributos da estrutura social que estão sendo levados em conta aqui, tais como idade e sexo, mas sim os valores agregados a esses atributos na forma em que são reconhecidos na situação imediata, enquanto ela acontece. (ibidem, p. 16)

De antemão, nesta pesquisa, podemos reconhecer como relevantes para a análise alguns valores agregados pelas participantes, como a já mencionada assimetria acadêmica entre nós, o reconhecimento de que as entrevistas estavam sendo gravadas e seriam escutadas por outros ouvintes, a importância de buscar conduzir e entender as entrevistas como momentos norteados pelos princípios ético inclusivos da Prática Exploratória, dentre outros. Porém, como já foi ressaltado mais de uma vez neste estudo, o significado não é inerente aos

³⁸ Outros estudiosos inspirados nos trabalhos do sociólogo Ervin Goffman discutem e trabalham com base nos preceitos gerais da Sociolinguística Interacional; no cenário internacional, destaco as sociolinguistas Deborah Schiffrin e Deborah Tannen e, no cenário brasileiro, os sociolinguistas Liliana Cabral Bastos, Maria das Graças Dias Pereira, Branca Telles Ribeiro e Pedro Garcez.

indivíduos; ele é dependente do e correlacionado ao contexto; portanto, esses exemplos de valores que atribuí às entrevistas exploratórias já são fruto de uma análise norteada pelos pressupostos da Sociolinguística Interacional discutidos.

Considero o estudo de Goffman ([1974] 2012) intitulado Os Quadros da Experiência Social (cf. *Frame Analysis*) central para a microanálise de como Mydiã e eu estamos construindo o significado em nossas entrevistas exploratórias. Aproximadamente vinte anos depois de A Situação Negligenciada, seu estudo sobre enquadres interacionais trata diretamente de como os participantes introduzem e sustentam suas mensagens na interação, ação coconstruída por eles, que por sua vez: (1) organiza o encontro, atribuindo significado à atividade em desenvolvimento e (2) orienta a conduta dos participantes, ratificando e/ou contestando os significados atribuídos por eles. Desse modo:

O enquadre situa a metagemagem contida em todo enunciado, sinalizando o que dizemos ou fazemos, ou como interpretamos o que é dito e feito. Em outras palavras, o enquadre formula a metagemagem a partir da qual situamos o sentido implícito da mensagem enquanto ação. (Ribeiro & Garcez, 2002, p. 107)

A noção de enquadre responde, assim, à pergunta postulada por Goffman em A situação Negligenciada: O que está acontecendo aqui e agora?, pois, de acordo com o autor, em qualquer encontro face a face estamos constantemente propondo ou mantendo enquadres, os quais organizam o discurso e nos orientam em relação à situação interacional. Como desdobramento da noção de enquadre, Goffman ([1974] 2012) desenvolve o conceito de *footing* (cf. alinhamento), que diz respeito à postura dos participantes em determinada situação interacional. Os *footings* são introduzidos, negociados, ratificados (ou não), co-sustentados (ou não) e modificados na interação.

Como observei em certas situações interacionais de nossas entrevistas exploratórias, Mydiã e eu assumimos, respectivamente, posições daquele que pergunta, antecipando a resposta esperada da parte do interlocutor e daquele que responde, buscando responder o esperado por quem faz a pergunta. Assim, esses momentos da entrevista parecem ser interpretados pelas participantes como enquadres institucionais, em que ambas assumimos posições assimétricas que se tornam relevantes para a configuração do enquadre como tal (Drew & Heritage,

1992). Destaco um exemplo desse enquadramento no seguinte enunciado de Mydiã – "acho que eu tô tão confusa. tô te confundindo mais do que te dando a resposta certa"³⁹, em que a interactante reenquadra a interação em uma espécie de meta-enquadre, me posicionando como entrevistadora que está esperando respostas prontas e certas. Essa fala pode indicar as crenças de Mydiã sobre pesquisa.

À luz de estudos na área da Análise da Conversa, acerca da fala-em-interação de sala de aula (Garcez, 2006), interpreto que a sequência em que enunciados como esse ocorrem assemelham-se àquelas sequências entre professor e aluno que caracterizam a sala de aula convencional. Esses momentos nas entrevistas exploratórias são similares às interlocuções entre professores e alunos que se dão por sequências do tipo: Iniciação via pergunta do professor; Resposta do aluno (Resposta); Avaliação do professor (Avaliação) – IRA (Sinclair & Coulthard, 1975). Essa definição de como a interação entre professores e alunos é estruturada na sala de aula enfatiza a particularidade de perguntas que visam essencialmente verificar se o outro sabe aquilo que se espera que ele saiba e, conseqüentemente avaliá-lo, reforçando a hierarquia entre os participantes (Garcez, 2006).

De acordo com Goffman, os participantes de uma interação mudam constantemente seus *footings*, o que implica:

[...] uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes, expressa na forma em que conduzimos a produção ou recepção de uma elocução. Uma mudança em nosso *footing* é outra maneira de falar de uma mudança em nosso enquadre de eventos. (Goffman, [1979] 2002, p. 113)

Desse modo, apresentarei na análise dos dados enquadres interacionais e mudanças de *footings* de nós duas que iluminam o entendimento de como estão, no decorrer da interação, se construindo as identidades de Mydiã como pesquisadora exploratória que está desejando entrar para a Comunidade de Prática Exploratória, bem como as minhas identidades, de uma praticante mais experiente que busca entender como está se dando esse processo. Em consonância com

³⁹ Quarta entrevista exploratória.

Riberio e Garcez (2002, p. 108), acredito que a natureza desse tipo de trabalho possibilita olhar para o desempenho das identidades sociais dos participantes envolvidos em determinada interação e compreender “como essas identidades emergem, como se constituem e como se alteram no fluxo do discurso e da interação, como afetam de forma sutil, porém definitiva a ação em curso”.

Uma análise do trabalho interacional a partir de nossos enquadres e alinhamentos (Goffman, [1979] 2002) nos permite observar que, apesar de o foco deste trabalho ser na construção identitária de Mydiã como pesquisadora exploratória em formação, eu também estou aprendendo a fazer pesquisa em Prática Exploratória. Em certos momentos interacionais, minhas projeções pessoais (cf. *footings*) são de autoindagação. Nessas ocasiões, enquadro o evento discursivo como reflexão pessoal (Paget, 1983), criando oportunidades discursivas para refletir com Mydiã sobre minhas questões identitárias e meu desenvolvimento como pesquisadora exploratória, como por exemplo:

[...] eu acho que pra mim é mais fácil, talvez coorientar do que fazer a pesquisa[...] então qual seria assim a diferença- o que seria assim- ai que viagem, uma pesquisadora, uma coorientadora? Sei lá, eu pesquisadora, eu coorientadora.⁴⁰ (Terceira entrevista, anexos)

De acordo com Pontecorvo (2005c), autora que estuda a função da interação social na educação escolar, a noção de Goffman dos diferentes contextos discursivos⁴¹ permite-nos definir o plano mais geral da interpretação sociocultural que os participantes impõem ao contexto de aprendizagem. Desse modo, o conceito de enquadramento de Goffman ilumina questões acerca do modo como diversos fatores socioculturais intervêm no compartilhamento do significado, como, por exemplo, (1) de que forma se explicam as variações ocasionadas pelo contexto, pela função, pelo objetivo dos diversos participantes e pelas relações sociais que os ligam, bem como (2) em que medida a conversação é regulada pela presença de um plano de ação e de discurso por parte do par mais experiente na interlocução. Podemos ilustrar essas questões salientando que, em alguns

⁴⁰ Trecho da terceira entrevista exploratória.

⁴¹ Esta noção foi introduzida nas Ciências Sociais por Bateson (1972) com relação a um conhecimento consciente com o qual, engajados em uma situação face-a-face, os falantes sabem distinguir o jogo, a disputa, a ficção de uma brincadeira, por exemplo.

enquadres interativos das entrevistas exploratórias, Mydiã e eu nos projetamos como par-aprendiz que compartilha uma oportunidade de aprendizagem, como por exemplo, no quinto e sexto fragmentos (cf subseção 5.1.5):

Mydiã: ((...)) porque eu tava muito engessada((...))

Clarissa: ((...)) e foi isso que que também me dei conta((...))

Por outro lado, em outros enquadramentos, Mydiã e eu nos alinhamos, respectivamente, como menos e mais experiente, eu oferecendo andaimes discursivos para que Mydiã desenvolva suas explicações e crônica (cf. subseções 3.3.4.1.3 e 3.3.4.1.2).

A fim de entender a negociação do processo social conjunto entre nós duas – eu, como par mais experiente da Comunidade de Prática Exploratória, e Mydiã, como inserindo-se nessa comunidade – serão utilizadas as considerações de Pontecorvo (2005b) acerca da microanálise de interações em sala de aula.

Em seu trabalho, Pontecorvo (2005b) estuda os mecanismos que tornam possível um tipo específico de interação verbal na sala de aula – a discussão. A autora caracteriza a discussão como discurso-raciocínio, processo que favorece a construção de novos conhecimentos e a contraposição de pontos de vista. A discussão não ocorre naturalmente em sala de aula; ela é o resultado de um conjunto de condições psicossociais que a tornam possível, sendo desencadeada pelo mecanismo do “interlocutor exigente, [isto é,] por aquele que não está satisfeito com o que dizem ou respondem os outros, que se opõem aos outros propondo objeções, perguntas, delimitações: isso motiva o grupo a ir ‘além dos dados’, a procurar respostas mais aceitáveis, explicações mais bem fundamentadas” (ibidem, p. 70). Observaremos na análise do terceiro fragmento – “não sei se é necessariamente uma reflexão ou é simplesmente um trabalho de resolver problemas” – que Mydiã fundamenta sua explicação a partir de um posicionamento produtivo que a leva a articular o discurso-raciocínio.

Por meio dessa linha de pesquisa, Pontecorvo (ibidem, p. 71) afirma que veio a constatar que pensar em conjunto é, não somente possível, como mais fácil

e quase normal. Compartilho da afirmação da autora ao verificar que, em certos momentos das entrevistas exploratórias, Mydiã e eu coconstruímos discursivamente nosso pensamento-crítico reflexivo acerca de nossas pesquisas. A fim de interpretar microanaliticamente como estavam ocorrendo os mecanismos interativos desse processo (Pontecorvo, 2005b; Orsolini, 2005) destaco algumas funções específicas criadas por nossos enunciados na interação, como repetições e reformulações (cf. espelhamentos) (Orsolini, 2005). Através dessas funções, o falante comunica um esforço de compreensão e encoraja o interlocutor a prosseguir o discurso, fornecendo-lhe ao mesmo tempo a oportunidade de esclarecer e elaborar a mensagem.

3.3. Olhar Narrativo

Contar histórias é a primeira e mais natural das maneiras de organizar nossa experiência e nosso entendimento sobre o mundo (Oliveria & Bastos, 2002; Geertz, 2000; Garcez, 2001; Bruner, 1996; Linde, 1993). Contamos histórias, no nosso dia a dia, nos mais variados ambientes de nossas vidas públicas e privadas: entre amigos, em família, em sala de aula, em entrevistas de trabalho, de pesquisa acadêmica, na mídia, dentre vários outros ambientes. Nessa atividade, não apenas construímos entendimentos sobre o mundo como também sobre nosso próprio sentido nesse mundo, construindo, a todo momento, relações e envolvimento com as pessoas que nos cercam. Desse modo, o ato de narrar é considerado uma prática social tácita, na qual o narrador lida simultaneamente com a situação local e a ordem social mais ampla (Bastos, 2005). O narrador responde a intenções e audiências ao construir um mundo de ações e personagens que são postos em relação com ele mesmo e com aqueles para quem realiza a narração (Bastos & Santos, 2013, p. 25).

Não é de surpreender, portanto, o interesse das mais diferentes áreas das ciências humanas e sociais pelo estudo dessas histórias. Atualmente, procuram-se entender por que elas são tão presentes em nossa vida cotidiana, bem como de que forma nos construímos, construímos as pessoas e o mundo ao contar e ouvir

nossas histórias. Com esse interesse, pesquisas antropológicas, sociolinguísticas, da psicologia social, da literatura, da educação e, no caso desta investigação, dos estudos da linguagem, sobretudo a análise do discurso e a sociolinguística interacional, vêm desenvolvendo uma epistemologia com um vasto instrumental teórico-metodológico para analisar as histórias que contamos. No âmbito desta pesquisa, o olhar se volta para como se desenvolvem nossas histórias na interação durante as entrevistas exploratórias.

O estudo das narrativas em situações de entrevista, compreendidas como forma de discurso (Mishler, [1986] 1991, [1999] 2004), muito pode contribuir para o interesse dessas pesquisas em entender como se posicionam as pessoas no mundo que as cerca pois, ao fazê-lo, os narradores, voluntaria ou involuntariamente, conduzem suas ações para direções específicas de acordo com o contexto interacional em que estão inseridos, produzindo diferentes relatos ao “escolherem” focalizar determinados elementos da história (Santos & Bastos, 2013).

Nesta investigação, abordo esse enfoque socioconstrucionista de narrativa que, em consonância com a visão da sociolinguística interacional nos estudos da linguagem, busca compreender como, ao coconstruir suas histórias, os indivíduos na interação agem com seus interactantes, coconstruindo tanto suas identidades quanto a ordem social que os cerca (Bastos, 2005; Bruner, [1990] 1997; Sacks, 1984; Moita Lopes, 2001, entre outros). Afilio-me, portanto, às discussões que destacam as narrativas como forma discursiva de nos construirmos, nos situando do modo que queremos ser reconhecidos e como nos reconhecemos, em relação à identidade social na qual estamos inscritos (Oliveira & Bastos, 2002), já que, ao contar suas histórias, as pessoas o fazem de modo a estabelecer sua adequação identitária a determinada estrutura social. Neste trabalho, as histórias, em nossas entrevistas exploratórias, foram coconstruídas por Mydiã e por mim, à medida em que projetávamos nossas identidades e construíamos de maneira conjunta nossos entendimentos sobre nossas pesquisas, imbricadas em nossas vidas profissionais, acadêmicas e pessoais.

3.3.1.

A contribuição de Labov no estudo das narrativas⁴²

Na área em que este trabalho está inserido, toda revisão bibliográfica a respeito do estudo de narrativas inclui a contribuição dos trabalhos sociolinguísticos de Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972). A estrutura narrativa proposta por esses estudiosos – o modelo laboviano – tem se mostrado extremamente útil para nossa área e, em interface com teorias sociais de natureza mais ampla, continua sendo muito utilizada (Bastos, 2005). Entretanto, a visão epistemológica de narrativa e os objetivos seminais de pesquisa desses estudiosos diferem da visão e de certos interesses da sociolinguística interacional, tal como entender de que forma as histórias se situam na sequência da interação e como se dá o trabalho interacional de contar as histórias. Isso pode acarretar limitações e imprecisões metodológicas, como será discutido neste trabalho após a apresentação do modelo de estrutura narrativa desses autores.

O modelo laboviano caracteriza o ato de contar histórias como um método de recapitular experiências passadas. Assim, a experiência passada é organizada em uma sequência de orações que se referem a um evento específico, seguindo uma ordem temporal. Para Labov e Waletzky (1967), o que faz uma recapitulação de experiências ser uma narrativa (em vez de um relato, por exemplo) é o fato de ela (1) remeter a um evento específico e não a hábitos no passado ou ações recorrentes; (2) ser estruturada em uma sequência de eventos cronológicos; (3) ter um ponto e (4) ter reportabilidade, isto é, ser contável.

O ponto da narrativa é sua razão de ser, é o motivo pela qual ela é contada e geralmente tem relação com o tópico da conversa. Quando a narrativa não tem um ponto, costuma provocar reações dos ouvintes como: E daí? Por que você está falando isso? O que isso tem a ver com o que estamos falando? Como afirma Labov (1972, p. 366), todo bom narrador dispensa essas perguntas e, normalmente, ao acabar de contar sua história, recebe confirmações do seu

⁴² Apesar do objetivo principal desta subseção ser a de apresentar isoladamente o modelo de narrativa desenvolvido por Labov, haverá momentos em que, além disso, serão apresentadas visões de outros autores que estão em consonância com, complementam e/ou criticam o modelo laboviano.

interlocutor do tipo: Foi mesmo? e Não acredito!, confirmando a reportabilidade dos eventos da história contada. A reportabilidade de uma história é uma noção avaliativa – em uma conversa, um evento comum no cotidiano e na cultura daquelas pessoas que provavelmente não se tornaria uma história entre elas. Para ser uma história, um evento precisa, de certa forma, ser diferente ou estar fora das normas e expectativas dos envolvidos. Com sua história, o narrador representa uma exceção ao mundo como ele é, isto é, uma exceção ao cânone cultural (Moita Lopes, 2002, p. 59). Por causa do teor avaliativo das histórias, a reportabilidade não é fixa, dependendo da relação entre o narrador e o ouvinte da história, seu estado emocional, seus interesses e o contexto em que estão inseridos.

Considerando o ato de contar histórias “... uma técnica para construir unidades narrativas que correspondem à sequência temporal daquela experiência”, Labov (1972, p. 37) afirma que uma narrativa bem formada deve seguir tipicamente a seguinte estrutura formal:

- 1) Sumário: resumo inicial do que virá a seguir, o qual introduz o assunto e dá a razão de a história se contada.
- 2) Orientação: identificação dos personagens, tempo, lugar das atividades narradas, a qual apresenta a contextualização necessária da sequência de eventos.
- 3) Ação complicadora: sequência temporal de orações narrativas, através da qual o narrador conta o que ocorreu, sendo, portanto, o único elemento da estrutura laboviana indispensável para a caracterização de um discurso narrativo. Labov afirma que, se houver pelo menos uma sequência temporal de duas ações no passado, estamos diante de uma narrativa em sua forma mínima.
- 4) Avaliação: sinalização da postura do narrador em relação à narrativa de forma a dar mais valor a algumas de suas partes em comparação a outras, informando a carga dramática da história. É na avaliação que, depois de ser anunciado no resumo, o ponto da narrativa se desenvolve de duas maneiras básicas:

- a. Avaliação externa: quando o narrador suspende o fluxo da narrativa como um parêntese para observar seu ponto, dizendo diretamente para o ouvinte como foi a experiência.
 - b. Avaliação encaixada: quando, sem suspender o fluxo da narrativa, o narrador transmite ao ouvinte sua avaliação utilizando outros recursos discursivos como o uso de intensificadores lexicais, fonologia expressiva, repetições, dentre outros.
- 5) Resultado: revelação do desfecho da complicação narrativa, momento em que o narrador conta o que finalmente ocorreu.
- 6) Coda: fechamento do relato narrativo com uma síntese, compreendendo uma avaliação dos efeitos da história e/ou retomando de volta o presente e a conversa.

Retomo aqui, segundo Bastos (2005, p. 13), que apesar de o trabalho pioneiro de Labov e Waletzky (1967) ter trazido grandes contribuições para os estudos das narrativas a partir de uma perspectiva socio-discursiva, o trabalho recebe críticas por propor uma abordagem ainda descontextualizada da compreensão da própria elaboração da narrativa. A investigação dos elementos avaliativos na narrativa também teve início a partir dos estudos propostos por esses autores. Para a presente investigação, o elemento avaliação será o mais relevante na discussão e análise das entrevistas exploratórias.

3.3.2. Focalizando a atenção na avaliação

Labov chama atenção para a ocorrência de formas avaliativas intermediárias na narrativa: entre o externo/ explícito e o encaixado/ implícito. Um exemplo são as técnicas de introduzir falas relatadas próprias ou de outras pessoas que avaliam as ações do narrador. A narradora Mydiã, nas entrevistas, muitas vezes avalia seu processo de escrita da monografia com enunciados como, “toda vez que eu releio eu digo gente, mas por que?”; “eu li, eu falei, gente mas

esse texto é fantástico, e eu falei assim, gente, mas é mesmo”⁴³, dentre outros. Para Labov, essa técnica trata-se de um recurso narrativo bastante sofisticado que é utilizado somente por narradores experientes e hábeis. Em seus estudos sociolinguísticos, o pesquisador observa que as formas de avaliação intermediárias são mais usadas por narradores de classe trabalhadora, enquanto a classe média tende a lançar mão com mais frequência de avaliações externas.

Ampliando o conceito de avaliação, Linde (1997, p. 153) afirma que ao examinarmos uma avaliação encontramos duas dimensões: referência à reportabilidade e referência a normas sociais. A primeira, como já vimos anteriormente, associa-se à previsibilidade dos eventos. Mesmo um evento que aparenta ser comum precisa, de certa forma, ser reconhecido como sobrenatural ou construído como tal para se tornar uma narrativa. Já a dimensão referente às normas sociais na avaliação do narrador diz respeito ao teor moral contido em suas interpretações, indicando como o mundo é entendido por ele, isto é, ao seu olhar, como compreende valores de como o mundo deve ser e como nele devem se comportar as pessoas, incluindo o narrador e seu ouvinte. Segundo a autora (ibidem, p. 153), avaliações desse porte constituem o cerne da narrativa, rendendo à história, muito mais “a expressão de acordos morais de uma série de ações” do que um simples relato sobre fatos ocorridos. Bastos (2005, p. 76) refere-se à avaliação como o mais complexo e fascinante elemento da estrutura da narrativa contendo o clima dramático da história, o qual é utilizado pelo narrador para indicar o seu ponto. Ainda Riessman (1993, p. 20) considera as orações avaliativas do narrador a alma da narrativa, por carregarem o significado de como ele quer ser interpretado. A avaliação será abordada com mais detalhamento em seções subsequentes, pois compreende uma porção representativa dos dados deste estudo.

3.3.3. Estudos labovianos e seus desdobramentos

O modelo estrutural de Labov vem influenciando muitas pesquisas na área de estudos da linguagem (dentre outras), que, assim como esta, utilizam-no para

⁴³ Trechos da primeira, segunda e terceira entrevistas exploratórias.

iniciar a análise da narrativa tentando depreender sua estrutura (Riessman, 1993; Mishler, [1986] 1991; Norrick, 2000 apud Bastos, 2005). Porém, como também observaremos nesta pesquisa, nem sempre encontramos em nossos dados estruturas narrativas tão canônicas. Assim, entender o modelo laboviano para este estudo também é importante para detectar a ausência de narrativas canônicas como estruturas descritivas. Em decorrência disso, podemos, em nossas análises, encontrar gêneros narrativos menos prototípicos (Georgakoupoulou, 2006; Bamber & Georgakoupoulou, 2008; Bastos, 2008). Essas formas narrativas são geradas por interesses e contextos diferentes daqueles investigados por Labov; como variacionista, uma de suas motivações principais era estudar variantes linguísticas. O pesquisador começou a interessar-se por narrativas ao, observar que quando contavam histórias, seus informantes passavam a controlar menos a fala, produzindo uma variante linguística mais espontânea. A partir dessa observação, foram desenvolvidas entrevistas sociolinguísticas, em que o falante era estimulado a contar história ao responder perguntas do entrevistador do tipo: Você já esteve em alguma situação de perigo de vida? Podemos observar que, o modo como surgiam as histórias na entrevistas não se assemelhava às interações face a face na vida cotidiana e que, levar o informante a contar histórias durante as entrevistas sociolinguísticas era um método de coleta de dados (Bastos, 2005).

A diferença entre a dinâmica interacional em entrevistas sociolinguísticas e na conversa cotidiana é uma das críticas ao trabalho de Labov. Abordagens que estudam questões referentes a como a narrativa é coconstruída pelos interlocutores na conversa espontânea, como por exemplo a Análise da Conversa, discutem a validade dessas entrevistas para entender como ocorre essa coconstrução interacional. É interessante observar que essa visão da narrativa como construção conjunta do trabalho interacional do narrador e do ouvinte muito contribuiu para a pesquisa em narrativa na área de sociolinguística porém, a visão de que a fala em entrevista não é válida para análise não tem a mesma aceitação (Bastos, 2005, p. 79). Alguns pesquisadores consideram a entrevista como forma de discurso (Mishler, [1986] 1991; Linde, 1993, dentre outros) - um evento de fala que deve ser compreendido como regulado e conduzido “por normas de apropriação e relevância que fazem parte das competências compartilhadas por falantes como

membros de uma comunidade” (Mishler, [1986] 1991, p. 137). É desse modo que a entrevista é entendida neste estudo.

Como veremos com mais detalhes nos capítulos de metodologia (cf. seção 4) e análise dos dados (cf. seção 5) as interações nas entrevistas exploratórias compreenderam momentos de relatos em que as duas participantes (Mydiã e eu) buscamos entender e (re)estabelecer elementos constitutivos da Comunidade de Prática Exploratória. Nesse processo, (re)construímos nossas identidades sinalizando e interpretando afiliações, tanto nossas e de outros membros dessa comunidade, como de nossas orientadoras e de outras praticantes exploratórias mais experientes (cf. subseção 5.1.5, quinto fragmento: “Eu tava muito engessada”), quanto de indivíduos que não são membros, como os colegas de trabalho de Mydiã que foram participantes de sua pesquisa (cf. terceiro fragmento). Assim, segundo Linde (1993, p. 101), distinguimos nosso *self* de outros a partir de um processo relacional, em que apesar do *self* ser diferente e único, sua singularidade se dá em relação aos demais.

A característica das narrativas de operarem na construção do *self* a partir desse processo relacional está ligada à natureza social e interacional de contar histórias. Como ressalta Linde (1993, p.102), ao narrar uma história, levamos em consideração nosso interlocutor e a relação que está sendo construída com ele, isto é, “a história é feita para alguém e pede respostas desse interlocutor”. Durante a narração, ao se distanciar do protagonista, o narrador pode observar, refletir, avaliar e se relacionar com seu interlocutor. O interlocutor, por sua vez, é participante ativo do ato da narrativa, influenciando o que é contado pelo narrador, como e quando. Desse modo, o processo de construção de nossas identidades é entendido como social (subseção 3.1), sendo desenvolvido a partir da coconstrução interacional de narrativas.

No caso da interlocução com Mydiã nas entrevistas exploratórias, observei que, apesar das nossas orientadoras não terem participado presencialmente das entrevistas exploratórias, elas preencheram na interação um papel de interlocutoras secundárias. Como Mydiã e eu sabíamos que posteriormente as duas professoras escutariam e discutiriam trechos das nossas conversas, interpreto que em nossas entrevistas narrávamos também para elas e com elas. Segundo

Goffman ([1979] 2002, p. 126), nossas orientadoras seriam consideradas “interlocutoras imaginadas”; isto é, ouvintes para quem, apesar de não estarem participando da ocasião social da entrevista exploratória, a fala é dirigida. O autor atribui essas características a, por exemplo, ouvintes de rádio e de TV, para quem a fala precisa ser projetada mas que, como nossas orientadoras, não constituem testemunhas ao vivo, não fazendo parte da situação interacional.

3.3.4. Histórias de Vida

O estudo de Linde (1993) voltado para um tipo de narrativa – as Histórias de Vida – será extremamente útil para entender como Mydiã está construindo sua experiência como pesquisadora (exploratória). Em seu trabalho, Linde analisa narrativas de experiências pessoais que ocorreram em entrevistas. Essas histórias são definidas pela autora como unidades orais que se relacionam entre si e são produzidas em várias ocasiões sociais em que somos motivados a relatar eventos marcantes de nossa vida. Assim, as Histórias de Vida são biográficas e têm reportabilidade estendida, isto é, sempre terão como ponto avaliativo algo sobre o caráter do falante, podendo ser (re)contadas muitas vezes ao longo de sua vida – o que funciona na criação e manutenção de identidades. Como afirma Linde (ibidem, p. 3), as Histórias de Vida indicam como fazemos sentido de nós mesmos e são usadas para expressarmos pertencimento a um grupo. Ao contá-las, tentamos buscar explicações e razões para determinados eventos acomodando os fatos a nossas identidades que estão sendo construídas. Falamos sobre como nos tornamos o que somos e como construímos com e para nossos interlocutores o que devem saber sobre nós. Estamos o tempo todo revisando nossas histórias desses eventos de acordo com o momento em que elas são contadas e com nossos interlocutores.

Neste estudo, focalizo especificamente o tornar-se professor pesquisador considerado, na contemporaneidade, como central na formação inicial e continuada de professores (Perrenoud, 2002; Gimenez, 2003; Magalhães, 2004, Vieira-Abrahão, 2004) e seu pertencimento a uma comunidade (Linde, 1993;

Wenger, 1998), focando no evento da preparação e confecção da monografia acadêmica da participante Mydiã e em sua inserção como membro iniciante do Grupo de Prática Exploratória. O estudo ressalta a construção de identidades de pesquisadora exploratória, a partir da elaboração discursiva da trajetória de formação continuada e profissional de Mydiã. A classificação da produção sócio-discursiva da participante terá como suporte teórico a contribuição do trabalho de Linde (1993) porque parece iluminar as unidades de discurso que encontrei no presente estudo.

3.3.4.1.

Unidades discursivas constitutivas das Histórias de Vida

Linde (ibidem) descreve três unidades discursivas principais que identificou em seus dados de História de Vida: narrativas, crônicas e explicações. É importante ressaltar que essa segmentação contribui para a noção mais geral da trajetória acadêmica de Mydiã que observo como a construção de sua inserção como participante da Comunidade de Prática Exploratória.

3.3.4.1.1.

Narrativa

Dentre as três unidades discursivas da História de Vida, a narrativa, segundo Linde (ibidem), é considerada a mais básica e mais estudada. Para a análise da estrutura dessa unidade, a autora utiliza a visão de narrativa de Labov e Waletzky (1967) e Labov (1976), que, como anteriormente acima, constituiu em: (1) um sumário, (2) orações de orientação, (3) orações narrativas principais que compõe a ação complicadora da história, (4) orações avaliativas, que não tem posição fixa na narrativa, podendo ser externa, encaixada ou intermediária, (5) resultado e (6) coda. A autora considera as narrativas do falante, sobretudo suas avaliações, particularmente importantes no estabelecimento do *self* a ser projetado por ele. Em consonância com Linde, Polanyi (1989, p.70) acrescenta que o componente avaliativo da narrativa, ao envolver negociações do narrador e seu

ouvinte sobre valores morais, subjaz uma estrutura profunda de ações a partir da seguinte reivindicação do narrador ao contar sua história:

Eu sou uma pessoa boa, educada e competente; fiz o que qualquer pessoa considerada boa ou extremamente boa faria nesta situação, ou tudo que ela faria ao deparar-se com situações extraordinariamente difíceis⁴⁴.

À luz desse princípio estabelecido por Polanyi, observo, nesta pesquisa, que as ações narradas pela professora participante visam a imprimir a sensação de que ela fez tudo que podia diante das dificuldades que surgiram durante a confecção de sua monografia. Ressalto a limitação do tempo, devido a sua condição de professora já mencionada anteriormente e uma iminente transferência de sua família para o exterior. A pesquisadora apresenta-se como alguém que deu o melhor de si, em vista da limitação que o tempo lhe impôs.

3.3.4.1.2. Crônica

A próxima unidade discursiva que compõe as Histórias de Vida, a crônica, é semelhante à narrativa no que tange a ordem dos eventos narrados, sendo considerada a mesma que a dos eventos ocorridos. Porém, a crônica difere-se das narrativas canônicas por não possuir um único ponto avaliativo unificador e/ou por não possuir avaliação. No primeiro caso, apesar da ausência de um único ponto, a crônica pode possuir momentos isolados de avaliação. Em outras palavras, apesar de ela não possuir avaliação da sequência como um todo conforme a narrativa, ocorrem na crônica avaliações isoladas de eventos.

Quando a crônica não possui avaliação do falante, essa unidade é geralmente usada por ele para dar informação de algo que já foi requisitado na interação, seja por seu interlocutor ou pelo entendimento de ambos sobre a situação. Portanto, a crônica não exige, como a narrativa, que seu contador

⁴⁴ Tradução livre de: *I am a good person. A proper person. I did what any good person or what any extraordinarily good person would do in this situation, or as much as a good person could do as blocked by extraordinarily difficult circumstances.*

justifique porque ela está sendo usada, o que na narrativa é seu ponto unificador. Outra razão é que, por podermos encontrar narrativas encaixadas nas crônicas, as primeiras irão trazer sua própria unidade avaliativa (Linde, 1993, p. 88). A crônica pode ser considerada uma espécie de índice (cf. *table of contents*) de eventos, em que os eventos podem se desdobrar ou não em narrativas dependendo da resposta do interactante. Além do mais, outros elementos que constituem a narrativa canônica não estão presentes; não há sumário, orientação, resultado nem coda – o que torna a crônica apenas o relato de uma sequência de eventos.

Neste estudo, destaco uma única crônica de Mydiã que possui momentos avaliativos isolados acerca de três eventos de pesquisa acadêmica – seu trabalho de final de curso na graduação, sua monografia na Pós-Graduação *Lato Sensu* e sua participação como praticante do presente estudo. A crônica identifica a trajetória de pesquisa de Mydiã no decorrer do tempo desde a pesquisa na graduação até sua participação nesta tese de doutorado. Em consonância com Linde (1993), esta unidade discursiva possui material para muitas narrativas da falante, as quais poderiam ter emergido caso eu as tivesse solicitado.

3.3.4.1.3. Explicação

Finalmente, a explicação, a terceira unidade discursiva que tem papel fundamental nas Histórias de Vida, constitui o estabelecimento de determinada proposição inicial e a comprovação do falante a partir de uma sequência de razões. O falante introduz uma proposição e depois apresenta argumentos que a justifiquem, buscando fazer com que o ouvinte acredite nela. Ao desenvolver explicações o falante tende a: (1) apresentar marcadores discursivos como “porque” e “portanto”; (2) apresentar uma sequência de exemplos ilustrativos de que a proposição é verdadeira e/ou (3) eliminar todas as outras alternativas que poderiam ser consideradas justificativas relevantes para determinada proposição.

Em seu estudo já mencionado sobre as identidades profissionais de norte americanos, Linde (1993, p. 92) observou que as explicações foram usadas pelos falantes por dois motivos: para validar determinadas proposições cuja verdade o

próprio falante está duvidoso e/ou para defender proposições cuja validade tenha sido questionada pelo ouvinte. Em ambos os casos, há a necessidade de o falante justificar sua posição. Como afirma a autora:

Isso é intrínseco da estrutura explicativa, que primeiramente apresenta uma proposição e depois enumera as razões pelas quais elas são verdadeiras. Esse tipo de estrutura não seria relevante se não houvesse possibilidade de ela ser questionada.

Como observamos nos dados desta pesquisa, a explicação é uma unidade recorrente e os dois motivos encontrados por Linde dentre as justificativas dos norte-americanos parecem fazer sentido neste estudo sobre os relatos de Mydiã. A participante parece desenvolver determinadas explicações para (1) justificar uma proposição cuja validade eu, como par mais experiente, possa questionar, bem como, (2) construir outras, a fim de buscar validar proposições que ela mesma constrói como duvidosas. Como veremos com mais detalhes na análise dos dados, uma justificativa para a ocorrência dessas unidades discursivas é que Mydiã está sendo coconstruída como membro iniciante da Comunidade de Prática Exploratória. Diante das dúvidas e incertezas acerca do funcionamento dessa comunidade, naturais da condição de iniciante, as explicações da professora constroem discursivamente sua identidade exploratória.

Linde (1993, p. 122) ecoa esse encaminhamento discursivo de Mydiã quando afirma que, embora contemos nossas histórias por diversas razões, sempre desejamos mostrar que conhecemos as normas e valores de determinado grupo de pessoas, comunidade de prática ou cultura. No caso deste trabalho, a narradora está se construindo como participante exploratória que conhece e concorda com os princípios que norteiam essa comunidade. Como a Prática Exploratória é considerada uma forma de ensinar e pesquisar ‘diferente’ dos modelos pedagógicos e acadêmicos tradicionais, a professora-pesquisadora parece, também como forma de entender, precisar justificar, para si mesma, para mim, bem como para seus (nossos) interlocutores imaginados (Goffman, 1979, p. 126), seus entendimentos sobre essa prática. Isso ocorre tanto em sua conduta em sala de aula, quanto em relação ao desenvolvimento e aos entendimentos de sua pesquisa e de seus participantes (cf. subseção 5.1.4, quarto fragmento: “Entendeu,

então assim, ser um pouquinho mais sensível” e cf. 5.1.5, quinto fragmento: “Eu tava muito engessada”, respectivamente).

Na verdade, como Mydiã estava no processo final da confecção de sua monografia quando realizamos as entrevistas exploratórias⁴⁵, o conteúdo de suas explicações parece ter sido elaborado a partir do conhecimento que desenvolveu com a escrita de seu trabalho (cf. *action for understanding*), (Allwright, 2001). Como tive acesso à todas as versões de sua monografia, pude constatar que a produção discursiva de muitas unidades explicativas foi bastante semelhante a trechos da monografia, assegurando-lhe, de certa forma, o controle sobre seu conhecimento das normas e valores da Comunidade de Prática Exploratória. Como grande parte do conteúdo de sua monografia já tinha sido revisado por sua orientadora, pode-se dizer que reconfigurá-lo para nossas conversas representaria desenvolver um discurso ‘seguro’, condizente com suas normas e valores, uma vez que o conteúdo já havia sido consagrado por autoridades da Prática Exploratória, como sua orientadora.

Das três unidades discursivas apresentadas, a narrativa é a unidade que apresenta a experiência como discursivamente não problemática. Ela difere da explicação que é “um remédio que usamos quando algo começa a dar errado” (Linde, 1993, p. 94), bem como da crônica, que fornece informação previamente requerida na interação. Como veremos na análise dos dados deste estudo, as explicações e crônicas são as unidades discursivas mais usadas por Mydiã, o que pode sugerir que, discursivamente, ela esteja projetando sua trajetória de pesquisadora exploratória para mim, para seus interlocutores imaginados e para si mesma como verdadeira.

3.3.4.2. Princípios de causalidade e continuidade

De acordo com Linde (1993), as normas, valores e crenças básicos de determinada sociedade orientam a produção e compreensão das Histórias de Vida

⁴⁵ Consideradas nesta pesquisa uma forma de participação que dá coerência à sua inserção na comunidade de Prática Exploratória (Wenger, 1998).

que contamos. Em outras palavras, organizamos, compartilhamos e negociamos nossas Histórias de Vida de acordo com critérios de propriedade e aceitação cultural, a fim de que nossos discursos sejam pertinentes às expectativas de conduta de determinada comunidade, sobretudo naquela em que estão inseridos os interlocutores. De maneira bastante semelhante à Linde, Bruner, ([1990] 1997) afirma que, através das histórias que contamos, organizamos nossa experiência humana atribuindo significado à experiência a partir de sistemas interpretativos culturais baseados em modelos cognitivos ou esquemas de conhecimento (crenças, desejos, etc).

Desse modo, nossas Histórias de Vida são construídas ao estabelecermos relações de continuidade entre fatos e eventos. Essas relações são instauradas nas Histórias de Vida por dois princípios que emergem da organização de seus componentes estruturais, a partir dos quais um nexos narrativo constrói: (i) o princípio de causalidade e (ii) o de sequencialidade. É importante observar que a noção de sequência que é dada por Linde aos componentes estruturais das histórias que contamos não é a mesma previamente estabelecida por Labov. Isto é, a sequência de nossas Histórias de Vida não está diretamente ligada à ordem temporal dos eventos. A sequência que damos a nossas Histórias de Vida é subjacente a sistemas que tornam coerentes situações específicas da vida, como o porquê da escolha de determinada profissão (Linde, 1993; Mishler, [1999] 2004; Rollemberg, 2008), da adesão ao crime (Biar, 2012), dentre outros eventos que são considerados marcantes ao longo de nossas vidas. No caso desta investigação, o porquê de constatar discursivamente que Mydiã está tornando-se pesquisadora exploratória – daí o uso de explicações.

Segundo Linde, os princípios operam de modo que, ao contarmos histórias, construímos relações de causa e efeito para determinado evento ou sequência de eventos, tornando-as adequadas para a ocorrência daquele evento. No caso de seu estudo, os norte americanos entrevistados estabeleceram causas adequadas para suas profissões ao construí-las como: positivas para suas escolhas e relacionadas ao *self* (e não a fatores externos). Isto é, as causas foram justificativas consideradas culturalmente apropriadas às histórias de sucesso profissional e sugeriram que o protagonista tivesse exercido agência em sua escolha, em oposição a causas externas. Apesar de os narradores norte americanos

também terem mencionado estruturas de coerência externas, como oportunidade (por exemplo: “escolhi ser médico porque me apaixonei por uma médica”)⁴⁶, as principais estruturas de coerência estavam relacionadas a fatores do próprio *self* e de agência, como à habilidade pessoal (por exemplo: “desde criança eu gosto de ler então me formei em Estudos da Linguagem”)⁴⁷.

É interessante observar que no estudo de Linde sobre identidade profissional foram as histórias de sucesso (e não as de derrota) que o narrador atribuiu ao *self* e à agência do protagonista. Em consonância com esses resultados, mas tratando de histórias de insucesso, os eventos a respeito do que não deu certo durante a trajetória de confecção da monografia de Mydiã foram atribuídos por ela à causas externas, como, dentre outros, a já mencionada questão do tempo limitado que, de acordo com a professora-pesquisadora, contribuiu para que sua monografia “não tivesse ficado melhor”. De um modo geral, podemos afirmar que, no caso deste estudo, estabelecer causalidade adequada para o desenvolvimento de Mydiã como pesquisadora significa muitas vezes que foram coconstruídas boas razões agenciadas por seu próprio *self*, como seu esforço ao reescrever seus textos até que ficassem lógicos (ver o primeiro fragmento analisado) e pedir ajuda à sua orientadora apenas depois de ter dado tudo de si e achar que não conseguiria resolver determinada questão sozinha. Mesmo que algo tenha dado errado no processo, foi também aceitável, a partir de determinadas circunstâncias de adequabilidade de causas externas que foram compartilhadas pelas participantes. Por exemplo, pouca reflexividade dos participantes de sua pesquisa como causalidade adequada para o trabalho não ter ficado “100%”.

3.3.4.3. Sistemas de coerência

De acordo com Linde, o já mencionado sistema de coerência que rege as Histórias de Vida determina a ordenação discursiva dos fatos na história e fornece ao narrador vocabulário específico para expressar suas crenças, convicções,

⁴⁶ Linde, 1993, p. 129.

⁴⁷ Ibidem, p. 130.

concepções e ações, criando e recriando suas próprias identidades no ato de contar histórias. Os sistemas de coerência são basicamente de dois tipos: (i) senso comum – crenças assumidas e compartilhadas pelos membros de determinada comunidade e (ii) sistemas de especialistas – pressupostos oriundos diretamente de teorias especializadas científicas/ acadêmicas que o falante pode escolher usar para construir, avaliar e entender eventos. No meio termo entre senso comum e teorias especializadas, encontram-se versões populares de sistemas de especialistas para organizar a experiência em histórias socialmente compartilhadas. Em estudos sobre Histórias de Vida, exemplos comuns desses sistemas intermediários de coerência são argumentos subjacentes à psicanálise, à astrologia, ao behaviorismo, ao feminismo (Linde, 1993) e ao marxismo (Biar, 2012). De acordo com os entendimentos coconstruídos desta pesquisa, o principal sistema de coerência que apoia a trajetória de pesquisa de Mydiã é o da Prática Exploratória.⁴⁸

Uma visão discursivamente coconstruída dos princípios e noções da Prática Exploratória parece ser o ponto de partida para a reconstrução da trajetória de sua pesquisa. Suas formas de participação no processo de tornar-se membro da Comunidade de Prática da PE (cf. 2.2.1), assim como o fato de ambas pesquisadoras estarmos trabalhando em nossos estudos com esse paradigma, parecem estar contribuindo para esse processo. Mydiã organiza em suas histórias o conhecimento que está construindo acerca da PE, a partir da apropriação da riqueza de detalhes do repertório compartilhado por essa comunidade, bem como pela densidade temporal (Linde, 1993) com a qual distingue suas práticas como anteriores e posteriores a tornar-se exploratória.

A professora e eu, estamos compreendendo, discursivamente, que pesquisas realizadas por terceiros, que caracterizam-se por metodologias para extrair informação dos ‘pesquisados’, visando descobrir o método ideal para ensinar e aprender, não são condizentes com a pesquisa do praticante norteadas pelos princípios ético-inclusivos da Prática Exploratória. Porém, situadas em um

⁴⁸ Vale ressaltar que a Prática Exploratória não é o único sistema de coerência no qual Mydiã se baseia para contar suas histórias. O tempo, por exemplo, apresenta-se como um sistema de coerência no qual a professora se apoia para lamentar que gostaria de ter podido trabalhar mais intensamente em sua monografia. A falta de tempo, recorrente no discurso de Mydiã, é particularmente comum a outra comunidade de prática, a dos professores do Rio de Janeiro.

período histórico de transição epistemológica ao qual Kumaravadivelu (1994, 2003, 2005) se refere como “era pós-método”, ainda vivenciamos conflitos oriundos de mentes com resquício de visões paradigmáticas tradicionais, coconstruindo dúvidas, justificativas, explicações que buscam resolver discursivamente tensões entre paradigmas distintos.

Em nossas entrevistas, Mydiã, com base em seu conhecimento acerca da pesquisa do praticante (Allwright & Hanks, 2009), evoca a lógica na pesquisa tradicional para negá-la, rejeitá-la, mostrando desaprovação. Na análise do fragmento “não sei se é necessariamente uma reflexão ou é simplesmente um trabalho de resolver problemas” (cf. 5.1.3), por exemplo, a professora desfavorece discursivamente seus colegas, não aprovando sua atitude e da instituição onde trabalha de resolver problemas sem antes tentar entender o que está acontecendo na sala de aula. Mydiã constrói suas explicações e a crônica pela polaridade através da qual engendra densidade temporal, com a qual costura sua narrativa seja literal ou metaforicamente. Como observamos no trabalho de Linde (1993, p. 129), as duas formas principais de atribuir causalidade adequada para a escolha de profissão de seus entrevistados são o traço de caráter e a multiplicidade de razões. No caso de Mydiã, uma forma forte de atribuir causalidade adequade às suas escolhas e condutas exploratórias é a dualidade (Biar, comunicação pessoal), com a qual transita entre a Prática Exploratória e outras formas de ensino-aprendizagem-pesquisa (cf.5.1.2, 5.1.3 e 5.1.4).

É importante enfatizar que o processo acima descrito de atribuir causa adequada às sequencias de evento nos relatos de Mydiã está sendo coconstruído discursivamente em nossas entrevistas. O foco na coerência como trabalho de coconstrução discursiva é fundamental para este estudo, uma vez que, assim, o olhar da análise é lançado em direção ao contexto interacional em que as histórias ou qualquer outro gênero discursivo estão ocorrendo (Mishler, [1999] 2004). Desse modo, observamos o processo de construção de coerência como dialógico, através do qual o significado de perguntas e respostas é negociado pelas participantes na interação. Portanto, as respostas da entrevistada devem ser analisadas levando-se em consideração o contexto interacional em que estão inseridas; isto é, sua posição em relação à ordem sequencial dos turnos da interação (Garfinkel, 1967; Schiffrin, 1994; Mishler, [1999] 2004). Paget (1983),

em seu trabalho sobre subjetividade e arte contemporânea (que será abordado com mais detalhes nesta tese na discussão teórico-metodológica sobre entrevista) complementa essa visão:

Uma resposta não é uma entidade – uma coisa; a resposta é um retorno discursivo⁴⁹. Seu significado não é constituído *a priori*, mas sim em curso, projetando conteúdos interacionais específicos, fundamentados pelo contexto.⁵⁰ (Paget, 1983, p. 22)

No caso desse estudo, faz-se necessário observar também as perguntas, interrupções, dúvidas, cobranças, expectativas, interesses da entrevistadora para entender os significados atribuídos à construção da trajetória de pesquisa da entrevistada Mydiã.

Na verdade, o foco na visão epistemológica de que os significados são coconstruídos socialmente através das situações de interação permeia, na íntegra, todos os construtos e questões deste trabalho. Assim, alinhavo estes capítulos teóricos reiterando que a visão epistemológica e ontológica deste estudo é de que o significado, o conhecimento, o entendimento e as identidades são, mediados pela linguagem, coconstruídos pelos indivíduos nas práticas sociais das quais fazem parte.

⁴⁹ Foram utilizadas na tradução livre os itens lexicais resposta e retorno para fazer a distinção entre os itens *answer* e *response* utilizados pela autora no texto original.

⁵⁰ *An answer is not an entity – a thing. An answer is a spoken response. Its meaning is not constituted in advance but in its course, and, in its course, it projects specific, contextually grounded, and interactional contents.*

4

Aspectos teórico-metodológicos

[...] Narrative researchers focus on the particulars of individual cases, constructing them through our analyses as one-of-a-kind 'objects'. We try to be sensitive to our 'materials', designing our methods to fit what we observe and hear rather than applying a one-shoe-fits-all. We may even learn (though we are still far from this) to take pride in the fact that our work bears our 'signature' rather than being concerned that it doesn't look the same as all the other studies in our field.

Mishler, [1999] 2004.

Este estudo foi desenvolvido a partir do paradigma teórico-metodológico da pesquisa qualitativa/ interpretativista (Flick, 2009; Lincoln & Guba, 2006) de cunho participativo (Heron & Reason, 1997) e etnográfico (Luders, 2004). Início a descrição sobre o encaminhamento da metodologia do estudo discorrendo sobre os itens que foram utilizados para caracterizá-la. Logo após, discuto a entrevista na pesquisa qualitativa (Mishler, [1986] 1991) com foco exploratório, por ser ela o principal instrumental de geração dos dados deste estudo.

4.1.

A pesquisa qualitativa/ interpretativista

Compreendo que a metodologia que o pesquisador julga ser a mais adequada para sua pesquisa é condizente com sua visão ontológica da realidade. Em outras palavras, como pesquisar é buscar melhor entender questões instigantes sobre o mundo, a visão do pesquisador deve ser coerente com a metodologia que irá utilizar na pesquisa. É a partir dessa relação, a qual me parece inseparável, que caracterizo esta pesquisa como qualitativa/ interpretativista (Erickson, 1986; Moita Lopes, 1996). Arrisco afirmar que em trabalhos desse tipo, no futuro próximo, essa expressão talvez se torne de certa forma redundante e os termos intercambiáveis. Chegamos então à discussão semântica dos dois termos propriamente ditos. Considero esta pesquisa qualitativa/ interpretativista porque como pesquisadora não estou buscando uma verdade, mas sim entender e interpretar os significados que Mydiã e eu – com nossas diversas identidades em

(re)construção – estamos negociando a respeito de nossas práticas profissionais e entendimentos locais, sem buscar generalizá-los. Para o pesquisador qualitativo/interpretativista, o mundo social é subjetivo; não existe uma verdade única a ser conhecida. Múltiplas 'verdades' são construídas pelo olhar do conhecedor, que vem carregado de ideologias, valores e visões paradigmáticas. O conhecimento se dá a partir da construção de significados dos mundos social, mental e linguístico (Polkinghorne, 1989; Salner, 1989 apud Lincoln & Guba, 2006, p. 180). Ao se aproximar do mundo a ser conhecido, o pesquisador, por pertencer a uma sociedade e uma cultura, o faz com suas formações histórico-ideológicas.

Um vez que o trabalho do pesquisador interpretativista consiste em interpretar o mundo a partir de sua inserção nele, os métodos quantitativos, que normalmente buscam a generalização sobre uma única verdade que reside fora do olhar do pesquisador, não dão conta desse trabalho. Para tal, faz-se necessário adotar metodologias qualitativas que, subjacentes à outra visão de mundo, não se interessam pela quantidade que visa generalizações. A fim de firmar-se contra os critérios de cientificidade do paradigma positivista, a pesquisa qualitativa se esmera em ser reconhecida como rigorosa e confiável. Por essa razão, encontra-se a produção de uma vasta literatura que descreve detalhadamente a pesquisa qualitativa, buscando apresentar harmonia entre o rigor científico e a subjetividade do pesquisador (Flick, 2009; Lincoln & Guba, 2006; Denzin & Lincoln, 2000; Meloy, 1994).

As possíveis interpretações do mundo a partir da visão ontológica de um pesquisador qualitativo podem ser comparadas a um cristal (Richardson, 1997 apud Lincoln & Guba, 2006), o qual, refratando-se dentro de si mesmo, apresenta diferentes cores, padrões e exibições que se lançam em direções distintas. O cristal, por sua vez, não é amorfo; ele cresce, muda e altera-se com “simetria e substância” (Lincoln & Guba, 2006, p. 186). Nessa visão metafórica de cristalização, a metodologia qualitativa caracteriza-se por uma infinita variedade de formatos combinada a procedimentos rigorosos que buscam captar a complexidade e a riqueza da experiência refletida. Nesta pesquisa, para entender o que Flick (2009, p. 20) considera a “pluralização das esferas da vida” no contexto estudado, desenvolvi uma variedade de estratégias de participação utilizadas pela pesquisa qualitativa/ etnográfica (Flick, 2009), adaptadas à luz da visão teórico-

metodológica da Prática Exploratória (Miller, 2001; Moraes Bezerra, 2007; Rodrigues, 2014) e pelas características singulares deste estudo (cf. subseção 4.6.2).

Outra questão fundamental da pesquisa qualitativa que justifica a utilização dessas práticas interpretativas interligadas é a sensibilidade ao contexto social em que os dados foram gerados (Mason, [1998] 2002), por compreendê-lo a partir de uma epistemologia complexa e constantemente mutante. Essa preocupação exige que o pesquisador lance mão de uma metodologia que considere questões filosóficas, práticas e éticas em relação às decisões a serem tomadas e suas consequências.

É importante observar, porém, que essas práticas na pesquisa qualitativa ainda remetam a metodologias como a triangulação, um procedimento que visa a uma ‘verdade’ consensual, buscando se alinhar com os critérios de cientificidade do positivismo. Tais procedimentos podem não levar em consideração questões éticas como, por exemplo, uma metodologia mais inclusiva para os participantes de pesquisa. Em consonância com Miller (2012), certas iniciativas de aproximação na pesquisa qualitativa só se dão quando o pesquisador ‘volta’ ao contexto de pesquisa em busca dos participantes após a análise, para confirmar seus entendimentos ou para informá-los sobre as conclusões alcançadas de forma solitária. Apesar de apreciar a intenção inclusiva dessas iniciativas, Miller (ibidem, p. 327) observa que elas não desenvolvem o trabalho de investigação inclusiva durante os momentos de análise do discurso reflexivo registrado.

Os momentos de análise na pesquisa qualitativa são múltiplos, constituindo-se de processos que coexistem e interagem entre si. O pesquisador como principal instrumento de sua pesquisa exerce atividades que se dão simultânea e reflexivamente. Lendo e relendo, escrevendo e rescrevendo, pesquisando e refletindo, fazendo e refazendo, ele se torna responsável pela construção da experiência vivida (Meloy, 1994, p. 68). A noção de avanço e desenvolvimento desse processo não é estável e pode ser comparada a um relógio maluco (cf. *crazy clock*):

Ao contrário da progressão sistemática que seleciona determinado desenho de pesquisa e segue as fórmulas que geram significado estatístico, a imagem do ‘progresso’ na pesquisa qualitativa assemelha-se aos ponteiros das hora e dos minutos de um relógio maluco – às vezes rodam no sentido horário, às vezes não; às vezes juntos, mas, em sua maioria, na direção contrária um do outro de modo que a hora não passa nem de maneira uniforme nem logicamente visível. Ficamos tontos em apenas observar o relógio, e é exatamente assim que às vezes se sentem os indivíduos que estão fazendo pesquisa qualitativa para suas teses.⁵¹

No decorrer da análise dos dados desta pesquisa, compartilhei do mesmo sentimento e sensação apresentados por Meloy. Acredito, contudo, que, guiada pelos princípios éticos da Prática Exploratória, a busca pela investigação inclusiva em todas as etapas da pesquisa tornou-me “um relógio ainda mais maluco”. A análise da terceira entrevista que consistia na discussão de trechos que foram selecionados da entrevista anterior foi exemplo dessa ‘desordem’. Analisar nossas conversas sobre trechos de outra conversa me levou a refletir sobre os métodos e a análise que compreendessem não só o nível de minha interpretação daqueles contextos como também o da praticante Mydiã. Outro exemplo desses movimentos em várias direções e sentidos foi a decisão metodológica de discutir as conversas que tive com a orientadora de Mydiã. Nessas conversas discorremos sobre o processo de desenvolvimento como pesquisadora de Mydiã a partir de perguntas de pesquisa que foram sugeridas pela própria orientadora. Suas contribuições tornaram os entendimentos ainda mais híbridos uma vez que o fato de ela ter contribuído com suas próprias perguntas possibilitou que a mesma também se envolvesse no processo de entender, construindo mais um nível de interpretação daquele processo.

4.2. O cunho participativo

A proposta desta pesquisa consiste em buscar manter a inclusão da participante no trabalho investigativo em todas as fases da investigação

⁵¹ *The image of progress in qualitative research is more like one of those crazy clocks, the hour and minute hands of which revolves sometimes clockwise, sometimes counterclockwise, sometimes together, and most often in opposition, so that movement forward is not conformingly, logically visible. We become dizzy just watching it, and dizzy is sometimes exactly how individuals doing qualitative research for their thesis feel.*

priorizando a qualidade de vida neste contexto. Essa visão inclusiva e colaborativa de pesquisa nos remete ao paradigma participativo/ cooperativo como proposto por Heron e Reason 1997 (apud Lincoln & Guba, 2006) e nos possibilita caracterizá-la de cunho participativo⁵². Nessa visão, a agentividade dos participantes⁵³ é uma questão fundamental – pesquisa-se ‘com’ um grupo e ‘para’ um grupo, e não ‘sobre’ um grupo (Reason, 2006). Os copesquisadores desenvolvem-se através do envolvimento ativo no processo, em que a metodologia da pesquisa conduz à ação a fim de transformar o mundo a serviço da prosperidade humana (Lincoln & Guba, 2006, p. 174). Vale ressaltar que esse paralelo entre os dois paradigmas deve ser traçado com precaução. Interpreto que o paradigma participativo, destacado por Lincoln e Guba, com base nas contribuições de Heron e Reason, parecem aproximar-se dos aspectos teóricos e metodológicos da Pesquisa Ação, a qual tem como propósito a geração de solução de problemas identificados pelos participantes. Já que essa não é a prioridade da Prática Exploratória, parece-me relevante, portanto, problematizar o desejo de alguns integrante da PE (Miller, 2012) de associá-la ao paradigma participativo.

Entendo que esse desejo se deve ao reconhecimento da pesquisa participativa no horizonte metodológico da contemporaneidade. O fato de Lincoln e Guba colocarem como único exemplo o trabalho de Heron e Reason é limitador e precisa ser visto com precaução. Parece repetir-se a diferença delicada entre a Pesquisa Ação e a Prática Exploratória. O trabalho dos autores realça o caráter participativo da investigação (com o praticante, e não a respeito dele), mas ainda busca a cura do mundo e a resolução de problemas. No trabalho da Prática Exploratória, os praticantes trabalham juntos priorizando a qualidade de suas vidas, mas focando questões de entendimento. Como já mencionado na subseção 2.1.2.1 e em consonância com a afirmação de Lincoln e Guba (2006, p. 171) de que a incorporação de múltiplas perspectivas entre paradigmas pode ser “útil, enriquecedora e teoricamente heurística”, apoio a inserção da PE no paradigma participativo. Considero que há espaço para a coexistência paradigmática de ambas visões, baseada sobretudo no caráter colaborativo que caracteriza tanto o

⁵² A discussão sobre o termo ‘cunho’ será abordada no item 4.3 quando caracterizo essa pesquisa como de cunho também etnográfico. Essa é uma discussão que ocorre em pesquisas em áreas como, a educação e a sociologia que utilizam a metodologia da pesquisa etnográfica com origem na antropologia, levemente adaptada para seus contextos.

⁵³ Praticantes, nos termos na PE.

trabalho de Heron e Reason (1997) quanto o de outros praticantes exploratórios reconhecidos por Allwright e Hanks (2009).

4.3. O cunho etnográfico

Volto-me, finalmente, para a questão etnográfica que permeia esta pesquisa. Vale ressaltar que esse estudo não é etnográfico em seu sentido estrito. A pesquisa etnográfica foi desenvolvida pela antropologia para estudar a cultura e a sociedade (André, 2001), e foi importada por diversas áreas, tais como a sociologia e a educação. No contexto desta pesquisa, podemos dizer que houve uma “adaptação da etnografia da antropologia”, recontextualizando alguns requisitos dessa forma de pesquisar no campo pedagógico. Para os profissionais envolvidos com educação, a etnografia centra-se na busca pelo entendimento de sua vida profissional e dos seus alunos (Richards, 2003, p. 16). Como assinalado por alguns autores, (Roberts et al., 2001 apud Richards, 2003; Green & Bloome, 1997 apud Moita Lopes, 2002, dentre outros), uma das formas mais interessantes desse processo constitui compreender o aluno como etnógrafo em potencial, integrando o processo da etnografia à aprendizagem. Essa visão inclusiva nos remete à pesquisa em Prática Exploratória realizada em sala de aula (e fora dela)⁵⁴ em que o processo de entendimento é integrado à aprendizagem e o aluno torna-se praticante mais atento ao seu processo de entendimento e de aprendizagem. Nesta pesquisa, entendo que, ao longo do processo de entendimento construído através das entrevistas exploratórias, as participantes, Mydiã e eu, nos constituímos como etnógrafas dos processos que estávamos vivenciando.

Um ferramental central na etnografia é a observação daquilo que está acontecendo no campo por meio da participação prolongada do pesquisador nesse contexto. Nas discussões recentes sobre etnografia, o interesse pelo método da

⁵⁴ A pesquisa em PE realizada fora da sala de aula, como em reuniões de trabalho (Moraes Bezerra, 2007; Rodrigues, 2014), em consultorias (Miller, 2001) e em parcerias com psicólogos (Apolinário, em andamento), bem como nas entrevistas exploratórias deste estudo refere-se a outros contextos em que a construção do conhecimento acerca da prática profissional não está sendo negligenciada. Assim, nesses contextos o entendimento é integrado ao trabalho.

observação participante ⁵⁵ torna-se menos relevante, enquanto a estratégia metodológica mais geral da etnografia, em que a observação e a participação misturam-se a outros procedimentos, recebe maior atenção (Flick, 2009, p. 214). Ela implica a participação do etnógrafo na vida cotidiana das pessoas por um longo período, “observando o que acontece, escutando o que é dito, fazendo perguntas... para esclarecer as questões com as quais ele se ocupa” (Hammersley & Atkinson, 1995 apud Flick, 2009). Arrisco-me a dizer que na PE a observação se dá na participação, de forma integrada e inclusiva, uma vez que o ‘praticante etnógrafo’ busca que as questões não gerem entendimento apenas para si nem que elas partam somente dele.

A observação na etnografia ocorre através de um contato direto do pesquisador com os participantes da pesquisa a fim de obter informação sobre a realidade contextual em que estão inseridos. Nas pesquisas em educação, o pesquisador normalmente exerce determinada função nesses contextos (por exemplo, uma posição de professor em tempo parcial) (Richards, 2003). Desse modo, ele desenvolve o que as áreas de antropologia e linguística denominam uma perspectiva êmica dos eventos (em oposição à ética)⁵⁶, isto é, passa a ter uma visão de membro da situação estudada, ao invés de observador externo ao contexto (Pike, [1954, 1955, 1960] 1967). Essa observação, a partir de uma perspectiva de membro, deverá, também, influenciar o observado, graças à sua participação. Não obstante, como afirma Richards (2003, p. 15), essas duas formas de participação são geralmente comparadas – a êmica é de certa forma considerada mais positiva do que a ética, quando, na verdade, ambas são potencialmente importantes. Nesta pesquisa, primeiramente, vislumbrei uma perspectiva êmica a partir de minhas relações com o grupo, já que desempenhei pelo menos os papéis de professora colaboradora e colega da turma. Apesar de ter sentido, em alguns momentos, a necessidade de distanciar-me, não acredito ter assumido uma perspectiva distante ou ética, no sentido de externa. Porém, em alguns momentos, senti a necessidade desse movimento a fim de avaliar

⁵⁵ A forma de observação mais comumente utilizada na pesquisa qualitativa (Flick, 2009), definida por Denzin (1989, p. 157-158, apud ibidem) como ‘uma estratégia de campo que combina, simultaneamente, a análise de documentos, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação diretas e a introspecção’.

⁵⁶ Perspectiva do observador externo para obter dados sobre os comportamentos locais observados, em oposição à perspectiva do nativo.

determinadas ações e algumas posturas que tomava nas interações, buscando entender o que estava acontecendo diante da hibridez daquele processo. Por fim, nesse movimento multidirecional e contínuo, considero que eu estava mergulhando ainda mais fundo do que me distanciando.

4.4. Procedimentos metodológicos

A partir do ponto de vista da pesquisa etnográfica atual, em que a participação extensiva é marcada por estratégias de pesquisa flexíveis e emprega todos os tipos de método (Luders, 2004 apud Flick, 2009), destacam-se neste estudo os seguintes procedimentos de participação: (1) minha participação no planejamento das sessões pedagógicas a serem observadas; (2) a observação como pesquisadora praticante das sessões pedagógicas; (3) o desenvolvimento de Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (APPE) durante as sessões em conjunto com as professoras e os alunos; (4) a confecção de diários reflexivos de pesquisa logo após cada sessão, e (5) o engajamento em entrevistas exploratórias após o período das sessões com uma aluna-professora-pesquisadora.

Segundo Flick (2009, p. 215), tanto os métodos que definem os aspectos relevantes do fenômeno estudado, quanto a orientação para a prática metodológica do pesquisador são menos importantes em prol de uma atitude mais geral em relação à pesquisa, por meio do uso daquilo que “os pesquisadores descobrem tratar-se de seu próprio caminho na esfera de vida em estudo”. É importante ressaltar que Flick tece esse comentário como problemático na condução do método, principalmente para pesquisadores novatos, pela necessidade de se especializarem em uma variedade de métodos. Apesar de essa flexibilidade ser considerada um desafio para a participação do etnógrafo em geral (ibidem, p. 215), o viés-teórico metodológico do ‘etnógrafo exploratório’, com foco na pesquisa inclusiva em PE (Miller, 2012), propicia maior envolvimento e agentividade dos praticantes em todo processo metodológico. A fim de ilustrar essa afirmação, destaco um exemplo de agentividade da praticante Mydiã que ocorreu no processo de geração dos dados dessa pesquisa: sua sugestão da

necessidade de mais uma entrevista exploratória do que o previsto *a priori* pela agenda metodológica. Em consonância com a afirmação de Flick (2009), Mydiã “traçou seu próprio caminho” cavando mais uma oportunidade de entender suas próprias questões ao orientar a metodologia naquela fase da pesquisa, o que será abordado com mais detalhes na subseção 4.6.2.2.2. Da minha parte, descobri, por exemplo, que me preparei exageradamente para as entrevistas elaborando laboriosas perguntas pré-estabelecidas, ainda que eu estivesse buscando planejá-las para entender o trabalho que viria a ser coconstruído na interação (e não extrair informação da participante). Ao longo da trajetória da pesquisa, passei a aceitar que em alguns momentos tinha sido ‘escrava’ da minha própria agenda metodológica. Custei a aceitar os movimentos horários e anti-horários do “relógio maluco”. Esse entendimento contribuiu para que eu aceitasse a proposta de Mydiã de nos encontrarmos mais uma vez (e continuar gerando dados para minha pesquisa).

Parto agora para uma discussão teórico-metodológica da entrevista na pesquisa qualitativa, procedimento de maior importância na geração dos dados deste estudo.

4.5. A entrevista na pesquisa qualitativa

Partindo da visão ontológica da pesquisa qualitativa/ interpretativista, a entrevista foi o principal meio que utilizei para entender as questões desta pesquisa. A visão social de entrevista adotada (Mishler, [1986] 1991; Paget, 1983) não considera sua prática um instrumento neutro para coletar dados e informações, os quais seriam extraídos dos entrevistados, como se eles fossem recipientes que guardassem respostas fixas e verdades absolutas (Gubrium & Holstein, 2003). Na ótica do presente estudo, a lente é bem diferente – a entrevista é compreendida como um evento social (Mishler, [1986] 1991) e de envolvimento pessoal (Paget, 1983). Para esses autores, a entrevista é uma situação de uso da linguagem que enfatiza a coconstrução de significados e experiências dos participantes. Desse modo, entrevistado e entrevistador constroem o discurso na

situação de entrevista a partir de perguntas e respostas de forma semelhante a outras situações na vida. Como observa Silverman ([1993] 2001), vivemos em uma sociedade em que somos convidados a dar informações e opinião a todo momento em diferentes contextos, como na mídia, em pesquisas de mercado, entrevistas de trabalho e consultórios médicos, situações essas que tornam a prática social da entrevista cada vez mais popular no cotidiano das pessoas, à medida em que vem aumentando o interesse sobre o que pensam os indivíduos.

Na academia, com a visão da entrevista como troca interpessoal e coconstrução de significados, os pesquisadores passaram a prestar mais atenção à relação entre entrevistador e entrevistado. Essa relação, na visão tradicional, era fixa e assimétrica, em que o entrevistador perguntava e o entrevistado respondia. Tal mudança na rigidez desses dois papéis promove na entrevista uma participação mais ativa por parte do entrevistado. Nesse contexto, muito se discute sobre o empoderamento do entrevistado, em que se buscam ‘formas’ de inserção da voz do entrevistado na construção discursiva da entrevista (Gubrium & Holstein, 2003; Mishler, [1986] 1991, [1999] 2004).

Um dos precursores da visão sociointeracional da entrevista de pesquisa, Mishler⁵⁷ ([1986] 1991), aponta para a discrepância entre esse paradigma e métodos tradicionais de entrevistas com o uso de questionários⁵⁸, em que a coconstrução local dos participantes não é levada em consideração na análise. Em contraponto, o autor apresenta a *in-depth-interview*⁵⁹ (cf. entrevista profunda), na qual o entrevistador reconhece explicitamente sua presença, prestando atenção em como suas perguntas, avaliações, silêncios e respostas embarcam na produção do entrevistado.

⁵⁷ Vale ressaltar que além da contribuição por sua visão contemporânea, social e interacional da entrevista, o autor contribuiu para o estudo das narrativas que emergem nesse contexto [1986] 1991, [1999] 2004).

⁵⁸ Tais questionários foram desenvolvidos a partir de métodos experimentais que dão ênfase a procedimentos padronizados, grupos de controle, métodos quantitativos e análise estatística (Mishler, *ibidem*, p. 6).

⁵⁹ Entrevista como “ciência da experiência subjetiva” (Paget, 1983, p. 67). Estrutura dinâmica de perguntas e respostas em que a resposta dada informa continuamente o desenvolvimento da conversa (*ibidem*, p. 78). A análise das relações entre perguntas e respostas é fundamentada pela “dialética da entrevista” (*ibidem*, p. 80).

A subjetividade do pesquisador na entrevista profunda é ressaltada por Paget (1983, p.78), quando ela afirma que a entrevista constitui uma coconstrução de discursos em que a subjetividade do entrevistador está sempre envolvida na construção do fenômeno analisado. Em entrevista com uma artista em Nova Iorque, ela reconhece explicitamente sua participação como entrevistadora em seu estudo sobre arte. Além do seu interesse em entender o trabalho de criação artística na sociedade contemporânea, um dos objetivos de seu estudo, a autora trata de seu envolvimento pessoal com a arte em todos os níveis de seu trabalho: no encaminhamento da entrevista, em sua relação com os participantes, em seus métodos de transcrição e em sua análise e interpretação. Ao conduzir as entrevistas, as perguntas formuladas e reformuladas durante seu andamento são subjetivas e revelam seu interesse pessoal pelo que está perguntando. A autora afirma que esse modo genuíno de colocar suas questões, por vezes até hesitante, mas em busca de formas que melhor expressem o que deseja entender, sugere que o respondente também tenha respostas que sejam de busca pelo entendimento.

Destaco o trabalho de Paget por encontrar alto teor de convergência com o presente estudo. Ainda que minhas perguntas tenham sido formuladas *a priori*, em diversos momentos, algumas delas foram reformuladas e outras formuladas no curso da interação pelo envolvimento intersubjetivo na coconstrução do entendimento local. Acredito que meu interesse pessoal em me desenvolver como pesquisadora praticante e em entender melhor minha pesquisa constituiu um fator importante no encaminhamento das quatro entrevistas exploratórias realizadas. Assim, em muitos momentos da entrevista fiz perguntas guiadas por interesses pessoais, meus, sobre a minha pesquisa e meu desenvolvimento como pesquisadora exploratória. Ou seja, havia interesse genuíno. Enfatizo ainda um momento do curso da pesquisa em que houve reformulação das perguntas informadas por interesse genuíno e subjetivo de outra participante exploratória periférica, a orientadora de Mydiã. Em uma das conversas reflexivas que tive com sua orientadora, ela me sugeriu que fizesse perguntas à Mydiã que também lhe interessavam entender, o que resultou na resignificação de algumas questões da terceira entrevista exploratória. Esse movimento reflexivo entre a orientadora de Mydiã e eu, em que me tornei mediadora, ilustra o princípio inclusivo da Prática Exploratória de envolver todos no processo de entender.

Finalmente, destaco, com mais detalhes, a busca pelo entendimento nas entrevistas exploratórias visando à qualidade de vida de todos os praticantes exploratórios envolvidos direta ou indiretamente nesse contexto. Integrado à perspectiva da entrevista contemporânea como evento social abordada nos parágrafos anteriores, está o empreendimento epistemológico da Prática Exploratória que possibilita que a entrevista se constitua em situação de trabalho discursivo conjunto para entender. Isto é, a entrevista é compreendida como constituindo (e sendo constituída por) atividades de reflexão em grupos, em pares ou individuais, em consonância com outros espaços discursivos da Prática Exploratória – essencialmente crítico-reflexivos, éticos e híbridos – em que os praticantes buscam conjuntamente entendimento acerca de uma ou mais questões do fazer cotidiano (Miller, 2001; Moraes Bezerra, 2007; Rivas Felipe, 2009; Villela, 2012; Chaves, 2008; Santiago, 2009; Moura, 2007; Silveira, 2012; Rodrigues, 2014; Apolinário & Moura, em andamento). No caso desta pesquisa, caracterizo as entrevistas exploratórias como longas atividades reflexivas, as quais propiciam ao par de pesquisadoras praticantes, Mydiã e eu,⁶⁰ trabalhar conjuntamente para entender questões a respeito de nossas pesquisas, nossas práticas profissionais e pessoais.

Miller (2012, p. 326) observa que o desejo autêntico da atividade reflexiva para trabalhar em conjunto com a finalidade de entender alguma questão possibilita que as pessoas se sintam incluídas nessa busca: todos são agentes e responsáveis pelos entendimentos construídos no processo. A meu ver, podemos traçar um paralelo dessa agentividade do praticante propiciada pelas atividades com potencial exploratório com a questão do empoderamento do entrevistado que vem sendo tratada nos estudos de entrevista contemporânea. Esta pesquisa, além de ter acrescentado a dimensão investigativa do “trabalho para entender” às quatro entrevistas com foco exploratório, também ofereceu à aluna praticante a possibilidade de fazer escolhas sobre como e quando realizar as entrevistas, e de que material ouvir e discutir nesses encontros. Um exemplo disso é que Mydiã teve a oportunidade de ouvir e discutir a gravação da apresentação de sua

⁶⁰ E às outras participantes exploratórias, como nossas orientadoras.

monografia antes de entregar a versão final de seu trabalho, como será mencionado com mais detalhes na subseção 4.6.2.2.2.

4.6.

A construção da pesquisa e dos dados

A construção da trajetória da pesquisa será apresentada em dois grandes momentos, como um amplo trabalho para entender as questões relacionadas aos agentes da pesquisa, os quais também serão apresentados de acordo com cada momento:

- 1) Os Módulos *Issues in Research Methodology II* e *Exploratory Practice* do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Língua Inglesa da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio),
- 2) As quatro entrevistas exploratórias realizadas no *campus* daquela universidade e via *Skype*.

Tanto o primeiro, quanto o segundo momento ocorreram no contexto do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Língua Inglesa, cujas características apresento a seguir.

4.6.1.

O curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Língua Inglesa

No *campus* da PUC-Rio, na unidade Gávea, com a orientação acadêmica do Departamento de Letras, é oferecido o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Língua Inglesa, bastante reconhecido pela comunidade de professores de inglês do Rio de Janeiro. De acordo com o site da Coordenação Central de Extensão

(CCE)⁶¹, o curso possui reconhecimento devido à sua originalidade, oferecendo “múltiplos enfoques ao estudo de língua inglesa” e um corpo docente que proporciona aos alunos “sólidos conhecimentos” em estudos sobre essa língua. Os cursos são ministrados em inglês e os candidatos são selecionados mediante um texto escrito e uma entrevista oral, ambos em língua inglesa. Alguns egressos do curso costumam continuar seus estudos em programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*; isto é, para esses alunos, o curso é considerado um caminho rumo ao Mestrado, em alguns casos, realizado no próprio Departamento de Letras da PUC-Rio. Apesar da maioria dos participantes serem professores de língua inglesa, há ainda uma minoria que exerce outras profissões e busca o ensino da mesma como mais uma oportunidade de trabalho. Além disso, muitos candidatos procuram o programa pela oportunidade que terão de praticar o idioma estrangeiro, como pude observar em uma atividade feita pelos alunos da turma de 2011.2, que serão descritos com mais detalhes no item 4.6.2.1.2.

A carga horária do curso é de 360 horas distribuídas em três períodos letivos. O primeiro e segundo períodos possuem seis módulos e o terceiro e último apenas cinco, quando os alunos devem dedicar mais tempo para a elaboração da monografia do final de curso. Seguem abaixo os módulos de acordo com os períodos em que são oferecidos e uma breve discussão acerca da monografia:

Quadro 1 - Módulos oferecidos pelo curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Língua Inglesa

1º Período	2º Período	3º Período
<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Language Studies I</i> ➤ <i>Introduction to Linguistics</i> ➤ <i>Issues in Research Methodology I</i> ➤ <i>Written Discourse</i> ➤ <i>Language Studies II</i> ➤ <i>Critical Perspectives in ELT</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Spoken Discourse</i> ➤ <i>Comparative Written Discourse</i> ➤ <i>Literary Discourse</i> ➤ <i>SLA and Language Pedagogy</i> ➤ <i>Phonology and Spoken Discourse</i> ➤ <i>Issues in Language Learning and Teaching</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>ESP Reading</i> ➤ <i>Introduction to Corpus Linguistics</i> ➤ <i>Issues in Research Methodology II</i> ➤ <i>Exploratory Practice</i> ➤ <i>Writing for Research</i>

O trabalho monográfico de final de curso é um dos pré-requisitos para a

⁶¹ <http://www.cce.puc-rio.br>.

conclusão da pós-graduação em nível de especialização. A monografia deve ser desenvolvida sob orientação de um professor-orientador escolhido pelo aluno de acordo com seus interesses de pesquisa e redigida em língua inglesa.

Observando o currículo do curso, vemos que o desenvolvimento dos alunos como futuros pesquisadores está previsto nos módulos *Issues in Research Methodology I e II*, *Exploratory Practice* e, finalmente, no trabalho monográfico.

- Módulo *Issues II in Research Methodology* (e *Issues I*)

Os módulos *Issues in Research Methodology I e II* são oferecidos pela professora Maria Isabel Cunha. No módulo *Issues II in Research Methodology* (*Issues II*), oferecido no último período do curso, os alunos refletem sobre questões teórico-metodológicas de pesquisas em linguística, linguística aplicada e pesquisa educacional, bem como são orientados ao trabalho investigativo para o planejamento da monografia de final do curso.

Julgo importante destacar esse trabalho de monografia porque foi tema de discussão nas entrevistas exploratórias. Ademais, o farei nesta seção pois *Issues I* e *Issues II* são disciplinas fundamentais para as primeiras fases e desenvolvimento desse trabalho, respectivamente. É, desde a disciplina *Issues I* oferecida na primeira parte do curso, que os professores em formação continuada começam a discutir a pesquisa que realizarão como conclusão do curso, bem como desenvolvem leituras mais aprofundadas sobre a pesquisa qualitativa em educação, como a de capítulos do livro *Qualitative Inquiry in TESOL* (Richards, 2003), leitura principal das duas disciplinas. Como trabalho final para *Issues I*, o aluno deve apresentar um esboço de sua pesquisa, delineando elementos do trabalho acadêmico, como perguntas de pesquisa, revisão de literatura, metodologia e análise de dados.

Já como trabalho final de *Issues II*, o professor em formação continuada deve revisar o esboço de sua pesquisa, revendo o tema e reescrevendo o trabalho confeccionado em *Issues I*, caso o primeiro tenha mudado, para discutir com um

professor tutor no primeiro encontro. Desse modo, o aluno é orientado por um professor em sua área de pesquisa a fim de continuar refletindo sobre sua questão específica para desenvolver a monografia de final de curso. Com esse trabalho, o aluno deve engajar-se em um processo de investigação sistemática, tratando sua/s questão/ões a partir de uma abordagem que implique “análise crítica, reflexão e aprofundamento” (cf. site do CCE).

- Módulo *Exploratory Practice*

O módulo *Exploratory Practice* é oferecido pela professora do Departamento de Letras da PUC-Rio Inés Miller e tem como objetivo apresentar e oportunizar a vivência da Prática Exploratória e seus princípios norteadores. Busca-se um trabalho reflexivo investigativo dos professores em formação continuada integrado à vida em sala de aula e/ou em outros contextos, tais como, coordenações pedagógicas, consultorias, etc, em que eles trabalhem como praticantes e agentes da busca pelo entendimento de suas questões (Allwright & Hanks, 2009). Para iniciar esse processo investigativo, são discutidas as crenças pessoais e profissionais dos participantes sobre o ensino e aprendizagem de línguas. Daí em diante, são introduzidos conceitos como o monitoramento (cf. *Monitoring*) (Allwright, 1996a)⁶² da prática pedagógica (ou de outras práticas profissionais) para apresentar a concepção de trabalhar para entender a sua sala de aula (ou outro contexto), a partir de questões instigantes sobre esse contexto. Após a experiência *de monitoring* em sala de aula, busca-se desenvolver atividades pedagógicas que visam ao entendimento dessas questões, introduzindo a noção de Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório (APPE), construto central da Prática Exploratória. A APPE tem caráter híbrido, podendo gerar entendimentos sobre uma questão de forma integrada ao conteúdo programático.

De um modo geral, a discussão e reflexão dos conceitos da Prática Exploratória neste módulo ocorrem paralelamente ao trabalho pedagógico

⁶² Por monitoramento, entende-se a condução de ações enquanto estamos dando aula que nos possibilitem observar, com maior atenção, o que está acontecendo com relação à qualidade de vida nesse contexto (Allwright, 1996a, p. 2) e começar a perceber quais ações pedagógicas podem nos ajudar a entender nossas questões sobre a sala de aula.

investigativo descrito acima. Portanto, os professores em formação continuada são convidados a monitorar seu trabalho em sala de aula, buscando entender seu contexto de trabalho a partir de uma questão focal e, subsequentemente, desenvolver uma atividade pedagógica para entendê-la. Esse trabalho deve ser compartilhado com o grupo de professores cursistas ou outros profissionais em formação continuada sob forma de pôsteres e, depois, no evento anual de Prática Exploratória que ocorre na PUC-Rio.

4.6.2.

Os dois momentos da trajetória de pesquisa

O primeiro momento da investigação transcorreu durante minha participação nos dois módulos em que foram gerados dados complementares, como a escrita de diário e o desenvolvimento de Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (APPE). Trechos dessas atividades, realizadas em sala durante os módulos, foram levados para o segundo momento – o das entrevistas exploratórias como Atividades de Reflexão com Potencial Exploratório (ARPE). Vale ressaltar que os dados analisados no estudo foram gerados no segundo momento.

4.6.2.1.

O primeiro momento: os módulos *Issues in Research Methodology II* e *Exploratory Practice*

Nas duas subseções que se seguem, apresentarei o caminho que segui no início do trabalho de praticante. Primeiramente, farei uma breve descrição do trabalho colaborativo do planejamento dos dois módulos. Logo após, apresentarei os participantes deste primeiro momento, seguido de uma descrição do trabalho que ocorreu nas aulas.

4.6.2.1.1.

Planejamento dos módulos *Issues in Research Methodology II* e *Exploratory Practice*

Considero o encontro para o planejamento do primeiro dia de aula de *Issues II*, no dia 10 de julho de 2012, com as professoras Bebel e Inés, o ponto de partida (da construção) da trajetória desta pesquisa. Como já mencionei anteriormente, à luz do paradigma da pesquisa do praticante (Allwright & Hanks, 2009), havíamos tomado a decisão metodológica de que eu atuaria nesses contextos pedagógicos, participando do planejamento e das aulas dos dois módulos. No primeiro encontro, discutimos o planejamento para a primeira aula de *Issues II* em que desenvolvemos uma Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório (APPE) em consonância com os princípios da Prática Exploratória. Nessa atividade, mais especificamente, trabalhamos a partir da proposta da PE de integração (Miller, 2012) ⁶³ criando oportunidades de reflexão sobre o desenvolvimento profissional dos professores em formação continuada a partir de suas vivências e posicionamentos no curso de pós-graduação até aquele reinício de semestre. Além disso, essa atividade foi planejada para ser integrada também às entrevistas exploratórias da minha pesquisa, o que representa consonância com a outra proposta da Prática Exploratória, a continuidade. Outro fator que também possibilitou esse segundo passo da integração foi a relação entre o conteúdo programático do módulo *Issues II* e o tema da minha pesquisa. Enquanto *Issues II* apresentava um apanhado geral dos principais paradigmas de pesquisa (qualitativa) em ensino de língua estrangeira (Richards, 2003), minha pesquisa tratava de buscar entender como o professor em formação continuada se torna pesquisador da sua prática.

O planejamento para as outras sessões ocorreu via *Skype* e por troca de e-mails entre as professoras Inés, Bebel e eu, ao longo do período em que as aulas foram ministradas, de acordo com o trabalho em sala de aula que estava sendo desenvolvido conjuntamente por todos os inseridos naquele contexto – as duas

⁶³ A partir dessa proposta busca-se criar oportunidades para entender melhor o que está acontecendo ao mesmo tempo em que se trabalha, sem a intenção primeira de resolver problemas, a vida cotidiana.

professoras, eu (a pesquisadora praticante) e os alunos/ professores. De um modo geral, as sessões de ambas disciplinas foram planejadas como forma de trabalho para entender (Allwright, 2003), integrando essa perspectiva investigativa ao conteúdo de ambos os cursos e ao desenvolvimento profissional dos professores em formação continuada.

4.6.2.1.2. Participantes

O ser humano desenvolve suas qualidades ao se relacionar com diversos tipos de pessoas. O caráter do indivíduo é polido por meio das relações humanas.

Daisaku Ikeda, 2006.

Reitero que os participantes deste estudo serão apresentados de acordo com os dois momentos da pesquisa discutidos no item 4.6.2. Início com a apresentação dos participantes dos Módulos *Issues II* e *Exploratory Practice* pois as entrevistas exploratórias ocorreram depois dos encontros desses dois módulos. Como acordado entre os participantes dos dois momentos, nossos nomes verdadeiros serão mantidos. Além do mais, ao apresentar-nos, optei por exibir nossos nomes, ao invés de atribuir-nos um papel social em detrimento de outros que também foram desempenhados. Por exemplo, para o segundo momento, não utilizei os papéis entrevistada e entrevistadora, por julgar que, ainda que nas entrevistas exploratórias soubéssemos que estávamos ali para gerar dados para minha pesquisa, exercemos papéis sociais e discursivos distintos e híbridos, como de colegas pesquisadoras, co-orientadora e orientanda, dentre outros.

- A turma de 2011.2

Todos os alunos da turma eram professores de inglês de cursos livres, do município, do estado, e/ou de escolas bilíngues, com exceção de dois alunos; um era jornalista e outro era tradutor. O aluno jornalista queria aprofundar seus conhecimentos da língua inglesa e o tradutor estava começando a dar aula particular de inglês e buscando expandir suas oportunidades de trabalho. Alguns

professores em formação continuada lecionavam em mais de uma escola ou curso livre. Como o curso de pós-graduação era à noite e a maioria dos professores ia para o curso depois de uma longa jornada de trabalho, muitos chegavam um pouco cansados e alguns atrasados. Duas alunas vinham de outra cidade e muitas vezes não chegavam para as aulas.

Durante os primeiros trinta minutos da segunda e da terceira aula de *Issues II*, a turma realizou uma Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório (APPE) que tinha sido desenvolvida no primeiro encontro de planejamento desse módulo pela qual os alunos tinham que escrever sobre algum aspecto do curso de pós-graduação ou sobre a sua semana. Dentro de uma perspectiva exploratória de cunho etnográfico, essa atividade propiciou que, desde os primeiros contatos, fossem captados entendimentos menos concretos sobre os professores em formação continuada (por exemplo, entendimentos além de sua experiência profissional, local de trabalho e idade). Dentre eles, destaco que, nas reflexões relatadas, quase todos os professores mencionaram a importância do curso para o desenvolvimento do conhecimento formal da língua inglesa. Por outro lado, construíram-se como comprometidos com outros aspectos de seu desenvolvimento profissional, bem como com o pessoal: o desejo de aprimorar sua prática pedagógica, de buscar soluções para problemas na sala de aula e de diminuir o sofrimento e a sobrecarga no(s) ambiente(s) de trabalho. Além disso, muitos professores mencionaram que estavam se tornando melhores profissionais a partir dos conhecimentos construídos no curso. Muitos também destacaram apreço pelo curso e pelos professores e a colegialidade que estava sendo desenvolvida entre os colegas. Reconheceram também a importância e a dificuldade de se apropriar do discurso acadêmico oral e escrito. Projetaram diversas identidades institucionais, tais como educadores, facilitadores, aprendizes de inglês e professores-pesquisadores. Em minhas notas de diário (14/08/2012), mencionei que minha primeira impressão do discurso oral e escrito dos professores cursistas era de que muitas vezes ele estava atrelado ao que eles achavam que eu (e as professoras Inés e Bebel) esperava que fosse dito, sem, no entanto, refletirem sobre o que estavam falando ou escrevendo.

- Mydiã

Dentre os alunos da turma 2011.2, destaco Mydiã, que participou das entrevistas exploratórias desta pesquisa. Ela graduou-se em Letras no ano de 2009 e durante a pesquisa lecionava inglês em um curso livre de grande porte, localizado em Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro.

Durante as aulas de *Issues II* e *Exploratory Practice*, Mydiã participou muitas vezes de meu grupo de reflexão. Como mencionei anteriormente, as professoras Inés e Bebel e eu nos dividíamos em três grupos com a turma. Dentre os entendimentos sobre a turma a partir da APPE mencionada acima, ressalto sua percepção de que o processo de desenvolvimento acadêmico é contínuo e infundável, e de que “os entendimentos só se aprimoram ao longo do tempo”, como apontei no terceiro capítulo. Em comparação à maioria de seus colegas, antes de chegar ao fim do período letivo, Mydiã já tinha começado a realizar o planejamento de sua pesquisa. Já havia escolhido sua orientadora – a professora Bebel – e tinha começado a gerar seus dados. Isso ocorreu, principalmente, porque seu marido havia recebido uma bolsa sanduíche para estudar na Itália, e, a fim de acompanhá-lo, teve de antecipar a data de entrega de sua monografia. O prazo de entrega da monografia de sua turma de especialização era julho de 2013, porém Mydiã defendeu sua monografia em março desse ano. Ressalto que, como Mydiã foi também praticante das entrevistas exploratórias, outros aspectos de sua apresentação relevantes para esse contexto serão apresentados na subseção 4.6.2.2.1.

- Bebel

Como já mencionado anteriormente, a professora e coordenadora do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Língua Inglesa, Maria Isabel Cunha (Bebel), lecionou a disciplina *Issues II* (e *Issues I*) para a turma de 2011.2 e orientou o trabalho monográfico de final de curso de Mydiã. Envolvida com o magistério há 45 anos e mentora do Grupo de Prática Exploratória do Rio de Janeiro há quase vinte, atuou em várias frentes do ensino de língua inglesa nas redes particular e pública. Além do mais, atua como coordenadora pedagógica voluntária da ONG

Educari, localizada no Colégio Stella Maris, na Comunidade do Vidigal.

Ao tomar conhecimento do projeto desta pesquisa, Bebel imediatamente se interessou pelo tema e, contribuindo com sugestões, incentivou a realização da primeira fase do estudo em que eu participaria do planejamento dos módulos e das aulas ministradas por ela e pela professora Inés. Admirada pela turma, Bebel caracterizava-se por um espírito generoso de compartilhar seu conhecimento e, ao mesmo tempo, um aguçado senso crítico que lhe permitia fazer questionamentos sobre os quais muitas vezes não tínhamos parado para refletir. Acredito que essa capacidade contribua para a grande facilidade de Bebel em criar Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório, as quais tem prazer de compartilhar seja em uma situação institucional, como em sua sala de aula, ou em uma conversa informal de corredor. Foi com esse espírito de parceria exploratória que Bebel orientou Mydiã. Ressalto que na terceira entrevista exploratória, Mydiã constrói sua relação com a orientadora desse modo, afirmando que durante seu processo de desenvolvimento da monografia Bebel agiu como sua “parceira” de trabalho e que, em nenhum momento, se “colocou em um pedestal”, o que ela acreditava ocorrer na maioria das relações entre orientador e orientando.

Inspirada em Reason (1994, p. 9), no que diz respeito as suas afirmações de que a “ciência e a vida são inseparáveis” e o envolvimento pessoal é um dos elementos fundamentais para a pesquisa em ciências humanas (*Human Inquiry*), julgo necessário mencionar ainda outros momentos em que Bebel participou de minha vida (acadêmica) e que contribuem para essa forma envolvente de pesquisar. Bebel foi minha professora de inglês no ensino fundamental em um tradicional colégio da zona sul do Rio de Janeiro – o Colégio Jacobina, que hoje existe apenas na memória daqueles que por lá passaram e como fachada de um conjunto de prédios na Rua São Clemente, no bairro de Botafogo. Muito jovem e sem saber dizer porquê, desde então percebia que Bebel tinha uma forma diferente de ensinar.

Quando, já no curso de graduação de Letras da PUC-Rio, tive meu primeiro contato com a Prática Exploratória através das disciplinas Prática de Ensino I e II ministradas pela professora Inés, descobri que Bebel era sua parceira no trabalho de Prática Exploratória e que ambas eram mentoras do grupo dessa

prática, trabalhando em colaboração e sinergia por mais de vinte anos (Miller et al. in Allwright & Hanks, 2009). Por conta do meu interesse e identificação com a Prática Exploratória, me reaproximei de Bebel, reestabelecendo uma relação com ela, que desde então, além de aluna, seria também de colega exploratória. Durante esta pesquisa, Bebel tornava-se uma espécie de co-orientadora e colaboradora.

- Clarissa

Desde o ensino fundamental interessei-me pela linguagem; adorava inglês e língua portuguesa. Atualmente, sou professora de língua estrangeira há mais de quinze anos. Minha formação iniciou-se em Londres, onde morei por oito anos e obtive diploma pela *Cambridge University/ Royal Society of Arts* em ensino de inglês e português como línguas estrangeiras. Regressando a meu país, cursei licenciatura bilíngue (inglês/ português) em Letras na PUC-Rio, quando tive meu primeiro contato com a Prática Exploratória através da professora Inés Miller nas disciplinas Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira e Prática de Ensino da Língua Inglesa I e II. Sempre fui uma pessoa (e uma professora) que pensa muito sobre as coisas que acontecem na vida (em sala de aula) no sentido de querer compreendê-la melhor, sobretudo entender como se relacionam as pessoas. Com o grupo de Prática Exploratória, encontrei um espaço em que podia compartilhar esses questionamentos. Aprendi que, através de um dos princípios básicos da PE – priorizar a qualidade de vida (Gieve & Miller, 2006) – podia trabalhar questões interpessoais e afetivas que surgiam com mais intensidade na sala de aula do que questões técnicas sobre a “qualidade do trabalho” (Miller, 2012, p. 335).

Ainda cursando a licenciatura, comecei a trabalhar como professora de inglês e português para estrangeiros em um curso livre, até que continuei desenvolvendo minha carreira profissional nos mais diversos ambientes educacionais, desde escolas de ensino privado e público à universidades como a PUC-Rio e a Fundação Getúlio Vargas. Em todos esses ambientes, trabalhei com a semente de Prática Exploratória plantada pela professora Inés Miller na graduação e semeada pelos encontros quinzenais ou mensais do grupo, que de

certa forma saciavam meu desejo de querer entender o porquê das coisas.

Durante meu curso de mestrado, realizado na *University of Illinois in Chicago*, comecei a focalizar minhas questões acadêmico-profissionais para a formação inicial de professores de língua estrangeira no Rio de Janeiro. Com o estudo de doutorado continuei trabalhando com formação de professores; desta vez, na formação continuada, fazendo uma imersão como praticante no contexto de pós-graduação na PUC-Rio.

Minha entrada no contexto de trabalho ocorreu no dia 14 de agosto de 2012, no primeiro dia de aula de *Issues in Research Methodology II*. Esse encontro iniciou-se com a professora Bebel justificando minha presença nas aulas. Ela me apresentou como aluna de doutorado do departamento de Estudos da Linguagem da PUC-Rio e orientanda da professora Inés Miller, mencionando que eu participaria dos encontros, inclusive dos de Prática Exploratória, pois estava investigando sobre como professores em formação continuada se tornavam pesquisadores. Assim, iria buscar entender como aqueles alunos/ professores estavam passando pelo processo de desenvolverem-se como pesquisadores ao iniciarem-se na pesquisa acadêmica. Logo após, tomei a palavra me apresentando como membro do grupo de Prática Exploratória e explicando o tipo de pesquisa que pretendia fazer. Mencionei que minha pesquisa era uma forma de fazer pesquisa participativa guiada pelos princípios da Prática Exploratória e que portanto nos momentos em sala de aula nos quais eles estivessem se desenvolvendo como praticantes da aprendizagem⁶⁴ (Allwright & Hanks, 2009) eu estaria me desenvolvendo como pesquisadora praticante, isto é, estaria desenvolvendo minha pesquisa. Quando a professora Inés Miller chegou, alguns momentos após minha apresentação, ela também teceu alguns comentários a respeito da sua presença nas aulas de *Issues II*, acrescentando que minha pesquisa começaria a se desenvolver a partir do trabalho com aquele grupo nos módulos de *Issues in Research Methodology II* e *Exploratory Practice* e que nós ainda não sabíamos exatamente aonde ela ia chegar.

⁶⁴ *Practitioners of learning*.

- Inés Miller

Em consonância com os princípios da PE, é híbrida a participação da professora Inés neste estudo. Além de ser a orientadora desta pesquisa, foi professora do módulo *Exploratory Practice*, bem como participou presencialmente do módulo *Issues II* no período em que realizei a primeira fase da geração dos dados. Foi, ainda, examinadora da monografia de Mydiã.

A professora Inés atua na área de formação inicial e continuada de professores de línguas, lecionando cursos na graduação e pós-graduação do Departamento de Letras da PUC-Rio. Além disso, é professora do programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Língua Inglesa da mesma universidade, em que leciona os módulos: *Phonology and Spoken Discourse* e *Exploratory Practice*. Seu trabalho está inserido na área de Estudos da Linguagem, na linha de pesquisa “Discurso, práticas cotidianas e profissionais”. Como professora-pesquisadora, ela trabalha com os princípios norteadores da Prática Exploratória. É a partir dessa visão que exerce a orientação para esta pesquisa – seu trabalho como orientadora também contribui para o seu próprio processo de entendimento sobre questões afins. A professora Inés fez referência a esse processo quando participou de uma Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório (APPE) na aula de *Issues in Research Methodology II*. Ao refletir sobre as perguntas: Por que você está participando deste curso [*Issues II*]? e O que o curso representa para você?⁶⁵ disse que também gostaria de entender seu processo de desenvolvimento com o grupo. Afirmou ainda que o curso estava sendo uma excelente oportunidade de refletir sobre sua prática pedagógica, seu papel como profissional e sobre quem são as pessoas naquela sala de aula.⁶⁶

Muito respeitada e querida pela turma nos dois módulos, Inés era considerada uma autoridade em Prática Exploratória e caracterizava-se pela convicção, paixão e sabedoria com que compartilhava os princípios dessa prática e sua experiência na área de formação continuada de professores.

⁶⁵ *Why are you joining the course?; What has the course been like (for you)?*

⁶⁶ *Why am I joining the course? Because I'd like to understand my development process better too, in this group; The course has been an excellent opportunity to reflect about the way I teach, about what I teach, who I am as a professional, who are the people in our classrooms.*

4.6.2.1.3.

***Issues in Research Methodology II e Exploratory Practice* do período letivo de 2012.2**

Neste período, quase todas as sessões de *Issues II*, ministradas oficialmente pela professora Bebel contaram, além de mim, com a presença e participação da professora Inés. Desse modo tivemos a oportunidade de exercer uma prática compartilhada em que as três trabalhamos juntas em sala de aula, além de planejarmos em conjunto. Em sala de aula, muitas discussões ocorriam em grupos menores, em que cada uma de nós participava de um grupo distinto.

Já nas aulas de Prática Exploratória, não pudemos contar sempre com a presença física da professora Bebel porque, a partir da metade do módulo em diante, ela estava ministrando, no mesmo horário, as aulas do módulo *Issues I* para a turma subsequente. Porém, como mencionado anteriormente, estivemos sempre em contato, trocando e-mails e conversas por *Skype*, momentos em que discutimos o planejamento dos cursos e desenvolvemos conjuntamente Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório.

Vale ressaltar que o módulo *Issues II* tinha como objetivo apresentar a pesquisa qualitativa em educação de um modo geral, possuindo portanto, natureza bastante distinta do viés do módulo *Exploratory Practice*, o qual apresentava uma modalidade específica de pesquisar a sala de aula e outros contextos – a pesquisa inclusiva do praticante (Allwright & Hanks, 2009). Porém, como consequência desse trabalho solidário entre nós três e de integração entre as duas disciplinas no sentido de que todos (alunos e as três professoras exploratórias) trabalharam com atividades que visavam ao entendimento local de todos os participantes, os conteúdos e entendimentos perpassaram as fronteiras dos dois módulos. Desse modo, os alunos praticantes (Allwright & Hanks, 2009) tiveram a oportunidade de desenvolver um trabalho sustentável, que, em alguns casos, como no da Myidã – culminou no desenvolvimento da monografia de fim de curso, como busca representar a figura 8:

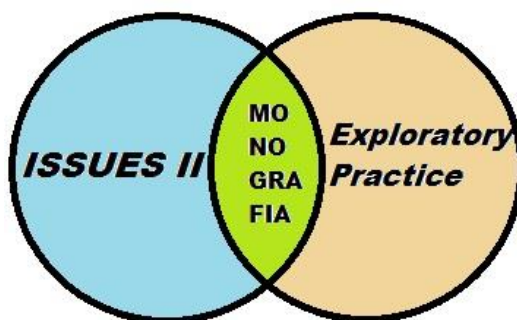


Figura 8 - Intersecção exploratória dos conjuntos

Na intersecção dos dois conjuntos, *Issues II* e *Exploratory Practice*, inseri a monografia de Mydiã que considero um trabalho reflexivo sustentável de convergência da coconstrução de conhecimentos que ocorreu nos dois módulos. Em nossas entrevistas exploratórias, Mydiã e eu tivemos a oportunidade de continuar coconstruindo conhecimento acerca desse processo.

4.6.2.2.

O segundo momento: as quatro entrevistas exploratórias

As aulas de *Issues II* e *Exploratory Practice* já haviam terminado e, a partir daí, iniciava-se o segundo momento da trajetória desta pesquisa – as entrevistas exploratórias. Como percurso desse momento, primeiramente apresentarei seus participantes e logo após farei uma descrição ampla das quatro entrevistas.

4.6.2.2.1.

Por que ela? Por que eu?⁶⁷

Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é.

Caetano Veloso

Um dos objetivos do primeiro momento da pesquisa foi de aproximar-me

⁶⁷ Inspirada em Reis (2013); Quem sou eu? Quem éramos nós?

dos alunos da turma 2011.2 que expressassem interesse em refletir sobre seu processo de desenvolvimento como professores-pesquisadores. Esse foi o caso de Mydiã. À princípio eu iria trabalhar com dois professores cursistas, mas o processo das entrevistas com Mydiã tornou-se tão intenso que acabei desenvolvendo um estudo de caso ‘com’ ela a fim de entender os objetivos propostos pela investigação. Essa proximidade iniciou-se na primeira fase da pesquisa, em que, como mencionei anteriormente, participávamos do mesmo grupo de trabalho e discutíamos sobre questões que nos instigavam como professoras-pesquisadoras e sobre Prática Exploratória, passando, assim, a conhecer melhor os interesses profissionais (e pessoais) da cada uma.

Transformações metodológicas desse tipo ocorrem na pesquisa etnográfica contemporânea (Flick, 2009). Uma vez que os métodos encontram-se subordinados à prática da pesquisa, escolhas metodológicas *a posteriori* podem ser necessárias a fim de acompanhar o rumo da investigação. Além do mais, é característica desse tipo de pesquisa, a investigação detalhada de apenas um caso (Flick, *ibidem*).

Tendo justificado minha escolha por Mydiã, julgo necessário também considerar sua escolha em fazer parte deste trabalho. Norteadas pelo paradigma da Prática Exploratória, mais especificamente a visão do aprendiz (Allwright & Hanks, 2009)⁶⁸ como alguém capaz de fazer escolhas que levem ao seu desenvolvimento, a participação de Mydiã foi encarada por ela como oportunidade para seu desenvolvimento como pesquisadora, contribuindo para sua própria pesquisa, como veremos em seu relato a seguir.

Ainda embasada nos princípios da Prática Exploratória de envolver todos os praticantes no processo de entendimento e desenvolvimento pela ação conjunta, o encontro entre Mydiã e eu durante as quatro entrevistas concretizou-se na medida em que o trabalho também oportunizou entendimentos sobre o processo reflexivo da praticante através do meu processo e vice-versa. Esse(s) processo(s) contribui(ram) para o desenvolvimento mútuo de ambas como pesquisadoras exploratórias. Considero que, apesar de eu já ser professora-

⁶⁸ A visão do aprendiz foi apresentada na íntegra no capítulo de introdução deste trabalho.

praticante exploratória e participante do Grupo da PE, as entrevistas exploratórias, assim como as outras fases do estudo, foram para mim oportunidade de tornar-me pesquisadora exploratória fora da sala de aula, mergulhando fundo nos prazeres e desafios dessa identidade reflexiva, como a epígrafe dessa subseção.

- A praticante exploratória Mydiã

Para esta apresentação de Mydiã, agora com conteúdo pertinente ao segundo momento da trajetória desta pesquisa, inspirada em Reis (2013), pedi-lhe que escrevesse um pouco de si e da inserção do nosso trabalho em sua vida⁶⁹:

Eu me formei em 2009 pela Universidade Candido Mendes. Eu queria continuar estudando em um curso de pós-graduação, mas acabei me envolvendo intensamente com o trabalho. Comecei a trabalhar como secretária bilíngue, tradutora e professora ao mesmo tempo. E durante, mais ou menos, 2 anos; trabalhei muito e não tive tempo de estudar. No final das contas, descobri que eu gosto mesmo é de dar aula.

Acredito que um bom professor sempre deve procurar estudar. A minha mãe sempre me disse que ninguém atinge a perfeição, mas deve sempre buscar por ela. E para um professor, eu acredito que estudar sempre é um dos meios de se tentar atingir a perfeição. Em 2011, fiz o processo seletivo para entrar na pós de Língua Inglesa da PUC. Hoje, eu entendo que a minha vontade de estudar está atrelada ao desejo de pesquisar os diversos fenômenos que envolvem a sala de aula. E de todos os seus fenômenos, me interessei pelo professor (quem é e como se relaciona com outros professores).

Ao longo da pós de Língua Inglesa, passei por uma série de descobertas sobre o mundo da pesquisa e sobre as muitas teorias que tratam sobre a área de ensino. E o que mais me surpreendeu foi a descoberta da Prática Exploratória. Percebi que a Prática Exploratória iria me ajudar a investigar sobre o papel do professor como educador e, para a minha surpresa, como pesquisador. E foi nesse momento que a Clarissa surgiu na minha vida. Achei super interessante a proposta da sua pesquisa e quis me envolver porque a nossa interação iria me fazer refletir sobre esse novo papel que eu estava disposta a desempenhar – a Mydiã pesquisadora.

Além da reflexão de Mydiã sobre sua participação nesta pesquisa, solicitei, desta vez inspirada em Moraes Bezerra, (2007), que ela apontasse um trecho das nossas entrevistas exploratórias que pudesse representá-la durante as conversas. Julgo que deste modo, estaríamos mais uma vez exercitando a integração central à

⁶⁹ E-mail enviado por Mydiã no dia 28 de novembro de 2013.

Prática Exploratória. Além de ela fornecer detalhes importantes para esta pesquisa a respeito de sua participação, teria, ao trabalhar com nossos dados, mais uma oportunidade de refletir sobre seu processo. Ao enviar três trechos por e-mail e conversar comigo via *Skype* acerca de sua escolha, Mydiã mencionou que tinha sido impossível escolher apenas um. Cabe notar que enfatizou, na mesma conversa, que esses trechos melhor a “definiam como participante nas entrevistas”. Selecionei dois textos para mostrar aqui: o primeiro, que Mydiã retirou da terceira entrevista; o segundo, da quarta:

Trecho 1 - Escolha de Mydiã

Mydiã	1	qual cê quer começar primeiro? três ponto dois?
Clarissa	2	vamo começar primeiro com a per- com as perguntas
Mydiã	3	tá
Clarissa	4	aí depois a gente analisa a nossa conversa da
	5	entrevista 2 então pera aí que eu vou abrir
	6	((risos)) peraí garota que eu vou abrir
Mydiã	7	((risos)). deixa eu fechar o três porque o três já
	8	não existe mais.
Clarissa	9	cê pen-cê tinha pensado no três?
Mydiã	10	ti:nha. teve uns que eu fiquei meio assim aí meu
	11	deus eu não sei como é que eu vou responder isso
	12	((risos))
Clarissa	13	mas você quer falar um pouquinho alguma coisa que
	14	você pensou?
Mydiã	15	ah, você que sabe ué. você que tá conduzindo isso aí
Clarissa	16	<u>não, não</u>, aí é que tá a gente vai fazer juntas hoje
	17	((risos))

Motivada pela hibridez que caracteriza a forma de fazer pesquisa em Prática Exploratória (Miller, 2012), incluo aqui o entendimento de Mydiã sobre os trechos que selecionara para se apresentar. Segundo a praticante, a importância do primeiro trecho é de que ele representa o momento em que entendeu suas crenças em relação à pesquisa e o modo como conduziu sua pesquisa da pós-graduação. Seu discurso sugere que, acreditava que o pesquisador deveria, ao “coletar os dados”, ter uma posição neutra de observador distante sem se envolver no processo. Mydiã menciona que esse trecho, mais especificamente as linhas 13-17 (destacadas em negrito por ela),⁷⁰ fora “o pulo do gato” para ela perceber que o processo da nossa entrevista era colaborativo, pois naquele momento eu estava

⁷⁰ Os turnos selecionados foram destacadas por Mydiã como mais importantes do trecho em que selecionou.

requisitando sua opinião e pedindo para que tomasse decisões junto comigo.

Em seguida, apresento o próximo trecho que Mydiã escolheu para representá-la:

Trecho 2 - Impossível escolher apenas um: outra escolha de Mydiã

Clarissa	1	[por exemplo, qual] é o nome que você quer?
Mydiã	2	oi?
Clarissa	3 4	qual o nome que você quer? pra eu não botar mydiã, escolhe um nome
Mydiã	5 6 7	((gargalhada)) ah, não pode botar mydiã não? ((risos)) eu não ligo de preservar a minha <u>identidade</u> ((gargalhada))
Clarissa	8 9 10	ah isso é legal também, você pode dizer que- assim se você quise:r, eu posso manter teu nome dizendo que eu vou manter teu nome porque você quis, entendeu
Mydiã	11	sim, sim
Clarissa	12	[eu vou manter o meu]
Mydiã	12 13	[eu não estou preocupada] em preservar a minha identidade ((risos))
Clarissa	14	você prefere então, manter seu nome?
Mydiã	15 16	PODE, eu gosto do meu nome, pode manter meu nome ((risos))
Clarissa	17 18	tá bom. mas é interessante porque- assim, é além de gosta:r [é você-?]
Mydiã	19 20	[eu acho que] eu não tenho vergonha do processo pelo qual eu passei, talvez
Clarissa	21	é, eu [vou-]
Mydiã	22 23	[me assumir como] uma pessoa realmente participante do seu projeto
Clarissa	24	legal, então você quer manter seu nome?
Mydiã	25	mantém meu nome LI:NDO aí ((risos))
Clarissa	26 27	é lindo seu nome mesmo, é diferente. então tá bom, vamos continuar?
Mydiã	28	vamos

Na opinião de Mydiã, esse trecho que selecionou a representa por ter se sentido importante para a comunidade acadêmica ao participar desta pesquisa. Ela menciona que, quando começou a fazer parte do projeto, estava iniciando sua primeira experiência séria com pesquisa e que sua participação no trabalho trazia visibilidade para seu processo de tornar-se pesquisadora; portanto, insistia em manter seu nome. As linhas assinaladas em negrito também foram destacadas pela própria, como as mais significativas deste trecho. A praticante justifica que ter desejado que seu nome aparecesse nesta tese representava a relevância de, através deste trabalho, ter refletido sobre as nossas pesquisas como nas linhas 22 e 23.

- A pesquisa de Mydiã

Designei o final dessa apresentação para falar da pesquisa monográfica de Mydiã, uma vez que considero o espaço reservado nesta fase da investigação para relatar seu trabalho como mais uma forma de participação da professora.

Assim como eu, em seu estudo, Mydiã trabalhou com Prática Exploratória e com professores de língua inglesa, três colegas da instituição onde lecionava. Intitulada *Teacher's reflection upon their practice: coursebooks and the role of the language teacher*⁷¹ (Freitas, 2013), a monografia foi escrita em inglês e, como mencionado anteriormente, orientada pela professora exploratória Bebel. De acordo com o resumo do trabalho, norteadas pelos princípios da Prática Exploratória, a pesquisadora buscava entender sua própria visão e a dos três colegas participantes sobre seus papéis de educadores a partir de suas reclamações sobre o livro didático. Ao analisar dados gerados através de uma Atividade com Potencial Exploratório (APPE) e lançar mão do conceito de *Sense of Plausibility* (Prahbu, [1987] 1990), Mydiã observou que ela e os professores geralmente não refletem sobre seus papéis como educadores porque são influenciados por: (1) técnicas mecânicas impostas pela instituição em que trabalham, inclusive em relação ao uso do livro didático e (2) por suas experiências do passado como aprendizes.

Como apresentarei na análise dos dados, discussões sobre os processos de desenvolvimento profissional e escrita acadêmica foram recorrentes nas nossas conversas.

- A pesquisadora praticante Clarissa

Para me apresentar nesta seção como pesquisadora praticante deste segundo momento da trajetória da pesquisa, especificamente, como participante das entrevistas exploratórias, selecionei um trecho da terceira entrevista, ainda que meu discurso já tenha falado de mim por ser eu a autora da grande maioria do texto desta pesquisa. Compartilho com Mydiã da dificuldade em escolher apenas

⁷¹ Reflexão do professor sobre sua prática pedagógica: Livros didáticos e o papel do professor de línguas.

um segmento que “melhor” me representasse. Não obstante, compartilho também de uma de suas escolhas. Sem saber, escolhi para me representar um dos trechos que ela também havia escolhido. Foi o trecho da terceira entrevista em que eu digo que na conversa daquele dia nós duas iríamos tomar as decisões metodológicas juntas: “não, não, aí é que tá a gente vai fazer juntas hoje” (trecho 1, linha 16). Em um primeiro momento, ao descobrir que tínhamos escolhido o mesmo trecho, pensei que deveria escolher outro; até que, ao refletir sobre possíveis interpretações em relação à essa coincidência, julguei-a bastante significativa. A justificativa de minha escolha como algo que me representasse foi, de certa forma, semelhante à de Mydiã. Para mim, estou buscando tornar-me pesquisadora exploratória, o que parece justificar meu desejo de compartilhar decisões metodológicas com Mydiã. Aquele momento foi importante porque eu estava me dando conta de que nossas conversas não estavam sendo tão exploratórias como eu gostaria que fossem. No processo de buscar construir-me pesquisadora-exploratória, esse trecho representa minha recorrente preocupação em criar oportunidades nas quais Mydiã participe das entrevistas com maior agentividade, propondo tornar o processo mais exploratório.

4.6.2.2.2.

As entrevistas exploratórias

Neste estudo de caso longitudinal, quatro entrevistas exploratórias – gravadas e transcritas⁷² – foram oportunidades promovidas para registrar nossa reflexão e agentividade sobre o processo em tela⁷³. Desde a fase preliminar das entrevistas, em que Mydiã e eu trabalhamos juntas na sala de aula do curso de especialização em Língua Inglesa, a professora sabia do objetivo do estudo. Ancorada pela visão do aprendiz como agente autônomo de seu desenvolvimento, capaz de tomar decisões responsáveis acerca de sua aprendizagem (Allwright & Hanks, 2009), acredito que, ao aceitar fazer parte das entrevistas exploratórias, Mydiã já exercia agentividade e autonomia a respeito da (re)construção de sua trajetória como professora-pesquisadora. Na verdade, como mencionado na

⁷² A transcrição ocorreu a partir do modelo simplificado do Sistema Jefferson de Transcrição (Garcez, 2002).

⁷³ Por razões técnicas, parte da primeira entrevista foi refeita em outra data, 25 de novembro de 2013.

subseção 4.6.2.2.1, creio que o objetivo do estudo contribuiu para a decisão de Mydiã de continuar participando da busca pelo entendimento no processo reflexivo das entrevistas exploratórias.

Outras fases das entrevistas também podem caracterizar-se como oportunidades de promover mais ou menos agentividade e autonomia de Mydiã, assim como minha, conforme será observado na descrição de cada entrevista. Transitando pelas quatro entrevistas exploratórias, noto que elas se organizaram ao longo do que proponho como um *continuum* de ‘exploratoriedade’ como representado na figura abaixo, de minha própria autoria:



Figura 9 - *Continuum Exploratório*.

A noção de *continuum* exploratório me permite dar conta dos diversos momentos percebidos como mais ou menos exploratórios. Momentos mais exploratórios foram aqueles nos quais Mydiã e eu nos apoiamos discursivamente, projetando identidades de praticantes exploratórias (cf. quinto fragmento: “Eu tava muito engessada”). Os menos exploratórios foram aqueles em que as entrevistas foram enquadradas como situações em que buscávamos uma resposta ‘apropriada’, projetando-nos como ‘entrevistadora’ e ‘entrevistada’ mais tradicionais, tais como nas sequências que se assemelham à sala de aula convencional (cf. segundo fragmento).

4.6.2.2.3. Planejamento das entrevistas exploratórias

Ao elaborar as perguntas semiestruturadas e as ARPE que constituíram as entrevistas exploratórias, parti dos princípios ético-inclusivos da Prática Exploratória e da noção de planejamento para o entendimento (cf. *planning for understanding*) inicialmente desenvolvida para o contexto pedagógico por

Allwright (2003). No contexto desta pesquisa, planejei as perguntas e as ARPE para as entrevistas exploratórias visando aos entendimentos locais de Mydiã e meus a respeito do(s) processo(s) em pauta. O objetivo principal da elaboração das perguntas pré-estabelecidas não foi o de buscar controlar o conteúdo e o método das entrevistas, nem de tentar criar perguntas que estimulassem a produção de determinada forma de discurso de Mydiã. Meu objetivo principal ao criar perguntas para as entrevistas foi o de planejar para o envolvimento e o entendimento de ambas as praticantes. Considero o momento de planejamento das entrevistas como uma oportunidade de refletir acerca da qualidade de vida das entrevistas, visando oportunizar na conversa uma postura colaborativa ‘com’ Mydiã, e não a extração de informação ‘sobre’ ela, criando, portanto, oportunidades para a troca de entendimentos e experiências entre nós.⁷⁴ Para tal, reformulei os princípios da PE, os quais represento nesse momento⁷⁵:

- Priorizar a qualidade de vida dos praticantes exploratórios
- Trabalhar para entender a vida nos contextos em que estavam sendo coconstruídas nossas entrevistas exploratórias
- Envolver todos os praticantes exploratórios, incluindo nossas orientadoras, nesse trabalho para entender o processo de pesquisa
- Desenvolver-se mutuamente no trabalho para entender a pesquisa
- Integrar a formulação e a prática da entrevista em si ao trabalho para entender o processo investigativo
- Fazer com que esse trabalho seja sustentado além da pesquisa acadêmica

Vemos assim, que o contexto das entrevistas exploratórias substitui o contexto da sala de aula. Buscamos colocar em primeiro lugar a qualidade de vida percebida em nossas entrevistas. Para tal, trabalhamos para entender as questões

⁷⁴ A quarta entrevista, como será observado ainda nesta subseção, não foi planejada a partir de perguntas de pesquisa pré-estabelecidas.

⁷⁵ Os princípios norteadores da PE foram apresentados anteriormente no primeiro capítulo deste estudo.

que nos instigavam, assim como aquelas que nos afligiam acerca de nossas trajetórias de pesquisa exploratória e/ou prática profissional.

- **Primeira entrevista exploratória**

A primeira entrevista foi realizada no *campus* da PUC-Rio no dia 29 de novembro de 2012 e, devido a problemas técnicos, no dia 25 de fevereiro de 2013. Iniciamos a conversa discutindo sobre as expectativas de Mydiã em relação aos nossos encontros. Em outro momento, discutimos os entendimentos de Mydiã a respeito de seu desenvolvimento profissional e como aprendiz do curso de especialização, registrados a partir de uma Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório que havia sido realizada no primeiro dia do Módulo *Issues II in Research Methodology*, como mencionado nas subseções 4.6.2.1.1 e 4.6.2.1.2. O foco das perguntas nesta primeira entrevista recaiu sobre o tema de sua pesquisa, no ato de pesquisar, na relação entre professor e pesquisa e na forma como a pesquisa estava afetando sua vida profissional.

- **Segunda entrevista exploratória**

Essa entrevista foi realizada no dia 25 de fevereiro de 2013 (logo após a parte reconstruída da primeira entrevista), no mesmo local, o *campus* da PUC-Rio. Mantivemos um formato semelhante ao do início da entrevista anterior, conversando sobre nossas expectativas a respeito da temática que seria pertinente discutir naquele momento da trajetória de sua pesquisa. Logo após, conversamos sobre em que medida Mydiã considerava-se pesquisadora, o momento da pesquisa em que se encontrava, os processos envolvidos naquela fase e as questões que estavam sendo difíceis e fáceis em seu processo investigativo.

- **Terceira entrevista exploratória**

A terceira entrevista foi realizada via *Skype* no dia 15 de março de 2013, três dias antes da apresentação da sua monografia. Os primeiros dez minutos dessa entrevista foram sobre a revisão dos slides da apresentação da monografia e não encontram-se no apêndice. Discutimos principalmente algumas questões gramaticais da língua inglesa. Para fins descritivos, esta entrevista pode ser dividida em mais duas partes: na primeira, discutimos perguntas pre-estabelecidas por mim com foco no momento da pesquisa em que Mydiã se

encontrava, em como ela estava se construindo pesquisadora, seus entendimentos sobre nossas pesquisas e seu papel em sua pesquisa para os colegas com quem trabalhou. Na segunda parte da entrevista, discutimos alguns trechos de fragmentos selecionados da entrevista anterior e falamos sobre a sensação de estarmos discutindo trechos do nosso discurso e se esse sentimento seria semelhante ao de seus colegas quando, na pesquisa de Mydiã, discutiram transcrições de suas conversas. O tema dessa discussão foi previamente planejado por mim em conjunto com a professora Bebel, orientadora de Mydiã. Essa participação híbrida da orientadora de Mydiã nesta fase da pesquisa pôde, a partir dos princípios da Prática Exploratória, ser considerada como um momento em que ela também desejou se envolver no processo para entender questões em relação ao processo de pesquisa de sua orientanda e quiçá sobre sua orientação.⁷⁶

• Quarta Entrevista Exploratória

A quarta entrevista foi sugerida por Mydiã, e realizada por *Skype* no dia 30 de abril de 2013, depois da apresentação de sua monografia. Na entrevista, escutamos e discutimos a gravação da apresentação e os comentários de Inés, a professora examinadora de seu trabalho.

Considero essa entrevista a mais próxima do eixo da direita do *continuum* representado na figura 9. Isto é, uma entrevista com alto teor de “exploratoriedade”, na qual Mydiã tomava as rédeas do processo para entender “particularidades da situação imediata” (cf. *particularities of the immediate situation*) (Allwright, 2003, p. 5) que a interessavam – a apresentação de sua monografia. Entendo a quarta entrevista como uma grande ARPE, em que a vida de Mydiã foi entremeada com a (vida da) minha pesquisa, a serviço de nossos entendimentos e necessidades.

Ocorreu que, na terceira entrevista, a aluna-pesquisadora havia sugerido que gravássemos a apresentação de sua monografia para escutarmos depois. Pensamos que ouvir juntas a gravação poderia ser mais um momento de reflexão sobre o processo de desenvolvimento de Mydiã como pesquisadora – mais um momento de conversa para ela trabalhar ‘melhor seu material de pesquisa’, o que

⁷⁶ Após essa entrevista, a professora Bebel e eu tivemos um encontro gravado para ouvir e discutir os trechos em que Mydiã e eu discutimos suas perguntas (de Bebel) na entrevista. Esse encontro propiciou mais uma oportunidade de refletirmos sobre nosso envolvimento e identidades projetadas no processo.

continuaría gerando dados para meu estudo. Ao longo da atividade, ouvimos a gravação na íntegra, que constava de vinte minutos de apresentação, vinte minutos de contribuições da examinadora, bem como alguns comentários mais curtos da Bebel e meus. Parávamos para comentar nos momentos em que algo nos chamava atenção para reflexão. Em relação à fase em que se encontrava em sua pesquisa, Mydiã mencionou que já havia feito as modificações finais de sua monografia, mas que, a partir daquela atividade, poderia verificar se, antes de enviar a versão final para a sua orientadora, ainda faria mais alguma modificação.

No entanto, ao interpretar nossas interações na terceira entrevista, chamou-me atenção a afirmação de Mydiã de que iria enviar a versão final de seu trabalho antes de ouvirmos juntas sua defesa na quarta entrevista. Essa atitude pouco reflexiva, mas bastante agentiva, pode ser decorrente, de que, durante nossas conversas, o foco de Mydiã já estava no produto final de sua monografia. Mydiã, como já mencionei, teve pouco tempo para realizar sua pesquisa e uma das formas de criar coerência (Linde, 1993) para as falhas que ela mesma conferiu a seu trabalho foi atribuindo causalidade ao tempo curto, por conta da vida tipicamente atarefada do professor no nosso país e de uma viagem para o exterior com seu marido.

Considero outro aspecto importante para a configuração da quarta entrevista como mais próxima do eixo exploratório no *continuum*; com o desenvolvimento do estudo, eu também estava me distanciando do modelo de pesquisa tradicional. Desse modo, em relação à quarta entrevista, além de acolher a decisão de Mydiã, pude tomar decisões metodológicas mais afinadas em relação à pesquisa inclusiva proposta pela PE, como por exemplo, não preparar perguntas de pesquisa *a priori*: “essas perguntas eu fiz ao longo que eu ouvi a apresentação” (quarta entrevista). Em consonância com Reis (2013, p. 106), compreender, através da visão inclusiva da pesquisa do praticante (Allwright & Hanks, 2009), a dificuldade em distanciar-me como analista do modelo de pesquisa realizada por terceiros permitiu-me entender que o que por vezes ocorria entre mim e Mydiã era o interesse genuíno de refletir mutuamente acerca de questões que interessavam às duas praticantes. Além do mais, pude compreender que esses entendimentos eram oportunidades para minha própria inclusão na pesquisa. Assim, poderíamos trabalhar nas entrevistas como duas praticantes, que, a partir de interesses comuns,

como por exemplo o de nos desenvolvermos como tal, aproveitaríamos aquele espaço discursivo para refletirmos e entendermos nossas questões. Eu não precisaria atuar nas entrevistas como ‘pesquisadora experiente’ com uma agenda pré-estabelecida.

O quadro a seguir representa uma síntese do foco das quatro entrevistas, as datas em que ocorreram e a temática das perguntas de pesquisa de cada entrevista. Vale lembrar que não houve perguntas previamente estruturadas na quarta entrevista exploratória.

Quadro 2 - As quatro entrevistas exploratórias

Entrevista Exploratória	Data	Foco das Perguntas
Primeira Entrevista	29/11/12 e 25/02/13	Tema da pesquisa da praticante - O significado de pesquisar e as razões pelas quais um professor faz pesquisa - Em que medida a pesquisa está afetando a vida pessoal e a prática profissional da praticante - De que forma o curso de especialização está contribuindo para o processo reflexivo da professora pesquisadora
Segunda Entrevista	25/02/13	- Desenvolvimento da pesquisa e do processo de pesquisar da praticante - Pontos mais difíceis e mais fáceis no processo investigativo - Em que medida a professora cursista se considera pesquisadora
Terceira Entrevista	15/03/13	- Questões práticas sobre a apresentação de monografia da professora-pesquisadora - Momento em que Mydiã encontra-se na pesquisa - (Auto)construção como pesquisadora - Os entendimentos da praticante sobre as nossas pesquisas - Reflexões sobre papéis na pesquisa: o meu papel para Mydiã e o papel dela para os participantes de sua pesquisa - Discussão acerca de trechos transcritos da segunda entrevista - Sensações e expectativas em relação à discussão dos trechos transcritos - Em que medida esses sentimentos se assemelham àqueles dos participantes da pesquisa de Mydiã, quando, em sua pesquisa, discutiram suas produções
Quarta Entrevista	30/04/13	- Discussão e reflexão sobre a apresentação da monografia e comentários da professora Inês a partir de escuta de ambos na íntegra

Neste estudo, a descrição da riqueza dos detalhes da pesquisa qualitativa (Flick, 2009) fez-se ainda mais necessária devido à hibridez da Prática Exploratória (Miller, 2012). Essa riqueza de detalhes está fortemente representada nas decisões teórico-metodológicas assumidas neste trabalho, tais como: dividir a trajetória da pesquisa em dois grandes momentos, incluir os participantes periféricos, como nossas orientadoras, apresentar detalhadamente os alunos cursistas, a partir de entendimentos menos concretos e mais profundos, tais como suas expectativas a respeito do curso de especialização e apresentar as entrevistas exploratórias, a partir de um *continuum* de ‘exploratoriedade’, uma vez que seu teor mais ou menos exploratório não pode ser comensurado em moldes quantitativos.

Nos capítulos seguintes, em que analiso trechos das quatro entrevistas exploratórias realizadas, voltarei às considerações aqui abordadas.

5

Diálogo entre a teoria e a metodologia

O mapa não é o território.

Fritjof Capra

As quatro entrevistas exploratórias foram o *locus* para a geração dos dados principais desta pesquisa, num total de aproximadamente seis horas de conversa. Considerei os objetivos deste trabalho para estabelecer os critérios de seleção das unidades discursivas escolhidas. Assim, uma vez que um dos meus objetivos principais é observar como Mydiã, através das histórias de sua pesquisa, está se construindo pesquisadora em Prática Exploratória, trago para a análise os trechos em que observo como se dá esse processo. Ressalto que, uma vez que parto do pressuposto teórico (subseção 3.2) de que esse processo é coconstruído pelas duas praticantes no contexto interacional em que estamos inseridas – as entrevistas exploratórias – a análise também considera em que medida eu estou contribuindo para o processo, bem como de que forma esse processo está possibilitando meu amadurecimento como pesquisadora exploratória.

Na análise, me apoio (1) em dois tipos de unidade do discurso de Linde (1993) – explicação e crônica – para identificar o que conta como a trajetória da pesquisa de Mydiã e a construção de sua identidade como pesquisadora exploratória, assim como (2) o trabalho microanalítico de Pontecorvo (2005b), relativo ao papel da interação social em sala de aula – a fim de destacar a coconstrução do conhecimento entre as duas praticantes, ao longo das entrevistas.

A natureza avaliativa das explicações e crônicas, relacionada ao potencial que elas têm para o exercício de reflexão, será extremamente útil para captar a trajetória reflexiva da professora, uma vez que a avaliação expressa crenças, valores e entendimentos dos participantes sobre o mundo e sobre si mesmos (Linde, 1989). Por outro lado, a microanálise interacional de alguns trechos dessas unidades de discurso, à luz dos estudos de Pontecorvo (2005) e Orsolini (2005) possibilitará observar a coconstrução da parceria e colaboração entre as duas praticantes.

Dentre as duas formas de unidades discursivas configuram-se sete explicações e uma crônica. Destaco o uso recorrente das explicações como uma forma de Mydiã legitimar sua inserção na Comunidade de Prática Exploratória. Ao usar explicações, a professora projeta-se como alguém que pode comprovar que está se tornando exploratória. Na crônica, chamo atenção para os diferentes pontos avaliativos construídos por Mydiã acerca de seu processo de desenvolvimento como pesquisadora. Note-se que narrativas canônicas não foram selecionadas para a análise, uma vez que essas unidades discursivas em nossas entrevistas exploratórias não focalizavam a questão da inserção da professora na comunidade de prática da PE.

Como apresentei no capítulo de Metodologia (cf. seção 4), Mydiã está se tornando membro da Comunidade da PE na medida em que participa de diversas práticas sociais (Wenger, 1998) dessa comunidade. Vale reiterar, que, embora a participação de Mydiã nas entrevistas seja o eixo norteador da análise deste estudo, as outras formas de participação da professora-pesquisadora durante o curso de especialização em língua inglesa influenciaram a configuração das entrevistas e, portanto, em alguns momentos da análise, serão mencionadas. A figura abaixo representa as formas de participação de Mydiã, como membro iniciante da Prática Exploratória, e das praticantes mais experientes envolvidas, as professoras Bebel e Inés e eu.

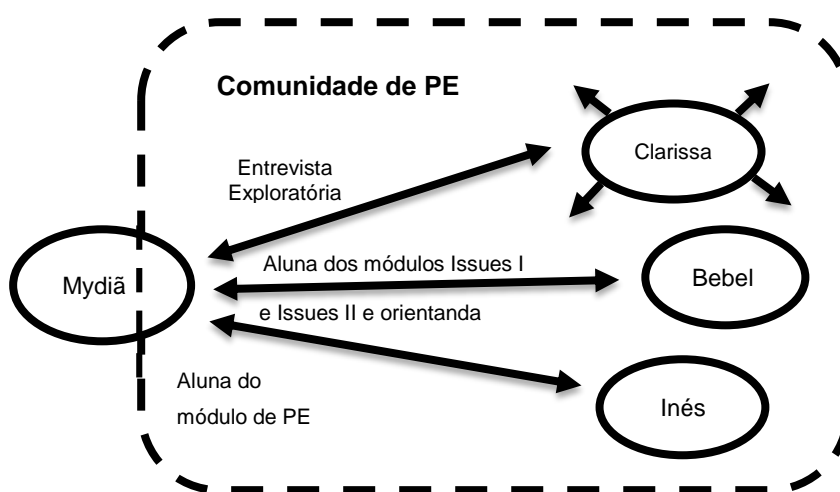


Figura10 - Formas de participação em PE.

As setas duplas mostram que, ao nos engajarmos com Mydiã nas diversas práticas discursivas ao longo da investigação, as duas professoras e eu também tivemos oportunidade para trabalhar para entender nossas próprias questões. As setas que saem do meu círculo mostram que eu também estou me desenvolvendo como membro da Comunidade de Prática Exploratória. Além de eu estar buscando entender a questão principal desta investigação – o tornar-se pesquisadora de Mydiã – eu também busco entender minhas próprias questões, tais como o meu processo de desenvolvimento como pesquisadora exploratória. Assim, reitero, que, apesar de o foco principal do estudo recair sobre a trajetória de pesquisa de Mydiã, a análise não poderia deixar de envolver meu processo identitário como praticante exploratória.

Em nossas entrevistas exploratórias, Mydiã e eu nos envolvemos em processos interacionais coconstruídos com a intenção de buscar refletir e entender nossas pesquisas e a nós mesmas. Percebendo o dinamismo e a reflexividade da interação, apresento, com um olhar narrativo (Bastos, comunicação pessoal), uma análise temática, lançada na direção de nós duas.

5.1. Reflexão para entender

O exercício da reflexão para entender nossas questões é recorrente nas entrevistas exploratórias. Interpreto essa recorrência como uma coconstrução discursiva da prática reflexiva como muito importante para a Comunidade de Prática Exploratória e a considero uma busca perene das duas praticantes por refletir sobre a PE, para melhor entendê-la e tornarem-se (mais) praticantes exploratórias. É nesse sentido, como aponto desde a introdução deste trabalho, que as entrevistas constituem uma grande ARPE (Atividade Reflexiva com Potencial Exploratório) (Moraes Bezerra, 2007), cujo objetivo central é entender como ser praticante em Prática Exploratória.

Os fragmentos selecionados para análise do exercício da reflexão serão apresentadas como seis momentos distintos em que Mydiã (e eu) se constrói

reflexivamente a partir da trajetória de sua pesquisa. A ordem cronológica em que esses momentos ocorreram ao longo das quatro entrevistas não é importante para a análise que estou realizando, uma vez que, apesar do estudo ser longitudinal, não encaro como linear os processos de desenvolvimento de Mydiã (tampouco os meus) como pesquisadora. Porém, sempre indico à qual entrevista pertencem os fragmentos discursivos para me referir ao momento em que Mydiã se encontra em relação à confecção de sua monografia, o que julgo ser relevante para o estudo.

Observo nos fragmentos selecionados que a reflexividade se constrói a partir de uma temática mais geral acerca de elementos relativos à pesquisa acadêmica: (1) a importância da escrita crítico-reflexiva do pesquisador e (2) a sustentabilidade e a hierarquia no universo acadêmico. Em direção a uma topicalização mais específica de pesquisa em Prática Exploratória, enfocando, a partir do terceiro fragmento, (3) a distinção entre a reflexão com foco no entendimento e a reflexão com foco na solução de problemas, (4) o trabalho em sala de aula visando à qualidade de vida, (5) as formas de participação do praticante exploratório e (6), no último, o trabalho colaborativo e inclusivo dos membros da PE.

Além dessa organização temática, chamo atenção para o modo como a dimensão da participação é recorrente no discurso. Observo a construção discursiva da participação ocorrendo em um *continuum* de uma perspectiva mais ética, que parte da orientadora de Mydiã, a um ponto de vista mais êmico, em que cada uma reflete acerca de sua participação em suas pesquisas. No primeiro fragmento, Mydiã relata que sua orientadora solicitou que ela perguntasse a seus colegas como havia sido participar do estudo da monografia; no segundo, eu pergunto para Mydiã como estava sendo para ela participar da minha investigação; no terceiro, a própria Mydiã discute a participação dos colegas em sua pesquisa e já, no quarto fragmento, a professora descreve sua participação na sala de aula. No quinto fragmento, nós duas refletimos sobre nossa participação em nossas pesquisas e, no sexto e último, coconstruímos a pesquisa como um processo colaborativo de todos os participantes.

No quadro 3, busco sintetizar a trajetória de seleção dos dados reflexivos, trazendo a entrevista da qual cada fragmento faz parte, o título do fragmento, seus temas e as unidades discursivas que serão discutidas.

Quadro 3 - Trajetória da seleção dos dados reflexivos

Entrevista Exploratória	Fragmento	Tema	Unidade Discursiva
Segunda entrevista	“Sim, comigo também é assim” Primeiro	Importância da escrita crítico-reflexiva	Explicação
Segunda entrevista	“Isso foi um choque para mim” Segundo	Sustentabilidade e hierarquia no universo acadêmico	Crônica
Terceira entrevista	“Não sei se é necessariamente uma reflexão ou simplesmente um trabalho de resolver problemas” Terceiro	Reflexão com foco no entendimento e reflexão com foco na solução de problemas	Explicação
Primeira entrevista	“Então assim, ser um pouquinho mais sensível” Quarto	Integração do conhecimento acadêmico à prática pedagógica	Explicação
Terceira entrevista	“Eu tava muito engessada” Quinto “E foi isso que eu também me dei conta” Sexto	Desafios na pesquisa do praticante em Prática Exploratória	Duas Explicações
Quarta entrevista	Pesquisar não vai ser um monstro tão grande como eu achava que era Sétimo	Pesquisa do praticante em Prática Exploratória como um processo colaborativo	Explicação

Observamos que as quatro entrevistas exploratórias foram contempladas na análise e, como expliquei anteriormente, a seleção dos dados não segue a

ordem cronológica das entrevistas. Cada fragmento foi nomeado a partir de um enunciado de Mydiã nas explicações e na crônica, buscando captar sua essência temática em relação à praticante. O segundo fragmento trata de duas temáticas principais, o que parece fazer sentido com o fato de que a crônica pode ter vários pontos avaliativos (Linde, 1993). O quinto fragmento é o único que traz duas explicações, uma de Mydiã e outra minha, e tem como título dois enunciados; um de cada explicação.

O primeiro fragmento – “sim, comigo também é assim” – trata do processo de escrita da monografia de Mydiã. O segundo – “isso foi um choque para mim” – retoma a trajetória acadêmica de Mydiã desde a graduação à participação na presente pesquisa. No terceiro fragmento, “não sei se é necessariamente uma reflexão ou simplesmente um trabalho de resolver problemas”, a professora contrasta duas formas de reflexividade. O quarto fragmento, “então assim, ser um pouquinho mais sensível”, que traz experiências de Mydiã em sua sala de aula, incorpora o conhecimento acadêmico que vem construindo na especialização. No quinto fragmento, a explicação de Mydiã – “porque eu tava muito engessada” – e a minha, “e foi isso que eu também me dei conta” – destaca-se a coconstrução discursiva de nossos desafios como praticantes exploratórias em nossas pesquisas, em que enfocamos a questão da participação do pesquisador em seu contexto de ação. No sexto fragmento – “pesquisar não vai ser um monstro tão grande como eu achava que era” – a praticante caracteriza a pesquisa em Prática Exploratória como um processo colaborativo, ao descrever a arguição de sua monografia, na qual estavam presentes a professora Inés como sua examinadora, a professora Bebel, sua orientadora, e eu, seu par exploratório.

5.1.1. Importância da escrita crítico-reflexiva do pesquisador

Quando tivemos este encontro, a praticante já estava terminando a pesquisa; havia acabado de escrever a monografia e estava ansiosa para receber os comentários de sua orientadora. Na sequência anterior a este fragmento, Mydiã e eu refletíamos sobre a dificuldade de expressar as ideias e entendimentos em sua

monografia. Ao relatar esse processo, ela avaliava que ainda se sentia insegura em relação ao resultado de sua escrita por não ter certeza se havia conseguido escrever o que desejava. No fragmento que se segue, aproveitei seu relato, reenquadrando o evento.

Fragmento 1 - “Sim, comigo também é assim”

Clarissa	1 2 3	não sei com você, mas comigo, quando eu começo a achar que não tá é porque não tá mesmo, com você é assim?
Mydiã	4 5 6 7 8 9 10 11 12 13	sim, comigo também é assim. eu mudei muitas coisa, né? a minha introdução eu reescrevi eu não sei quantas vezes ((risos)). eu <u>sempre</u> adaptava alguma coisa, não isso aqui não tá legal. e aí mudava de novo, entendeu? de uma certa forma eu queria incluir de uma forma mais clara qual foi a minha motivação. e aí REESCREVI de novo boa parte das coisas, não assim do <u>zero</u> , né? aquela coisa, ah deletei [tudo]
Clarissa	14	[não,] é
Mydiã	15 16 17 18 19 20 21 22	mas assim, constantemente adaptando, né? eu acho que foi um processo de adaptação em todos os tópicos, assim, introdução, parte da teoria, parte de metodologia, explicar quem são os participantes de uma forma assim que seja LÓGICA, né? até você tava na reunião que a gente, tava com a, a reunião que eu fiz com a bebel, a última, né?
Clarissa	23	ahã
Mydiã	24 25 26 27 28 29 30 31 32 33	que ela pediu para eu perguntar pros professores é o porquê deles terem aceitado participar do projeto. eu perguntei, falei com eles e tal e foi legal ter tido esse tipo de <i>feedback</i> e INCLUIR isso na descrição dos participantes, do porque eles queriam participar, entendeu? eu acho que foi importante também. então esse tipo de adaptação constante, né? durante o projeto é meio dolorosa, né? mas faz parte ((risos))

Este fragmento contém uma explicação coconstruída (Linde, 1993). O tópico focalizado é o texto acadêmico, ou seja, uma questão bastante discutida na academia que ecoa neste fragmento. Como já argumentei na subseção 2.3.3, a pesquisa inclusiva participativa, como é o caso de nossos estudos, necessita de ferramental metodológico e formas de documentação em todas as etapas,

inclusive na escrita do gênero acadêmico, para que sejam condizentes com sua epistemologia inclusiva (Celani, 2005, 2010; Moita Lopes, 2006, 2009; Silva et al., 2011; Miller, 2012, 2013; Mendes, em andamento).

O fragmento inicia-se com uma pergunta minha que topicaliza a importância da auto-crítica do pesquisador em relação a seu texto acadêmico (linhas 1-3), através da qual estou (1) me projetando como pesquisadora que constrói essa criticidade e (2) buscando alinhamento com Mydiã – não sei com você, mas comigo, quando eu começo a achar que não tá é porque não tá mesmo, com você é assim? No turno seguinte, Mydiã posiciona-se em relação a mim (Shotter, 1989 apud Moita Lopes, 2002) – sim, comigo também é assim (linha 4), ratificando o alinhamento. Isto é, ela também sabe discernir se seu texto está bom ou não - proposição de sua explicação (Linde, 1993) que será comprovada discursivamente por duas consequências⁷⁷: (1) ela fez várias adaptações até seu texto ficar bom e (2) ela incluiu em seu trabalho a sugestão oferecida por sua orientadora. Como pesquisadora que tem criticidade, ela precisa projetar-se conforme alguém que tem dúvidas e incertezas em relação a sua escrita, até construir seu texto como adequado a partir das inúmeras adaptações que fez sozinha (primeira consequência) e da solicitação de sua orientadora (segunda consequência).

No que diz respeito à primeira consequência, observa-se que, ao desenvolver sua explicação, a narradora estabelece causalidade implícita à sequência narrada (Linde, 1993), que é a de estar tornando-se crítica por traços de personalidade, mais especificamente persistência e determinação. Isto é, Mydiã-autora constrói causalidade entre os eventos acerca do processo de escritura de sua monografia ao relatar que exerceu esforço contínuo, adaptando sua escrita muitas vezes até que seu texto ficasse lógico e claro. A riqueza de detalhes (linhas 5-19) ao mencionar cada item da monografia que adaptou e a construção de estruturas avaliativas que indicam como foi esse processo para ela – eu sempre adaptava alguma coisa, não isso aqui não tá legal (linhas 6-8) – apoiam a primeira sequência de razões; ela fez inúmeras adaptações – a minha

⁷⁷ Como estrutura interna desta explicação, observo relações entre a sequencialidade e a consecutividade (e não sequencialidade e causalidade, como no trabalho de Linde, (1993)). As relações de consecutividade se dão pela forma com que os eventos são discursivamente desencadeados no processo de Mydiã tornar-se membro da Comunidade de Prática Exploratória.

introdução eu reescrevi eu não sei quantas vezes (linha 5 e 6); reescrevi de novo boa parte das coisa (linhas 11 e 12) – até seu texto ficar como desejava. Esse processo detalhadamente descrito no discurso sustenta sua proposição inicial – Mydiã também sabe avaliar a qualidade de seu texto.

Quanto à segunda consequência, Mydiã destaca as adaptações referentes à descrição dos participantes de pesquisa a partir de sugestão de sua orientadora. Ela relata a conversa que teve com a orientadora através de uma narrativa encaixada (linhas 20-33). A narrativa traz a fala reportada da orientadora (linhas 24-26), construindo-a como integrante competente e confiável do grupo de pesquisa reflexiva, cuja sugestão contribui para a validade ético-inclusiva de sua monografia, tornando-a condizente com aquele tipo de pesquisa (Celani, 2005, 2010; Moita Lopes, 2006, 2009; Silva et al., 2012; Miller 2012, 2013).

A narrativa encaixada possui longa avaliação (linhas 27-31) que constrói o processo de adaptação da seção em sua monografia acerca dos participantes como positivo, apesar de difícil, isto é, oriundo de uma dificuldade redentora típica da ética protestante e do espírito do capitalismo (Biar, 2012). A avaliação da adaptação como “constante e dolorosa, mas que faz parte” (linhas 31-33) parece estar sintetizando não só os efeitos da adaptação dos participantes da pesquisa como os de todo o processo de adaptação construído ao longo da explicação.

Apesar da dificuldade, a causalidade adequada da sequência de consequências que comprovam a capacidade de Mydiã de avaliar a qualidade de seu texto foram organizadas pela agência de seu próprio *self* (Linde, 1993), tanto na escolha das adaptações quanto em aceitar a contribuição de sua orientadora. Em outras palavras, foi a própria pesquisadora quem esforçou-se para adaptar “não sei quantas vezes” (linha 6) seu trabalho até que ficasse satisfatório, bem como acatou a sugestão da orientadora, construindo-se como autora reflexiva do seu próprio texto.

O sistema de coerência que está sendo ativado por Mydiã nessa explicação parece ser baseado nas noções teórico-metodológicas da pesquisa do praticante (Allwright & Hanks, 2009), sobretudo a importância da postura crítico-reflexiva

do pesquisador no momento da redação de sua pesquisa. Vale ressaltar que a dificuldade com a escrita acadêmica, bem como o reconhecimento da importância da criticidade do pesquisar ao redigir sua pesquisa não são oriundos apenas da pesquisa em Prática Exploratória. Porém, essa modalidade de pesquisa prioriza a questão da participação de todos os integrantes da pesquisa, bem como reconhece os desafios metodológicos no que diz respeito à construção de um gênero que valorize os processos de participação. Assim, parece-me que uma versão dessas noções da pesquisa do praticante está apoiando a lógica da pesquisa de Mydiã. Ao basear-se nessas noções como justificativas de que a escrita de seu trabalho está satisfatória, a pesquisadora aparenta estar apoiada na pesquisa do praticante como sistema de coerência.

Vencendo os desafios do gênero acadêmico como investigação coletiva que ainda está em construção, a pesquisadora praticante teve êxito em sua pesquisa ao explicar quem são os participantes de uma forma que seja LÓGICA (linhas 18-20): eu perguntei, falei com eles e foi legal ter tido esse tipo de feedback e INCLUIR isso na descrição dos participantes, do porque eles queriam participar (linhas 26-30). Ainda que a questão da inclusividade dos participantes tenha sido sugerida pela orientadora de Mydiã, ao trazê-la para a reflexão, a professora estava projetando identidade de pesquisadora inclusiva nos termos da Prática Exploratória.

5.1.2. Sustentabilidade e hierarquia no universo acadêmico

Este fragmento é continuação do anterior, em que me aproprio da sugestão da orientadora de Mydiã acerca da participação de seus colegas em sua pesquisa para perguntar porque ela quis participar da minha. Isto é, mudo o enquadre da interação, buscando entender minha própria pesquisa, a partir de uma pergunta externa sugerida inicialmente pela orientadora de Mydiã para a pesquisa dela.

Fragmento 2 - “Isso foi um choque para mim”

Clarissa	34	não e isso é interessante, porque me dá
	35	vontade de perguntar também, por que que você
	36	participou, você quis participar, continuar
	37	participando da minha?
Mydiã	38	eu achei interessante, pelo seguinte fato de
	39	você tá vendo sobre o porque o professor quer
	40	se tornar pesquisador, né? e eu me perguntei
	41	isso, né? num dado momento assim que eu entrei
	42	porque a gente entrou aqui na pós e a
	43	primeira, uma das primeiras matérias foi com a
	44	bebel
Clarissa	45	<i>issues I</i>
Mydiã	46	é <i>issues I</i> aí ce fala, caramba já comecei já
	47	estamos falando sobre ser pesquisador? isso
	48	foi um choque pra mim, né? eu não imaginei que
	49	assim tipo logo no primeiro período a gente já
	50	iria falar sobre isso. eu acho que nesse
	51	momento eu fiquei pesquisando, assim, ME
	52	pesquisando no sentido de por que eu quero
	53	participar de um projeto? por que que eu quero
	54	investigar uma determinada coisa pra poder
	55	escrever numa monografia, sabe? isso são
	56	questionamentos que eu sinceramente não tive
	57	na graduação. foi simplesmente um trabalho de
	58	conclusão de curso. não foi realmente aquela
	59	coisa assim, eu sou uma pesquisadora e eu
	60	quero investigar isso, entendeu? de forma a
	61	entender, né? não foi exatamente isso, foi um
	62	trabalho de conclusão de curso, assim como
	63	outros trabalhos, né? durante o período
Clarissa	64	ahã
Mydiã	65	da graduação, né? então quando você falou
	66	sobre porque o professor quer ser um
	67	pesquisador eu achei isso super interessante
	68	porque eu acho que nem a gente ((risos)) mesmo
	69	sabe muito bem o porque a gente quer ser
	70	pesquisador, né? eu tenho uma ideia de que é
	71	porque a gente quer entender a nossa realidade
	72	e entender a nossa prática, mas pode envolver
	73	muitas outras coisas, entendeu? então assim,
	74	ah eu achei legal, vou contribuir ((risos)).
	75	porque eu acho que quando a gente participa,
	76	né? de pesquisas nesse sentido, ainda mais
	77	quando é mestra:do, né e tal eu acho que
	78	realmente no final das contas quando você
	79	prepara tudo, defende, né? a sua dissertação e
	80	tal, aquela contribuição que <u>você</u> deu vai
	81	ajudar outra pessoa que talvez tenha a mesma
	82	pergunta ou uma pergunta parecida, sabe? então
	83	acho que é um processo de contribuição entre
	84	professores e alunos que só faz realmente a
	85	gente entender um pouquinho mais
Clarissa	86	de colaboração, né?
Mydiã	87	é colaboração
Clarissa	88	[legal]

O fragmento possui uma crônica coconstruída (Linde, 1993), que, em comparação à narrativa, conforme apresentei na subseção 3.3.4.1.2, não possui um único ponto narrativo, isto é, na crônica ocorrem avaliações isoladas da sequência dos eventos narrados. A crônica de Mydiã topicaliza as formas de participação da professora em suas pesquisas de graduação e de especialização e em meu estudo de doutorado, e possui três momentos avaliativos principais (linhas 38-64, 65-73 e 73-85) que serão discutidos individualmente. Como observamos na subseção 2.1, a questão da participação é fundamental para a Prática Exploratória, a qual visa envolver colaborativamente todos os participantes de determinado contexto de ensino-aprendizagem/ trabalho/ pesquisa de forma a desenvolverem seus entendimentos acerca de questões que os interessem. O tópico ecoa neste fragmento de modo bastante interessante uma vez que foi inicialmente abordado por Mydiã para falar acerca de sua pesquisa (fragmento anterior) e, agora, é reenquadrado por mim a fim de que Mydiã fale sobre sua participação na minha.

O trecho inicia-se por minha tomada de turno (linha 34 à 37) com a qual mudo meu *footing* reenquadrando o evento (Goffman, 1979) como uma reflexão pessoal que trago para a entrevista (Paget, 1983). Desse modo, transponho a indagação para refletir sobre minha pesquisa, ressaltando meu envolvimento subjetivo com o tema do estudo. Esse movimento parece salientar o caráter colaborativo da PE mencionado acima. Assim, discursivamente, me aproprio de uma pergunta exploratória da pesquisa de Mydiã (fragmento anterior) como oportunidade (cf. *learning opportunities*, Allwright, 2005b) para refletir a respeito da minha investigação (linhas 34-37).

Nesse sentido, nós duas parecemos estar envolvidas em zonas de questionamento (Kuschnir, 2003) proporcionadas pelo ambiente inclusivo da Prática Exploratória. Diante da riqueza dos elementos da interação, cada uma se alinha de determinada maneira a partir de seu *puzzle* (Allwright & Hanks, 2009) que se sobressai como alvo de curiosidade e interesse pessoal. O hibridismo da PE (Miller, 2012) parece possibilitar essa integração do trabalho de geração dos dados ao trabalho para entender. Nesta pesquisa, mais especificamente, busca-se integrar a formulação da entrevista e sua prática em si ao trabalho para entender o processo investigativo (cf. subseção 4.6.2.2.3) das duas praticantes.

Interacionalmente, é o entendimento do meu processo investigativo que parece estar em questão nas linhas 34 à 37. Projetando-me como par-aprendiz apoiada em Mydiã, enquadro discursivamente essa atividade como oportunidade para meu próprio desenvolvimento como pesquisadora exploratória. À medida em que me alinho à atitude exploratória da professora, ao querer fazer para ela a mesma pergunta exploratória que ela fez para seus colegas – não, e isso é interessante, porque me dá vontade de perguntar também, **por que que você participou, você quis participar, continuar participando da minha?** (linhas 34-37), estou me desenvolvendo como pesquisadora exploratória pela experiência de retomar discursivamente essa questão que construo como reflexiva. Enquanto, no fragmento anterior, Mydiã constrói-se exploratória ao alinhar-se a mim como escritora-crítica, nesse fragmento eu me construo como tal ao alinhar-me a ela. Podemos dizer que, nos posicionando uma em relação à outra, estamos coconstruindo discursivamente nossas identidade(s) exploratória(s).

Mydiã, no turno seguinte (linha 38) inicia, com a crônica, a coconstrução de sua trajetória de pesquisa – desde a graduação e a pós-graduação *Lato Sensu* à participação na minha pesquisa de doutorado. A professora usa a crônica (Linde, 1993) para narrar a sequência de eventos de sua experiência acadêmica, em que momentos isolados de avaliação (linhas 38-64, 65-73 e 73-85), típicos dessa unidade discursiva (subseção 3.3.4.1.2), constroem-na gradativamente como pesquisadora exploratória.

Inicialmente, o ponto (subseção 3.3.3) que está sendo discutido no primeiro momento de avaliação da crônica (linhas 46-50) é que Mydiã e seus colegas entraram no curso de pós-graduação sem saber que haveriam de ter uma postura crítico-reflexiva. Na linha 47, ao relatar que desde o começo do curso ela e seus colegas já estavam “falando sobre ser pesquisador”, a professora parece estar se referindo à importância do trabalho de formação continuada que visa ao desenvolvimento do professor como agente produtor (e não reproduzidor) de conhecimento (Miller, 2013, dentre outros).

Este tópico enfoca a complexa relação entre o professor e a pesquisa (Lüdke, 2002). Como argumentei na subseção 2.3, muitos professores egressos do

curso de Especialização de Língua Inglesa da PUC-Rio no ano de 2011 tinham como objetivo principal melhorar a prática docente, assim como aprimorar o conhecimento do idioma. A prática da pesquisa não foi mencionada como relevante pelos professores em formação continuada da turma de Mydiã⁷⁸. A professora parece estar avaliando essa identidade coletiva da turma como ‘pouco reflexiva’, principalmente nos momentos da crônica em que narra os eventos utilizando o pronome pessoal “a gente”, nas linhas 42 e 49.

Em seu discurso, Mydiã se constrói como alguém que está passando a entender a pesquisa reflexiva a partir desse momento isolado de avaliação (linhas 55-63). Ela avalia negativamente o trabalho pouco reflexivo que desenvolveu na graduação, construindo uma dualidade entre esse trabalho e o do curso de Especialização. Inspirada em Moraes Bezerra (2007), no quadro 4, chamo atenção para as escolhas linguísticas com as quais Mydiã contrapõe o trabalho monográfico da graduação ao da especialização.

Quadro 4 - Contraposição discursiva entre o trabalho da Graduação e o da Especialização

Materialidade Discursiva - Construções do Passado	
Graduação	Especialização
Orações impessoais: - Distanciamento do universo sobre o qual está sendo falado (Goffman)	Emprego do pronome pessoal: - Figura explícita; protagonista na cena descrita (Goffman) - Agentividade
“foi simplesmente um trabalho de conclusão de curso” (l. 57 e 58)	“isso são questionamentos que eu sinceramente não tive na graduação” (l. 55- 57)
“não foi realmente aquela coisa assim” (l. 58 e 59)	Oração coordenada aditiva “eu sou uma pesquisadora” e “e eu quero investiga isso” (l. 59 e 60)
“não foi exatamente isso, foi um trabalho de conclusão de curso, assim como outros trabalhos”(l. 61-63)	

⁷⁸ Entendimento obtido a partir de uma Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório em que, em sala de aula, pedi aos alunos-professores que refletissem sobre seu desenvolvimento no curso de pós-graduação em língua inglesa.

Chamo atenção que, ao referir-se à monografia da graduação, a praticante critica-a, produzindo orações impessoais (linhas 57-59 e 61-63) como se não fosse mais ela o sujeito daquelas ações. Por outro lado, ao mencionar o curso de Especialização, em que se constrói como reflexiva, emprega o pronome pessoal *eu*, enfatizando sua agentividade no processo de tornar-se pesquisadora reflexiva.

Antes de iniciar a análise do próximo momento isolado de avaliação com o qual Mydiã segue projetando seu desenvolvimento como professora-pesquisadora, apresento um ponto de interseção entre o primeiro e o segundo fragmento. Observo o uso, voluntário ou não, de Mydiã de uma sequência de eventos semelhante nesses fragmentos que aponta para dois aspectos: (1) a função discursiva das histórias que contamos como constitutivas da construção de identidade e (2) a sustentabilidade da Prática Exploratória que possibilita a reconfiguração de certo questionamento para outros contextos podendo gerar outros entendimentos.

- Primeiro fragmento: sua orientadora pediu para que ela perguntasse para os participantes de sua pesquisa porque eles quiseram participar de seu estudo.
- Segundo fragmento: ela ficou se perguntando porque ela queria participar de uma pesquisa.

Em relação ao primeiro aspecto, destaco o fato de que a experiência vivida por Mydiã no primeiro dia de aula (segundo fragmento) ocorreu cronologicamente, antes da reunião com sua orientadora (primeiro fragmento). Enquanto as aulas do curso iniciaram em agosto de 2011, o encontro de Mydiã com sua orientadora foi realizado em dezembro de 2012. Porém, ao narrar o episódio que ocorreu depois, Mydiã se refere a uma temática bastante semelhante – a reflexão sobre participar de uma pesquisa. Mydiã relata que ficou perguntando a si mesma porque queria participar de um projeto de pesquisa, que é similar à pergunta que sua orientadora sugeriu que ela fizesse aos participantes de seu estudo (fragmento anterior). Isso nos permite observar que, ao recontar essas sequências de evento, Mydiã está “reproduzindo e verbalizando o seu próprio

modelar do fluxo do tempo”, ao que parece, a fim de construir-se identitariamente como pesquisadora reflexiva (Fabrício & Bastos, 2009). Esse traço parece trazer à tona o papel que as histórias desempenham na construção social das identidades, nos situando no modo como queremos ser reconhecidos e como nos reconhecemos (Oliveira & Bastos, 2002). Pode-se afirmar que a pergunta de Mydiã acerca da reflexão sobre participar de uma pesquisa foi construída por ela como um elemento importante para sua construção identitária como pesquisadora reflexiva.

No próximo momento isolado de avaliação de Mydiã nesta crônica (linhas 65-73), a professora constrói-se como alguém que precisou continuar amadurecendo como pesquisadora. Desta vez, essa construção identitária de Mydiã ocorre pela dualidade discursiva entre a pesquisa na pós-graduação *Lato Sensu* (a sua investigação) e pesquisas de mestrado e doutorado (como o meu estudo) e pela agência de seu próprio *self* (Linde, 1993). Para tal, Mydiã avalia o trabalho dos professores em formação continuada como insuficiente para entender a complexa relação entre o professor e a pesquisa – porque eu acho que nem a gente mesmo sabe muito bem o porquê a gente quer ser pesquisador (linhas 68-70). Para ela, os entendimentos gerados nesse contexto se atêm a: uma ideia de que é porque a gente quer entender a nossa realidade e entender a nossa prática (linhas 70-72), isto é noções superficiais dessa relação.

A fim de compreender mais profundamente a relação complexa entre o professor e a pesquisa – que “pode envolver muitas outras coisas” (linhas 72 e 73) – a professora-pesquisadora escolhe participar de minha pesquisa, construindo-se como responsável pela decisão. Assim, interpreto que discursivamente ela constrói o trabalho de pesquisa na pós-graduação como facilitador de entendimentos de algumas questões (o que representa avanço como pesquisadora em relação à graduação), porém, alguém do conhecimento construído em pesquisas de mestrado e doutorado. Com essa lacuna que constrói no discurso entre a pesquisa na pós-graduação *Lato Sensu* e a *Stricto Sensu*, Mydiã justifica discursivamente a razão de participar de minha pesquisa. À medida em que reconhece não só a importância de continuar pesquisando, como também a minha

investigação como contexto para tal, constrói-se gradativamente como pesquisadora-praticante. De acordo com Linde (1993), podemos dizer que a incompletude da pesquisa da pós-graduação (e da graduação) atribui causalidade adequada para sua decisão de participar de minha pesquisa de doutorado.

Construindo discursivamente sua trajetória como pesquisadora a partir da relação de dualidade entre as práticas de pesquisa nas três fases: graduação, especialização e meu doutorado, Mydiã projeta seu desenvolvimento como pesquisadora, conforme sintetiza o segundo fragmento a seguir:

Quadro 5 - Três fases de pesquisa e as práticas de Mydiã

<u>Fase de Pesquisa</u>	<u>Prática de Pesquisa</u>
Graduação	Foi simplesmente um trabalho de conclusão de curso (linhas 57 e 58)
Pós-graduação	Eu tenho uma ideia de que é porque a gente quer entender a nossa realidade e entender a nossa prática (linhas 70 – 72)
Meu doutorado	Mas pode envolver muitas outras coisas, entendeu? (linhas 72 e 73)

Considero ainda um ponto avaliativo isolado da crônica (linhas 75-85) com o qual a professora constrói identidade de pesquisadora – a participação na tese como visibilidade acadêmica. Mydiã parece considerar que os entendimentos gerados sobre ela e com ela vão contribuir para outras pesquisas acadêmicas do mesmo porte. Nesse trecho avaliativo, ela atribui causalidade à visibilidade que minha pesquisa pode representar para ela, construindo uma relação análoga de prestígio entre a pesquisa da qual está participando e outras pesquisas de mestrado e doutorado que buscarão entendimentos semelhantes:

Porque eu acho que quando a gente participa, né? de pesquisas nesse sentido, ainda mais quando é mestrado, né e tal eu acho que realmente no final das contas quando você prepara tudo, defende, né? a sua dissertação e tal, aquela contribuição que você deu vai ajudar outra pessoa que talvez tenha a mesma pergunta ou uma pergunta parecida, sabe? (linhas 75-82)

Desse modo, a professora está buscando visibilidade na academia, considerando que aquilo escrito a seu respeito na tese será publicado e compartilhado no futuro por outros pesquisadores no meio acadêmico.

Ressalto que em outro momento da pesquisa, Mydiã também reconhece como prestígio acadêmico fazer parte de minha pesquisa. Como mencionei na subseção 4.6.2.2.1, quando solicitei à Mydiã que escolhesse trechos dos dados das nossas entrevistas exploratórias que melhor a representassem durante nosso trabalho, um dos três selecionados topicalizava o desejo da professora de que não criássemos um nome fictício para ela na escritura da tese. Interpreto que, ao assumir sua participação mantendo seu nome no trabalho, Mydiã validava e conferia credibilidade ao processo de tornar-se pesquisadora. Nos termos de Goffman (1979), podemos interpretar que Mydiã, além de mim, seu par no processo em curso, estava levando em consideração seus interlocutores imaginados – nossas orientadoras e outros membros da comunidade acadêmica.

O sistema de coerência que está apoiando a coconstrução da crônica de Mydiã parece ser o princípio de sustentabilidade da Prática Exploratória. Os praticantes de PE compreendem que a coconstrução da reflexão sistemática pode tornar-se uma forma de estar constantemente aberto a perceber suas questões instigantes (cf. subseção 2.1.2). Assim, o trabalho reflexivo para entendê-las torna-se uma forma investigativa de agir que vai além da submissão de um projeto ou uma pesquisa. A importância da pesquisa como reflexão é apresentada pela riqueza de detalhes com que produz uma sequência de perguntas iniciadas com porquê, repertório de uma prática compartilhada pela comunidade da PE (linhas 50-55). A primeira pergunta, especificamente, é muito semelhante à que sua orientadora havia sugerido para os participantes de sua pesquisa (fragmento anterior) – eu acho que nesse momento eu fiquei me pesquisando, assim, me pesquisando no sentido de por que eu quero participar de um projeto (linhas 50-53). Apropriando-se desse repertório reflexivo compartilhado pelos membros da PE, Mydiã está se construindo identitariamente como aluna-professora exploratória que desde os primeiros dias de aula do curso de especialização envolveu-se em práticas reflexivas dessa comunidade de prática.

O uso do princípio de sutentabilidade da PE como sistema de coerência da crônica também parece estar apoiando a projeção da praticante como interessada em trabalhar para si as questões que instigam minha investigação. Nas linhas 65 à 67, Mydiã constrói-se como empenhada em envolver-se com o principal questionamento da pesquisa, apropriando-se desse *puzzle* e justificando a relevância de participar deste estudo - então quando você falou sobre porque o professor quer ser um pesquisador eu achei isso super interessante.

Nesse sentido, Mydiã e eu estamos mutuamente interessadas na pesquisa de doutorado que desenvolvo. Ressalto, no trecho 3, outro momento de nossas entrevistas exploratórias em que Mydiã, usando a polissemia como recurso avaliativo, também constrói sua participação como favorável para seu desenvolvimento como pesquisadora, projetando-se como praticante nos termos da PE:

Trecho 3 - A praticante exploratória Mydiã

Clarissa	e uma coisa assim- quando eu fico ali falando pra você "ahã", "claro" que eu tenho por trás? eu quero te deixar a vontade, eu eu acho, eu ainda acho ainda te:nhos essa mentalidade de que você tá me fazendo um favo:r, você tá participa:ndo da minha pesqui:sa então eu tenho que ser educa:da
Mydiã	eu não to só participando não to usufruindo também, to te explorando ((risos))
Mydiã	tá pesquisando junto comigo, né.

Interpreto que o uso que Mydiã faz da polissemia do item lexical 'explorar' na língua portuguesa cria uma relação de sentido entre a Prática Exploratória e a exploração proveitosa de alguém, a qual parece residir na episteme da pesquisa do praticante em Prática Exploratória (cf. *practitioner research*) (Allwright & Hanks, 2009).

Além da utilização do princípio de continuidade do trabalho reflexivo como sistema de coerência, outras crenças e valores também são expressos na

coconstrução do significado dessa crônica. Uma possível interpretação da interlocução dos turnos do fragmento indicaria que Mydiã e eu reenquadramos o evento como uma sala de aula convencional e estamos utilizando crenças baseadas na hierarquia entre professor e aluno e na aprendizagem como transmissão de conhecimento. Essa interlocução entre mim e Mydiã assemelha-se à sequência previsível de Iniciação, Resposta e Avaliação (IRA) (Sinclair & Coulthard, 1975), em que parecemos nos projetar, de maneira assimétrica, como professora e aluna, como sistematizo no quadro 6 a seguir:

Quadro 6 - Eco de Iniciação, Resposta e Avaliação (IRA)

Ecos da Fala-em-interação “na sala de aula convencional”			
Iniciação I	Clarissa	Não e isso é interessante porque me dá vontade de perguntar também por que que você participou, você quis participar da minha pesquisa? (linhas 34 - 37)	Projeto-me como professora, esperando dela uma ‘resposta exploratória’ em relação à razão pela qual ela quis participar da minha pesquisa
Resposta R	Mydiã	Eu achei interessante porque ((...)) é um processo de contribuição entre professores e alunos que só faz realmente a gente entender um pouquinho mais (linhas 38-85)	Mydiã projeta-se como aluna, cujo conteúdo da resposta é aquele que ela acha que é esperado por mim. Isto é, algo condizente com a atitude crítica e inclusiva da PE
Avaliação A	Clarissa	[legal] (linha 88)	Avalio positivamente sua resposta, finalizando a sequência

Ainda que, compreendida desta forma, esta sequência provavelmente não esteja resultando na participação crítica de Mydiã (Garcez, 2006), nem facilitando

a coconstrução do discurso-raciocínio de nossa parte (Pontecorvo, 2005b) como em outros trechos, ela ilumina nossa construção identitária como membros da comunidade da PE: (1) no turno da iniciação, eu me construo como membro mais experiente dessa comunidade, apta a verificar conhecimento relevante para ela ‘tornar-se praticante exploratória’, (2) no turno da resposta, Mydiã, ao desenvolvê-la discursivamente, projeta-se como membro menos experiente da comunidade e (3) no turno da avaliação, eu verifico em que medida ela dispõe desse conhecimento que estamos coconstruindo como importante para sua inserção na comunidade da PE.

No próximo fragmento, observaremos que, à luz de Pontecorvo, a construção identitária de Mydiã como membro da PE, será desencadeada de forma distinta do tripé “pergunta do professor - resposta do aluno - comentário do professor”, uma vez que, como interlocutora, eu apoio interacionalmente Mydiã a desenvolver seu discurso-raciocínio a fim de que fundamente sua explicação (Pontecorvo, 2005c, p. 56), e não a responder perguntas para as quais já espero a resposta.

5.1.3. Reflexão com foco no entendimento e reflexão com foco na solução de problemas

Na sequência anterior a este fragmento, Mydiã faz uma crítica negativa a sua pesquisa ao afirmar que a investigação apresentava lacunas porque os participantes (ela e seus colegas) não sabiam refletir nos termos da Prática Exploratória. Na opinião da professora-pesquisadora, ela e seus colegas não sabem refletir pois na instituição onde trabalham não há espaço para a prática reflexiva. Observaremos no início do fragmento que eu retomo essa questão em nossa conversa.

Fragmento 3- “Não sei se é necessariamente uma reflexão ou é simplesmente um trabalho de resolver problemas”

1	Clarissa	não e também quando você comentou= eu fiquei mexendo
2		naquela parte dos dados da nossa conversa quando
3		você comenta que é a professora= quando você
4		pergunta o que que é refletir, ou quando que eles
5		refletiam uma delas menciona que refletia na na na
6		reunião pedagógica né
7	Mydiã	<u>sim</u> e nos cursos online que era= que é né= que são
8		obrigatórios é= pela instituição (.) tem isso também
9	Clarissa	mas também não dá pra saber direito que que ela quis
10		dizer vai ver que ela reflete- faz sentido refletir
11		alí porque o assunto é esse né (.) pensa nos alunos
12		sei lá eu queria=
13	Mydiã	e na verdade o- assim os curso que ela comen- que
14		ela citou né eu já fiz eu acho que dois desses
15		cursos online porque: é assim é um curso pra quando
16		você tá chegando na empresa (.) assim nos primeiros
17		seis meses né (.) na empre:sa e um outro curso
18		depois de (.) que você tá trabalhando há dois anos
19		na empresa e: assim vai, né. e:: todos os cursos né=
20		pelo menos os que eu fiz sempre caem naquela coisa
21		de <u>teaching solutions</u> (.) sabe (.) é uma reflexão
22		mas com relação a soluções rápidas pra problemas (.)
23		de sala de aula, problemas imediatos né, uma
24		tentativa de resolver problemas que na verdade
25		poderiam ser refletidos junto com o com o aluno né
26		(.) que é a proposta da <i>exploratory practice</i> . então
27		assim ela disse que ela reflete nos cursos online
28		mas (.) não sei se é necessariamente uma reflexão ou
29		é simplesmente um trabalho de <u>resolver problemas</u>
30		(.) entendeu. preciso de sugestões pra fazer o meu
31		aluno ficar quieto enquanto eu explico a matéria
32		sabe esse tipo de reflexão que rola no curso. então
33		eu não sei se assim ela realmente entende o que que
34		eu quis dizer né quando eu falei sobre reflexão.
35		acho que tem um pouco disso também

Este fragmento contém uma explicação (Linde, 1993) coconstruída (linhas 1-35) que topicaliza a questão da reflexividade técnica. Como vimos anteriormente (cf. subseção 3.1), existem instituições e profissionais que buscam o método mais rápido e eficiente de ensino de língua usando uma roupagem reflexiva, implicando no apagamento identitário do professor. Início chamando a atenção para como está sendo coconstruída a explicação, a partir de uma microanálise discursiva baseada nos trabalhos de Pontecorvo (2005b) e Orsolini (2005), que ilumina a forma como Mydiã, apoiada por mim, está desenvolvendo sua reflexão.

Nas linhas 1 à 6, reformulo o argumento de Mydiã anteriormente introduzido nas entrevistas exploratórias, que, discursivamente, funcionará como proposição da explicação – não há reflexão nas reuniões pedagógicas da instituição onde Mydiã trabalha. No turno subsequente (linhas 7 e 8), a professora acrescenta ao conteúdo semântico do argumento mais um elemento – os cursos online. Nas linhas 9 à 12, eu me oponho à professora, passando a interpretar os dois contextos institucionais (as reuniões pedagógicas e os cursos online) como passíveis de reflexão. Esta oposição parece contribuir para o desenvolvimento da explicação de Mydiã (linhas 13-35), facilitando seu discurso-raciocínio e motivando-a “a ir ‘além do dado’; a procurar respostas mais aceitáveis e explicações mais bem fundamentadas” (Pontecorvo, 2005b, p. 70).

Ao analisar o desenvolvimento da explicação, pode-se inferir, pela troca de turnos entre mim e Mydiã (linhas 1-12), que a proposição que será defendida pela professora é de que não há reflexão nos cursos online. As razões que apoiam a proposição implícita na posição de Mydiã (linhas 13-35) são: (1) ela é membro experiente da instituição (linhas 13-19) e (2) ela está tornando-se membro da Comunidade de Prática Exploratória (Wenger, 1998), já que entende o que consideramos reflexão na PE (linhas 19-31).

Em relação à primeira razão, Mydiã constrói-se como membro experiente da instituição ao comparar-se a sua colega. Isto é, ela projeta-se como alguém que pode fazer uma análise crítica do tipo de reflexão que ocorre na instituição onde trabalha porque é membro experiente desse contexto – e na verdade o – assim os curso que ela comen- que ela citou né eu já fiz eu acho que dois desses cursos online (linhas 13-15). Em relação à segunda razão, à medida em que tem acesso ao repertório da Prática Exploratória, ela se sente capaz de avaliar o curso porque está se tornando membro dessa comunidade de prática. Isto é, em oposição à colega, o conhecimento que está construindo acerca do trabalho reflexivo da Prática Exploratória a habilita para avaliar criticamente os cursos.

O quadro a seguir sintetiza a construção discursiva de Mydiã baseada na dualidade em relação a sua colega:

Quadro 7 - Dualidade discursiva entre Mydiã e a colega

Colega	Mydiã	Dualidade discursiva
os cursos que ela comen_ , que ela citou (linha 12 e 13)	eu já fiz (linha 13)	O uso do verbo fazer em contraposição aos verbos comentar e citar constroem, respectivamente, Mydiã como capaz de avaliar os cursos e a colega como par menos competente.
ela disse que ela reflete nos cursos online (linha 27)	não sei se é necessariamente uma reflexão (linha 28)	O uso do advérbio de necessidade anula a possibilidade de que haja reflexão nos cursos online, enfraquecendo a afirmação da colega.
ou é simplesmente um trabalho de resolver problemas (linha 29)	eu não sei se ela realmente entendeu o que eu quis dizer quando eu falei sobre reflexão (linhas 33 e 34)	1) O uso do advérbio de exclusão (simplesmente) elimina a possibilidade de que haja outras práticas pedagógicas nesse contexto que não sejam as de resolver problemas. 2) O uso do advérbio de afirmação (realmente) confirma e enfatiza a avaliação de Mydiã sobre a reflexão da colega.

O sistema de coerência que está apoiando a conconstrução da explicação parece estar baseado no princípio da PE de trabalhar para entender a vida na sala de aula. Compreendendo a importância do foco no entendimento para o trabalho da PE, Mydiã avalia negativamente as atividades profissionais da instituição – todos os cursos né= pelo menos os que eu fiz sempre caem naquela coisa de *teaching solutions* (linhas 19-21). Ela avalia discursivamente esse tipo de conduta tecnicista, comparando-a à visão inclusiva da Prática Exploratória, que visa à construção do professor junto com seus alunos acerca de saberes locais – uma tentativa de resolver problemas que na verdade poderiam ser refletidos junto com o com o aluno né (.) que é a proposta da *exploratory practice* (linhas 23-26).

Esse sistema de coerência projetado por Mydiã está fornecendo à narradora um vocabulário específico para construir sua identidade de pesquisadora exploratória (Linde, 1993). É interessante observar que esse processo está se dando pela negação. Isto é, a narradora apresenta a identidade exploratória a partir de práticas e repertórios na instituição que **não** são

compartilhados pelos membros da Comunidade da PE (linhas 21-29). Ainda que a professora se refira diretamente às práticas da PE uma única vez (linhas 24 e 25), ela utiliza o repertório de uma conduta tecnicista, pela riqueza de detalhes do que não é característico da PE, conforme apresenta no quadro a seguir:

Quadro 8 - Construção discursiva da Prática Exploratória

Prática Exploratória pela Negação	Prática Exploratória
cursos online que caem naquela coisa de <i>teaching solutions</i> (linhas 19-21); uma reflexão mas com relação a soluções rápidas pra problemas de sala de aula (linhas 21-23); problemas imediatos (linha 23); um trabalho de resolver problemas (linha 29); preciso de sugestões para o meu aluno ficar quieto enquanto eu explico a matéria (linhas 30 e 31).	uma tentativa de resolver problemas que na verdade poderiam ser refletidos junto com o aluno, que é a proposta da <i>Exploratory Practice</i> (linhas 23-26).

Na perspectiva analisada, baseada no acesso ao conhecimento acerca do trabalho da PE que orienta a busca de entendimentos mais profundos, Mydiã está organizando as práticas tecnicistas da instituição em que trabalha em forma de história em sua explicação. A professora se constrói membro experiente da instituição (primeria razão), bem como membro da Comunidade de Prática Exploratória (segunda razão) para comprovar que não há reflexão nos termos da PE na instituição (proposição). Ela atribui relações de ordenamento ao repertório das práticas na instituição pela dualidade e referenciação entre duas formas distintas de refletir sobre a sala de aula – uma para solucionar problemas e outra para entender uma questão. Ao transitar entre ambos modos de refletir, observo os recursos avaliativos utilizados por Mydiã que, de acordo com Linde (1993), estão determinando o tipo de *self* que está sendo por ela projetado – um *self* exploratório:

Quadro 9 - Recursos avaliativos utilizados por Mydiã

Recursos Avaliativos	
e na verdade o- assim os curso que ela comen- que ela citou né eu já fiz eu acho que dois desses cursos online (linhas 13-15);	Usa o pronome pessoal <i>eu</i> para afirmar que tem conhecimento acerca dos cursos que a professora participante de sua pesquisa mencionou, construindo-se como membro experiente daquela comunidade.
é assim é um curso pra quando você tá chegando na empresa (.) assim nos primeiros seis meses né (.) na empre:sa e um outro curso depois de (.) que você tá trabalhando há dois anos na empresa (linhas 15-19);	Utiliza repetidamente o pronome genérico <i>você</i> para especificar os cursos online – um que é feito quando o professor chega na empresa e o outro feito depois de dois anos de experiência, projetando-se com distanciamento dessa comunidade.
problemas que na verdade poderiam ser refletidos junto com o aluno (linhas 24 e 25);	Usa a voz passiva e o tempo verbal do futuro do pretérito, construindo a colega com distanciamento e desvalorizando seu modo de refletir.
não sei se é necessariamente uma reflexão ou é simplesmente um trabalho de <u>resolver problemas</u> (linhas 28 e 29);	Utiliza advérbios de necessidade e exclusão, respectivamente, anulando a possibilidade de que haja reflexão nos cursos online e reduzindo suas atividades à resolução de problemas.
1) é simplesmente um trabalho de resolver problemas (linha 29); 2) preciso de sugestões para fazer o meu aluno ficar quieto enquanto eu explico a matéria. (linhas 30 e 31).	Usa construções discursivas que não são sintaticamente paralelas. A primeira possui impessoalização, construindo o trabalho para resolver problemas como mecânico e sem agentividade do professor; a segunda traz a voz do professor em discurso direto, apontando para esse trabalho como enraizado em suas práticas de sala de aula.

Considero que tanto a projeção como profissional experiente da instituição em que trabalha, quanto a avaliação negativa da reflexividade técnica contribuem para a construção identitária de Mydiã. Ao mesmo tempo que a professora se constrói membro senior da instituição, distancia-se desse contexto projetando-se identitariamente como professora exploratória. Como membro dos dois contextos, constrói sua identidade crítico-reflexiva com autoridade para comparar a reflexão que ocorre em ambos, o que foi analisado discursivamente nas duas razões apresentadas. Na verdade, nesse sentido, Mydiã está em vantagem sobre mim, pois, apesar de eu ser par mais competente (Vygotsky, 1998) no que tange ao conhecimento de PE, ela é *insider* do outro contexto (e eu não). Assim, compara com *expertise* os dois tipos de reflexão, construindo a reflexão da Comunidade de Prática Exploratória como diferenciada da que ocorre na instituição. Interpreto que essa atitude crítica de Mydiã pode ter sido incentivada pelo discurso crítico-

reflexivo que caracteriza os cursos *Issues I, II* e *Exploratory Practice* – em consonância com a afirmação anterior de que outras formas de participação da professora em diferentes contextos exploratórios estivessem contribuindo para dar ênfase ao processo de tornar-se praticante exploratória.

Ao analisar a explicação em relação à sequência da qual ela é parte – em que Mydiã fazia uma crítica negativa a sua pesquisa – a praticante parece estar resolvendo discursivamente (Mishler, [1999] 2004) a crítica ao seu trabalho:

então eu não sei se assim ela realmente entende o que que eu quis dizer né quando eu falei sobre reflexão (linhas 32-34).

Mydiã atribui a causa de certas incoerências em sua pesquisa ao tipo de “reflexão técnica” que os professores-participantes estavam acostumados a fazer na instituição, projetando-se como crítica da sua própria pesquisa. Interpreto que, ao descrever os cursos online como atividades em que não há reflexão – proposição da explicação usada por ela – e construir discursivamente as razões para sua afirmação, Mydiã atribui causalidade adequada externa (em oposição a seu próprio *self*) (Linde, 1993) às falhas de sua pesquisa, construindo-se identitariamente como pesquisadora reflexiva, já que reconhece as falhas de sua pesquisa.

O próximo fragmento topicaliza a questão da participação de Mydiã na sala de aula, no qual a professora se constrói como praticante exploratória nos termos da PE. Ela projeta-se como professora que exerce práticas pedagógicas inclusivas coerentes com o conhecimento acadêmico que vem desenvolvendo no curso de especialização.

5.1.4.

A incorporação do conhecimento acadêmico à prática pedagógica

Na sequência da primeira entrevista exploratória da qual esse fragmento foi selecionado, estamos discutindo uma Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório (APPE) que tinha sido realizada por Mydiã (e sua turma) no

primeiro dia de aula do módulo *Issues II*. Na APPE, Mydiã relatou por escrito a respeito de seu desenvolvimento profissional e como aprendiz durante o curso de especialização. Quando retomamos essa atividade em nossa primeira entrevista discutimos um trecho que, durante a preparação para a entrevista, eu havia destacado como possível sinal do desenvolvimento de Mydiã como pesquisadora – *Since then I've been constantly careful with the words that come out of my mouth*⁷⁹. Quando solicito que Mydiã fale mais sobre isso, a professora apresenta discursivamente outro elemento da instituição em que trabalha – sua sala de aula.

Fragmento 4 - “Entendeu, então assim, ser um pouquinho mais sensível”

Clarissa	39	mas aí com isso você mudou as suas pala:bras...
Mydiã	40	mudei as minhas palavras porque nós somos instruídos a
	41	simplesmente disciplinar e dar a matéria, então vamos
	42	parar de conversar, vamos prestar atenção, então era
	43	sempre aquele negócio de brigar, não, vamos prestar
	44	atenção e não parar pra entender o que tava acontecendo
	45	com o aluno, entendeu? já tive aluno que chorou em sala
	46	de aula, que eu tive que levar rapidinho no banheiro
	47	pra lavar o rosto, quer conversar? aí o aluno quer
	48	conversar e se acalmar pra depois voltar pra sala de
	49	aula, entendeu? então eu acho que fica mais sensível a
	50	prestar atenção para ver se realmente existe algum
	51	problema que tá ali, fora de sala de aula, afetando a
	52	sala de aula e ver de que forma eu posso ajudar, né?
	53	nem sempre dá pra sentar e conversar, né? isso é claro,
	54	mas assim, as vezes o aluno não tá, como é que eu posso
	55	dizer? ele não quer fazer o exercício, entendeu? por
	56	quê? tá com sono, tá com sono porque foi dormir tarde.
	57	foi dormir tarde porque tá na época do enem e esse
	58	monte de outras coisas, sabe? então assim, eu proponho
	59	um exercício talvez um pouquinho mais agitado, as vezes
	60	substituo um exercício que seria considerado chato por
	61	esse aluno e tento adaptar para ver se a pessoa
	62	consegue participar. entendeu então assim ser um
	63	pouquinho mais sensível, não, é aquela coisa assim ah
	64	essa é a lição que eu preparei, esse é meu plano de
	65	aula não vou sair disso aqui não. não quero nem saber
	66	se o aluno tá bem ou não tá. é, acho que isso ajudou
	67	com certeza. e as aulas que a gente teve aqui sobre
	68	<i>affect</i> foram bem significativas nesse sentido. jamais
	69	imaginei que esse tipo de coisa era tratada na
	70	faculdade, na universidade
Clarissa	71	(.)
Mydiã	72	exatamente, eu achei que era uma coisa assim de
	73	conversa de sala dos professores, né? e saber que tem
	74	isso assim realmente em vários trabalhos e tal é bom é
	75	bem legal

⁷⁹ Desde então sempre presto atenção às palavras que uso.

Este fragmento da primeira entrevista contém uma explicação de Mydiã que enfoca a questão da integração do conhecimento acadêmico à prática pedagógica reflexiva. Como argumentei na subseção 2.3, muitas vezes, a postura pouco reflexiva do professor de língua estrangeira acerca de sua sala de aula ainda prioriza a transmissão de conhecimento, sem reconhecer as dimensões sócio-afetivas do ensino aprendizagem. A explicação de Mydiã a constrói de forma diferente em sua sala de aula, que é orientada por questões pertinentes à qualidade de vida de seus alunos. Ela ratifica sua atitude pedagógica com o conhecimento que vem construindo no curso de especialização para explicar sua postura reflexiva nesse contexto. Isto é, ela parece valorizar as crenças pedagógicas que recebem atenção na academia.

Desse modo, interpreto que a proposição da explicação a ser defendida por Mydiã é que sua atitude em sala de aula mudou (linhas 40-41). A proposição é comprovada por três razões: (1) o professor padrão de sua instituição não leva em consideração a qualidade de vida do aluno (linhas 40-45); (2) ela atualmente considera a qualidade de vida do aluno (linhas 45-66) e (3) a forma como ela considera o aluno é tratada academicamente (linhas 67-70).

Em relação à primeira razão, Mydiã desvaloriza as práticas baseadas na transmissão de conhecimento, projetando a instituição e os colegas como adeptos dessa conduta. Assim, constrói as práticas pedagógicas da instituição como disciplinares e conteudísticas – nós somos instruídos a simplesmente disciplinar e dar a matéria (linhas 40 e 41) e o professor da instituição como reprodutor tecnicista dessa prática - então vamos parar de conversar, vamos prestar atenção, então era sempre aquele negócio de brigar, não, vamos prestar atenção e não parar para entender o que tava acontecendo como o aluno, entendeu? (linhas 41-45).

Como segunda razão que apoia a proposição de que sua atitude mudou em sala de aula (linhas 45-66), Mydiã projeta-se como contrária à atitude de pouca reflexividade do professor da instituição em que trabalha. Construindo-se como tipicamente reflexiva, a professora desenvolve duas narrativas habituais de eventos típicos (cf. *habitual narrative of typical events*) (Linde, 1993, p. 84) (linhas 45-49) e (linhas 54 - 62). Parece-me que, ao narrar os dois eventos acerca

de seus alunos como narrativas habituais, Mydiã está produzindo o efeito específico (Linde, 1993, p. 84) de uma prática reflexiva de escuta que é recorrente em sua sala de aula. Esse efeito temporal produzido por Mydiã em suas narrativas habituais atribui causalidade adequada às suas ações em sala de aula. Segundo Linde (1993, p. 137), a profundidade temporal (cf. *temporal depth*) que o narrador atribui aos eventos narrados é uma forma forte de atribuição de causalidade aos eventos, uma vez que, quando uma atividade, uma aptidão ou uma ambição é construída como duradoura, torna-se intrínseca ao *self*.

A terceira razão apoia a conduta de Mydiã em sala de aula ao construir sua atitude “mais sensível” (linha 63) com seus alunos como orientada pelo conhecimento teórico do curso de especialização, sobretudo os estudos a respeito do afeto (linhas 67-70) e (linhas 72-75). É interessante observar que Mydiã parece entender que a construção de conhecimento só se torna válida se for reconhecida academicamente. Como foi discutido na subseção 3.1, essa questão pode implicar em lacunas entre o trabalho da comunidade acadêmica e o saber local do professor. Mydiã, ao construir-se como professora-pesquisadora, passa a ‘habitar o território acadêmico exploratório’, distanciando-se dos demais professores da instituição que exercem práticas de simplesmente disciplinar e dar matéria (linha 41).

A organização discursiva das histórias de Mydiã na explicação parece apoiar-se, como sistema de coerência, no princípio da Prática Exploratória de priorizar a qualidade de vida na sala de aula. Reconhecendo que a partir desse princípio a vida não pode ser ignorada nesse local, Mydiã relata suas experiências com os alunos a partir da negação de práticas pedagógicas que deixam a vida fora do contexto pedagógico. Mais uma vez (cf. fragmento anterior), a professora atribui causalidade adequada à explicação pela dualidade – alinha-se às práticas que consideram a complexidade da sala de aula e nega práticas conteudísticas.

A professora constrói discursivamente sua prática como flexível – então assim, eu proponho um exercício talvez um pouquinho mais agitado, as vezes substituo um exercício que seria considerado chato por esse aluno e tento adaptar para ver se a pessoa consegue participar. entendeu então assim ser um pouquinho mais sensível – em oposição às práticas pedagógicas da instituição, as quais constrói como

comportamentais – nós somos instruídos a simplesmente disciplinar e dar a matéria (linhas 40 e 41) e ao professor da instituição, o qual projeta como reprodutor tecnicista dessa prática – então vamos parar de conversar, vamos prestar atenção, então era sempre aquele negócio de brigar, não, vamos prestar atenção e não parar para entender o que tava acontecendo como o aluno, entendeu? (linhas 41-45).

Os quadros 10 e 11 sintetizam os recursos avaliativos com os quais a professora, apoiada na noção fulcral da PE de priorizar a qualidade de vida como sistema de coerência, atribui, pela dualidade, causalidade adequada a suas formas de participação na sala de aula como praticante exploratória.

Quadro 10 - Dualidade entre práticas conteudísticas e práticas que consideram a complexidade da sala de aula

Negação	Alinhamento
<p>porque nós somos instruídos (1) a simplesmente (2) disciplinar e dar a matéria, então vamos parar de conversar (3) e (4), vamos prestar atenção (3), (4) e (5), então era sempre (6) aquele negócio de brigar, não (7), vamos prestar atenção (3), (4) e (5)</p> <p><u>Recursos avaliativos</u></p> <p>(1) Voz passiva plural: - a proposta pedagógica da instituição como impositiva (cf. <i>top down</i>), não incentivando a agentividade e criticidade do professor.</p> <p>(2) Advérbio “simplesmente”: - a proposta pedagógica visando a práticas apenas conteudísticas que não levam em consideração a qualidade de vida do aluno.</p> <p>(3) <u>Fala reportada</u>: - um professor padrão da instituição como reprodutor do conhecimento.</p> <p>(4) <u>Paralelismo sintático</u>: - atitude do professor como habitualmente pouco reflexiva em sala de aula.</p> <p>(5) <u>Repetição</u>: - professor que faz sempre a mesma coisa.</p> <p>(6) <u>Uso de advérbio de tempo</u>: - o professor nunca age de forma diferente.</p> <p>(7) <u>Uso de negação</u>: - o professor como alguém que não age como deveria agir com o aluno e interrompe uma possível oportunidade de aprendizagem para dar a matéria.</p>	<p>já tive aluno que chorou em sala de aula (1), que eu tive que levar rapidinho no banheiro pra lavar o rosto (1) (3), quer conversar? (2) aí o aluno quer conversar e se acalmar pra depois voltar pra sala de aula, entendeu? (3) então eu acho que fica mais sensível a prestar atenção para ver se realmente existe algum problema que tá ali, fora de sala de aula, afetando a sala de aula e ver de que forma eu posso ajudar, né? (3)</p> <p><u>Recursos avaliativos</u></p> <p>(1) Verbo no pretérito imperfeito: profundidade temporal (Linde, 1993), a qual produz o efeito de que a prática pedagógica que considera a qualidade de vida do aluno é recorrente em sua sala de aula.</p> <p>(2) Discurso direto: - agentividade e autonomia de Mydiã ao lidar com o aluno de forma mais sensível, - proximidade e intimidade com o aluno.</p> <p>(3) Riqueza de detalhes (Linde, 1993): - familiaridade com a complexidade da sala de aula.</p>

Quadro 11 - Dualidade entre a rigidez e a flexibilidade na sala de aula

Negação	Alinhamento
<p>não, é aquela coisa assim (1) ah essa (2) é a lição que eu preparei, esse (2) é meu plano de aula não (3) vou sair disso (2) aqui não (3). não (3) quero nem (3) saber se o aluno tá bem ou não (3) tá</p> <p><u>Recursos avaliativos:</u></p> <p>(1) advérbio de modo (2) pronome demonstrativo (3) advérbio de negação</p> <p>Ao usar os itens e expressões lexicais grifados, Mydiã denuncia as práticas do professor da instituição como conteudísticas e rígidas, as quais não levam em consideração o aluno.</p>	<p>então assim, eu proponho (1) um exercício talvez (2) um pouquinho (3) mais agitado, as vezes (4) substituo um exercício que seria (5) considerado chato por esse aluno e tento (1) adaptar para ver se a pessoa consegue participar. entendeu então assim ser um pouquinho (3) mais sensível</p> <p><u>Recursos avaliativos:</u></p> <p>(1) os itens lexicais proponho e tento (2) advérbio de dúvida (3) diminutivo (4) advérbio de tempo (5) futuro do pretérito</p> <p>Com esses itens e expressões lexicais, Mydiã modaliza a descrição do modo como atua em sala de aula, produzindo o efeito de flexibilidade em sua prática pedagógica.</p>

No fragmento a seguir a questão da participação será tratada pelas duas praticantes em seus contextos de pesquisa acadêmica – Mydiã como praticante de sua monografia de especialização e eu da tese de doutoramento.

5.1.5.

Desafios na pesquisa do praticante em Prática Exploratória

O fragmento que discuto nesta seção faz parte da terceira entrevista e contém duas explicações coconstruídas: uma de Mydiã – “Eu tava muito engessada” (linhas 10-32) e outra minha – “Isso foi o que eu também me dei conta” (linhas 33-57). Ele marca o momento nas entrevistas em que, pela primeira vez, Mydiã e eu discutimos juntas trechos selecionados *a priori* da entrevista anterior.

As duas explicações contidas no fragmento topicalizam o papel do praticante exploratório na investigação, que, embora, sob outro enfoque, já foi abordado na análise dos fragmentos “sim comigo também é assim” e “isso foi um choque para mim”, sugerindo sua relevância para a pesquisa em Prática Exploratória. Como vimos na discussão do início deste trabalho (subseção 2.1), a modalidade de pesquisa do praticante em Prática Exploratória, tanto em sala de aula quanto em contextos acadêmicos, considera essencial o potencial de produzir conhecimento de todos os envolvidos na investigação. Entendemos que, nessa forma de pesquisar, ‘pesquisador’ e ‘pesquisado’ são considerados praticantes

exploratórios que trabalham conjuntamente para entender uma ou mais questões de seu interesse.

Neste fragmento, a professora e eu compartilhamos os desafios metodológicos em conduzir nossas pesquisas desse modo. Discursivamente, organizamos as histórias de nossas pesquisas nas duas explicações coconstruídas. Interpreto que ambas estão apoiadas, como sistema de coerência, na visão da PE de pesquisa do praticante (Allwright & Hanks, 2009). Esse sistema de coerência parece ser ativado pelas duas praticantes para mostrarmos desaprovação e criticidade acerca das decisões metodológicas que tomamos em nossas pesquisas.

Fragmento 5 - "Eu tava muito engessada"

Clarissa	1	e você acha que <u>você</u> vendo como a Mydiã participante
	2	da minha pesquisa e você vendo a sua lá como a Mydiã:
	3	(.) participante da pesquisa dela mas a gente sabe
	4	que=
Mydiã	5	uhum
Clarissa	6	a gente ainda não conse:gue por causa de tudo aquilo
	7	tudo que a gente conversou fazer exatamente <u>igual</u>
	8	fazer uma coisa assim exatamente democrática, você
	9	acha que é diferente?
Mydiã	10	eu acho que é diferente sim (.) eu acho que a
	11	primeira diferença pode parecer né talvez um pouco
	12	óbvio mas a primeira diferença é que: na entrevista
	13	eu tô falando em português, eu tô falando na minha
	14	língua nativa
Clarissa	15	ah:
Mydiã	16	acaba sendo um pouco mais fácil de expressar as
	17	minhas ideias né? e: eu acho que o outro ponto é
	18	[que=]
((Nesse momento ocorreu uma mudança de enquadre — eu havia esquecido que a pesquisa de Mydiã tinha sido em inglês — que não será analisada nesta tese (dezesseis turnos). Volto a analisar a interação a partir do momento em que Mydiã, depois de esclarecer o mal entendido, retoma o assunto sobre o idioma em que realizamos as entrevistas exploratórias))		
Mydiã	19	então eu acho que assim né, <u>primeiro</u> o o (.) como é
	20	que se diz é foi em português com você né então acaba
	21	sendo um pouco mais fácil na hora de expressar as
	22	ideias e também tem o fato de do do você contribuir
	23	muito pra reflexão em termos do do que é ser
	24	pesquisado:r do como eu me senti no proce:sso na hora
	25	né de escrever a minha monografi:a na hora de
	26	participar da da sua dissertaçã:o e: isso abriu mais
	27	espaço em termos de reflexão mesmo porque eu acho que
	28	no meu faltou um pouco porque eu tava muito engessada
	29	preocupada com as <u>duas</u> perguntas da <i>PEPA activity</i>
	30	sabe não tava tão aberta pra poder talvez adquirir
	31	outro tipo de contribuição e eu acho que isso acabou
	32	atrapalhando um pouco também

O fragmento inicia-se com uma solicitação minha de que Mydiã compare sua participação nas duas pesquisas (linhas 1-9). Note-se que busco alinhamento com a professora em termos da dificuldade em conduzir uma pesquisa inclusiva: mas a gente sabe que=; a gente ainda não consegue por causa de tudo aquilo tudo que a gente conversou fazer exatamente igual fazer uma coisa assim exatamente democrática, você acha que é diferente? (linhas 3-9). Mydiã alinha-se a mim, espelhando minha pergunta – eu acho que é diferente sim (linha 10) e desenvolvendo sua explicação (linhas 10-32). Na visão de Pontecorvo (2005b, p. 71) podemos afirmar que a professora e eu estamos “pensando em conjunto”, isto é, compartilhando socialmente do raciocínio de que é difícil fazer uma coisa assim exatamente democrática (linha 8) na pesquisa. Uma vez que busco alinhamento com essa dificuldade, manifesto o que Pontecorvo (2005b) considera a possibilidade discursiva de captar o pensamento do outro e de construir em conjunto um pensamento-discurso, que é devolvido no enunciado de Mydiã de forma mais elaborada e em um nível de maior complexidade. Isto é, a professora organiza seu enunciado em forma de uma explicação coconstruída acerca da condução de sua investigação (linhas 10-32).

Em sua explicação, Mydiã avalia a forma como conduziu sua pesquisa (linhas 12-18), o que funciona discursivamente como proposição: a participação em sua pesquisa foi engessada. A proposição da explicação será defendida por duas razões: (1) sua pesquisa não foi conduzida na língua materna (linhas 12-14 e 19-22) e (2) ela ficou presa às suas atividades de pesquisa (linhas 27-32).

Em relação à primeira razão, observo que, novamente baseada na dualidade, a professora aborda a metodologia de minha pesquisa – conduzir as entrevistas exploratórias em português – para desaprovar a metodologia que utilizou na sua: desenvolver as atividades reflexivas (cf. *PEPA activities*) na língua inglesa. Essa escolha retórica pode estar sugerindo o entendimento de Mydiã de que nada pode ser feito quanto às falhas metodológicas de sua pesquisa, além de apontá-las criticamente. Organizar as falhas da pesquisa em forma de história na explicação parece servir discursivamente para que a professora valide sua criticidade. Ainda que não possa voltar atrás, por já ter concluído essa fase da pesquisa, com sua crítica ao idioma que escolheu para conduzir a pesquisa, Mydiã

projeta-se como pesquisadora que continua avançando. No entanto, ela não explica o porquê de a entrevista dela ter acontecido em inglês (nem eu lhe pergunto).

A professora parece atribuir causalidade aos eventos narrados – falar inglês dificultou a expressão de ideias em sua pesquisa (linhas 20-22), ao apoiar-se na PE como sistema de coerência, sobretudo no que tange à postura teórico-metodológica de seus membros de usar a língua materna em eventos anuais e oficinas de aprendizagem. Ao trabalhar com questões que orientam a busca de entendimentos mais profundos, os membros da PE acreditam que a língua materna pode facilitar não apenas o processo de entendimentos, mas também a expressá-lo em palavras.

Mydiã atribui sequencialidade à segunda razão pela riqueza de detalhes (linhas 22-27) a partir da qual constrói a participação em minha pesquisa como oportunidade de refletir acerca de questões que constrói como relevantes para si: o que é ser pesquisador (linhas 23 e 24), como se sentiu no processo de escrever sua monografia (linha 24 e 25) e o que representou para ela participar de minha investigação (linhas 25 e 26). Ao atribuir causalidade a suas ações reflexivas em minha pesquisa, a professora parece basear-se, como sistema de coerência, no processo de trabalhar para entender da Prática Exploratória. Mais especificamente, baseia-se na característica híbrida desse processo que possibilitou que ela entendesse que a atitude investigativa da minha pesquisa estava integrada ao seu processo de reflexão acerca de questões que lhe interessavam (linhas 22-27). Isto é, seu entendimento é validado pelo hibridismo da pesquisa em Prática Exploratória que possibilita a integração da prática pedagógica/ profissional e da atitude investigativa, enquanto se processa o ensino aprendizagem/ reflexão profissional (Miller, et al., 2008; Miller, 2012).

Nas linhas 27-32, a praticante parece ainda estar baseada no mesmo sistema de coerência atribuindo causalidade às atitudes metodológicas em sua pesquisa pela desaprovação e dualidade. Isto é, avalia sua conduta como pouco reflexiva em relação a minha: porque eu acho que no meu faltou um pouco porque eu tava muito engessada preocupada com as duas perguntas da *PEPA activity* sabe não tava tão aberta pra poder talvez adquirir outro tipo de contribuição e eu acho que isso acabou atrapalhando

um pouco também. Ao desenvolver as duas razões que apoiam sua proposição de que participou de forma engessada em sua pesquisa, Mydiã projeta-se como pesquisadora que está desenvolvendo sua exploratividade a partir da criticidade.

Fragmento 6 - "E foi isso que eu também me dei conta"

Clarissa	33	e foi isso que eu que eu também me dei conta mais
	34	ainda relendo a tese da isabel a isabel moraes, sabe?
	35	orientanda da inés que tá fazendo pós doc agora, eu
	36	já te falei dela. é é porque ela fez um grupo de
	37	reflexão com professores colegas é sobre- ela queria
	38	investigar a prática pedagógica deles e ela preparava
	39	assim os grupos de reflexão, cada vez um era
	40	responsável, levava textos do da PE, levava
	41	microcenas de conversas anteriores, sabe mas ela
	42	falava assim que o mais importante-ela tava realmente
	43	alí pesquisando, mas que o mais importa:nte era que
	44	aquilo alí era um grupo de reflexã:o ela tava alí pra
	45	refletir e não pra pesquisar
Mydiã	46	entendi
Clarisa	47	entendeu? isso que é interessante né
Mydiã	48	eu acho que esse tipo de atitude é que faz um pouco
	49	de diferença no final das contas sabe
Clarissa	50	<u>total</u> diferença, <u>total</u> . quando tava alí <u>calada</u> porque
	51	eu tava com medo de <u>transcrever</u> - eu to me <u>abrindo</u> né
	52	>hoje eu contei isso pra bebel< quando eu tava alí
	53	calada com medo de transcrever eu não tava no
	54	enqua:dre de de um momento de reflexão, um encontro
	55	reflexivo. eu tava alí gera:ndo, pra não falar
	56	colhendo dado pra minha pesquisa
Mydiã	57	ahã

A explicação da professora no fragmento anterior suscita o desenvolvimento de uma explicação minha (linhas 33-57), com a qual me alinho, sancionando sua apresentação crítica. A proposição a ser defendida por mim é que eu também me dei conta de que estava engessada em minha pesquisa, a qual será argumentada por duas razões (1) eu reli criticamente a tese de uma pesquisadora exploratória mais sênior que nós duas (linhas 34-45) e (2) eu não agi de forma reflexiva em determinado momento nas entrevista exploratórias (linhas 50-56). No que tange à primeira razão, assim como Mydiã que, em sua explicação, constrói identidade crítica ao posicionar-se em relação a mim, eu me posiciono em relação à Isabel, uma praticante da PE mais sênior do que nós. Assim, comparando-me à ela, construo identidade crítica em relação às falhas da minha pesquisa (linhas 33-36).

A partir desse processo relacional de construção identitária semelhante ao de Mydiã, atribuo causalidade adequada à leitura crítica da tese de Isabel a partir da organização de suas decisões metodológicas em uma narrativa habitual (Linde, 1993, p. 84), em que apresento os procedimentos com detalhamento:

Clarissa: ela queria investigar a prática pedagógica deles e ela preparava assim os grupos de reflexão cada vez um era responsável, levava textos do da PE, levava microcenas de conversas anteriores, sabe mas ela falava assim que o mais importante-ela tava realmente ali pesquisando, mas que o mais importa:nte era que aquilo ali era um grupo de reflexã:o ela tava ali pra refletir e não pra pesquisar. (linhas 37-45)

Interpreto que, ao narrar o repertório da pesquisa de Isabel em uma sequência de eventos típicos, atribuo densidade temporal à aptidão exploratória da pesquisadora (Linde, 1993), em oposição a mim que naquele momento da leitura: me dei conta mais ainda (linhas 33 e 34) de que, todavia, precisava desenvolver minha habilidade como praticante exploratória.

Em relação à segunda razão – eu não havia agido de forma reflexiva em determinado momento nas entrevistas exploratórias, observo que produzo avaliações fortes (linhas 50-56). Essas avaliações me constroem como indignada por ter priorizado questões técnicas, em detrimento do que, em Prática Exploratória, é considerado mais importante: tornar-se atenta e aguçar o olhar, o ouvir e o sentir acerca do que acontece enquanto está acontecendo (Miller et al., 2008) – a atitude exploratória de Isabel. O sistema de coerência que uso para desaprovar minha atitude pouco exploratória nesta explicação parece ser a visão epistemológica da PE que problematiza a noção de planejar para controlar. Por sua vez, a PE introduz a noção alternativa de planejar para entender (cf. *planning for understanding*) (Allwright, 2003). Na explicação, o sistema de coerência é expresso por causalidade adequada em termos (1) da negação da primeira noção: quando eu tava ali calada com medo de transcrever eu não tava no enqua:dre de de um momento de reflexão, um encontro reflexivo e (2) da incompatibilidade entre as duas noções teórico-metodológicas: eu tava ali **gera:ndo, pra não falar colhendo dado** pra minha pesquisa.

Vale ainda a análise de uma pequena história produzida por mim (Georgokopoulou, 2006): hoje eu contei isso pra Bebel (linha 52), a qual pareço ter construído como recurso confessional, que também atribui causalidade à razão de eu não ter agido de forma reflexiva nas entrevistas. O tom confessional ajuda a coconstruir uma cumplicidade entre as duas praticantes exploratórias. Nesse momento, passo a entender, assim como Mydiã, que preciso tornar-me mais exploratória.

Mydiã e eu, através de nossas histórias organizadas nas duas explicações, coconstruímos uma experiência de aprendizagem mútua (cf. *mutual developing [learning opportunities]*) (Allwright, 2005b). Apesar de eu ser par mais competente, também estou me desenvolvendo como praticante exploratória; tornando-me assim membro mais sênior na Comunidade de Prática Exploratória. Esse processo parece estar ocorrendo com o apoio discursivo de Mydiã – eu aproveito suas histórias para contar as minhas (linha 33-45). Considero que nossas histórias mútuas estão sendo coconstruídas como formas de criar cumplicidade discursiva entre membros de uma comunidade de prática em constante desenvolvimento.

A professora, por sua vez, também parece contribuir para enquadrar os eventos como momentos de cumplicidade e parceria, em que ambas construímos o processo de tornar-nos pesquisadoras exploratórias como desafiante, porém, proveniente de reflexão mútua que nos auxilia a entender as questões que nos afligem. Assim, nos apoiando discursivamente pela cumplicidade com a qual apontamos nossos desafios na pesquisa, fundamentamos nas explicações a experiência como pesquisadoras, coconstruindo os desafios de sermos exploratórias:

Mydiã: sabe não tava tão aberta pra poder talvez adquirir outro tipo de contribuição e eu acho que isso acabou atrapalhando um pouco também (linhas 30-32)

Clarissa: e foi isso que eu que eu também me dei conta (linha 33)

Mydiã: eu acho que esse tipo de atitude é que faz um pouco de diferença no final das contas sabe (linhas 48 e 49)

Clarissa: total diferença, total (linha 50)

À luz de Pontecorvo (2005b), em função da cumplicidade e da não-defensividade das duas praticantes, o contexto social está induzindo uma facilitação de compartilharmos experiências, conhecimentos e avaliações no plano socioemotivo. Direciono a análise para essa visão socioafetiva dos processos interacionais que estão ocorrendo entre mim e Mydiã por encontrar alto teor de convergência com as situações de oportunidade de aprendizagem da PE (Allwright & Hanks, 2009). Neste fragmento, essas oportunidades aparentam proporcionar condições favoráveis à coconstrução de nossa identidade crítica como praticantes de nossas pesquisas. Acredito, alinhada à visão de Allwright acerca da sala de aula (2006) de que o exercício da Prática Exploratória oferece oportunidade para professores e alunos trabalharem juntos para entender a vida nesse contexto do qual fazem parte, que os entendimentos êmicos das duas praticantes coconstruídos discursivamente neste fragmento constituíram oportunidade para ambas exercerem agentividade nas entrevistas exploratórias, contribuindo para a qualidade de vida desse contexto.

5.1.6.

Pesquisa do praticante em Prática Exploratória como um processo colaborativo

Quando tivemos essa entrevista exploratória, Mydiã já havia apresentado sua monografia. Como descrevi detalhadamente no capítulo de metodologia, esta entrevista constituiu em sua maioria uma extensa ARPE (Moraes Bezerra, 2007), na qual escutamos e discutimos a gravação da apresentação e arguição da monografia da professora, a qual havia sido gravada por mim. Na sequência anterior a este fragmento, estávamos chegando ao fim da entrevista. Já tínhamos encerrado a escuta da gravação e nos encontrávamos conversando sobre a viagem de Mydiã para o exterior. No fragmento que se segue, reenquadro o evento que é interpretado pela praticante como oportunidade de retomar a reflexão acerca de sua apresentação.

Fragmento 7 - “Pesquisar não vai ser um monstro tão grande como eu achava que era”

Clarissa	1 2	legal, mydiã querida. tem mais alguma coisa que você queira falar?
Mydiã	3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15	eu acho que: que foi legal ouvir a gravação né tanto da minha parte, da apresentação quanto do- da parte dos comentário em si, porque (.) é engraçado, né, a minha visão de como seria a apresentação antes era algo assustador ((risos)) e a apresentação em si foi uma coisa <u>muito</u> tranqui:la em que eu, eu consegui me sentir a vontade pra dizer o que realmente eu <u>queRIA</u> com relação à monografia e na parte dos comentários também, foi uma troca, sabe. foi uma <u>conversa</u> em que a gente pode contribuir pra questão em si de de (.) de refletir sobre a nossa prática. eu acho que isso foi legal(.) ouvir isso e e relembrar né o que aconteceu na apresentação foi foi importante ((risos))
Clarissa	16	e é [legal você falar a gente]
Mydiã	17 18 19 20	[pesquisar não vai ser um] monstro tão grande como eu achava que era ((risos)) e nem algo tão distante que precise ser completamente neutro ((risos)) como eu pensava
Clarissa	21 22 23 24	legal e interessante que você fala a gente, né, porque foi um processo que foi importante pra gente também, né. pra mim, pra inês, pra bebel, foi uma troca ali como você já tinha falado
Mydiã	25 26	foi algo que foi construído junto né, não foi tipo assim ah eu fiz sozinha ((risos))
Clarissa	27	é
Mydiã	28	sabe? foi uma contribuição e isso foi bem legal

Este fragmento contém uma explicação (Linde, 1993) de Mydiã que foi coconstruída a partir da indagação nas linhas 1 e 2 que parece ter sido mais aberta do que as intervenções de espelhamento (Orsolini, 2005) que fiz no terceiro fragmento. Ao longo do processo, percebi que minhas perguntas passaram de mais controladoras a mais livres. Isso sugere, como já mencionei anteriormente, que eu também fui percebendo em mim o desenvolvimento de minha agentividade como pesquisadora praticante. Considero que, ao desenvolver sua explicação a partir de minha intervenção mais livre, Mydiã também indica sua agentividade em desenvolvimento, no que diz respeito a sua participação na entrevista. Porém, a agentividade da praticante não é surpreendente, uma vez que uma pergunta aberta cria a possibilidade para que haja uma resposta mais aberta e/ou mais agentividade interacional.

A proposição da explicação é desenvolvida por Mydiã nas linhas 3-5, nas quais avalia como favorável escutar a gravação de sua apresentação e os

comentários dos presentes.⁸⁰ Como aponte na subseção 4.6.2.2.3, essa foi uma atividade sugerida pela própria praticante que acabou gerando mais dados para o estudo, constituindo outra entrevista exploratória. A afirmação de que a professora se beneficiou desta atividade será apoiada por duas razões: (1) ela deu-se conta de que sua atuação como pesquisadora durante a defesa do trabalho foi favorável (linhas 5-9) e (2) os comentários dos presentes na defesa de sua monografia contribuíram para a coconstrução de conhecimentos acerca da prática da pesquisa (linhas 10-12). Interpreto que as duas razões ecoam uma das noções fulcrais da PE, já abordada no fragmento “entendeu, então assim, ser um pouquinho mais sensível” – a qualidade de vida.

Enquanto no fragmento “entendeu, então assim, ser um pouquinho mais sensível”, a professora recorria à qualidade de vida na sala de aula, como sistema de coerência (Linde, 1993), neste, ela parece estar utilizando um sistema de coerência apoiado na qualidade de vida do pesquisador no contexto acadêmico, mais especificamente, em relação ao trabalho colaborativo dos praticantes exploratórios que contribui para a qualidade de suas experiências vividas. Isso ocorre discursivamente à medida em que a narradora atribui causalidade adequada à atividade reflexiva na entrevista exploratória, justificando que passou a avaliar positivamente sua *performance* na apresentação – primeira razão – e que os comentários acerca de seu trabalho não foram típicos de uma situação de arguição, e sim de um trabalho de colaboração de todos os envolvidos – segunda razão. As relações de causalidade parecem, mais uma vez, serem acentuadas pela pesquisadora a partir da dualidade discursiva e de avaliações fortes, sobretudo em relação à primeira razão. Mydiã constrói a defesa da monografia como uma coisa que foi muito, muito tranquila (linhas 7 e 8), em oposição ao modo que imaginava que seria antes de realizá-la: a apresentação antes era algo assustador ((risos)).

Note-se que o sistema de coerência parece ser utilizado pela narradora para explicar a mudança de opinião em relação às suas pressuposições acerca de

⁸⁰ Como mencionei anteriormente, as pessoas presentes eram a professora Inés, como examinadora, a professora Bebel, sua orientadora, e eu, como “coleguinha da pós”, pesquisadora e colega exploratória. Durante a arguição da professora Inés, a professora Bebel e eu também tecemos comentários acerca do trabalho, participando ativamente da defesa.

defesas acadêmicas. Pode-se dizer que a professora está usando esse sistema de coerência para desaprovar a visão baseada no senso comum que constrói a apresentação acadêmica como algo assustador (linhas 5-7) e o ato de pesquisar como um monstro tão grande como eu achava que era (linhas 17 e 18). Ao distanciar-se das crenças do senso comum, apoiando-se nas noções da PE como sistema de coerência, a professora está se construindo como membro da Prática Exploratória, sobretudo em relação às dimensões de colaboração e envolvimento que ocorrem no trabalho do praticante exploratório.

Vale ainda ressaltar que o tópico da colaboração, discursivamente construído por Mydiã, suscitou meu alinhamento em relação à avaliação da defesa de sua monografia (linha 16 e linhas 21-24). Desse modo, ratificando sua explicação, elaboro o discurso (Pontecorvo, 2005b) por meio de uma avaliação – legal e interessante que você fala a gente né porque foi um processo que foi importante pra gente também né. pra mim, pra inés, pra bebel, foi uma troca ali como você já tinha falado (linhas 21-24); alinhamento esse, também ratificado pela professora no turno subsequente: foi algo que foi construído junto né, não foi tipo assim ah eu fiz sozinha ((risos)) (linhas 25 e 26).

Interpreto que o sistema de coerência apoiado nas noções de colaboração, envolvimento e entendimento mútuo está sendo coconstruído discursivamente por nós duas, à medida em que nos projetamos como praticantes exploratórias, assim como projetamos as professoras Inés e Bebel:

Mydiã: todas envolvidas no processo [exploratório] que foi uma troca, sabe. foi uma conversa (linhas 10 e 11).

Clarissa: um processo que foi importante pra gente também, né. pra mim, pra inés, pra bebel (linhas 22 e 23).

Baseada em Pontecorvo (2005b), chamo atenção para o modo como Mydiã me apoiou discursivamente para construir a avaliação acerca de sua defesa (linha 16 e linhas 21-24). Considero que o uso do pronome “a gente” no enunciado: foi uma conversa que **a gente** pode contribuir para a questão em si de de (.) de refletir sobre a nossa prática (linhas 11

e 12) facilitou “um discurso que reelaborasse a experiência realizada” (ibidem, p. 68), isto é a experiência do evento da defesa. Com minha avaliação, desenvolvo o significado do pronome “a gente”, incluindo no processo reflexivo (linhas 12 e 13) as duas professoras mentoras e eu: e interessante que você fala a gente, né, porque foi um processo que foi importante pra gente também, né. pra mim, pra inés, pra bebel (linhas 21-23). Desse modo, pareço estar usando a noção da PE de que o trabalho exploratório pode gerar entendimentos para todos os praticantes de um determinado contexto: foi uma troca ali como você já havia falado (linhas 23 e 24).

Ao comparar os processos de interação entre Mydiã e eu na coconstrução desta explicação com a do terceiro fragmento – “não sei se é necessariamente uma reflexão ou é simplesmente um trabalho de resolver problemas” – observo que, enquanto naquela explicação eu apoiei discursivamente o discurso-raciocínio da praticante, nesta, ela está me apoiando.

Conforme já mencionei anteriormente, considero esses espaços discursivos de “troca” (linha 11) em nossas entrevistas exploratórias, momentos de desenvolvimento mútuo de ambas praticantes exploratórias. Como bem disse Mydiã, na linha 25: “algo que foi construído junto”.

5.2.

Costurando a reflexão para entender

Finalizo aqui a análise dos sete fragmentos que busca captar momentos reflexivos significativos da construção de Mydiã como membro da Comunidade de Prática Exploratória. Interpreto que esse processo identitário ocorre à medida em que a professora-pesquisadora constrói suas histórias que tomam forma de explicações e crônica, apoiadas, sobretudo, na Prática Exploratória como sistema de coerência. A análise destaca a coconstrução discursiva desse processo que também desencadeia reflexividade e desenvolvimento da minha parte como praticante exploratória.

Espero ter feito uma seleção satisfatória dos fragmentos no sentido de apreender um pouco da qualidade da vida que vivenciamos nas entrevistas

exploratórias. Espero, também, ter deixado claro, até o presente momento, que por qualidade de vida não me refiro à algo comensurável ou necessariamente favorável, mas à experiência de “um sentido mais aguçado” (Miller et al., 2008) do que estava “acontecendo aqui e agora” (Goffman, 1974) na vida (acadêmica, profissional e pessoal) de nós duas como praticantes durante as entrevistas exploratórias.

No próximo capítulo, passo a discutir os entendimentos a que pude chegar com meu desenvolvimento como praticante exploratória, ao construir esta tese e analisar os dados de nossas entrevistas exploratórias. Para tal, discuto brevemente acerca de minha preocupação com a inclusividade, a qual busquei entender a partir das escolhas feitas e reflexões metodológicas coconstruídas ao longo do trabalho. Reflito, ainda, sobre como a noção da pesquisa do praticante colaborou para atentar para os desafios de realizar uma pesquisa inclusiva. Logo após, retomo as questões reflexivas que nortearam a busca a que me propus, tomando como ponto de partida as reflexões desenvolvidas através da análise e da discussão dos sete fragmentos reflexivos.

6

Considerações (finais)

Não preciso do fim para chegar.
Do lugar onde estou já fui embora.
Manoel de Barros

A natureza não dá saltos.

Leibniz

Passos para todos os lados

Como docente que sempre buscou aprofundar os entendimentos acerca do ensino-aprendizagem em conjunto com meus alunos, minha grande inspiração para este estudo foi o desejo de realizar uma pesquisa inclusiva, a qual buscasse gerar entendimentos para todos os envolvidos no processo investigativo. O caminho que escolhi para desenvolver um estudo que, integrado aos objetivos da investigação propriamente dita, me permitisse melhor entender as possibilidades, bem como os desafios da inclusividade na pesquisa, foi a noção na Prática Exploratória de “pesquisa do praticante” (cf. *practitioner research*) (Allwright & Hanks, 2009; Miller, 2012). Balizada por seus princípios ético-inclusivos e por sua visão do aprendiz, essa noção possibilita a coconstrução de espaços discursivos de entendimentos conjuntos, em que todos os envolvidos na ação investigativa são seus verdadeiros coautores no trabalho de reflexão (Miller, *ibidem*).

Os desafios ontológicos, epistemológicos e metodológicos, no que diz respeito a desenvolver uma pesquisa inclusiva, não foram poucos, uma vez que o gênero acadêmico de teses colaborativas ainda está em desenvolvimento (Moura, em andamento), bem como a coconstrução de saberes e a expressão de entendimentos nesses trabalhos colaborativos ainda não são facilmente reconhecidas no mundo acadêmico. Além disso, meu olhar de praticante ao transcrever e analisar os dados me ajudou a perceber instâncias de embate nas formas de participação na pesquisa do praticante e em paradigmas de pesquisas

realizadas por terceiros, os quais busquei trazer para discussão a fim de serem alvo desta reflexão. Talvez o mais significativo desta pesquisa tenha sido o foco nos processos de conscientização da inclusão vivenciados pelas duas professoras-pesquisadoras nas entrevistas exploratórias. Esse interesse perpassou as fronteiras desta tese, contribuindo para a realização de outros projetos acadêmicos e pessoais das praticantes, como a apresentação conjunta em congressos e a candidatura de Mydiã ao mestrado.

A pergunta mais geral que fez nascer este estudo tem a ver com o entendimento e o espaço para o professor-como-pesquisador (Allwright, 1996, 2001; Zeichner, 2003; Lüdke, 2002) que é entendido na investigação como sujeito reflexivo capaz de construir conhecimento local acerca de suas experiências e processos de desenvolvimento profissionais, acadêmicos e pessoais (Allwright, 1996, 2001; Zeichner, 2003; Lüdke, 2002). Assim, esta investigação primou por entender os processos de Mydiã, uma professora de inglês em formação continuada, ao tornar-se pesquisadora.

Por ter optado pelo paradigma de pesquisa interpretativista, não acredito ser possível oferecer respostas definitivas para as perguntas reflexivas que nortearam o processo investigativo do trabalho. Na verdade, em consonância com Miller (2013), considero esta reflexão como promotora de entendimentos parciais e contingentes do contexto investigado naquele momento da história que construíamos:

Quaisquer entendimentos gerados em investigações sobre processos de formação de professores serão sempre situados e locais. Assim parece fundamental estudar de que forma as Histórias de Vida dos professores pesquisadores e de seus formadores estão presentes na construção de seus processos de formação. Na mesma linha estudos sobre a construção identitária dos professores pesquisadores em formação e dos seus formadores nos informam sobre seus processos de formação. (Miller, 2013, p. 120)

É importante salientar o viés etnográfico tomado em minha pesquisa. Tanto eu – uma professora de línguas inserindo-se na área de formação de professores, quanto Mydiã – professora de inglês em formação continuada, somos pesquisadoras em formação e estamos realizando nossas pesquisas em Prática

Exploratória: Mydiã em seu trabalho monográfico do curso de especialização *Lato Sensu* e eu em minha tese de doutorado.

A utilização de ferramental metodológico da etnografia iniciou-se na primeira fase da pesquisa em que, buscando um conhecimento de *insider*, entrei em campo como observadora-participante (Flick, 2009). Por meio da assimilação como participante, estabeleci relações com os integrantes daquele contexto e desempenhei papéis distintos. O processo de tornar-me *insider* ocorreu no curso da observação, possibilitando que a entrada no campo constituísse uma situação de aprendizagem para mim (Flick, *ibidem*), assim como para o grupo de alunos-professores e as duas professoras mentoras da turma.

Para dar conta das diferentes oportunidades de aprendizagem que estavam ocorrendo naquele contexto, lancei mão do ferramental teórico-metodológico da pesquisa do praticante (Allwrgiht & Hanks, 2009) desde essa fase da pesquisa. Ainda que ancorada na etnografia, busquei afastar-me da noção encontrada em alguns trabalhos etnográficos de que “a observação permite ao observador descobrir como algo efetivamente funciona ou ocorre” (Flick, 2009, p. 203). A entrada em campo foi ressignificada como uma multiplicidade de oportunidades de os próprios praticantes trabalharem juntos para melhor entender suas experiências naquele contexto, à medida em que paralelamente desenvolvia-se a atitude investigativa gerada por meus interesses de pesquisa (Allwright, 2005; Lordello, 2009).

Vale ressaltar que o exercício de integrar o trabalho cotidiano à prática reflexiva dos praticantes daquele grupo de educação continuada ocorreria de qualquer forma, uma vez que as professoras com as quais colaborei são mentoras exploratórias e trabalham dessa maneira integrada. O que tornou-se particular da minha participação (dentre outros fatores) foi que, como eu estava me tornando mais uma praticante no grupo, o contexto também servia de oportunidade de reflexão para minhas próprias questões, que no caso referiam-se a minha pesquisa, bem como à atuação como praticante e à busca de parceria para o processo reflexivo que ocorreria nas entrevistas exploratórias. Assim, o foco exploratório para entender, integrado à vida acadêmica, ocorreu também como geração de dados para este estudo.

De forma semelhante, durante a segunda fase da pesquisa, observei, durante os encontros e ao transcrever os dados, que as entrevistas exploratórias constituíam oportunidades de aprendizagem para as duas praticantes. Nessa fase, gerando os dados principais do estudo, integramos o trabalho reflexivo acerca da questão central de pesquisa de entender o tornar-se professora-pesquisadora de Mydiã à busca por entendimentos locais de nós duas. Esse processo híbrido ocorreu à medida em que estávamos coconstruindo discursivamente nossas experiências profissionais, acadêmicas e pessoais, bem como projetando identidades múltiplas, como membro iniciante e membro mais sênior da comunidade da PE, par de aprendizes, colegas, orientanda e coorientadora, dentre outras identidades.

Embora o objetivo principal deste trabalho tenha sido entender as construções identitárias como pesquisadora (exploratória) de Mydiã, o hibridismo da Prática Exploratória possibilitou que os entendimentos aqui relatados também captassem minha trajetória identitária como praticante. Isso tornou-se possível uma vez que, ao longo das entrevistas exploratórias, meus impasses, dúvidas e entendimentos acerca da pesquisa, assim como meu desejo latente em desenvolver-me como pesquisadora praticante, foram coconstruídos discursivamente como questões fundamentais para mim.

Em consonância com a visão ontológica do pensador espírita na epígrafe desta seção de que a natureza [da pesquisa] não dá saltos, encontrei um caminho, apoiada na Prática Exploratória, para refletir sobre meu desenvolvimento enquanto pesquisadora, diante do objetivo principal deste estudo que era o de entender o desenvolvimento de Mydiã. Nesse movimento dialógico, busquei configurar as entrevistas exploratórias como contextos de aprendizagem para as duas praticantes, engajadas em processos de desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal. Nossos entendimentos acerca desses processos ecoaram na qualidade de vida das entrevistas, uma vez que elas estavam se constituindo como espaço reflexivo acerca de nossas vivências como praticantes exploratórias.

Passo agora a identificar os entendimentos resultantes do processo de análise e discussão dos dados a partir das questões reflexivas de pesquisa.

6.1.

Primeira questão reflexiva de pesquisa

De que modo a professora em formação continuada estava se tornando pesquisadora-praticante?

Desde a primeira fase da pesquisa, observei o processo de participação de Mydiã como integrante iniciante da Comunidade de Prática da PE. Isso me levou a querer entender como era articulado discursivamente esse processo e como eram compartilhadas relações de responsabilidade e agentividade que propulsionassem seu próprio desenvolvimento (Wenger, 1998) como praticante. Assim, à medida em que Mydiã participava das entrevistas exploratórias, procurei aprofundar meu olhar para entender melhor seu processo de construção identitária, no sentido de buscar entender o modo como ela estava tornando-se, discursivamente, membro iniciante da Comunidade de Prática Exploratória.

Ao tratar do processo identitário, não havia como deixar de pensar no aspecto múltiplo, situado e relacional com o qual Mydiã e eu projetamos discursivamente nossas identidades nas entrevistas exploratórias. Construindo relações hierárquicas entre membros de comunidades de prática, nos posicionamos uma em relação à outra, assim como em relação a outras pessoas que faziam parte de nossas práticas profissionais (Shotter, 1989). De modo semelhante, a cada interação, chamou-me atenção a dimensão temporal desse processo identitário (Wenger, 1998).

No que tange às identidades como posicionamento, acredito que tenha ficado bem marcado como Mydiã posicionou-se em relação aos colegas como par mais competente a respeito de seu conhecimento de reflexão profissional e Prática Exploratória. Em contraste, em relação à mim, posicionou-se como menos experiente, contrastando seu engessamento ao realizar as APPE de sua pesquisa e a flexibilidade com a qual construí meu trabalho de praticante nas entrevistas exploratórias.

Em relação à dimensão temporal da identidade, Mydiã reconstruía-se acadêmica e profissionalmente a cada interação, deixando para trás um

entendimento da pesquisa como pouco reflexiva e assumindo uma prática de pesquisa mais voltada para entender os processos envolvidos na complexa relação entre o professor e a pesquisa, assim como construindo como habitual uma prática docente mais voltada para a compreensão de que o afetivo atravessa o cognitivo.

Ao engajar-se discursivamente no processo reflexivo, outras identidades de Mydiã foram trazidas à interação. Para a praticante, parece que lhe foi permitido perceber outras possibilidades de construir a prática reflexiva com agentividade, especialmente quando as dificuldades inerentes à realização de um trabalho de pesquisa acadêmica a fizeram buscar um espaço de questionamento e resiliência. Além disso, a professora-pesquisadora parece ter percebido a prática das entrevistas exploratórias como contexto de colaboração e integração. Esses eram momentos em que a praticante tomava suas próprias decisões acerca do processo reflexivo, como a de gerirmos mais uma entrevista exploratória para discutir os ajustes finais de sua monografia.

Vale ainda ressaltar que, interpenetradas às identidades de Mydiã, várias identidades também eram por mim desempenhadas discursivamente. Assim sendo, a pesquisadora, a aprendiz, a amiga, a coorientadora, a colega alternavam-se a cada momento na interação com Mydiã, como veremos com mais detalhes na questão reflexiva que enfoca a negociação entre as duas praticantes.

6.2.

Segunda e terceira questões reflexivas de pesquisa

Que repertórios de experiências, histórias e competências Mydiã estava construindo como relevantes para inserir-se na Comunidade de Prática Exploratória?

Que crenças e valores dessa Comunidade estavam sendo coconstruídos em suas histórias?

Início os entendimentos acerca dessas questões reflexivas explicando que optei por discuti-las em conjunto uma vez que no trabalho analítico observei que ambas estão diretamente relacionadas entre si. A visão de analista discursiva me

permitiu observar que os repertórios e histórias de Mydiã estavam apoiados em crenças e valores da Comunidade de Prática da PE.

Apoiada na visão deste estudo de que as histórias que contamos são usadas para pertencimento a qualquer grupo, meu objetivo com esse questionamento durante a análise e discussão dos fragmentos era mapear de que forma as histórias de Mydiã estavam contribuindo para sua construção como integrante da Comunidade de Prática Exploratória. Em outras palavras, me propus a analisar e discutir de que modo discursivo a professora estava organizando sua experiência como pesquisadora. Busquei mapear, em suas histórias, que estratégias e habilidades estavam sendo usadas, assim como que crenças e valores estavam sendo coconstruídos discursivamente.

Um olhar mais aguçado sobre a forma como foram orientadas as histórias emergentes pôde ser entendido na manifestação de como ocorreu o trabalho de inserção na Comunidade de Prática da PE. Considero a noção de participação de Mydiã como integrante da Prática Exploratória como articulada ao encaminhamento dos estudos de Linde (1993) acerca de Histórias de Vida que sugerem que sistemas de coerência organizam os eventos narrados. Isto é, a sequência e as relações de causalidade em nossas histórias são organizadas a partir de normas, crenças e valores culturais de um determinado grupo ou cultura. Esse pressuposto se encaixa, me parece, com a forma na qual Mydiã evocou os princípios e construtos da Prática Exploratória para contar suas histórias.

Interpreto que a professora apropriou-se discursivamente dos temas da Prática Exploratória, transformando-os em explicações e uma crônica, cuja organização sequencial e relações de causalidade tinham como base esse sistema de coerência. Assim, parece-me que a professora-pesquisadora utilizava o conhecimento que estava adquirindo através das diversas formas de participação como membro dessa Comunidade de Prática. Isso parece ter ocorrido desde o trabalho nas disciplinas *Issues in Research Methodology I e II* e *Exploratory Practice*, com as discussões em grupo e apresentações de pôsteres, até o desenvolvimento de sua monografia e a participação desta investigação.

Uma observação focada nos temas emergentes do conhecimento coconstruído acerca dos construtos da Prática Exploratória permitiu-me perceber

que Mydiã construiu como relevante: a criticidade na escrita e os desafios do praticante exploratório em adequar a perspectiva processual na pesquisa do praticante ao gênero acadêmico; o princípio de que o trabalho para entender integrado à prática pedagógica e/ou profissional seja contínuo; o foco no entendimento em oposição à busca pela solução de problemas; a qualidade de vida na sala de aula, e os desafios de realizar uma pesquisa inclusiva em todas as fases do estudo.

6.3.

Quarta questão reflexiva de pesquisa

Em que medida as entrevistas de pesquisa foram coconstruídas discursivamente como Atividades Reflexivas com Potencial Exploratório (ARPE), ou seja como entrevistas exploratórias?

Através dessa pergunta reflexiva, eu pretendia entender até que ponto as quatro entrevistas deste estudo estavam servindo para as duas praticantes como espaço reflexivo, trabalho conjunto, com foco no entendimento – alicerce do trabalho investigativo da Prática Exploratória. Mais especificamente, ao referir-me à coconstrução das entrevistas como ARPE, eu desejava investigar até que ponto o trabalho discursivo entre Mydiã e eu estava possibilitando a integração da prática da entrevista como forma de discurso (Mishler, [1986] 1991), levemente adaptada para que houvesse a possibilidade de entendimentos aprofundados sobre questões de interesse de nós duas.

Em relação a mim, durante os encontros e ao transcrever os dados, observei em diversos momentos que minhas questões topicalizavam a busca pela inclusividade, e que, nesse sentido, as entrevistas estavam servindo como oportunidades de aprendizagem para tentar torná-las mais inclusivas no e pelo processo reflexivo com Mydiã. Contraditoriamente, há momentos em que percebo que, discursivamente, me afasto desse modelo inclusivo. Como apontei, isso é próprio de nossas identidades múltiplas, especialmente na contemporaneidade em que, embora sejamos atravessadas pela fala de linguistas aplicados sobre formas mais éticas de pesquisar, ainda vivenciamos situações de pesquisa realizada por

terceiros que consideram os participantes como sujeitos de pesquisa, dos quais são extraídas respostas que não lhes proporcionam entendimento local.

Um olhar mais aguçado ao discurso me permitiu observar que, ter seguido perguntas pré-estabelecidas, ainda que tivessem sido elaboradas a partir da visão de Allwright de planejar para entender, pode ter provocado enquadramento semelhante a pesquisas pouco inclusivas. Assim, alinhadas como pesquisadora e pesquisada, nos afastávamos daqueles momentos em que ambas trabalhávamos como praticantes. Esse enquadramento também se assemelhou à sala de aula tradicional em que a professora faz perguntas ao aluno e avalia sua resposta.

Em relação à Mydia, houve momentos em que ela própria retomava as perguntas de pesquisa, o que interpreto como ações agentivas de sua parte. Condizente com o modo relacional e múltiplo com o qual nossas identidades foram projetadas no discurso, Mydiã negociava as relações e enquadrava as entrevistas como menos ou mais exploratórias no sentido da interseção dos três elementos que apresentei no início da discussão dessa pergunta – espaço reflexivo, trabalho conjunto, foco no entendimento. Por exemplo, Mydiã, em certos momentos, reenquadrava os eventos das entrevistas como enquadres avaliativos: “acho que eu me- te confundi mais, do que te dar a resposta”⁸¹ e “te confundi, desculpa”⁸², com os quais aparentava estar influenciada por visões teórico-metodológicas da entrevista como método de coletar dados. Nesses momentos, eu me posicionava como alguém que é uma entrevistadora que busca respostas de sua parte.

Por outro lado, conforme observamos no enunciado – “eu não tô só participando, não. tô usufruindo também, tô te explorando”⁸³ – Mydiã enquadrava outros eventos como espaços reflexivos que utilizava de maneira proveitosa para entender suas questões. Considero esse trecho um ‘presente exploratório’ de Mydiã, o que me levou a escolhê-lo para o título do nosso trabalho. Nesse breve momento discursivo, Mydiã sintetiza algo tão caro para a Prática Exploratória: o coleguismo entre praticantes. Afinal, com o nosso esforço discursivo de nos

⁸¹ Trecho da segunda entrevista exploratória.

⁸² Trecho da terceira entrevista exploratória.

⁸³ Trecho da terceira entrevista exploratória.

tornarmos exploratórias, a pesquisa não estava beneficiando apenas a mim. Desnecessário dizer que Mydiã (também) tornava-se praticante exploratória.

O *continuum* de exploratividade das entrevistas com o qual trabalhei no nível macro (seção 4.6.2.2.2), para dar conta, por exemplo, das diferenças metodológicas entre as três primeiras entrevistas por mim planejadas e a quarta entrevista sugerida por Mydiã, serviu também para melhor entender, no nível micro, a articulação entre os diferentes enquadres que projetamos e a qualidade de vida das entrevistas exploratórias. Assim, as experiências vividas nas entrevistas são melhor compreendidas no *continuum* de exploratividade, o qual é influenciado por nossas identidades múltiplas projetadas na interação, que, por sua vez, são atravessadas pelo modo como nos relacionamos com o mundo, com o outro e com a pesquisa.

6.4. Quinta questão reflexiva de pesquisa

Como se dava a negociação de uma praticante mais experiente com uma praticante menos experiente em Prática Exploratória?

Através dessa questão, eu pretendia entender o processo reflexivo em interface com minha atuação como praticante mais experiente. Meu foco seria minha ação discursiva e, em que medida, minhas intervenções promoveriam o desenvolvimento do processo reflexivo nas entrevistas exploratórias. Eu desejava analisar (1) se minha atitude servia como apoio para o desenvolvimento do processo reflexivo de Mydiã, considerando que eu era par mais experiente em Prática Exploratória, assim como (2) em que medida eu estava me desenvolvendo como praticante exploratória, levando-se em conta que esta era a minha primeira pesquisa acadêmica desse porte em Prática Exploratória. Eu acreditava (e acredito) que, a partir desses interesses, minhas contribuições teóricas não seriam apenas na área de formação continuada de professores de língua e em PE, mas também nos estudos da interação social na construção discursiva do conhecimento. Ressalto, contudo, que isso não significa generalizar e transpor

meus entendimentos para qualquer contexto sem levar em consideração as especificidades de cada um.

A tarefa de olhar com cuidado meu exercício como praticante no contexto das entrevistas exploratórias, articulada à análise microdiscursiva posterior (Pontecorvo, 2005b; Orsolini, 2005), me possibilitou perceber em que medida e de que modo minhas intervenções estavam contribuindo para o processo reflexivo. Com a microanálise dos fragmentos, observei que as intervenções como reformulações, espelhamentos e oposições discursivas estavam servindo como andaimes que colaboraram com o desenvolvimento das explicações e da crônica da professora.

Em outros momentos, Mydiã e eu estabelecemos relações mais simétricas em que, atuando como “quase coleguinhas da pós” (Mydiã, na primeira entrevista) – compartilhamos e negociamos a construção do processo reflexivo acerca de nossas pesquisas e nossas vidas. Em outras palavras, eu também estava me desenvolvendo como praticante exploratória. Referindo-se a meu trabalho na primeira fase da pesquisa, as palavras de Mydiã, que me projetavam como membro de seu grupo da “pós”, captam o tom que é dado à vida, à sala de aula e à pesquisa com e pela Prática Exploratória. Altamente complexa e difícil de explicar, a PE possibilita a inclusão de todos no trabalho para entender e se desenvolver. Interpreto que Mydiã, de certa forma, estava me acolhendo naquele contexto do qual eu estava me tornando praticante e no qual estava iniciando-se essa trajetória de pesquisa, por vezes, exploratória. Com as entrevistas exploratórias, buscamos modificar levemente a visão da entrevista como forma de discurso (Mishler, [1986] 1991), ao levar o foco para o entendimento, vivenciado na experiência reflexiva o que Allwright denomina oportunidades de aprendizagem. Assim, Mydiã estava inserindo-se na Comunidade de Prática Exploratória e eu estava me tornando mais sênior nesse contexto, um esforço reflexivo conjunto que espero, não tenha se limitado, para as duas praticantes à duração desta tese. Desejo que sirva como contribuição para “ajudar outra pessoa que talvez tenha a mesma pergunta ou uma pergunta parecida, sabe?” – como sugeriu Mydiã.⁸⁴

⁸⁴ Parte da segunda entrevista exploratória.

ALLWRIGHT, D.; MILLER, I. K. Burnout and the beginning teacher. In: SONESON, D.; TARONE, E.; CHAMOT, A. U.; MAHAJAN, A.; MALONE, M. (Orgs.). **Expanding our horizons: language teacher education in the 21st Century**. Minneapolis: Center for Advanced Research on Language Acquisition – CARLA, 2012, p. 101-115.

ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. **The developing language learner: an introduction to Exploratory Practice**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009.

ALLWRIGHT, D. Six promising directions for applied linguistics. In: GIEVE, S.; MILLER, I. K. (Orgs.). **Understanding the language classroom**. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2006, p. 11-17.

_____. Developing principles for practitioner research: the case of Exploratory Practice. **The Modern Language Journal**, v. 89, n. 3, 2005a, p. 353-366.

_____. From “teaching points” to “learning opportunities”, and beyond. **TESOL Quaterly**, v. 39, n. 1, 2005b, p. 9-36.

_____. Planning for understanding: a new approach to the problem of method. **Pesquisas em Discurso Pedagógico: vivenciando a escola**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, v. 2, n. 1, 2003, p. 7-24.

_____. Three major processes of teacher development and the appropriate design criteria for developing and using them. In: JOHNSTON, B.; IRUJO, S. (Orgs.). **Research and practice in language teacher education: voices from the field**. Minneapolis: Center for Advanced Research on Language Acquisition – CARLA, 2001, p. 115-133.

_____. **Monitoring**. Mimeo não publicado. Lancaster University, 1996a.

_____. Am I now? Have I ever been and could I ever be a “developer”? In: ENGIN, M.; HARVEY, J. (Orgs.). **Teacher training/ teacher development: integration and diversity**. Ankara: Bilkent University, 1996b, p. 138-143.

_____. Epilogue. In: ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. **Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ALLWRIGHT, D. **Observation in the language classroom**. Londres: Longman, 1988.

ANDERSON, G. L.; HERR, K. The new paradigm wars: is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? **Educational Researcher**, v. 28, n. 5, 1999, p. 12-21.

ANDRÉ, M. E. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2001.

APOLINÁRIO, C.; **Interseções entre a Linguística Aplicada e a Psicologia Educacional**: a escola como espaço de construção de narrativas e elaboração psíquica. Rio de Janeiro, em andamento. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

AZEVEDO, D. M. **Você vai ser nossa professora ano que vem?** Trabalhando para entender a sensação de prazer e sucesso vivenciada por alunos de língua inglesa e sua professora. Rio de Janeiro, 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Ed. Hucitec-Annablume, [1929] 2002.

BAMBERG, M.; GEORGAKOPOULOU, A. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. In: SARANGI, S. (Ed.). **Text and Talk**: an interdisciplinary journal of language, discourse and communication studies, v. 28, n. 3. Mouton de Gruyter- Berlin- New York, 2008.

BARRETO, B. C.; REIS, B.; MILLER, I. K.; GÓES, M. C.; CUNHA, M. I.; MENDES, S. Atividades pedagógicas com potencial exploratório: caminhos para a coconstrução de entendimentos. In: SILVA, K. A.; MASTRELLA-ANDRADE, M.; ALVIM, C. (Orgs.). **Redes colaborativas na formação de professores de línguas**. no prelo.

BARROS, M. **O livro das ignoranças**. 13. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2007.

BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S. Entrevista narrativa e pesquisa. In: BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S. (Orgs.). **A entrevista na pesquisa qualitativa**: perspectivas em análise da narrativa e interação. Rio de Janeiro: Quartet/ Faperj, 2013, p. 9-18.

BASTOS, L. C. Diante do sofrimento do outro: narrativas de profissionais de saúde em reuniões de trabalho. **Caleidoscópio**, v. 6, n. 2, 2008, p. 76-85.

BASTOS, L. C. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais: uma introdução ao estudo da narrativa. **Caleidoscópio**, v. 3, n. 2, p. 74-87, maio/ago, 2005.

BATESON, G. **Steps to an ecology of minds**. New York: Ballantine, 1972.

BEAUMONT, M.; O'BRIEN, T. (Orgs.). **Collaborative research in second language education**. Stoke on Trent: Trentham Books, 2000.

BECKER, H. S. **Outsiders: studies in the sociology of deviance**. Nova York: The Free Press of Glencoe, 1963.

BIAR, L. A. **“Realmente as autoridade veio a me transformar nisso”**: narrativas de adesão ao crime e a construção discursiva do desvio. Rio de Janeiro, 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

BORG, S. Language teacher research engagement. **Language Teaching**, v. 43, n. 4, p. 391-429. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BORGES, E. A. V. B. **Afinal, o que as supervisoras acadêmicas fazem?** Explorando o backstage de uma comunidade de prática. Rio de Janeiro, 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

BRAGA, W. G. et al. **Iniciação à docência**: alunos, estagiárias, professoras coconstruindo narrativas exploratórias da vida na sala de aula. Trabalho a ser apresentado no I Encontro PIBID, Rio de Janeiro: PUC-Rio, em andamento.

BREEN, M. P. Collegial development in ELT: the interface between processes and local understandings. In: GIEVE, S.; MILLER, I. K. (Orgs.). **Understanding the language classroom**. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2006, p. 200-225.

BRUNER, J. **The culture of education**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.

_____. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, [1990] 1997.

_____. **Actual minds**. Possible worlds. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.

BURTON, J. A cross-case analysis of teacher involvement in TESOL research. **TESOL Quarterly**, v. 32, n. 3, 1998, p. 419-446.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, v. 17, 1991, p. 133-144.

CAPRA, F. **O Tao da Física**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2011.

CAZDEN, C. **Classroom discourse: the language of teaching and learning**. Portsmouth: Heinemann, 1988.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem respostas na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; GÓES, M. C. G. (Orgs.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 57-67.

_____. Prefácio. In: TELLES, J. (Org.). **Formação inicial e continuada de professores de línguas**. Campinas: Pontes Editoras, 2009, p. 9-11.

_____. Language teacher educators in search of “locally helpful understandings”. In: GIEVE, S.; MILLER, I. K. (Orgs.). **Understanding the language classroom**. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2006, p. 226-238.

_____. Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada. **Linguagem e Ensino**. Pelotas, v. 8, n. 1, 2005, p.101-122.

CERDERA, C. P. **A Prática Exploratória e as noções de ‘entendimento’ e ‘progresso’**: uma reflexão wittgensteiniana. Rio de Janeiro, 2010. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

CHAVES, A. L. E. **Representações do plano pedagógico institucional: cruzamento de vozes em contexto profissional**. Rio de Janeiro, 2008. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. The teacher research movement: a decade later. **Educational Researcher**, v. 28, n. 5, 1999, p. 15-25.

COLOMBO GOMES, G. S. **Narrativas de professoras e identidades coconstruídas discursivamente em um curso de formação continuada norteada pela Prática Exploratória**. Rio de Janeiro, 2014. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

CUNHA, M. I. A.; EWALD, C. X. Investindo na parceria: formação continuada de professores como fórum de reflexão e transdisciplinaridade. **Caderno de Resumos**, v. 2, Congresso Internacional da Associação de Professores Universitários de Inglês. São José do Rio Preto: UNESP, 2009, p. 97.

DENZIN, N. K. **The research act**. 3. ed. New Jersey: Prentice Hall, 1989.

DENZIN, N. K.; LINCOLN Y. S. (Ed.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000.

DREW, P.; HERRITAGE, J. (Orgs.). **Talk at work**: interaction in institutional settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

ECKERT, P.; MCCONNELL-GINET, S. Comunidades de práticas: lugar onde co-habitam linguagem, gênero e poder. In: A.C. OSTERMANN; B. FONTANA (Orgs.). **Linguagem, gênero, sexualidade**: clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 93-107.

EDGE, J.; RICHARDS, K. Conference as catalyst. In: EDGE, J.; RICHARDS, K. (Orgs.). **Teachers develop teachers research**. Londres: Heinemann, 1993, p. 5-6.

EDGE, J. **Cooperative development**. Hong Kong: Longman, 1992.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, [1965] 2000.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

ERICKSON, F. D. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. 3. ed. New York, NY: Macmillan, 1986, p. 119-161.

EWALD, C. X.; LORDELLO, L. A.; SPITALNIK, M. **Let's put a ding in the classroom**: fazendo a diferença na sala de aula. XII Encontro da Prática Exploratória. PUC-Rio. 2011, *handout*.

EWALD, C. X. **An Introduction to Second Language Acquisition for Teachers of English as a Foreign Language in Brazil**. Chicago, EUA, 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Linguística, University of Illinois at Chicago (UIC).

FABRÍCIO, B. F. O processo de negociação de novas identidades profissionais. In: SZUNDY, P. T. C.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A. (Orgs.). **Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: Pontes Editora, 2011, p. 137-157.

FABRÍCIO, B. F.; BASTOS, L. C. Narrativas e identidade de grupo: a memória como garantia do “nós” perante o “outro”. In: PEREIRA, M. G. D.; BASTOS, C. R. P.; PEREIRA, T. C. (Orgs.). **Discursos sócio-culturais em interação – Interfaces entre a narrativa, a conversação e a argumentação: navegando nos contextos da escola, saúde, empresa, mídia, política e migração**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

_____. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45-65.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

FANSELOW, J. F. An approach to competency-based teacher education in second language teaching. In: FANSELOW, J. F.; LIGH, R. L. (Orgs.). **Bilingual, ESOL and foreign language teacher preparation: models, practices, issues**. Washington: TESOL, 1977, p. 129-139.

FERREIRA, L. M.; FURTADO, F.; SILVEIRA, T. S. Advisor-advisee relationship. The multiplier knowledge. **Acta cir bras**. [série na Internet] v. 24, n. 3, Maio/Jun., 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/acb>>. Acesso em 27 out. 2013.

FLEURY, J. et al. Les représentations de la recherche dans une formation par la recherche. L'exemple du DHEPS de Haute-Bretagne. **Recherche et Formation**, n. 17, 1994, p. 45-46.

FLICK, U. **Métodos de pesquisa: Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, M. M.; LEFFA, V. J. A Auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada da modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 59-78.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, M. C. R. **Teachers' reflection upon their practice:** coursebooks and language teachers' role in education. Rio de Janeiro, 2013. Monografia (Especialização em Língua Inglesa) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

GARCEZ, P. M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Caleidoscópio**, v. 4, n. 1, 2006, p. 66-80.

GARCEZ, P. M. Transcrição como teoria: a identificação dos falantes como atividade analítica plena. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Orgs.). **Identities: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. Deixa eu te contar uma coisa: o trabalho sociológico de narrar na conversa cotidiana. In: RIBEIRO, B.; LIMA, C.; DANTAS, M. T. (Orgs.). **Narrativa, identidade e clínica**. Rio de Janeiro: Edições IPUB, 2001.

GARFINKEL, H. **Studies in ethnomethodology**. Eaglewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1967.

GASS, S.; SELINKER, L. **Second Language Acquisition: an introduction** course. 2. ed. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2001.

GEERTZ, C. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

GEORGAKOPOULOU, A. Thinking big with small stories in narrative and identity analysis. **Narrative Inquiry**, v. 19, 2006, p. 122-130.

GIEVE, S.; MILLER, I. K. What do we mean by quality of classroom life? In: _____. (Orgs.). **Understanding the language classroom**. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2006, p. 18-46.

GIMENEZ, T.; GÓES, M. C. G. (Orgs.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2003.

GIMENEZ, T.; ORTENZI, D. I. B. G.; MATEUS, E.; REIS, S. Concepções de pesquisa de futuros professores de inglês. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002, p. 157-181.

GÓES, M. C.; BARRETO, B. C.; MILLER, I. K. **A prática investigativa e a reflexão no discurso do professor em formação**. Trabalho apresentado no X Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.

GOFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Edições Loyola, [1979] 2002, p. 107-148.

_____. **Os quadros da experiência social**: uma perspectiva de análise. Petrópolis: Editora Vozes, [1974] 2012.

_____. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Edições Loyola, [1964] 2002, p. 13-20.

GREEN, J.; BLOOME, D. Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. In: HEATH, S. B.; FLOOD, J.; LAPP, D. (Eds.). **Handbook for research in the communicative and visual arts**. Nova York: Macmillan, 1997.

GUBRIUM, J.; HOLSTEIN, J. (Orgs.). **Post modern interviewing**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003.

HABERMAS, J. **Knowledge and human interests**. London: Heinmann, 1973.

HALL, J. K. (Re-)creating words with words: a sociohistorical perspective of face-to-face-interaction. **Applied Linguistics**, v. 9, 1995, p. 206-232.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Ethnography**: principles in practice. 2. ed. London, New York: Routledge, 1995.

HANKS, J. I. **Exploratory Practice in English for Academic Purposes**: puzzling over principles and practices. Leeds, Inglaterra, 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, University of Leeds.

_____. Enthusiasm, puzzlement and Exploratory Practice. **The International House Journal of Education and Development**, v. 7, 1999, p. 14-16.

HERON, J.; REASON, P. A participatory inquiry paradigm. **Qualitative Inquiry**, v. 3, 1997, p. 274-294.

IKEDA, D. **Josei ni okuro kotoba 365 niti**. São Paulo: Editora Brasil Seikyo, 2006.

JORDÃO, C.; FOGAÇA, F. C. Carvalhos, juncos, árvores e rizomas: paradigmas na formação de professores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 3, 2012, p. 493-510.

KEMMIS, S.; McTAGGART, R. (Eds.). **The action research planner**. Victoria, Austrália: Deakin University Press, 1988.

KRAMSCH, C. Social discourse construction of self on L2 learning. In: LANTOLF, J. P. (Org.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 133-153.

KUMARAVADIVELU, B. Deconstructing Applied Linguistics: a postcolonial perspective. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempo de mudança**. Londrina: ABRAPUI, p. 25-37, 2005.

_____. **Beyond methods: macrostrategies for language teaching**. New Haven: Yale University Press, 2003.

_____. The post-methods condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 1, 1994, p. 27-48.

KUSCHNIR, A. N.; MACHADO, B dos S. Puzzling, and puzzling about puzzle development. **Language Teaching Research**. London: Arnold Publishers, v. 7, n. 2, 2003, p. 163-180.

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In: _____. (Ed.). **Language in the inner city: studies in Black English Vernacular**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972, p. 345-396.

LABOV, W.; WALETSKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: HELM, J. **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967.

LANTOLF, J. P. (Org.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEIBNIZ, G.W. Epígrafe. In: MAGEE, B. **História da filosofia**. São Paulo: Edições Loyola, 2001, p. 96-97.

LIBERALI, F. C. Formação de professores de línguas: rumo para uma sociedade crítica e sustentável. In: GIMENEZ, T.; GÓES, M. C. G. (Orgs.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 71-91.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. M.; ROMERO, T. R. S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BÁRBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.). **Reflexão e ação no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 131-165.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. **How languages are learned**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1999.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. e colaboradores (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ARTMED, p. 169-192, 2006.

LINDE, C. Evaluation as linguistic structure and social practice. In: GUNNARSSON, B. L.; LINNELL, P.; NORDBERG, B. (Eds.). **The construction of professional discourse**. London: Longman, 1997.

_____. **Life Stories: the creation of coherence**. New York: Oxford University Press, 1993.

LISPECTOR, C. **A Descoberta do mundo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LONG, M. H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, W.; BHATIA, T. (Eds.). **Handbook of Second Language Acquisition**. San Diego, CA: Academic Press, 1996, p. 413-468.

_____. Linguistics and conversational adjustments to non-native speakers. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 5, 1983, p. 177-193.

LORDELLO, L. A. H. “And you [teacher]... do you like learning English?": co-construindo oportunidades de aprendizagem e de entendimentos sobre autonomia em um estudo de caso exploratório. Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

LUDERS, C. Field observation and ethnography. In: FLICK, U.; KARDORFF, E.V.; STEINKE, I. (Eds.). **A companion to qualitative research**. London: Sage Publications, 2004, p. 222-230.

LÜDKE, M. (Org.). **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez Editora, 2009.

_____. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas: Papirus, [2001] 2002.

_____. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação e Sociedade**, v. 22, 2001, p. 77-96.

_____. (Coord.). **A socialização profissional de professores – 3ª etapa:** as instituições formadoras. Rio de Janeiro: Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio). Relatório de pesquisa, 1998.

LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 19, 1997, p. 37-66.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MAKIGUTI, T. Jinsei Chirigaku (Geografia da vida humana). In: MAKIGUTI, T. **Obras completas de Tsunessaburo Makiguti.** Tóquio: Daisan Bunmeisha, v. 8, 1983.

MARKOVA, I. Introduction. In: MARKOVA, I.; FOPPA, K. (Eds.). **The dynamics of dialogue.** Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1990.

MASON, J. **Qualitative researching.** Sage Publications: London, [1998] 2002.

McDONOUGH, J.; McDONOUGH, S. What's the use of research? **ELT Journal**, v. 44, n. 2, 1990, p. 102-109.

MEIRELES, C. **Canções.** 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

MELOY, J. M. **Writing the qualitative dissertation:** understanding by doing. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1994.

MENDES, S. **A tese como atividade pedagógica com potencial exploratório:** trabalhando para entender a construção do conhecimento acadêmico. Rio de Janeiro, em andamento. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

MILLER, I. K.; EWALD, C. X. **Prática Exploratória**: questionando nossas vidas em sala de aula. Seminário do Colégio Pedro II. 2014, *handout*.

MILLER, I. K.; BARCELLOS, J. S. Narrativas de paisagens compartilhadas: um estudo do discurso construído por professores de inglês de escolas municipais do Rio de Janeiro. In: CARVALHO, G.; ROCHA, D.; VASCONCELLOS, Z. (Orgs.). **Linguagem, Teoria, Análise e Aplicações**. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Letras, v. 7, 2013, p. 8-17.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-121.

_____. A Prática Exploratória na educação de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. In: SILVA, K.; DANIEL, F. G.; KANEKOMARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). **A formação de professores de línguas**: novos olhares. Campinas: Pontes Editores, v. 2, 2012, p. 317-339.

_____. Construindo parcerias universidade-escola: caminhos éticos e questões crítico-reflexivas. In: GIMENEZ, T.; GÓES, M. C. G. (Orgs.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 109-129.

MILLER, I. K.; CUNHA, M. I.; **A pesquisa para (futuros) professores**: vida e qualidade de vida. Trabalho apresentado ao 1º Ciência em Foco. Rio de Janeiro, 2009. Não Publicado.

MILLER, I. K.; CUNHA, M. I.; MEMBROS DO GRUPO DE PRÁTICA EXPLORATÓRIA DO RIO DE JANEIRO. **The Web of Life of the Rio de Janeiro Exploratory Group**. In: ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. (Orgs.). *The developing language learner: an introduction to Exploratory Practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009, p. 216-234.

MILLER, I. K. et al. Prática Exploratória: questões e desafios. In: GIL, G.; ABRAHÃO, M. H. (Eds.). **A formação do professor de línguas**: os desafios do formador. Campinas: Pontes Editores, 2008, p. 145-165.

MILLER, I. K. **Researching teacher consultancy via Exploratory Practice**: a reflexive and socio-interactional approach. Lancaster, Inglaterra, 2001. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística Aplicada, Lancaster University.

MISHLER, E. **Storylines**: craftartists' narratives of identity. USA: Harvard University Press, [1999] 2004.

MISHLER, E. **Research interviewing: context and narrative**. USA: Harvard University Press, [1986] 1991.

MOITA LOPES, L. P. Introdução. Fotografias da linguística aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada da modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 15-37.

_____. A vida sociocultural em construção: interação, situacionalidade, alteridade e ética. In: PEREIRA, M. G. D.; BASTOS, C. R. P.; PEREIRA, T. C. (Orgs.). **Discursos socioculturais em interação – Interfaces entre a narrativa, a conversação e a argumentação: navegando nos contextos da escola, saúde, empresa, mídia, política e migração**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009, p. 11-20.

_____. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. _____. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-107.

_____. **Identidades fragmentadas**. Rio de Janeiro: Mercado de Letras, 2002.

_____. Práticas narrativas como espaço de construção de identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: RIBEIRO, B.; LIMA, C.; DANTAS, M. T. (Orgs.). **Narrativa, identidade e clínica**. Rio de Janeiro: Edições IPUB, 2001.

_____. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORAES BEZERRA, I. C. R.; NUNES, D. F. C. Afeto e aquisição de segunda língua: a estória de uma licencianda. In: DE CARVALHO, G.; ROCHA, D.; VASCONCELLOS, Z. (Orgs.). **Linguagem, Teoria, Análise e Aplicações**. Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Letras, v. 7, p. 18-30, 2013.

_____. **Com quantos fios se tece uma reflexão?** Narrativas e argumentações no tear da interação. Rio de Janeiro, 2007. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

_____. Prática Exploratória: um caminho para o entendimento. **Pesquisas em Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: IPEL/ PUC-Rio, v. 2, n. 2, 2003, p. 58-72.

MOSKOVITZ, G. The effects of training foreign language teachers in interaction analysis. **Foreign Language Annals**. v. 1, n. 3, 1968, p. 218-235.

MOURA, S. M. L. **Aprendizado na tarefa de orientar:** ativistas pela não-violência trabalhando para entender identidades no movimento humanista. Rio de Janeiro, 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

NEVES, E. C. **O Mestre e o Monstro:** construção e reconstrução de entendimentos sobre as relações e representações do Eu e do Outro na turma 1001. Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

NORRICK, N. **Conversational narrative:** storytelling in everyday talk. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2000.

NUNAN, D. Action Research in language education. In: EDGE, J.; RICHARDS, K. (Eds.). **Teachers develop teachers research.** London: Heinemann, 1993, p. 39-50.

OLIVEIRA, M. C. L.; BASTOS, L. C. A experiência da imigração e a construção situada de identidades. **Veredas.** Juiz de Fora, v. 6, n. 2, 2002, p. 31-48.

ORSOLINI, M. A construção do discurso em sala de aula: uma análise sequencial. In: PONTECORVO, C; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMALIO, C. (Orgs.). **Discutindo se aprende:** interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 123-144.

PAGET, M. A. Experience and knowledge. **Human Studies**, v. 6, 1983, p. 67-90.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERPIGNAN, H. **Teacher-written feedback to language learners:** promoting a dialogue for understanding. Lancaster, Inglaterra, 2001 (não publicada). Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística Aplicada, Lancaster University.

PESSOA, F. **Odes de Ricardo Reis.** Porto Alegre: L&PM Editores. 1. ed. 2006.

PIKE, K. L. **Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior.** 2. ed. The Hague: Mouton, [1954, 1955, 1960] 1967.

POLANYI, L. **Telling the American story.** Norwood: Ablex, 1989.

POLKINGHORNE, D. E. Changing conversations about human science. In: KVALE, S. (Ed.). **Issues of validity in qualitative research**. Lund, Sweden: Studentlitteratur, 1989, p. 13-46.

PONTECORVO, C; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se aprende**: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PONTECORVO, C. A contribuição da perspectiva vygotskiana à psicologia da educação. In: PONTECORVO, C; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. (Orgs.). **Discutindo se aprende**: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005a, p. 15-30.

_____. Discutir, argumentar, e pensar na escola. O adulto com regulador da aprendizagem. In: PONTECORVO, C; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. (Orgs.). **Discutindo se aprende**: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005b, p. 65-88.

_____. Interação social e construção do conhecimento: confronto de paradigmas e perspectivas de pesquisa. In: PONTECORVO, C; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. (Orgs.). **Discutindo se aprende**: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005c, p. 45-61.

PRABHU, N. S. "There is no best method – why?" **TESOL Quarterly**, v. 24, n. 2, 1990, p. 161-176.

PSATHAS, G. **Conversation analysis**: the study of talk-in-interaction. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995.

PURCELL, D. V. et al. **Pela qualidade de vida na sala de aula**. Disponível em: <<http://www.letas.puc-rio.br/epcentre/eprecent/webgroup>>. Acesso em 1 abr. 2008.

REASON, P. Choice and quality in action research practice. **Journal of Management Inquiry**, v. 15, n. 2, Jun. 2006, p. 187-203.

_____. (Ed.). **Human inquiry in action**. London: Sage Publications, 1994.

REIS, B. M. **Quem sou eu? Quem éramos nós?:** (a história de) uma pesquisa sobre identidades de professores. Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

REIS, V. F. M. **Prática Exploratória como uma filosofia de vida: um estudo de caso.** Rio de Janeiro, 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional.** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

RICHARDS, K. **Qualitative inquiry in TESOL.** New York: Palgrave Macmillan, 2003.

RICHARDSON, L. **Fields of play: constructing an academic life.** Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 1997.

RIESSMAN, C. K. **Narrative analysis.** London: Sage Publications, 1993.

RIVAS FELIPE, F. **Mas não teria sido mais fácil se você tivesse oferecido um modelo de plano de aula?:** repensando a construção do plano de aula. Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

ROBERTS, C.; BYRAM, M.; BARRO, A. et al. **Language learners as ethnographers.** Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

RODRIGUES, R. L. A. **A Prática Exploratória na formação de professores de língua inglesa: reflexão e ética no fazer pedagógico.** Rio de Janeiro, 2014. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

RODRIGUES, R. M. V. **Por que somos felizes nas aulas de inglês da turma 1701?:** alunos e professora buscando entender a qualidade de vida que vivenciam em sua sala de aula. Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

ROLLEMBERG, A. T. V. M. **Dedicação, frustração, sucesso, dúvidas:** construção de identidades profissionais nas trajetórias de professores de inglês. Rio de Janeiro, 2008. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

ROMERO, T. R. S. **A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?** São Paulo, 1998. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

SACKS, H. On doing “being ordinary”. In: ATIKSON, J; Heritage, J. (Orgs.). **Structures of social action**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. **Language**. v 50, n. 4, p. 696-735, 1974. Tradução de: Maria Clara Castellões de Oliveira e Paulo Cortes Gago et al. In: VEREDAS - Rev. Est. Ling, Juiz de Fora, v. 7, n. 1 e n. 2, p. 9-73, jan./dez. 2003.

SALNER, M. Validity in Human Science Research. In: KVALE, S. (Ed.). **Issues of validity in qualitative research**. Lund, Sweden: Studentlitteratur, 1989, p. 47-72.

SANTIAGO, A. C. S. **Quem sou eu, quem somos nós? Negociando identidades em narrativas de experiência: um trabalho exploratório**. Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

SANTOS, W. S. Níveis de interpretação na entrevista de pesquisa interpretativa com narrativas. In: BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S. (Orgs.). **A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação**. Rio de Janeiro: Quartet/ Faperj, 2013.

SARAMAGO, J. **Memorial do convento**. 37. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.

SARUP, M. **Identity, culture and the postmodern world**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1996.

SCHIFFRIN, D. **Approaches to discourse**. Oxford: Blackwell, 1994.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

SENA, C. G. **Ensinando, aprendendo e pesquisando: professora e alunos trabalhando pelo entendimento da interação em sala de aula**. Rio de Janeiro, 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

SETTE, M. de L. **A vida na sala de aula: ponto de encontro da Prática Exploratória com a Psicanálise**. Rio de Janeiro, 2006. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

SHOTTER, J. Social accountability and the social construction of “you”. In: SHOTTER, J. E.; GERGEN, K. (Eds.). **Texts of identity**. London: Sage Publications, 1989.

SILVA BORBOSA, T. **Caminhando na busca por entendimentos: pedras, tropeços e recomeços**. Rio de Janeiro, 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S.; SALOMÃO, A. C. B. **A formação de professores de línguas: novos olhares**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

SILVEIRA, F. V. R. **Ressignificando a ansiedade no aprendizado e uso de línguas estrangeiras através das crenças: um estudo exploratório**. Rio de Janeiro, 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

SILVERMAN, D. **Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction**. 2. ed. London: Sage Publications, [1993] 2001.

SINCLAIR, J. M.; COULTHARD, M. R. **Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils**. Oxford: Oxford University Press, 1975.

SONTAG, S. **Styles of radical will**. UK: Vintage Books, 1994.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.

SZUNDY, P. T. C. Construção do conhecimento sobre a futura prática pedagógica: reflexões de alunos-professores sobre um projeto de prática de ensino da língua inglesa. In: TELLES, J. (Org.). **Formação inicial e continuada de professores de línguas**. Campinas: Pontes Editora, 2009, p. 167-181.

VAN DIJK, T. A. Discourse and interaction in society. In: _____. (Ed.). **Discourse as social interaction**. Londres: Sage Publications, 1997.

VAN LIER, L. Educational linguistics: field and project. In: ALATIS, J. E. (Org.). **Georgetown University round table on language and linguistics**. Washington: Georgetown University Press, 1994, p. 199-209.

VAN LIER, L. **The classroom and the language learner: ethnography and second language classroom research.** Londres: Longman, 1988.

VAN MANEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. **Curriculum Inquiry**, v. 6, n. 3, 1977, p. 205-228.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões.** Campinas: Pontes Editoras, 2004.

VIEIRA MARIA, B. C. **The language classroom: chaos or complexity?** Rio de Janeiro, 2007. Monografia (Especialização em Língua Inglesa) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

VILLELA, M. M. **Construindo entendimentos sobre a formação docente a partir de reuniões de orientação de estágios: um caminho exploratório.** Rio de Janeiro, 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLACE, M. J. **Action Research for language teachers.** New York: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, E. **Communities of Practice: learning, meaning and identity.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WERTSCH, J. V. **Voices of the mind.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 17, 1976, p. 89-100.

WU, Z. Understanding practitioner research as a form of life: an eastern interpretation of Exploratory Practice. **Language Teaching Research**, v. 10, n. 3, 2006, p. 331-50.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 103, Campinas, 2008, p. 535-554.

_____. Educating reflective teachers for learner-centered education: possibilities and contradictions. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempo de mudança.** Londrina: ABRAPUI, 2003, p. 3-19.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. **Reflective teaching:** an introduction. Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

8

Anexos

Neste anexo, apresento a APPE realizada por Mydiã e seus colegas cursistas no primeiro dia de aula de *Issues in Research Methodology II*. Posteriormente, parte dessa atividade reflexiva foi discutida em nossas entrevistas exploratórias.

PROFESSIONAL DEVELOPMENT - BEING A DEVELOPING LEARNER

Part 1:

A chance to reflect upon *professional development* and what it is to be a *developing learner*:

- a. Why are you taking this course?
- b. What has the course been like (for you)?
- c. What have you learned in this course? (it could be something you have learned about your life or about your life in the classroom while taking the course)
- d. What has been meaningful to you in the course?
- e. How do you see yourself in the course?

There is no such a thing as a teacher who does not need to learn new things. Teachers improve themselves by getting in touch with colleagues, students and books. Although these sources are full of new ideas and understandings of our role as teachers, it is necessary to study more by going back to the academics environment. I'm taking this course because I want to improve myself as a teacher and as a second language learner.

This course has been much more helpful than I could possibly imagine. I confess that I was expecting something more linguistic like. We did study it, but I never thought that I would imagine myself as a researcher. One of the things that surprised me was the fact that it is possible to reflect upon Affect in the classroom. Since then, I've been constantly careful with the words that come out of my mouth. This course has been raising many questions that may have an answer (solution) or they will just be a way for me to improve myself as a professional and learner.

Part 2:

When did you perceive to have developed professionally?	<i>I've perceived it when I was studying at university. It was the very beginning of a constant process of changes and improvements as a professional that went on happening with this course.</i>
How have you developed professionally?	<i>By sharing ideas and experiences with other teachers (colleagues) and students. I believe that I improve even more when I'm studying at a university.</i>
How can we investigate a teacher's professional development?	<i>It's possible to investigate teacher's professional development when their background, life experiences, opinions and resume are taken into account.</i>
Who can research a teacher's professional development?	<i>Any teacher and/or researcher can reflect upon different kinds of professional journeys and life experiences.</i>
What is professional development for you?	<i>It is to believe that we always have to learn new things and improve ourselves.</i>

A seguir, apresento as notas de diário, mencionadas no capítulo Aspectos teórico-metodológicos.

Diário: Aula 1
14-08-2012

Os alunos foram chegando devagar; acho que mais da metade da turma chegou atrasada. Já eram sete e meia e Bebel resolveu começar a aula com os alunos que estavam lá. A Inés também chegou depois.

Bebel mencionou que ela, Inês e eu havíamos nos encontrado para preparar juntas aquele encontro. Disse quem eu era a Clarissa Ewald, aluna de doutorado e orientanda da professora Inés Miller. Logo após, explicou que eu estaria envolvida naqueles encontros - iria participar de discussões prévias, preparar algumas atividades e estar presente nos encontros, inclusive nos do módulo de Prática Exploratória, pois estava investigando sobre como professores se tornavam pesquisadores. Assim, iria tentar entender como aqueles alunos estavam passando pelo processo de se tornar investigador.

Eu então falei um pouco mais de mim e do meu projeto, a partir de algumas linhas que havia escrito:

My name is Clarissa Ewald. I'm a teacher. I'm a member of the Exploratory Practice Group. And I'm a student. I'm pursuing a Ph.D. here at PUC with Professor Inés Miller. In academic terms, there is only one adviser, but I believe I can say that Bebel is my co-adviser, for all the reflections and thoughts we have been sharing.

As for my research, I'm interested in teacher's professional development. More specifically, I would like to understand better the process of a teacher becoming an investigator. In other words, what it is like for a teacher to develop as a researcher.

The type of research that I am interested in is inclusive practitioner research - research that involves everyone that is in the process of investigation, helping them develop their own understandings and so develop as practitioners of learning (Allwright & Hanks 2009:142).

Thus, for example, as I am interested in understanding how you develop as researchers, I won't research about you, but with you - you will participate in the search for my trying to understand it. In the process, not only are you part of my research, but you also become practitioners yourselves.

There are other kinds of practitioner research, but the kind I have chosen is Exploratory Practice, which is guided by seven dynamic principles, which are:

Prioritize the quality of life (in the classroom or any other working environment)

Work to understand

Involve all

Work for mutual development

Make the work for understanding a continuous enterprise

Integrate the work for understanding into practice.

Essas linhas me ajudaram a organizar melhor o que eu iria falar, porém, não as li. Lembro que minha fala foi semelhante ao que estava no papel, mas não falei explicitamente dos princípios.

Em algum momento ainda durante sua introdução, a Bebel comentou que não sabia o que iria acontecer com a minha pesquisa. Aliás, a Inés, quando chegou também teceu um comentário parecido. Eu tive a sensação de que elas falaram isso com um tom de justificativa para não ter tudo arrumadinho, mas na verdade isso é característico deste tipo de pesquisa. Uma vez que a pesquisa é feita por seus praticantes parece-me impossível saber para onde ela vai exatamente (mencionei isso para os alunos). Por exemplo, é a partir do que vamos construindo na pesquisa, dos nossos entendimentos do que está acontecendo, que tomamos os próximos passos da pesquisa. Mas eu confesso que a mim assusta não saber para onde estou indo. Porém, pensando melhor, se não há destino certo, não tem como se perder... Mas para mim, não saber para onde estou indo é angustiante! Mas é nisso que eu acredito, pois algo pré-estabelecido não pode ser ao mesmo tempo construído pelos participantes, os praticantes da pesquisa.

Bom, começamos a atividade; Part 1. Primeiro escrevemos individualmente nossas reflexões sobre o curso e depois as discutimos em grupos. Meu grupo era eu, Flávio, Valéria e Mydiã⁸⁵.

Part 1

A chance to reflect upon professional development and what it is to be a developing learner. Seguem as minhas respostas, escritas durante a aula, como mencionei antes:

⁸⁵ Com exceção de Mydiã que nas entrevistas exploratórias solicitou que seu nome fosse mantido no trabalho, os alunos do curso mencionados nos diários reflexivos tiveram seus nomes substituídos por nomes fictícios.

a- Why are you taking this course? *A chance to reflect upon professional development and what it is like to be a professional learner (em vez de developing learner sem querer). To participate/ to share understandings of what it is like to develop into an investigator. To understand how we become investigators: to become an investigator. To study/ to learn/ to have a Ph.D. degree!*

b- What has the course been like (for you)? *Hard/ hard to keep up/ very interesting/ amazing to see how productive (and creative) the Academia is. Frustrating: Feel behind, not good enough X motivated, makes me understand/ want to understand life better/ myself better/ others better.*

c- What have you learned in this course? (It could be something you have learned about your life or about your life in the classroom while taking the course).

General issues: I have learned that: I have to learn how to work with chaos; I have to read more; If you understand what you want to do - in other words, if you understand the big picture, it is easier (???). I have also learned that doing research is a psychological process - you have to be patient and trust yourself.

Content: different theoretical views and methodologies/ theoretical background and methodology go together/ you have to make connections.

. More on what I've learned about my life: I don't know how to live in the chaos/ my memory is not so good as it used to be.

. It's easier to gather data than to analyze it.

d- What has been meaningful to you in the course? *The connections you start making.*

e- How do you see yourself in the course? *As a student, but I know that I have to see/ or position myself/ or produce as a researcher.*

Interessante porque eu me lembro de ter querido responder às perguntas como se o curso fosse o doutorado e não o módulo *Issues 2*. Porém, nas pergunta a e e, parece que eu respondo para o *Issues 2*. Na e, eu pareço estar fazendo uma separação hierárquica entre aluno e pesquisador; como se aluno fosse inferior. Eu afirmo que me vejo como aluna, mas digo que sei que tenho que ser/ agir como/ produzir como uma pesquisadora. É como se para mim esses papéis identitários fossem fragmentados/ separados. Onde está o

professor pesquisador que eu estou procurando? Será que eu estou procurando o meu professor pesquisador no outro?

No nosso grupo, não discutimos as minhas respostas. Talvez pudéssemos voltar a elas, eu e os alunos com quem vou trabalhar mais a fundo. Lembro que começamos com o Fabiano e que ele estava orgulhoso com suas respostas em forma de *essay*. Nós até comentamos com ele que seu *essay* estava exemplar e as meninas disseram que ele merecia nota 10.

Eu lembro que no final eu queria mudar de assunto, mas segurei um pouco porque "não estava exercendo o papel de aluna ali". Por que não? De novo pareceu hierarquia (poder). Será que o mini curso *Language and Power* da Andrea Myer vai me ajudar nisso?

Estou escrevendo e pensando se eu deveria estar escrevendo mais ordenadamente; isto é, não é bem ordenadamente que quero dizer, mas talvez com um tema *at the back of my mind*. Assim talvez não ficasse tão solto, difícil de analisar - só penso nisso. Por exemplo: Refletir sobre a aula de hoje com as minhas novas perguntas de pesquisa em mente:

- (1) Como nos tornamos professores pesquisadores?
- (2) Se integramos o caráter investigativo à prática pedagógica?
- (3) Se nossa prática pedagógica está subjacente a algum paradigma de pesquisa e por que?
- (4) Como a interface entre tornar-se professor pesquisador e a prática pedagógica pode contribuir com possíveis *insights* para a formação continuada de professores?

Ainda não apareceu prática pedagógica nas minhas reflexões dessa atividade. Eu acho que no nosso grupo apareceu. A Mydiã fala bastante da sala de aula. A Vanessa também. O rapaz fala mais dele.

A pergunta de pesquisa 3 está estranha - prática pedagógica subjacente a paradigma de pesquisa parece não fazer sentido. Como o que faço/ fazemos na sala de aula pode estar subjacente a um estudo de caso, por exemplo? Acho que estou me referindo ao *Inclusive practitioner research*, que possibilita que o trabalho para o entendimento de questões seja integrado à

*prática pedagógica através de atividades pedagógicas com o potencial exploratório (princípio norteador: **integrate the work for understanding into practice**).*

A Inés chegou no início dessa atividade, foi aí que nós - eu, Bebel e Inés, decidimos fazer também a parte 1 da APPE. Ela falou um pouquinho da razão de estar ali. Como fala bem! Fala com o coração! Parecia um pouco preocupada comigo, perguntava se eu estava gostando, e o que eu estava achando. Dentre outras coisas, eu disse que, depois da discussão em grupos da parte 1, ironicamente, os alunos falaram muito de SLA. Lembro que o Fabio disse que gostou muito de aprender sobre *Sociocultural theory*; Vygotsky, e a Valéria sobre *Affect*, e saber que pode ser pesquisado. A Inés riu e disse algo assim: "A gente nunca acerta!".

Bebel sugeriu exploratoriamente (isso é, sugeriu, mas também disse que os alunos poderiam escolher fazer de outro jeito) que fizéssemos a parte 2 da atividade antes do *break*, depois fizéssemos o *break*, e que voltássemos às 21:00 para discuti-la. Quando os alunos voltaram os pôsteres das atividades do final do semestre passado já estavam nas paredes a *la PE*.

Vou explicar:

Na preparação para essa sessão, Bebel mencionou que tinha feito uma atividade semelhante à parte 2 da nossa atividade no semestre passado - o que era pesquisa, como se fazia pesquisa, etc. em que os alunos escreveram suas reflexões em pôsteres. Então, agora eles iriam poder comparar onde "estavam" antes e depois. Não deu tempo de levantar e ir até os pôsteres, mas houve uma discussão na roda e uma aluna logo fez essa conexão, dizendo que não escreveria mais hoje o que tinha escrito semestre passado. Eu ainda não sei o nome dela, mas é uma aluna que a Bebel disse ser preocupada com metodologia, meio gordinha, fala muito bem inglês (*super bilingual*). Ela e a amiga chegaram atrasadas, não participaram da parte 1 da atividade, mas fizeram juntas a parte 2. Estou louca para conhecer melhor os alunos!

O aluno Ronaldo parece ter chamado a atenção da Inés e da Bebel como possível participante das entrevistas de pesquisa. A Bebel *hooked us up* durante o *break*, quando ele me perguntou, com tom curioso: *What are you doing?* Para mim soou meio intimidante - como se ele quisesse descobrir se o que eu estou fazendo é interessante ou não, para ele se envolver ou não. Na conversa eu falei um pouco do meu projeto anterior e nos demos conta (eu me

dei e comentei com ele) de que temos que falar do pessoal para explicar os projetos acadêmicos. Comecei falando da minha dissertação de mestrado, depois do primeiro projeto de tese sobre SLA, para chegar no atual - *Teacher's development*.

De um modo geral, a minha primeira impressão do discurso dos alunos (oral e escrito) é de estar meio enlatado e atrelado ao que eles acham que deve ser falado. As afirmações estão pouco desenvolvidas. Por essa razão (e por outras) conversar sobre o que eles queriam dizer é fundamental. Além do mais, tem a questão de o curso e suas atividades não serem em português. Outro aspecto é que a Bebel mencionou que eles entram no curso sem ter muita noção de que terão que fazer uma pesquisa e que, de um modo geral, nesse momento do curso ainda não sabem o que é pesquisar.

De repente, mas como sempre ocorre quando há professores reunidos, a discussão voltou-se para o dia-a-dia sofrido da sala de aula. Uma aluna mencionou dar aula para adolescente de 12-13 anos e não conseguir "controlar" a conversa. E aí a última porção da aula se ocupou dessa discussão emergente.

A aluna angustiada ficou até mais tarde conversando com a Bebel e comigo. A Bebel sugeriu que ela contasse pra eles que estava chateada, abrisse que não estava dando conta daquela situação... "Eles metem bronca porque sabem que você aguenta o rojão", disse.

A seguir, apresento na íntegra a ARPE, mencionada nas seções 2.1 e 2.1.3. Chamo a atenção para as diferentes definições da Prática Exploratória desenvolvidas pelos membros da Comunidade da PE.

Questão: Por que é tão difícil escrever sobre a Prática Exploratória?

Participantes: Membros da Comunidade de Prática Exploratória



Contexto: Reunião mensal da Prática Exploratória realizada na PUC-Rio no dia 08 de novembro de 2013.

<u>O QUE É PRÁTICA EXPLORATÓRIA?</u>	<u>COMO VOCÊ SE SENTIU FAZENDO ESSA ATIVIDADE?</u>
É uma forma (um processo, talvez) de entender o contexto da sala de aula. Qualquer professor passa por muitos questionamentos na sua profissão, e a Prática exploratória dá o suporte para que ele possa começar a desenvolver autonomia do seu entendimento. E consequentemente produzindo qualidade de vida no seu contexto.	Hoje antes de sair de casa minha mãe me perguntou para que tipo de reunião eu estava indo. Ela não conhece muito minha área, e eu também não sabia muito bem explicar, então na extrema solução de palavras eu falei que era um grupo de práticas pedagógicas diferenciadas que me interessava muito e me parecia bem promissor. Na verdade, acho que eu não sei explicar bem mesmo e fiz algo parecido aqui. Foi um pouco tenso no início e acho que escrevi pouco. Mas estou muito interessada em saber mais.
A PE é uma atitude em relação a vida e ao mundo. Uma atitude questionadora, reflexiva e comunitária.	Fazer isso é sempre mais um mergulho para dentro de mim.
Prática Exploratória é você conseguir ver de uma outra maneira algo que se apresentava como uma verdade pré-estabelecida.	Me senti tendo um <i>insight</i> sobre o que é mais importante na PE.
Entrei em contato com a Prática Exploratória esse semestre e estou começando a conhecer o que é. É difícil explicar o que é pois ainda preciso dessas explicações. Até agora percebi que a PE se refere a uma reflexão integrada com ações ou atitudes diante de questões que surgem em nossas vidas.	Essa atitude foi um desafio interessante pois ainda que tenha sido um pouco difícil por não saber o que escrever, gostei de ter a oportunidade de me expressar.
Primeiramente, preciso ressaltar o fato que iniciei minha pós-graduação há poucos meses atrás; desta forma, eu mesma tenho minhas dúvidas sobre o conceito de Prática Exploratória. Pelo que pude entender nas minhas aulas e nas discussões do grupo da PE, a Prática	Fazer essa atividade me traz insegurança; não tenho certeza se estou falando bobagens ou se estou no caminho certo. Como não tenho medo de errar, então sei que tentar, falhar e acertar fazem parte do processo de aprender.

<p>Exploratória é a sua necessidade de entender e/ou resolver um problema. No contexto de sala de aula a Prática Exploratória se dá quando uma situação em sala intriga o professor e então uma discussão com os alunos e atividades são feitas. A partir destas uma conclusão/solução/entendimento é alcançada.</p>	
<p>Prática Exploratória para mim é viver, interagir e partilhar tentando compreender o 'porquê' de tudo que nos chama atenção.</p>	<p>Falar sobre Prática Exploratória sempre é agradável e ao mesmo tempo difícil pois acho que é mais vivência do que definição.</p>
<p>A Prática Exploratória é o contido em seu título. Significa busca. Permanente busca. Sem nunca esperar uma última definitiva solução. Porque não há solução. Não há explicação final e incontestável. Se algum dia chegarem a uma etapa última, a prática se encerra e fica a sensação de vazio. A Prática é a vida em movimento. Sempre em movimento. Sempre explicando e entendendo. Entendendo e explicando. É a vida em que ela faz de mais sentido. A busca permanente. Tal como a vida. Tem que ser vivida. A prática nunca termina.</p>	<p>Participar da prática, ainda que numa retaguarda consentida, foi muito gratificante. Não dá para enumerar os benefícios dessa experiência. Foi muito bom a prática para mim. Numa participação discreta mas que julguei satisfatória. Em termos pessoais acho que cresci vendo e ouvindo. Ligando um pouco. Aprendendo o tempo todo.</p>
<p>É algo difícil de definir. Existem sentimentos que as palavras não expressam, mas que a música dá conta... Pessoas quando entram em contato com as ideias da PE, com o jeito com que os praticantes da PE encaram as mais diversas situações de sala de aula, da vida, do meio acadêmico, de suas vidas pessoais, se forem sensíveis o suficiente para perceber sua importância, passam a ter ativados em seus corações, uma visão nova das pessoas que a cercam, da vida e de seus processos. Elas passam a ter uma visão Exploratória.</p> <p>Para mim, ter uma visão exploratória tem tudo a ver com uma das <i>Learner's propositions</i> de Allwright e Hanks: <i>Learners are unique individuals who learn and develop best in their own idiosyncratic ways</i>. Digo isso porque a sala de aula, por exemplo, é um lugar onde os diferentes indivíduos, professores e alunos, podem</p>	<p>Responder sobre como foi definir a PE foi difícil. Bem o tipo de coisa que fazer parte da Prática Exploratória proporciona: ser um participante agente.</p> <p>Sou da PE, participo porque quero, porque gosto, e porque quanto mais o tempo passa, mais vejo que meus entendimentos não estão prontos. Poder definir a PE, me faz admirar ainda mais isso que <u>ela</u> é.</p>

<p>ter a oportunidade de aprender muito uns com os outros ao manifestarem suas individualidades. E este é um dos lugares na sociedade em que a Prática exploratória ocupa papel crucial. A visão exploratória é necessária para o sucesso das relações entre os seres humanos e para os processos em que eles estão envolvidos.</p>	
<p>Para mim hoje, PE é muito a minha vida... É conhecer, aprender com, crescer, ouvir, falar, refletir, complementar, recordar... (E eu <u>hoje</u> me lembrei dos nossos primeiros encontros, eventos...) É gente diferente pensando, agindo bastante, refletindo, acreditando, fazendo!!! Interessante!</p>	<p>Adorei! Muito bom <i>as usual</i>.</p>
<p>Não sou professor e não tenho a menor ideia do que seja “Prática Exploratória” embora tenha perguntado a vários colegas (do curso de especialização de língua inglesa 2013.02) e obtive vários “pedaços” de respostas. Desse pedaços, inferi que trata-se de um tipo de pesquisa-----(?); enquete; feitos em sala de aula pelo professor(a) com seus alunos, com o objetivo de obter respostas que possam orientar mudanças de rumo, procedimentos, conteúdos, processos que aquele(a) professor(a) deseja mudar. Suponho que o professor percebe que algo não está sendo eficaz em sala e decide mudar e muda a partir das opiniões de seus próprios alunos.</p>	<p>Foi legal – um processo de comunicação.</p>

MEUS ENTENDIMENTOS

-  Os participantes (re)construíram um vocabulário próprio da Prática Exploratória, como por exemplo: *entender, questões, questionamentos, autonomia, entendimento, qualidade de vida, viver, partilhar, reflexão, atitude questionadora, prática comunitária, o porquê, busca, sala de aula, professores, alunos, oportunidade, relações humanas, individualidade, processo e ação*.
-  Algumas palavras me chamaram atenção por não fazerem parte do jargão da PE, como *mudança* e *resolver problema*. Porém, uma participante mitigou o uso dessas palavras construindo o processo de entendimento anterior à possíveis mudanças.

- ✚ Muitas pessoas mencionaram que é difícil explicar a Prática Exploratória, mas que se apropriar do seu discurso é satisfatório.
- ✚ Uma participante parecia estar querendo dizer que é preciso ter agência para conseguir escrever sobre a Prática Exploratória.
- ✚ Outra participante descreveu a PE a partir de ações como *“conhecer, aprender com, crescer, ouvir, falar, refletir, complementar, recordar...”*
- ✚ Algumas pessoas veem a PE como filosofia de vida como em *“A PE é uma atitude em relação à vida e ao mundo”*.
- ✚ O discurso filosófico da Prática Exploratória foi construído com expressões curtas como *“... A prática é a vida em movimento. Sempre em movimento. Sempre explicando e entendendo. Entendendo e explicando”*.
- ✚ Essa prática pareceu estar tocando o sentimento das pessoas e produzir um efeito terapêutico nelas.
- ✚ Os participantes pareceram sentirem-se acolhidos pelo grupo; por exemplo um participante disse que *“participar da prática ainda que numa retaguarda consentida foi muito gratificante”*.
- ✚ A Prática Exploratória é uma forma de fazer pesquisa entremeada com a vida, a serviço do entendimento. Desse modo, como discorreu um participante, *“falar sobre ela é sempre agradável e ao mesmo tempo difícil pois é mais vivência do que definição”*.

Primeira Entrevista Exploratória (primeira parte) - 29/11/201

Clarissa	Mydiã, então o seguinte, primeiro eu quero agradecer, tá?
Mydiã	nada, que isso
Clarissa	e, é, eu queria <u>começar</u> é perguntando se você lembra sobre o que que é <u>minha pesquisa</u> ?
Mydiã	deixa eu ver se eu consigo lembrar ((risos)) bom eu lembro que você comentou sobre o fato de professores serem pesquisadores não é que você tava estudando essa questão mas eu não lembro de detalhes, é mais ou menos isso?
Clarissa	na verdade era exatamente isso o tornar-se pesquisador
Mydiã	uhu, ok
Clarissa	e aí eu queria te perguntar assim- quais são as suas expectativas, pensando no no- nesse tema, vendo um pouquinho o que que a gente fez <u>juntas</u> lá na sala quais são as expectativas dessa entrevista que que você acha que eu vou perguntar, não o que que eu vou <u>perguntar</u> , >não o que que eu vou perguntar< o que que tem a <u>ver perguntar</u>
Mydiã	eu pensei em questão assim da minha relação como professora e como isso de uma certa forma pode me ajudar como pesquisadora, né? e vice-versa, né? e como seria essa relação e como ambos papéis vamos por assim dizer podem auxiliar, né? não sei eu acho que é basicamente isso, porque não dá para separar completamente o lado professor e o lado pesquisador, né? tá tudo numa mesma pessoa então acho que ambas as partes podem ajudar a entender
Clarissa	então a pergunta seria isso como que seu lado professora pode te ajudar a se tornar pesquisadora?
Mydiã	E vice-versa né como que o lado pesquisador pode me ajudar como professora também
Clarissa	e como é que você responderia isso?
Mydiã	olha eu acho que como o lado pesquisadora, né? para o lado professora me ajuda a avaliar certas situações da sala de aula, né? porque muitas das vezes os professores estão preocupados em dar o conteúdo passam batido por questões que a gente vê, né? que precisam de mais atenção na sala de aula. eu acho que esse lado de pesquisadora eu acho que me faz uma professora mais atenta @@@ ao que tá acontecendo na sala e a experiência como professor de uma certa forma contribui pro que eu to lendo como pesquisadora, né? me ajuda a entender algumas coisas que eu estou lendo tipo ah é verdade, eu já vi isso num aluno, ou em outro aluno. eu acho que de certa forma pode ajudar ((risos))
Clarissa	legal, uhu. mais alguma pergunta assim que você acha que eu tenho. o que que eu posso perguntar para você?
Mydiã	é a questão de administrar o tempo, talvez?
Clarissa	como assim?
Mydiã	porque eu <u>trabalho</u> ((risos)) como professora mas ao mesmo tempo to estudando e tentando ser pesquisadora, né? então como lidar com essa questão do tempo, né?

Clarissa	ah, entendi
Mydiã	com a administração do tempo então pensei nisso também
Clarissa	legal, não, é legal
Mydiã	((risos))
Clarissa	mais alguma coisa?
Mydiã	eu acho que seria isso mesmo a questão da administração do tempo e essa relação, né, do ser professor e ser pesquisador e como isso ajuda, né?
Clarissa	tá
Mydiã	e é isso
Clarissa	e aí outra coisa que eu queria te perguntar
Mydiã	uhu
Clarissa	eu retomei aquele exercício que a gente fez no início do <i>Issues II</i> e que eu perguntava por que vocês estavam fazendo esse curso, por que- como é que é o cu- como é que tem sido o curso para vocês? O que que vocês aprenderam com o curso? lembra?
Mydiã	uhu
Clarissa	o que que foi significativo, o que que foi importante no curso e como que você se vê no curso? aí você escreveu isso aqui, oh
Mydiã	nossa nem lembro mais o que eu escrevi, claro, né?
Clarissa	aí você escreveu isso e aí a minha pergunta a gente relendo isso seria, você (.) vê se você <u>observa</u> alguma relação com seu processo de se tornar pesquisadora e como que se dá essa relação nesse teu texto aqui. (se) você já vê o início assim de um tornar-se pesquisador [nesse]
Mydiã	[nesse texto?]
Clarissa	nesse texto (0.22)
Mydiã	eu acredito que sim ((risos))
Clarissa	tem até uma coisa grifada aí, né?
Mydiã	humhum ((risos))
Clarissa	foi a inés que grifou quando eu mostrei para ela
Mydiã	ah é? ((risos)) é na verdade no no eu vi o grifado, mas eu senti nessa parte aqui <i>getting back to the academics environment</i> né, não confiando tão somente na minha experiência não tanto- nem na dos colegas ou dos alunos ou dos livros encima da questão de voltar realmente para o ambiente acadêmico que é onde tá a questão da pesquisa, de se tornar pesquisador. eu acho que uma das coisas que realmente eu quero- e quando eu voltar da Itália com fé em Deus entrar no mestrado pra realmente aprimorar um pouco isso que eu sempre gostei
Clarissa	mas você acha então que a a a o o meio acadêmico seria o o que? o material para você poder fazer pesquisa?
Mydiã	seria tornar-se pesquisador porque por mais que a gente tenha teorias na universidade não estudar a teoria pela teoria mas investigar o que mais aquela teoria pode acrescentar numa determinada área né
Clarissa	uhu
Mydiã	e vice-versa, né? eu acredito que seja basicamente isso o voltar, né? pra esse lado acadêmico seria se tornar pesquisador pra entender melhor a minha prática através das teorias e o que a minha prática talvez possa contribuir pra um novo olhar daquela teoria, algo do tipo. pensei mais ou menos assim

Clarissa	e aqui, quando ela- quando a gente grifa isso daqui (.) essa parte aqui <i>this course has been much more helpful than I could possibly imagine. I confess that I was expecting something more linguistic like. We did studied it, but never thought that I would imagine myself as a researcher. One of the things that surprised me was the fact that it was possible to reflect upon affect in classroom. Since, then, I've been constantly careful with the words that come out of my mouth</i> então isso é uma coisa que já mudou
Mydiã	sim, já mudou sim, com certeza
Clarissa	você pode falar um pouquinho disso? Isso acontece com você?
Mydiã	acontece muito porque assim, eu trabalho num curso de inglês em nova iguaçu e é numa área de Nova Iguaçu em que a famílias vamos por assim dizer são mais privilegiadas financeiramente né e eu tenho muitos alunos principalmente crianças que estão constantemente ()- como é que eu posso dizer isso? são crianças carentes de afeto né elas não tem tanta atenção dos pais como elas gostariam de ter. Estão sempre cercadas de milhões de atividades judô, balé né. babás levando para lá e para cá. Então quando eles chegam na sala de aula as vezes eles estão tão carentes de atenção que eles usam <u>aquela oportunidade</u> de sala de aula que eles estão no meio dos colegas PRA chamar atenção
Clarissa	uhu
Mydiã	entendeu? então o que geralmente é considerado ah é bagunça, fulano não quer nada com nada, as vezes é a <u>carência</u> , entendeu? então assim muito das vezes eles mesmos falam que, eles soltam alguma coisa assim aí, to com uma saudade da minha mãe, no meio aula, coisas do tipo
Clarissa	isso tem um pouco a ver com a pesquisa da Thais
Mydiã	sim, sim
Clarissa	é. é
Mydiã	tem muito a ver. as vezes quando a gente fica conversando lá na sala. É, é assim tem muito a ver com o que a gente passa com os alunos na sala de aula
Clarissa	mas aí com isso você mudou as suas pala:vras
Mydiã	mudei as minhas palavras porque nós somos instruídos a simplesmente disciplinar e dar a matéria, então vamos parar de conversar, vamos prestar atenção, então era sempre aquele negócio de brigar, não vamos prestar atenção e não parar pra entender o que tava acontecendo com o aluno, entendeu? Já tive aluno que chorou em sala de aula, que eu tive que levar rapidinho no banheiro, lavar o rosto, 'quer conversar?' aí o aluno conversar, entendeu, se acalmar pra depois voltar pra sala de aula, entendeu? então eu acho que vamos por assim dizer >() eu me tornei uma pessoa mais sensível, né< a prestar atenção para ver se realmente existe algum problema que tá ali fora da sala de aula afetando a sala de aula e ver de que forma eu posso né ajudar. nem sempre dá pra sentar e conversar, né? isso é claro, mas assim, se- as vezes o aluno ali não tá, como é que eu posso dizer? ele não quer

	fazer o exercício, entendeu? por quê? tá com sono, tá com sono porque foi dormir tarde. foi dormir tarde porque tá na época do ENEM e esse monte de outras coisas, sabe? então assim, eu proponho um exercício talvez um pouquinho mais agitado, as vezes substituo um exercício que seria considerado <i>chato</i> por esse aluno e tento adaptar para ver se a pessoa consegue participar. Entendeu então assim ser um pouquinho mais sensível não é aquela coisa assim ah essa é a lição que eu preparei, esse é meu plano de aula não vou sair disso aqui não. não quero nem saber se o aluno tá bem ou não tá. é, acho que isso ajudou com certeza. E as aulas que a gente teve aqui sobre <i>affect</i> foram bem significativas nesse sentido. jamais imaginei que esse tipo de coisa era tratada na faculdade, na universidade
Clarissa	()
Mydiã	exatamente, eu achei que era uma coisa assim de conversa de sala dos professores, né? e saber que tem isso assim realmente em vários trabalhos e tal é bom é bem legal
Clarissa	(.) uhu então agora assim, qual que é o tema da sua pesquisa?
Mydiã	o tema da minha pesquisa é sobre professores, né? a relação deles com o livro que eles trabalham é e () porque assim, o professor trabalha com vários materiais diferentes, em vários locais diferentes né porque tem professor que trabalha em curso, também trabalha em escola entre outras coisas e assim na sala dos professores eu percebi que a gente reclama muito @ dos livros né @ muito mesmo. até eu me dei conta depois de pensar na minha <i>research question</i> , mas gente como eu reclamo ((risos))

Primeira Entrevista Exploratória (segunda parte) - 25/02/2013

Clarissa	é, o que que a gente tava conversando ali rapidinho? que eu falei que eu ia gravar?
Mydiã	não lembro
Clarissa	também não lembro mais
Mydiã	((risos))
Clarissa	ai, ai. não, então vê se você topa fazer assim. vamos gravar, vamos fazer a primeira sem a gente ainda conversar um pouco da [monografia]
Mydiã	[tá, tá bom]
Clarissa	tá? e aí a gente acaba a primeira. olha aonde a gente parou a primeira (.) a gente parou aqui quando eu pergunto para você qual é o tema da sua pesquisa e aí se a gente vira aqui, oh (.) qual é o tema da sua pesquisa é a terceira
Mydiã	ah, tá
Clarissa	tá
Mydiã	humhum
Clarissa	então, eu sei que vai soar um pouquinho artificial, mas tenta assim lembrar daquela FASE
Mydiã	é inicialmente eu falei sobre <i>complaining</i> , né? por que os professores reclamam tanto com relação aos livros com que eles trabalham, né? e a princípio, quando eu comecei a fazer a pesquisa meu foco era na reclamação, né? e um pouco também nos course books e depois foi se transformando ((risos)) em outra coisa a princípio era pra falar sobre isso a relação do professor com o livro com que ele trabalha e porque a gente reclama TANTO, né? em relação a métodos, com relação a exercícios, porque isso incomoda tanto a gente e a gente fica reclamando tanto com esse tipo de material
Clarissa	[tá, tá]
Mydiã	[seria basicamente isso]
Clarissa	tá, perfeito e aí vamos para a próxima então. o que que você entende por pesquisar?
Mydiã	é, pesquisar seria utilizar, pelo menos é o que eu lembro que eu comentei na gravação seria pesquisar usando as teorias que você aprende, né? mas de uma forma um pouco mais prática, né? de uma forma que você contribui para aquela teoria dando um novo olhar a partir da sua pesquisa e ao mesmo tempo aquela teoria te ajuda a entender um determinado fenômeno, né? eu acho que seria isso
Clarissa	humhum. tá e de que forma que você considera que a sua pesquisa está afetando você ou ainda deve te afetar?
Mydiã	é afetou na medida que eu comecei a me observar ((risos)). a princípio a gente acha que a pesquisa é só sobre um determinado tema e você não deve se envolver tanto, mas isso é impossível você se envolver, ou se excluir ou ser neutro com relação a determinado tema porque você tá envolvido nisso, né? o modo como você escreve, o modo como você entende determinado fenômeno diz muito sobre você, não é verdade? então assim, além de aprender um pouquinho mais

	sobre <i>Exploratory Practice</i> e até o <i>Sense of Plausibility</i> que eu tinha comentado com você, né? É eu aprendi muito também com relação ao modo como eu me vejo como professora, entendeu? E como isso também tem que mudar porque é eu percebi que ao invés de refletir realmente sobre o meu papel como educadora eu eu tava repetindo discursos que você meio que aprende nas instituições em que você trabalha, entendeu? e acaba reproduzindo algo que não necessariamente é o que VOCÊ acredita e você quer como profissional, né? então eu aprendi muito com relação a mim mesma em termos de caramba eu to fazendo isso aqui, mas por que que eu to falando isso aqui? ((risos)) sabe em termos de se entender e o por que de usar esses discursos também.
Clarissa	uhu
Mydiã	acho que foi nesse sentido. e me comparar um pouco também com os professores com quem eu trabalhei, né? porque assim eu entrevistei os professores usando a PEPA mas não foi só com relação a me analisar e analisar só eles, mas comparar de que forma as nossas opiniões se dialogam, né? de uma certa forma- mas até o final eu ainda acho que ainda vou tirar alguma coisa disso. toda vez que eu releio eu digo gente, mas POR QUE? ((risos)) por que que eu fiz isso?
Clarissa	como assim por que?
Mydiã	é em termos de, em termos da análise, por exemplo, as vezes eu releio algo que eu escrevi e falo assim gente mas não é exatamente isso, aí eu quero mudar o que eu escrevi ((risos)). e ao mesmo tempo, quando eu leio, né? os meus dados, as anotações que eu fiz, na gravação que eu fiz eu falei GENTE eu nunca tinha me () de que eu falava esse tipo de coisa, entendeu? das duas formas tanto de analisar os meus dados, né? Quanto os dados em si, a informação que tá lá nos dados.
Clarissa	é
Mydiã	sempre me surpreendo assim de uma certa forma
Clarissa	é interessante a gente se ver, se ouvir, né?
Mydiã	exatamente. a gente não se dá muita conta do que a gente fala não
Clarissa	do que a gente FAZ
Mydiã	exatamente, exatamente
Clarissa	pra que um professor tornar-se pesquisador? ou por que que um professor faz pesquisa?
Mydiã	eu acho que o professor torna-se pesquisador porque de uma certa forma ele tem dúvidas, né? ele tem questionamentos com relação a sua própria prática, em termos de como ele pode melhorar, ou de como pode ajudar aos alunos. sempre geralmente essa é a primeira motivação, né? a gente sempre se preocupa com o aluno e a nossa relação com ele e como a gente pode melhorar. então eu acho que muitos dos professores, pelo menos assim, os professores

	com quem eu estudei aqui, a gente mais ou menos tinha a mesma motivação, entender como nós poderíamos melhorar como educadores e de que forma a gente poderia ajudar, né? os nossos alunos. porque as vezes a gente passa por certas situações em sala de aula que a gente fica com aquilo na mente, né? de que forma eu poderia, assim, investigar isso de forma a entender o que que tá acontecendo aqui na sala de aula, né? não necessariamente solucionar igual a gente fala em <i>exploratory practice</i> , mas entender o que que tá acontecendo num determinado fenômeno da sala de aula. eu acho que o que geralmente leva o professor a se tornar pesquisador é isso, tentar entender o que acontece na sala de aula. seria basicamente isso
Clarissa	é. eu to pensando aqui. é engraçado que, é, antes eu não tinha pensado assim tanto assim em mim fazendo essas perguntas, mas agora me veio isso - o que que me faz fazer pesquisa, né?
Mydiã	humhum
Clarissa	É uma pergunta difícil, né?
Mydiã	é uma pergunta difícil sim. ainda mais quando a gente assim se aprofunda um pouco em termos das nuances, né? que a gente acaba querendo destacar em termos da nossa pesquisa. tipo por que eu destaquei isso aqui como importante para analisar esse determinado tema?
Clarissa	É, é
Mydiã	é, é difícil, é difícil. até mesmo eu falei pra Bebel como foi difícil para explicar qual foi minha motivação nesse projeto, né? da da monografia e tal, foi difícil
Clarissa	mas explicar
Mydiã	explicar o porque deu me interessar
Clarissa	mas pra que? explicar quando?
Mydiã	explicar na [monografia]
Clarissa	[a na monografia]
Mydiã	o porquê deu me interessar por esse tema. porque geralmente pelo tema que eu me [envolvi]
Clarissa	[entendi]
Mydiã	são pessoas que são coordenadores, monitores, pessoas que instruem outros. são professores mas guiam outros professores da instituições em que trabalham e não é meu caso. eu sou uma professora, não trino ninguém. ela falou assim, mas Mydiã por que você se interessou? E foi difícil, sabe? chegar a esse processo. eu fiquei pensando né? por que a principio eu pensei nessa pergunta? nesse puzzle e por que a partir daí um fui determinando esses tópicos como mais importantes da análise, é difícil, né? ((risos))
	((PAUSA POR CAUSA DE BARULHO - MUDAMOS DE LUGAR))
Clarissa	o que a gente tava falando, é, que eu acho interessante, por isso que AS VEZES o que eu acho mais importante é COMO você faz a pesquisa do que EXATAMENTE o que você está pesquisando, olha aqui
Mydiã	exatamente eu descobri isso no [processo]

Clarissa	[você descobriu isso?]
Mydiã	eu descobri isso no processo porque é impressionante a gente se preocupa tanto com o tema, mas a gente não se preocupa na execução, né? do processo, né? De como você vai levar aquilo em si, é complicado
Clarissa	Não, não é, mas assim, eu acho isso, como você faz, com quem você tá fazendo, como você tá fazendo com quem, é que é o mais importante
Mydiã	humhum
Clarissa	porque o tema educação, né? ensino, aprendizado, tudo é interessante, eu não sei, eu acho
Mydiã	sim, sim e e é tudo muito abrangente, né? Então você tem que realmente ter certeza do que você quer e de como você vai conduzir aquilo, né? E nem sempre é tão fácil assim, [né?]
Clarissa	[nada], nada, nada. então vamo lá, mais uma, é a última na verdade. O que você lembra das discussões em sala de aula que pode ter contribuído pra esse processo?
Mydiã	No, esse falando sobre o as aulas que você estava conosco?
Clarissa	As aulas de issues e de pe, é
Mydiã	eu acho [que-]
Clarissa	[é mas pode] ser qualquer aula
Mydiã	eu acho que justamente o fato de como nós estávamos lá na sala a gente discutia muito sobre vários assuntos e muitos professor inclusive falavam sobre o seu dia-a-dia, sobre os seus dilemas, né? falando sobre caramba hoje eu tive uma dificuldade com com determinado aluno, com determinada situação, né? Não sei se você lembra, né? quando a gente fazia aquele círculo [GRANDE, né?]
Clarissa	[Lembro]
Mydiã	todo mundo acabava compartilhando muitas coisas da sua vida profissional, mas muitas coisas muito pessoais, né? caramba eu fiquei chateado com isso, eu fiquei triste com isso, preocupado, sabe? E eu acho que esse tipo de interação acaba nos levando a pensar, caramba, como eu posso investigar determinada coisa que tá me incomodando, que eu quero descobrir, né? o que que se passa ali, entender, eu acho que isso ajudou bastante e e o processo de você estar na sala de aula fez a gente pensar que assim, não, não existe essa coisa de ah eu vou fazer a pós, né? Já fiz a graduação e PRONTO, resolvido, eu já não vou ter nenhum motivo mais de pesquisa ((risos))
Clarissa	você falou isso, né? ((na entrevista 1 que foi refeita))
Mydiã	né? lembra que eu tinha falado? Não tem isso, sabe? Sempre existe alguma coisa nova ou dentro daquela coisa que você já começou mas uma outra perspectiva pra você investigar, eu acho que isso é muito interessante mesmo. Você virou quase coleguinha, né? ((risos))
Clarissa	é ((risos))

Mydiã	quase coleguinha da pós ((risos))
Clarissa	é isso mesmo, assim que eu me sentia
Mydiã	não tava inscrita ((risos)) mas tava ali interagindo com a gente. isso foi muito legal também, né? acho que foi bom porque nos ajudou também naqueles momentos em que a gente se dividia em grupos menores, né? a organizar nossas ideias e tal. porque toda vez que a gente fala sobre um determinado tema sempre fica muito abrangente ((risos)). a gente sempre esquece aquela parte, né? que a Bebel sempre falou pra gente, oh, <i>narrow down</i> , a gente sempre esquece essa parte e acaba falando algo muito abrangente e aquelas conversas em grupos menores ajudou um pouco a focar, né? E a entender melhor como investigar, como você tinha falado, né? não é o tema em si mas em como você vai abordar aquilo. eu acho que isso ajudou bastante
Clarissa	e o que é interessante do que você falou das conversas, né? porque a pergunta é assim o que que contribuiu para esse processo de pesquisar e e você falou de uma coisa super prática que é cada um o professor falando da sua experiência, da sua sala de aula, e a partir daí buscar seus interesses para pesquisar. Isso é interessante
Mydiã	exatamente
Clarissa	eu acho que isso, isso é prática exploratória e isso na verdade que é uma pesquisa mais, mais não sei se a palavra é consistente, mas mas sua, [mais verdadeira entre aspas]
Mydiã	[eu acho que mais sua, né? seria]
Clarissa	mais sua, porque você não tá partindo assim de uma COISA FORA da sua realidade, do que você quer. você parte da prática, do que te interessa, para entender alguma coisa que te interessa (.) MELHOR
Mydiã	humhum e algo relacionado a própria pessoa, né? porque quando, assim eu sei que toda vez que a gente faz uma pesquisa a gente aprende algo com aquilo mas se é algo muito próximo da sua realidade aquilo de uma certa forma quase se torna parte de você, né?
Clarissa	humhum
Mydiã	porque o tempo todo você tá refletindo sobre aquilo, refletindo sobre a sua prática, e isso leva a uma pesquisa como você até se preocupou, né? Em dizer, consistente, mas consistente porque tem muito de você naquilo também, né?
Clarissa	é, o que te interessa
Mydiã	exatamente
Clarissa	né? que é o que a prática exploratória tenta fazer, né? É, assim, entendimento do que te interessa, entendimento do que interessa o ALUNO
Mydiã	humhum
Clarissa	você com aqueles professores, você começou a, você levou, abriu o espaço para que eles pensassem questões que interessassem ELES dentro do seu tema
Mydiã	humhum
Clarissa	né?

MYdiã	sim e e foi engraçado porque afinal da contas assim, a gente ainda está no processo de corrigir algumas coisas da monografia, é eu percebi que meu tema ainda é muito abrangente, eu comecei com uma uma pergunta, mudei um pouco a pergunta assim tentando especificar um pouco mais, e ainda assim conforme eu fui fazendo eu pensei caramba isso ainda está muito abrangente, ainda poderia, ((risos)) né? Focar um pouquinho mais. Mas devido a questão da falta de tempo, né? Que eu até te falei, né? a questão do tempo em termos de fazer pesquisa é muito importante pro professor porque tem trabalho, conciliar trabalho, conciliar estudos, né? E ter tempo de escrever. Então devido ao meu tempo agora com relação à viagem, né? Que tá tudo muito próximo eu não vou poder me aprofundar TANTO talvez, como eu gostaria, né? Em termos da pesquisa, mas deixa pra quando eu voltar
Clarissa	é mas a gente sempre tem essa sensação
MYdiã	deixa pra quando eu fizer o mestrado, com fé em deus
Clarissa	sempre tem essa sensação
MYdiã	((risos)) É mesmo, né?
Clarissa	nossa, total. Mas então vamo, vamos fechar essa, né? vamo fechar essa e aí a gente entra na outra e a gente começa a falar um pouquinho mais da pesquisa, né?

Segunda Entrevista Exploratória - 25/02/2013

Clarissa	então, o que eu tenho aqui é o seguinte. uma pergunta parecida com aquela primeira: pergunta é da primeira entrevista. é, o que que você, que aspectos que você gostaria de <u>discutir</u> na busca de entender essa segunda conversa agora. o que que você- que perguntas que você acha que vão aparecer, que <u>aspectos</u> que você acha que são pertinentes discutir <u>nessa fase que você tá?</u> agora
Mydiã	da, da monografia?!
Clarissa	É
Mydiã	ah, é deixa eu pensar. ((risos)) eu acho que primeiro com relação a como organizar melhor a (.) como aliar melhor, né? a questão dos dados com a teoria em si, que muita das coisas a gente acaba () da nossa própria experiência, né das nossas próprias impressões com relação ao ao que à coleta de dados, né e como de uma certa forma aliar isso de uma forma que seja é coerente, né? não simplesmente achismo, né porque muitas das vezes eu fiquei insegura e ainda tenho uma certa insegurança se o modo como eu usei <i>exploratory practice</i> na análise de dos dados que eu coletei tá coerente ou tá de uma certa forma vamos por assim dizer, como é que se diz (.) não sei, bem explicado, né? porque é difícil, né? você mesmo analisar se o que você fez tá <u>100%</u> em termos da utilização da teoria que você tá usando com os dados e como você vai escrever isso. eu acho que isso foi uma primeira questão, né? como usar, né? A teoria, o <i>theoretical framework</i> em geral, né? que você quer usar na sua pesquisa de forma coerente, né? É isso é difícil você perceber, né? por isso que o orientador é tão fundamental, né? nessa fase porque é difícil. principalmente como concluir da maneira certa, né? acho que isso é uma outra coisa também
Clarissa	e porque no início, na outra entrevista você fala dessa questão da teoria, né?
Mydiã	humhum
Clarissa	você, você lembra o que você falou, se tem alguma coisa diferente do que você tá falando agora? já é uma
Mydiã	é porque quando eu falei eu pensei da teoria como algo muito prático, né? ok, eu falo do dado, falo da teoria. DADO, TEORIA eu pensava numa coisa muito, né? como assim dizer, sistematizada, né? praticamente como se fosse ciências exatas e não humanas, né? mas depois eu fui analisando não é <u>bem</u> assim, né? quando você analisa o discurso de alguém você identifica vários aspectos que você tem que ter um certo cuidado na hora de abordar, né? não é simplesmente, ok <i>Exploratory Practice</i> diz isso, isso, isso e isso. Pronto resolvido o problema, próximo tópico. não é bem assim, né? então, tanto é que até a Bebel me ajudou muito nisso de como eu iria usar <i>Exploratory Practice</i> para analisar esses dados. E ela me ajudou em termos de usar os princípios pra poder identificar, se eu conseguia identificar de uma certa forma algum dos princípios, né? de <i>Exploratory practice</i> e: ou se eu identificava talvez o oposto do que aquele princípio, né? tá falando e de que forma eu poderia organizar isso, né? Isso foi uma coisa que

	a princípio não veio da minha mente. Não pensei, ok, o que que eu vou usar de <i>exploratory practice</i> pra é explicar os dados, né? de uma certa forma, pra analisar e refletir sobre os dados. Isso não passou pela minha mente. ah, vou usar <i>exploratory practice</i> , entendeu? então essa coisa do como fazer, né? pra mim foi difícil e ainda assim eu fico preocupada pra ver se realmente tá certo, ou se não tá. então, ainda estamos aí ajustando algumas coisas. e a conclusão, né? que a conclusão também não é aquela coisa, olha, resolvi todos os problema que estavam aqui ((risos)), tá tudo certo, viu? não é bem assim, né? ((risos)). concluir, eu até tava falando com a Bebel, né? concluir não é só botar três parágrafos, né? tá tudo certo. é isso, gente, eu disse isso na introdução
Clarissa	é repetir agora, é
Mydiã	eu disse isso na análise, pronto conclui e todos viveram felizes para sempre, não é bem assim, né? Então to tentando incluir outras coisas que eu não pude investigar dessa vez, mas que eu quero investigar, talvez no mestrado, ou enfim, em outros estudos, né? porque realmente foi muito abrangente, a princípio não tinha passado pela minha mente que seria tão abrangente assim, mesmo ainda tendo mudado um pouco o foco no meio do caminho, né? isso me surpreendeu um pouco. então eu acho que o modo como usar a teoria, que eu tava pensando, sei lá que eu tava pensando ((risos)), e a questão da conclusão, de como concluir de uma forma que fique realmente, né? coerente, não simplesmente, ah tá tudo certo, foi tudo resolvido. <i>exploratory practice</i> RESOLVEU todos os problemas
Clarissa	((risos))
Mydiã	((risos)) <i>sense of plausibility</i> TAMBÉM resolveu todos os problemas e não é bem assim, né? eu acho que assim em termos da estrutura foi um pouco, ainda é um pouco difícil, né? eu ainda olho e falo assim, hum acho que eu vou mudar isso aqui ((risos)) essa coisa, né? de ter a segurança de que tá tudo certo, né?
Clarissa	aha
Mydiã	sempre parece que dá pra mudar mais (.) pra melhorar mais um pouco
Clarissa	é. e talvez não seja certo ou errado, mas que você consiga passar de uma forma mais profunda, né? [o que você quer]
Mydiã	[passar realmente qual foi a essência, né?] do projeto em si
Clarissa	é, mostrar que você foi a fundo, né?
Mydiã	exatamente, exatamente. eu acho que é essa coisa que sempre fica um pouquinho de insegurança, né? será que isso aqui tá ((risos)) coerente? será que isso de uma certa forma passou realmente o que [eu quis dizer?]
Clarissa	[e eu não sei com você], mas comigo, quando eu começo a achar que não tá é porque não tá mesmo, com você é assim?
Mydiã	sim, comigo também é assim. eu mudei muitas coisa, né? a minha introdução eu reescrevi eu não sei quantas vezes ((risos)). eu <u>sempre</u> adaptava alguma coisa, não isso aqui não tá legal. e aí mudava de novo, entendeu? de uma certa forma eu queria incluir de uma forma mais clara qual foi a minha motivação. e

	aí REESCREVI de novo boa parte das coisas, não assim do <u>zero</u> , né? aquela coisa, ah deletei [tudo]
Clarissa	[não é]
Mydiã	mas assim, constantemente adaptando, né? eu acho que foi um processo de adaptação em todos os tópicos, assim, introdução, parte da teoria, parte de metodologia, explicar quem são os participantes de uma forma assim que seja LÓGICA, né? até você tava na reunião que a gente, tava com a, a reunião que eu fiz com a Bebel, a última, né?
Clarissa	ahã
Mydiã	que ela pediu para eu perguntar pros professores é o porquê deles terem aceitado participar do projeto. eu perguntei, falei com eles e tal e foi legal ter tido esse tipo de <i>feedback</i> e INCLUIR isso na descrição dos participantes, do porque eles queriam participar, entendeu? eu acho que foi importante também. então esse tipo de adaptação constante, né? durante o projeto é meio dolorosa, né? mas faz parte ((risos))
Clarissa	não e isso é interessante, por que me dá vontade de perguntar também, por que que você participou, você quis participar, continuar participando da minha?
Mydiã	eu achei interessante, pelo seguinte fato de você tá vendo sobre o porque o professor quer se tornar pesquisador, né? e eu me perguntei isso, né? num dado momento assim que eu entrei porque a gente entrou aqui na pós e a primeira, uma das primeiras matérias foi com a Bebel
Clarissa	<i>issues I</i>
Mydiã	é <i>issues I</i> aí ce fala, caramba já comecei já estamos falando sobre ser pesquisador? isso foi um choque pra mim, né? eu não imaginei que assim tipo logo no primeiro período a gente já iria falar sobre isso. eu acho que nesse momento eu fiquei pesquisando, assim, ME pesquisando no sentido de por que eu quero participar de um projeto? por que que eu quero investigar uma determinada coisa pra poder escrever numa monografia, sabe? isso são questionamentos que eu sinceramente não tive na graduação. foi simplesmente um trabalho de conclusão de curso. não foi realmente aquela coisa assim, eu sou uma pesquisadora e eu quero investigar isso, entendeu? de forma a entender, né? não foi exatamente isso, foi um trabalho de conclusão de curso, assim como outros trabalhos, né? durante o período
Clarissa	ahã
Mydiã	da graduação, né? então quando você falou sobre porque o professor quer ser um pesquisador eu achei isso super interessante porque eu acho que nem a gente ((risos)) mesmo sabe muito bem o porque a gente quer ser pesquisador, né? eu tenho uma ideia de que é porque a gente quer entender a nossa realidade e entender a nossa prática, mas pode envolver muitas outras coisas, entendeu? então assim, ah eu achei legal, vou contribuir ((risos)). porque eu acho que quando a gente participa, né? de pesquisas nesse sentido, ainda mais quando é mestrado, né e tal eu acho que realmente no final das contas quando você prepara tudo, defende, né? a sua dissertação e tal, aquela contribuição que <u>você</u> deu vai ajudar outra pessoa que talvez tenha a mesma pergunta ou uma

	pergunta parecida, sabe? então acho que é um processo de contribuição entre professores e alunos que só faz realmente a gente entender um pouquinho mais
Clarissa	de colaboração, né?
Mydiã	é colaboração,
Clarissa	[legal]
Mydiã	[pra todo mundo] se entender ((risos)) de uma certa forma, né? a gente sempre tá nessa busca mesmo. As vezes inconscientemente mas a gente tá
	é. e falando <u>isso</u> , te faz pensar que você é pesquisadora, você se considera uma pesquisadora?
	pesquisadora iniciante, mas sim
	por que que você se considera?
	porque o modo como eu levei, né- como eu encarei a monografia na pós como eu disse, né foi diferente da graduação. Não foi simplesmente um trabalho de conclusão de curso, ok, terminei, tchau. Vou pegar meu certificado e tá tudo certo. Foi realmente uma coisa que eu me envolvi, né? Foi <u>tão</u> pessoal, né? Ao mesmo tempo foi um projeto <u>tão</u> pessoal que eu me envolvi mais. Eu queria investigar certos aspectos que a princípio não surgiram na primeira pergunta, entendeu? Porque eu sempre fui, quando eu estudo eu sou muito objetiva, né?
Clarissa	ahã
Mydiã	até na hora de escrever eu sou muito objetiva. então sempre quando eu pego um tema, seja em matéria, né? ou enfim, uma disciplina de modo geral, né? eu fico com aquilo, organizo aquilo de uma forma mais ou menos assim sistemática e começo a escrever, analiso de novo, pronto tá bom, é isso, entendeu? Eu sou muito prática nas coisas e dessa vez, assim, não foi tão simples assim, e pesquisa não é algo assim, simples, né? sempre vai ter, ainda mais quando você lida com ser humano, né? nunca vai ser simples. Sempre vai ter uma perspectiva que você quer investigar, que você quer entender um pouco melhor, analisar o discurso também não é fácil porque nunca é exatamente= você faz uma pergunta, eu respondo, daqui a pouco eu to em outra história ((risos)) até pra analisar isso é difícil, né? Então, não sei explicar muito bem
Clarissa	não, mas explicou
Mydiã	não sei se eu expliquei muito bem ((risos))
Clarissa	explicou
Mydiã	((risos)) Acho que eu me- te confundi mais
Clarissa	não, não me confundiu, não. não de jeito nenhum (.) e em que momento da sua pesquisa que você tá, então?
Mydiã	eu to agora revisando, né? revisando tudo e vendo o que que eu posso mudar em termos de palavras em si, né? substituir uma por outra ou reescrever alguma frase que não ficou muito bem explicada, ficou meio ambígua, então tá meio nessa fase
Clarissa	e você vê todo dia? mexe nela todo dia? [Como é que é?]
Mydiã	[todo dia] porque, assim é, e é engraçado porque quando eu reviso
Clarissa	pode falar
Mydiã	eu revi:so por partes, por exemplo, vamos supor hoje,

	segunda-feira, eu já dei uma olhada na introdução. Talvez até eu mude alguma coisa da introdução. porque quando as vezes eu acho que alguma coisa não tá muito certa, eu coloco aquele <i>highlight</i> , né? amarelinho ((risos)) e deixo <u>alí</u> , pra depois eu <u>voltar</u> , reler e refazer. então, como eu já li, já, né? esgotei, naquele dia, vamos supor, domingo, né? domingo, esgotei tudo que eu poderia pra mudar a introdução, né? então hoje eu vou pra outra coisa. vou ver a parte teórica, entendeu? então geralmente eu me organizo assim, que aí eu vejo, releio os textos, né? ou alguma parte do texto que eu fiz referência mas não ficou muito bem explicado. e eu vou fazendo assim porque se eu rever a mesma coisa tipo todos os dias seguidos eu não vou conseguir dar um tempo pra descansar e olhar praquilo de uma forma diferente, né? aí geralmente eu faço isso. aí ontem eu dei uma olhada de novo, mas eu <u>só li</u> . eu sublinhava algumas coisas mas eu <u>só li</u> . eu não fiz nada, [não mudei nada]
Clarissa	[não trocou nada]
Mydiã	<u>só li</u> . e aí a bebel falou também para eu esperar um pouquinho porque ela ia mandar com os comentários dela
Clarissa	uhu
Mydiã	eu falei bom, vou esperar porque aí quando a bebel mandar eu já mudo as coisa CERTAS, né? eu não fico mexendo muito
Clarissa	é verdade, senão acaba não [batendo o teu documento com o dela]
Mydiã	[exatamente. exatamente]. aí então agora eu estou esperando a bebel mandar que aí quando a bebel mandar eu foco nos comentários dela pra poder fazer as mudanças
Clarissa	certo (.)
	então agora é só revisar mesmo
	então a próxima pergunta eu acho que você já respondeu, porque se você se considerava em outra fase da pesquisa, desde o primeiro momento até agora? claro, né?
	ahã, sim, sim. o modo como eu encaro, né? a monografia em si mudou, né? porque por mais que assim muita coisa já tenha mudado ao longo do curso da pós graduação, né? quando eu comecei o projeto eu ainda estava um pouco, né? nessa mentalidade de que eu iria fazer a <i>PEPA activity</i> , iria organizar a informação, pronto, acabou ((risos)). não é bem assim, né? e no meio mesmo das entrevistas, eu me surpreendi muito com as respostas que foram dadas. não eram coisas que eu tava esperando. não que eu já tivesse algo pré-formado, pré-elaborado na minha mente do que seriam as respostas. mas foi completamente diferente, né de uma certa forma. então mudou um pouco o modo como eu ia encarar a pesquisa através das respostas deles e através das minhas próprias respostas, tanto nas anotações quanto nas gravações, então foi o momento, assim, a monografia em si onde todo esse processo foi passando por um processo de transformação, né? de amadurecimento, vamos por assim dizer ((risos)) até chegar o momento em que falasse, é realmente é basicamente isso que eu quero falar. mudou muito

	((risos)) desde a primeira ideia e do modo como eu encarava essa ideia também, né? [isso que é mais legal]
Clarissa	[e e] mudou também a forma como você tava pesquisando?
Mydiã	em que sentido mais ou menos?
Clarissa	é (.) no seu processo de pesquisa, da fase inicial pra cá?
Mydiã	ah sim, porque eu por exemplo o:- eu li os textos que a Bebel me indicou mas aproveitei, né? conforme eu lia os textos eu nunca tinha me ligado de procurar outros textos por minha conta própria. Eu sempre fui uma coisa assim, né até mesmo na graduação, o professor me indicou esses textos, eu só vou usar ESSES TEXTOS, entendeu? porque o orientador sabe o que tá fazendo ((risos)) entendeu? e depois no meio da leitura né de um outro texto eu vi uma referência, né? eu não sei se eu vou falar o nome certo do autor, Prahbú?
Clarissa	Prahbu
Mydiã	Prahbu, né? sobre um outro texto DELE. sobre <i>Sense of Plausibility</i> , que também é famoso mas eu não sabia
Clarissa	ahã
Mydiã	e a Bebel só me indicou um. e eu fiquei assim, gente, eu preciso ler esse texto eu vou ler e perguntei pra Bebel, Bebel você tem esse texto aí? vá que tinha em pdf, [né? Por que não?]
Clarissa	[ahã, ahã]
Mydiã	Bebel me mandou no mesmo dia
Clarissa	ai que ótimo
Mydiã	eu li, eu falei, gente mas esse texto é fantástico, então o modo como eu encarei também essa questão de estudar, né? tanto o conceito, né? de <i>Sense of Plausibility</i> quanto <i>Exploratory Practice</i> foi fantástico porque eu jamais tinha pensado de eu mesma procurar talvez algum outro texto daquele mesmo autor
Clarissa	ahã
Mydiã	entendeu? Pode parecer [besteira, né mas eu nunca me dei conta]
Clarissa	[é, é incrível porque é exatamente isso] Mas eu me lembro que quando eu estava fazendo o meu mestrado, eu comecei a descobrir sozinha também os textos, eu ficava FASCINA:DA
Mydiã	sim, sim, eu falei meu Deus, mas tem isso, e assim, parágrafos fantásticos sobre o conceito de <i>Sense of Plausibility</i> , que no outro texto comentava a mesma coisa, mas de uma forma muito assim, básica, talvez um pouco vaga, né? Então assim eu fiquei maravilhada
Clarissa	e você vai sempre vendo na referencias [porque as referencias do que você leu]
Mydiã	[sim, sim]
Clarissa	né? se você tá lendo aquilo, aquilo te interessa. então as referências são o mesmo
Mydiã	e foi engraçado, porque o artigo que eu li falando sobre <i>Sense of Plausibility</i> no final das contas eu não usei ((risos)) Eu li
Clarissa	que a Bebel indicou primeiro?
Mydiã	não, não, o que a Bebel indicou eu usei e depois eu tava tentando entender um pouco mais como funciona essa coisa de <i>Sense of Plausibility</i> porque eu ainda

	não tinha entendido muito bem
Clarissa	Uhu
Mydiã	então eu entrei, né? aquela coisa <i>google</i> vou procurar artigos de outras pessoas falando sobre <i>Sense of Plausibility</i> . e lendo um desses artigos a pessoa fez uma citação, né do autor, assim, sem colocar aspas nem nada, mas uma paráfrase, né e vinha a referência do lado. eu falei gente, mas isso é <u>fantástico</u> , é exatamente o que eu quero, né, utilizar, aí eu procurei lá embaixo, na parte de bibliografia. quando eu <u>achei</u> e vi outros textos comentando esse texto eu falei, gente, eu preciso ler esse texto ((risos)).
Clarissa	legal
Mydiã	e foi assim uma coisa que nunca me passou pela cabeça de que eu poderia procurar sozinha, entendeu? então isso foi um aspecto diferente que foi bem legal
Clarissa	tem algo que te surpreendeu como sendo FÁCIL, nesse processo de pesquisar?
Mydiã	é, como sendo fácil. eu acho que seria esse processo de reescrever, por incrível que pareça. assim, conseguir identificar, ok, eu tenho que reescrever isso, entende? e ter essa habilidade de reconhecer que por mais que aquele parágrafo pareça bonitinho ((risos)), talvez tenha que melhorar um pouco, sabe? eu acho que isso foi legal, entendeu? porque nos outros trabalhos eu geralmente escrevo, até posso mudar uma coisa ou outra, mas é muito difícil, né? sempre uma coisa meio direta ao ponto, então ter-identificar essa necessidade de <u>reescrever</u> eu achei que foi legal
Clarissa	é porque era seu mesmo, né?
Mydiã	sim, exatamente
Clarissa	uma coisa que você que tá criando
Mydiã	exatamente, ter a habilidade de olhar pra algo que eu escrevi e dizer, não, isso aqui pode mudar um pouquinho, entendeu
Clarissa	é isso que eu entendi, se eu não to sabendo dizer
Mydiã	as vezes é engraçado porque relendo alguns dos textos e relendo o que eu escrevi, é: além de conseguir identificar que eu tinha que reescrever eu consegui reescrever de forma rápida, entendeu? aquela coisa assim, ai meu Deus vou sair escrevendo, né? e depois sair organizando melhor as ideias, né? porque a gente sai escrevendo pra não esquecer ((risos)) e depois vai mudando algumas coisas. então isso foi muito legal também. uma das coisas também que a Bebel destacou é que eu tava usando umas palavras assim que eu não, tipo <i>amazing</i> ((risos)) não é exatamente [isso, né?]
Clarissa	[ahã, ahã]
Mydiã	então, tipo assim, usar o dicionário de sinônimos e aos poucos procurar, talvez mudar um pouco a questão da frase. Identificar <u>isso</u> como uma forma fácil, né? de conduzir os parágrafos conforme eu ia reescrevendo foi bem legal
Clarissa	ahã. uma, eu percebi. o que eu ia conversar aquela hora ali antes da gente gravar que eu falei vamos gravar?!
Mydiã	ahã
Clarissa	era, vou introduzir, vou falar agora pra introduzir o

	que eu vou falar depois. É que, é interessante assim porque a Bebel mandou o seu trabalho pra mim, aí eu fiquei pensando assim, aí será que a Mydiã vai se sentir intimidada [da Bebel ter mandado?]
Mydiã	[não, a Bebel tinha comentado]
Clarissa	mas acontece que isso é parte da academia também, [entende?]
Mydiã	[sim, sim, com certeza]
Clarissa	né? da gente ver, da gente <u>comentar</u> :. que é assim mesmo, a gente se expõe
Mydiã	SIM
Clarissa	né? então acabou que eu acho que pra você vai ser positivo, é uma contribuição. Eu espero que você veja como uma contribuição
Mydiã	ahã, sim, com certeza
Clarissa	né? aí eu percebi, eu não sei se a Bebel vai falar alguma coisa sobre isso
Mydiã	ahã
Clarissa	mas quando você usa <i>speech</i>
Mydiã	ahã
Clarissa	aí eu fiquei pensando, poxa qual seria a melhor palavra, qual seria dentro assim, aí eu fiquei pensando em <i>discourse</i> , em vez de <i>speech</i> , mas eu também não sei porque <i>discourse</i> tem toda uma coisa assim meio, meio foucaltiana de de=
Mydiã	tem uma teoria, né? por trás. eu a princípio tinha pensado em usar <i>discourse</i> e depois eu pensei, mas podem pensar em <i>discourse</i> em termos de teoria, né?
Clarissa	>você chegou a comentar com a Bebel sobre isso?<
Mydiã	eu não cheguei a comentar com a Bebel sobre isso
Clarissa	vamos ver se ela vai falar alguma coisa
Mydiã	mas foi engraçado porque ela chegou a comentar algo, mas eu fiquei assim <i>discourse</i> , mas eu pensei que poderiam fazer uma referência a <i>discourse analysis</i>
	ahã
Mydiã	entre outras teorias, enfim <i>approaches</i> que tem em relação a <i>discourse</i> e eu acabei usando <i>speech</i> , né? Então assim, essa coisa de seleção das palavras, né? eu substitui muita coisa que a princípio eu ia considerar normal, tipo amazing ((risos)), sabe? então assim muitas das coisas quando eu substitui as palavras a Bebel falou assim, não, Mydiã, é isso aí mesmo, sabe? porque eu tava usando palavras que não eram adequadas, né? pra explicar o que eu queria explicar, entendeu? Mas com certeza ainda tem muita coisa pra mudar entendeu? e eu sempre ficava tentando procurar um sinônimo, tentar não repetir palavra que é uma coisa que a gente acaba repetindo, né? tentar mudar a estrutura, mas ainda assim é difícil, né? ((risos)), é difícil
Clarissa	é claro
Mydiã	eu acho que é difícil aquela questão assim, da de ter certeza de que tá tudo certo, né? como eu te falei essa insegurança que a gente tem de ah não ok, está uniforme, está coerente, entendeu? Vamos embalar ((risos)). eu acho que o que mais me preocupa é isso
Clarissa	É
Mydiã	>No processo da escrita< é engraçado, né? porque por

	mais que tenha que mudar algumas coisas eu me sinto a vontade, né? de escrever
Clarissa	aquilo que você falou do fácil, né?
Mydiã	exatamente, eu considero aquilo fácil porque eu consigo identificar, pelo menos a princípio, né? o que que tá errado, o que que poderia melhorar um pouco, né? então esse processo de reescrever pra mim eu considero fácil, mas aquela coisa, né? não quer dizer necessariamente que o que eu rescreevi está excelente. Pode ser que eu tenha que rescreever de novo alguma coisa, né? É isso é que- essa a insegurança, né? será que tá tudo certo mesmo? ((risos))
Clarissa	mas essa insegurança também te leva a buscar: a pesquisar: né a buscar outras palavras, a entender:
Mydiã	sim, a encher a paciência da Bebel. tadinha da Bebel ((risos)) vida de orientador é difícil também ((risos))
Clarissa	é mesmo, nossa
Mydiã	não é só a gente, né?
Clarissa	é difícil pra caramba
Mydiã	porque ter a habilidade também de analisar e verificar que, ok isso aqui tá certo, isso aqui tem que mudar. Tem hora que eu falei assim, gente, tadinha da Bebel, vai ter que ler isso, né? ((risos)) e ver se isso tá de alguma forma coerente, né
Clarissa	ahã
Mydiã	é engraçado, eu fico preocupada com a Bebel ((risos))
Clarissa	mas você fica preocupada com <u>ela</u> ou você fica preocupada assim um pouco com o que que ela vai pensar? Porque eu sou mais assim, o que que ela vai pensar em relação a mim
Mydiã	não eu fico mais preocupada se ela vai entender, né
Clarissa	ahã
Mydiã	ou preocupada de, tadinha, além dela ter que tentar identificar o que que eu tenho que mudar ela vai ter que me dar sugestão. tadinha da Bebel, olha só ((risos)). além de identificar o PROBLEMA ela ainda vai ter que dar uma sugestão pra eu poder me arranjar e solucionar
Clarissa	é complexo, né?
Mydiã	pois é
Clarissa	mas você acha que a solução tá nela? ela que tem que dar?
Mydiã	ela dá a sugestão a solução eu é que vou ter que achar, né? de uma certa forma
Clarissa	é
Mydiã	ou pelo menos no melhor dos mundos, né? não necessariamente que seria perfeito, mas o melhor possível eu que vou ter que achar no final das contas, né? o texto é meu, né? ((risos)) ela só ORIENTA, ela só ajuda. não tem como, né? eu que tenho [que resolver ((risos))]
Clarissa	[e é interessante, né?] porque a gente= <u>até tem a ver com a sua pesquisa</u> que a gente- que eu percebi <u>também</u> - mas você menciona isso, que é super interessante- que é a pesquisa é <u>com professores</u> , mas a gente fala só do aluno, né?
Mydiã	ahã, sim, é
Clarissa	o que que é orientar, né? o que que é pra você

	orientar? é doido, né?
Mydiã	pois é, porque nós somos professores, e nosso papel dentro da sala de aula é ORIENTAR, né? mas de uma certa forma a gente foca demais nos alunos e nos- e esquece de que a gente tem que se analisar o modo como nós somos como seres humanos e como isso influencia a nossa orientação, né?
Clarissa	é, é
Mydiã	o modo como a gente se vê, né? como profissional e como isso afeta o modo como a gente trabalha, né?
Clarissa	é, mas por exemplo a gente aqui, eu to falando um pouco aqui do processo de se tornar pesquisador, no processo de orientador e orientando. eu to analisado o processo de se tornar pesquisador através dos pesquisadores, [né?]
Mydiã	[sim, sim]
Clarissa	agora, também devem ter coisas no orientador que eu posso ver pra analisar esse processo, né?
Mydiã	ah, sim, faz sentido
Clarissa	o que que é orientar?
Mydiã	é verdade, faz sentido, é verdade faz sentido. Olha
Clarissa	pra gente, o que que a gente precisa?
Mydiã	olha, outra outra perspectiva, né?
Clarissa	é
Mydiã	e muita co=
Clarissa	né, o que que você sentiu na orientação que foi importante, que te ajudou, né?
Mydiã	sim, sim
Clarissa	é, um outro aspecto. e, o que que foi <u>difícil</u> ? e por que que foi? Se foi por que que foi?
Mydiã	é, foi o que eu tinha comentado, né? de aliar a questão da teoria com os dados que eu tinha, né? porque eu achei que era uma coisa muito simples, né? eu ia ler os textos, eu ia fazer referência aos textos enquanto analisava os dados, mas não é bem assim, né? no final das contas a Bebel até realmente me aconselhou a talvez usar os princípios, né? de <i>Exploratory Practice</i> , como, como se fala? uma estratégia para analisar usando <i>Exploratory Practice</i> e ao mesmo tempo é como é que se diz? refletindo sobre os dados, né? porque eu realmente, sinceramente, eu não tinha parado para pensar em como eu ia organizar isso, entendeu? não tinha parado para ter uma estratégia que eu usaria na hora de analisar os dados. e ainda acho que tá meio estranhando ali ((risos)) ainda tem alguma coisa que pode [ser explicada]
Clarissa	[mas a Bebel, ela viu os dados] antes de falar isso? ou ela falou isso antes de ver os dados? de usar os princípios
Mydiã	é, não ela viu os dados, ela viu os dados
Clarissa	ah
Mydiã	que aí com uma das versões, né? um dos <i>brainstormings</i> ((risos)), igual eu chamava, que eu mandei para ela
Clarissa	você mandou quantas?
Mydiã	mandei três
Clarissa	três com essa última?
Mydiã	três, essa na verdade que eu mandei agora é a quarta
Clarissa	ah, é a quarta?

Mydiã	sim. é isso mesmo, porque assim, a terceira versão já tava no molde, né? direitinho da [monografia]
Clarissa	[ahã, ahã]
Mydiã	de como tem que ser. mas eu fui mudando muito coisa depois, aí, mandei essa pra ela. seria a quarta. isso sem contar com os rascunhos anteriores, né?
Clarissa	aha. você mandou para ela também? não?
Mydiã	na verdade, enquanto a gente tava tendo aula, pra mostrar o que eu queria pesquisar, é, eu escrevi o que seria, aspas, uma introdução do meu trabalho, de uma página. eu imprimi e entreguei pra ela na nossa primeira reunião na verdade, s eu não me engano. acho que foi isso mesmo, no nosso primeiro encontro eu entreguei pra ela, e foi um pouco antes da aula, então ela foi resolver alguma outra coisa, eu fui tirar xerox, fui pra aula e depois, acho que foi depois do intervalo, ela me deu com todas as anotações dela. no mesmo dia ((risos)), no mesmo dia ela me deu aí eu consegui refletir um pouquinho mais e aos poucos começar os <i>brainstormings</i> .
Clarissa	legal
Mydiã	é isso, mas essa coisa da dificuldade, tipo e a teoria eu ainda acho que eu ainda tenho vou desenvolver ao longo dos anos conforme eu continuar meus estudos, né? porque olhando, relendo a monografia, eu ainda acho que tem algumas coisas que não tão muito claras, né? ou senão que poderiam ser um pouquinho mais especificas, né? mas, [vamos tentar fazer o melhor possível] ((risos))
Clarissa	[o que eu vejo assim comigo]
Mydiã	dentro do tempo ((risos))
Clarissa	dentro do tempo, né? que é a sua questão
Mydiã	exatamente
Clarissa	o que eu vejo comigo, é que eu gostaria, eu preciso <u>usar</u> a teoria de uma forma mais abrangente, que <u>abrace</u> a minha pesquisa. eu vejo muita a teoria em pontos, determinados pontos, sabe?
Mydiã	entendi, você foca em determinados pontos
Clarissa	é, aqui tá acontecendo isso, aqui tá acontecendo aquilo, mas o que que é uma teoria que abrace? não sei se, se- não é que eu esteja buscando uma única coisa, mas uma coisa que <u>abrace</u> toda a pesquisa
Mydiã	uhum, eu tentei usar isso através dos princípio, né mas ainda acho que talvez poderia ter que acrescentar alguma coisa, até por parte do <i>Sense of Plausibility</i> , né que eu achei que ficou muito assim <i>en passant</i> , né?
Clarissa	deixa eu te falar as- eu vou mandar pra você por e-mail
Mydiã	ahã
Clarissa	que eu tenho anotadinho,
Mydiã	tá
Clarissa	mas deixa eu te falar o que eu te lembro, depois eu, qua:se que eu trouxe meu computador para te mostrar assim mais detalhes, mas eu acho que é bem <i>straightforward</i> e eu te mando o que eu anotei
Mydiã	ahã
Clarissa	uma coisa que eu percebi (.). eu queria falar na ordem que eu botei, mas depois você vai ver no e-mail
Mydiã	ahã

Clarissa	tem um hora, acho até que é na página [32,]
Mydiã	[ahã]
Clarissa	que você fala que os professores <u>não tem</u> <i>Sense of Plausibility</i> porque eles estão falando dos alunos e eles não falam deles
Mydiã	ahã
Clarissa	mas eu acho [que é impossível] não ter <i>Sense of Plausibility</i> , não ter
Mydiã	[que isso pode ser] exatamente
Clarissa	tudo que a gente faz é guiado pelo nosso, por algum <i>Sense of Plausibility</i> [que a gente tem]
Mydiã	[e aquilo pode] ser de certa forma uma parte do <i>Sense of Plausibility</i>
Clarissa	é, deles. [o que]
Mydiã	[eu relendo isso eu tava pensando isso],
Clarissa	legal
Mydiã	eu tava pensando isso, eu falei não posso dizer [que não tem]
Clarissa	[que não tem]
Mydiã	porque de uma certa forma essa coisa de se preocupar com o aluno é uma perspectiva do <i>Sense of Plausibility</i>
Clarissa	exatamente, é o <i>Sense of Plausibility</i> <u>deles</u> , de que, eu não sei, eu não sei
Mydiã	eu acho que é um aspecto do <i>Sense of Plausibility</i> que faz parte, mas que ao mesmo tempo não= quando eu quis dizer, né? eu acho que faltou me explicar, né? depois eu tava repensando isso, que não tem o <i>Sense of Plausibility</i> em termos de como ele se <u>vê</u> , de como ele acha que ele TEM que ser. ele só pensa no que ele TEM que fazer pro aluno, mas ele não pensa em como ele <u>tem</u> que ser e de que forma a personalidade dele <u>reflete</u> na atividade em si, entendeu? faltou eu explicar, eu cheguei a sublinhar, eu não sei se foi exatamente nessa página, porque eu acho que eu citei isso de uma certa forma na introdução, não me lembro agora
Clarissa	porque eu posso tá enganada, mas eu acho que não tem como <u>não ter</u> <i>Sense of Plausibility</i>
Mydiã	exatamente, [eu acho que pode]
Clarissa	[mesmo o <i>Sense of Plausibility</i>] ()
Mydiã	pode não ser consciente, né?
Clarissa	é, e que pode ser completamente <u>nonsense</u> pra mim, é <i>sense for you and nonsense for me</i>
	ahã, sim
	mas, como aquela questão do livro didático que o menino tinha medo de adaptar
	sim
Clarissa	aquilo é um <i>Sense of Plausibility</i> que foi completamente <i>nonsense</i> pra gente, mas é o <i>Sense of Plausibility</i> dele. a autoridade do livro:, que o [livro é que vai levar=]
Mydiã	[sim, baseado nas experiências que ele] teve em outras instituições, né?
Clarissa	exatamente, que o livro é que vai levar:, o livro é que é certo:, o livro é que tem autoridade pra ensinar:
Mydiã	e eu acho que faltou um pouco também de explicar nessa parte e em algumas outras partes, né? falando

	sobre <i>Sense of Plausibility</i> é que lá no início, até mesmo na parte que eu escrevi, na parte que eu li, né? do Prahbú, é que o professor tem, <i>borrow, borrowed perceptions</i> , né? e eu acho que essa coisa de se preocupar muito com o alu: no é uma <i>perception</i> que vem da <i>institution</i> ,
Clarissa	ahã
Mydiã	vem do que o professor acha correto a partir do momento em que ele foi um aluno
Clarissa	ahã
Mydiã	né, e existe muito disso da gente observar no professor uma preocupação com o aluno, entendeu? Então assim de <i>learner experience</i> , de <i>teacher training</i> , <u>tudo isso</u> indicando que o aluno é o importante, né? ser <i>student centered versus teacher centered</i> que existe essa discussão constante, né?
Clarissa	ahã
Mydiã	mas o professor acaba esquecendo um pouco dele mesmo, entendeu? Eu acho que acaba faltando um pouco disso nesse <i>Sense of Plausibility</i> ou talvez até exista, mas a pessoa não expresse [porque não pega bem]
Clarissa	[é, <i>Sense of Plausibility</i> dele] é não pensar nele
Mydiã	exatamente, [eu cheguei, eu cheguei]
Clarissa	[eu acho que é isso]
Mydiã	a refletir sobre isso depois, mas achando que o <i>Sense of Plausibility</i> tá muito ligado com o que você acha do que você é, entendeu? mas o modo como uma pessoa vê o aluno como o importante é o <i>Sense of Plausibility</i> , né? E falta explicar isso
Clarissa	exatamente
Mydiã	é verdade
Clarissa	e- mas eu achei legal, porque, lembra que eu falei que era difícil para eu entender também: o <i>Sense of Plausibility</i> , me ajudou a entender com a leitura do seu trabalho
Mydiã	ahã
Clarissa	eu pude entender isso, a partir da leitura do seu trabalho, que você me deu instrumento, material para eu poder ver que isso daí também era <i>Sense of Plausibility</i> , foi <u>legal</u> isso, você que me deu isso, entendeu?
Mydiã	sim, sim
	outra coisa, que eu achei importante, que eu achei que tava faltando,
	ahã
	você, do MEIO do trabalho em diante, você começa a falar consistentemente do <i>Planning for Understanding</i>
Mydiã	ahã
Clarissa	que é fantástico
Mydiã	ahã
Clarissa	mas eu acho que antes você não mencio: na
Mydiã	eu só mencionei realmente um pouco, mas também ficou um pouco confuso, né? até a Bebel falou para eu reescrever, mas eu falei assim, me ajuda Bebel, porque eu não, eu to um pouco perdida nessa parte, na parte de teoria. Tem uma parte que eu falo sobre <i>Planning for Understanding</i> mas é muito breve
Clarissa	ahã
Mydiã	e não tá muito bem explicado, entendeu?

Clarissa	É
Mydiã	entende? E o <i>Planning for Understanding</i> , tem tipo talvez <u>uma pergunta</u> que faz uma breve referência na introdução na parte que eu começo a falar sobre <i>Exploratory Practice</i> , entendeu? e engraçado você falar isso, porque eu achei que tava faltando MUITO referência sobre <i>Planning for Understanding</i> da metade pro final
Clarissa	jura?
Mydiã	sim
Clarissa	eu senti no início
Mydiã	no início eu achei que realmente seria um pouco mais introdutório, né? e que a parte de teoria eu teria que melhorar aquela parte de <i>Planning for Understanding</i> , ser mais específica, né? e da metade pro final:, eu achei que eu praticamente não citei, né? o <i>Planning for Understanding</i> . eu falei dos princípios e tal, mas não necessariamente foquei no <i>Planning for Understanding</i>
Clarissa	ahã
Mydiã	engraçado você falar isso porque eu não
Clarissa	é, vamos ver o que que a Bebel vai falar, mas eu senti assim mais como se fosse uma conceitualização
Mydiã	ahã, entendi
Clarissa	mas vamos ver o que que ela vai falar, né?
Mydiã	tem muita coisa ali que precisa ser reajustada
Clarissa	e outra coisa que eu nem tinha pensado antes, mas agora eu to pensando que assim tem= que é o trabalho do <u>Bruno</u>
Mydiã	ah sim
Clarissa	que o Bruno, ele junta a pesquisa das artes com a PE, e ele consegue ver exatamente como que uma, né? Não exatamente, mas ele vê uma ponte=
Mydiã	a Bebel me mandou preciso até falar com ela que o anexo que ela me mandou deu problema, né?
Clarissa	ai será que o meu vai dar também, eu não cheguei a abrir o Power Point
Mydiã	eu fui tentar abrir umas duas três vezes, baixei, né? de novo, mas deu problema
Clarissa	ahã
Mydiã	acho que deu algum problema na hora de anexar, né? eu tentei mandar um e-mail pra ela ontem mas não consegui
Clarissa	eu não abri ainda, mas aí, assim de repente isso, um link, mas isso eu acho que é muito difícil, e eu teria que ler seu trabalho de novo pra, mas um link, não sei assim, um link do <i>Sense of Plausibility</i> com a PE, você sab- o que que você tem a dizer sobre isso?
Mydiã	eu não pensei em juntar <i>Sense of Plausibility</i> com a PE, eu pensei em juntar <i>Sense of Plausibility</i> com os dados, entendeu? não me passou assim pela cabeça
Clarissa	ahã
Mydiã	de uma certa forma unir a PE com <i>Sense of Plausibility</i> pra ambos de uma certa forma dialogando entre si, analisar os dados
Clarissa	eu acho que teoricamente falando, é por que que o <i>Sense of Plausibility</i> é tão importante? tem a ver com aquilo que a gente tava falando da roda dos alunos na <i>Issues II</i> , que a gente só pode <u>partir</u> do que é nosso, do que a gente tem

Mydiã	ahã, do que a gente acredita, né?
Clarissa	do que a gente acredita, do que a gente é
Mydiã	faz sentido
Clarissa	e você só pode buscar entender, né? que a PE busca entender o que te interessa entender, o que, não sei
Mydiã	ahã, eu realmente não parei para pensar nisso. ee uma certa forma, né? tentar entender qual é o diálogo entre a-
Clarissa	entre os dois
Mydiã	entre os dois. é, realmente, não, não me passou, mas é interessante. realmente eu não tinha passado pela mente assim, de que forma, né? poderia um dialogar com o outro, NA ANÁLISE. não passou pela minha mente, não
Clarissa	mas como você vê, tá vendo? Isso é que tem a ver, esquece aqui a gravação da entrevista. É tudo a mesma coisa, mas isso é
Mydiã	((risos)) ahã
Clarissa	que tem a ver com o que eu tava falando antes, da teoria numa <i>picture</i> maior
Mydiã	de ser mais abrangente
Clarissa	de ser mais, porque também eu não sei, vai ver que eu quero que tudo se encaixe e isso não dá
Mydiã	é
Clarissa	mas você entende?
Mydiã	ahã
Clarissa	por que o que que você acha que você fez? você falou, você usou dos princípios da PE para analisar os dados e o <i>Sense of Plausibility</i> pra que?
Mydiã	eu pensei em termos de analisar o discurso, né? como eu tinha falado, o <i>speech</i> dos professores, em termos de elementos de informações que eles dão, de que forma aquilo pode dizer do que eles acreditam, entendeu? ESSA foi a intenção, mas não sei se eu [consegui expressar isso de uma forma apropriada, entendeu?]
Clarissa	[não, expressou, expressou]
Mydiã	porque o, o, o meu por exemplo, assim, é engraçado, né? porque eu critiquei isso de uma certa forma com relação ao meu discurso, mas depois eu fiquei refletindo, né? da parte das <i>persceptions</i> , né? que vem falando que tem influência de várias coisas, né? do passado, quando nós éramos só <u>alunos</u> , né? de curso de inglês, vamos por assim dizer, da experiência de <i>teacher training</i> , tudo <u>isso</u> influência o seu <i>Sense of Plausibility</i> . e eu tava pensando, né? porque eu falei de <i>speech reiteration</i> , né? em termos de
Clarissa	é, eu lembro
Mydiã	de repetir o que a instituição fala, repetir, entendeu? mas não necessariamente de uma certa forma <u>falar</u> com a minha opinião sobre determinada coisa, mas repetir um discurso que todo mundo aceita como legal, [((risos))] entendeu?
Clarissa	[ahã]
Mydiã	que tem essa questão também do status que professor tem com o outro. se você falar algo que o outro acha legal, pronto, nós somos dois bons professores
Clarissa	[é, exatamente]
Mydiã	[que se comunicaram] de fora efetiva. Entende o que que eu quero dizer, né?

Clarissa	ahã, ahã
Mydiã	quando você fala com a instituição, quando você fala o discurso certo, né? a instituição acha legal porque é o discurso que a <u>instituição</u> defende. então parece que toda essa influência meio que fez, me fez reproduzir um discurso que <u>não é necessariamente meu</u> , mas acaba se tornando meu devido a influência que eu tive
Clarissa	ahã
Mydiã	entendeu?
Clarissa	claro
Mydiã	e eu não sei até que certo ponto isso é fiel com o que eu acredito ser verdadeiro ou se eu realmente só to repetindo, mas de qualquer forma ainda é meu <i>Sense of Plausibility</i> , né? e eu não sei até que ponto eu consegui explicar isso, entendeu? [de maneira certa]
Clarissa	[legal isso]
Mydiã	é meio difícil, eu eu li e reli e falei, ainda não tá explicando o que eu quero, entende? é difícil. por mais que eu reescreva e ache fácil [reescrever]
Clarissa	[não, em inglês também, né?]
Mydiã	em inglês, e assim, entender que aquilo, explicou a essência do que eu quero passar é que é difícil, né?
	é. e aí, uma <u>outra</u> coisa que eu percebi, isso é questão de <u>forma</u>
	ahã
	é eu percebi, eu trouxe pra você, mas eu posso te dar MAIS depois se você quiser
Mydiã	ah, tá
Clarissa	que e é, principalmente do meio pro final
	ahã
	eu acho que não foi só- é principalmente do meio pro final mas também=
Mydiã	análise principal, principalmente a análise, né
Clarissa	não, mas eu vou falar agora de forma as vezes em relação a uma <u>preposição</u> zi:nha. uma coisa ou outra
Mydiã	ah, tá, ahã
Clarissa	eu não sei se foi dali, mas primeiro eu não queria <u>invadir</u> , então eu não quis ficar vendo- aí depois eu pensei, não cara se eu fosse a Mydiã,
	não cê tá participando
	eu ia querer TOTAL ISSO
	com certeza ((risos))
	porque os meus textos nos Estados Unidos- tinha um órgão lá que era maravilho:so, que era um <i>writing center</i> que era composto por alunos que tinham <u>bolsa</u> ,
	ahã
	então assim TUDO que eu escrevia, eu ia pro <i>writing center</i> depois, antes de entregar eu ia. Então assim, meu textos eram perfeitos, assim
Mydiã	ahã
Clarissa	claro que eram o que eram os meus textos, mas não tinham um errinho de preposição, não tinham nada ((risos))
Mydiã	sim e é difícil você identificar porque num dado momento você já tá tão [cansado de escrever]
Clarissa	[cansado e é em inglês:s, né?]
Mydiã	que depois de um dado momento você não consegue

	identificar nada
Clarissa	então principalmente do meio pro final eu anotei uma porção de coisa, mas aí se você quiser <u>antes</u> assim, alguma <u>última</u> versão
Mydiã	ahã
Clarissa	eu dou uma olhada
Mydiã	tá
Clarissa	porque aí pode ser
Mydiã	ah, toda ajuda é bem vinda
Clarissa	porque eu sou boa nisso porque eu acho que eu desenvolvi isso lá=
Mydiã	e é um outro olhar, né? porque por mais que eu leia, é o meu texto, eu já li aquilo quinhentas vezes
Clarissa	é
Mydiã	as vezes é coisa que [você não consegue perceber]
Clarissa	não e as vezes você não sabe] uma preposição ou outra, né?
Mydiã	é verdade, é verdade
Clarissa	então aí eu botei assim, oh, se você não entender, depois
Mydiã	não dá
Clarissa	oh, página 27, se você não entender alguma coisa você me pergunta
Mydiã	tá
	por exemplo aqui oh, <i>stop saying, not stop FROM saying</i>
Mydiã	ah entendi
	umas coisinhas assim, oh
	eu lembro dessa parte aqui
Mydiã	eu vou conseguir identificar
Clarissa	aí uma coisa que eu prestei- que que acontece muito, mas não é só com a gente, não. É com <u>todo mundo</u> que escreve, com os nativos <u>também</u> . é o que a gente chama em inglês de <u>consistency</u> , que a gente começa falando no passado, ela disse que é, é ela fez não sei o que
Mydiã	ah: sim
Clarissa	e depois volto pro presente
Mydiã	ahã
Clarissa	isso tá acontecendo muito- a maior parte aqui é isso
Mydiã	entendi
Clarissa	então, isso, é é vo vo- eu percebi que você usa mais o presente
Mydiã	sim
Clarissa	então vê no passado e <u>volta</u> pro presente
Mydiã	[entendi]
Clarissa	[ce vai] entender o que que eu falei, por exemplo aqui, oh
Mydiã	ahã,
Clarissa	é <i>not only highlights</i> : porque você botou <i>highlighted</i> eu acho
Mydiã	ah, tá
Clarissa	mas antes você falou=
Mydiã	ah, entendi
Clarissa	É o presente histórico
	ahã, ahã
	é o passado histórico, sei lá <u>presente histórico</u>
Mydiã	isso, isso
Clarissa	você usa o presente pra falar do passado. você tá usando o presente, e as vezes você escorrega e usa o

	passado
Mydiã	ah, tá, entendi
	[faz sentido]
Clarissa	[isso é IMPORTANTÍSSIMO]
Mydiã	faz sentido, ahã
Clarissa	tá?
Mydiã	nossa, im-muito legal
Clarissa	tá?
Mydiã	tá
Clarissa	oh, por exemplo, oh <i>does not influence</i> =
Mydiã	isso ajuda muito
Clarissa	é (.) e um pouquinho de preposição também, oh " <i>added to</i> , (.) <i>importance of</i> " ((lendo anotações)) [que se você entende- se você entendeu]
Mydiã	[porque chega uma hora que você] não vê mais Eu acho que eu vou entender sim, qualquer coisa eu falo com você nada
Clarissa	e se você não entender
Mydiã	qualquer coisa eu falo com você
Clarissa	oh, por exemplo, <i>highlights</i> em vez de <i>highlighted</i> que provavelmente você botou
Mydiã	eu fico tentando substituir <i>highlights</i> o tempo todo porque eu ADORO usar <i>highlights</i>
Clarissa	outra
Mydiã	eu fico pensando meu Deus eu tenho que mudar isso
Clarissa	outra coisa importante que- mas essa eu não eu não marquei, foi antes da página 27, quando sem querer, você tinha que usar o <i>presente perfect</i> e você usa o <i>simple present</i>
Mydiã	<i>simple present</i>
Clarissa	" <i>she works there for for 10 years</i> (lendo anotações)
Mydiã	ah, tá
Clarissa	mas eu mando- mas aí, no final, depois que a Bebel mexer com conteúdo, não sei que, se você <u>quiser</u>
Mydiã	[eu quero com certeza, toda ajuda é bem vinda]
Clarissa	[porque eu acho que isso é fundamental], essa parte mais assim de forma, então o mais importante é o conteúdo
Mydiã	sim, não o mais importante é o conteúdo
Clarissa	mas aí depois
Mydiã	por que não escrever tudo bonitinho, certinho né?
Clarissa	não, fundamental
Mydiã	por favor
Clarissa	mas depois a gente vê mais, se você quiser eu faço isso
Mydiã	Não, com certeza
Clarissa	Pra te ajudar
Mydiã	Mas depois de todo esse sofrimento, você ainda vai se deixar disponível?
Clarissa	Total, pra mim isso é o mais fácil. e aí=
Mydiã	pode deixar que a parte do agradecimento vai ser grande, tá Clarissa? ((risos))
Clarissa	[ah, bobona]
Mydiã	[((risos)) pode deixar] que olha só gente esse aqui é só pra Clarissa, hein ((risos)) é porque não deixam- não pega bem botar formato de coraçãozinho, senão eu teria coraçõezinhos
Clarissa	mas a mesma coisa que eu, mas a mesma coisa que eu você foi legal pra caram- tá sendo legal pra caramba

	comigo
Mydiã	[mas aí é, aquela coisa de] colaborar, né?
Clarissa	[muito, muito]. é, o que você falou, é colaboração, né?
Mydiã	sim, com certeza
Clarissa	e eu acho que é isso. tem alguma coisa assim mais, que você acha- gostaria de- tipo assim, como a primeira pergunta, né? algum aspecto que você gostaria de discutir? Que teria a ver com esse momento do seu proce:sso?
Mydiã	Eu acho que é justamente essa coisa, né? eu te falei, né? isso também não é só- enfim o que- é algo psicológico também, né? a questão da segurança de que tá legal, sabe? de que tá bem organizado, eu não digo que= segurança no sentido de que esgotou todos os assuntos e perspectivas <u>possíveis</u> , não é isso, mas ter essa segurança de que <u>tá</u> bem organizado, por exemplo, em termos do texto, de tá bem escrito, <u>tá</u> bem explicada, a ideia da essência em si tá bem explícita ali pra pessoa que tá lendo, falar assim, ah tá, entendi, sabe? eu sempre me preocupo muito com isso e as vezes mesmo lendo, rescrevendo e tal eu sempre fico preocupada então eu acho que isso é uma das maiores preocupações assim, de <u>tá fazendo</u> sentido, né? [de tá] expressando a ideia
	[mas tá]
Mydiã	que eu realmente quero e muito das vezes tem umas palavras que-igual você <u>falou</u> , que não tem <i>Sense of Plausibility</i> , não é isso, entendeu? não era isso que eu queria explicar, mas acabou saindo isso, sabe?
Clarissa	é, é
Mydiã	como é que é? então no seguinte sentido pra quando lerem e depois quando eu for apresentar, né? não fique algo, assim, duas coisa diferentes, escrevi uma coisa, mas to falando outra na apresentação, sabe?
Clarissa	claro, claro
Mydiã	esse tipo de preocupação [que]
Clarissa	[é]18 de março?
Mydiã	18 de março, tá logo ali
Clarissa	eu posso ir, eu posso ir?
Mydiã	pode
Clarissa	e:
Mydiã	a Bebel falou que também chamou o Bruno, né?
Clarissa	mas é capaz dele não vir
Mydiã	aí eu falei Bebel, você chamou assim, Bebel
Clarissa	ah, mas é bom
Mydiã	ele vai olhar minha apresentação vai falar assim, que horror
Clarissa	nada disso, nada disso
Mydiã	nem sabe explicar <i>Exploratory Practice</i> ((risos))
Clarissa	uma- eu conversei um pouquinho com a Bebel sobre as perguntas que eu tinha feito
Mydiã	ahã
Clarissa	e ela me me- assim fez, falou uma pergunta que eu achei interessante, oh, quem é ela investigadora quando ELA se investiga sobre as questões dela?
Mydiã	ahã
Clarissa	isso é interessante, né?
Mydiã	é interessante
Clarissa	quem é você

Mydiã	muito difícil de responder, né é difícil
Clarissa	quem é você investigadora (.) quando você se investiga sobre as suas questões?
Mydiã	difícil, né?
Clarissa	porque você faz muito isso, né?
Mydiã	ahã
Clarissa	você investiga as suas questões
Mydiã	eu investigo as minhas questões, sim (.) porque eu acho que não tem como eu não investigar as minhas questões porque eu não to num ponto mais alto, entendeu? pra analisar só os outros professores e não me analisar, sabe? então chega um dado momento- chegou um dado momento que eu falei assim, gente eu tenho que analisar os meus próprios dados e eu me surpreendi com os meus dados ((risos)) entendeu? num dado momento que eu realmente achava que pensava- falava e passava uma coisa mas os meus dados demonstravam outra coisa, né? e de que certa forma isso pode me influenciar tanto como professora como pesquisadora também, né? não só investigar o outro mas investigar a mim mesmo e de que modo isso pode me melhorar como professora e como investigadora, aí muito complexo isso, gente
Clarissa	é mesmo
Mydiã	nossa, dei uma viajada legal [agora ((risos))]
Clarissa	[Muito legal, muito complexo]
Mydiã	é difícil e é difícil ser investigador de si mesmo e a diferença, [existe]
Mydiã	[Chegou uma hora] que eu não sabia nem como explicar ((risos)) se eu tava sabendo, né ME analisar, né? num dado momento, enfim
Clarissa	muito doido e a diferença, né de você investigadora de você mesma e investigadora dos seus colega, houve?
Mydiã	eu acho que sim, eu acho que eu fui muito exigente comigo mesma num dado momento ((risos)) engraçado isso, né? Eu levei em consideração os outros professores em termos do, da <u>influência</u> deles, né? tanto nos lugares que eles trabalharam como onde eles estudaram, né? e: enfim, <u>mas</u> eu não levei isso em consideração a mim, eu fui <u>muito</u> exigente comigo mesmo, foi engraçado isso, né? com os outros eu fui <u>su:per</u> tranquila, não, mas é assim me:smo, mas comigo mesma eu fui em cheio ali, mas que ABSURDO ((risos))
Clarissa	você não me- essa parte você não menciona, né? você fala de você ter sido mais rígida com você?
Mydiã	Eu não citei isso, não citei isso, e legal seria, seria legal
Clarissa	uma coisa que, você poderia brincar com essa palavra, em vez de <i>Sense, Nonsense of Plausibility</i> , em alguma coisa né?
Mydiã	sim, porque eu acho que: é a questão de não ter consciência, né? do que é o seu <i>Sense of Plausibility</i>
Clarissa	é e não e você ter se surpreendido com o o seu, negativamente
Mydiã	sim, é nesse sentido que eu percebi que eu fui muito exigente comigo mesma, mas também não é bem assim, eu posso talvez <u>não querer</u> ter esse tipo de <i>Sense of Plausibility</i> que <u>eu</u> expressei e por isso eu fui muito exigente comigo mesma no texto, [entende o que eu

	quero dizer?]
Clarissa	[ahã, ahã]
Mydiã	com os outros não porque é aquela coisa, né? Eu analisei o discurso deles mas levei em consideração que pode ter muitas outras coisas relacionadas a <u>historical background</u> que influenciou aquele discurso e comigo eu não parei pra pensar nisso, eu simplesmente ah, que absurdo ((risos)) como é que eu posso falar um negócio desse? não faz sentido isso ((risos)), entendeu? simplesmente <u>detonei</u> ((risos)) com o que eu tinha dito mas não parei pra pensar também que de certa forma isso é uma <u>influência</u> que eu tive muito forte
Clarissa	claro
Mydiã	nos locais onde eu trabalhei
Clarissa	e todo mundo tem
Mydiã	todo mundo tem e não tem como você se desligar completamente dessa influência, ela é constante, né?
Clarissa	É
Mydiã	você tá trabalhando num local ali todos os dias aquela influência é constante, aquilo acaba sendo um pouco parte de você. existe algo que é só <u>seu</u> , existe algo que é influência da instituição e existe algo que é influência do seu passado como aluno e isso de uma certa forma se mistura ((risos)) não pra você de de- separar completamente
Clarissa	só se mistura, não dá
Mydiã	entende? e você classificar, <u>isso aqui é meu</u>
Clarissa	é a socio-construção do conhecimento
Mydiã	exatamente, não dá pra classificar isso aqui, isso aqui é <u>só</u> meu, isso aqui é <u>só</u> da instituição, isso aqui é só: do meu passado como aluno, entende?
Clarissa	de jeito nenhum
Mydiã	e eu acho que nesse sentido eu fui muito exigente comigo mesmo porque eu atribuí tudo à instituição depois eu relendo ontem, né eu relendo eu falei, caramba, eu atribuí tudo à instituição como se eu não tivesse <i>Sense of Plausibility</i> , eu acho que talvez eu não tenha consciên:cia da abrangên:cia do meu <i>Sense of Plausibility</i> porque eu estou me analisando, é difícil você analisar a si mesmo mas <u>existe</u> e a influência da instituição é parte do meu <i>Sense of Plausibility</i> não vai ter como. eu to <u>tão</u> envolvida naquilo que não tem como eu me desligar completamente (.) né?
Clarissa	[claro]
Mydiã	[e se eu] não me identificasse de modo nenhum, assim <u>de jeito nenhum</u> eu não taria trabalhando lá, eu penso isso as vezes
Clarissa	ahã
Mydiã	porque muitos outros locais que eu realmente <u>não consegui:a</u> me envolver de modo nenhum eu saí. E por que eu não saí de lá? porque de uma certa forma eu me identifico com <u>alguns</u> aspectos do do que eles acreditam, né ser certo, em termos de educação. Então existem algumas coisas que eu até posso <u>descordar</u> , né? e achar que eu não deveria pensar daquela forma mas aquilo já faz parte de mim, estranho isso, né? e eu acho que eu não expressei isso na parte que eu me analisei, né? só fui assim ah <u>que absurdo</u> , tá errado

	((risos)) como que eu pude falar uma coisas dessa?
Clarissa	você pode de repente falar mais um pouquinho, não sei, vê
Mydiã	é assim trabalhar um pouquinho mais, é eu, eu vou rever essa, o papelzinho que você me <u>deu</u> e vou esperar a Bebel
Clarissa	<u>isso</u>
Mydiã	porque aí no final de tudo
Clarissa	esse aqui você pode mexer já. [mas o lance é esperar espera Bebel]
Mydiã	[eu vou tirar dúvidas com a Bebel de como eu poderia acrescentar, explicar um [pouco melhor]
Clarissa	[exatamente]
Mydiã	porque tem muita coisa, que eu realmente, porque eu cheguei a um ponto que eu mandei pra Bebel essa versão, eu falei assim, <u>Bebel</u> , eu sei que tem <u>muita</u> coisa pra alterar. eu sei que tem coisa que <u>eu sinto</u> que não tá 100%, mas eu preciso de ajuda ((risos))
Clarissa	<mas ela mandou pra mim, quando ela mandou>, [ela disse que não ia mudar muito não]
Mydiã	[eu falei eu preciso de ajuda]
	é, ai meu Deus:
Clarissa	mas olha, [não se]
Mydiã	[na hora] eu falei assim, eu falei assim, Bebel, eu preciso de ajuda porque assim eu sei que tem coisas que precisam ser melhoradas, eu também não vou me iludir achando que eu vou melhorar assim tipo, que vai ficar uow, [entende?]
Clarissa	[não mas acho que ela falou um pouco] da questão do <u>tempo</u> , ela tá respeitando a questão do seu tempo, entendeu?
Mydiã	ahã, ela falou isso, eu falei Bebel você pode ser [mais exigente ((risos))]
Clarissa	[é, que ela viu] ela, ela= eu acho que <u>tem coisas</u> , é sempre assim, né? porque a gente acha= por isso que eu falei, <u>ir a fundo</u> , dá pra ir mais a fundo, <u>mas tem</u> essa questão do tem:po. vo, você é muito objeti:va
Mydiã	eu sou muito objetiva
Clarissa	isso é muito positivo por um lado, mas nada é perfeito, né? nada, nenhuma qualidade, [nenhuma característica]
Mydiã	[é eu falei para Bebel é <u>muito difícil</u> pra mim as vezes estender um pouco, porque eu sou <u>muito</u> objetiva, entendeu?
Clarissa	É
Mydiã	eu falei assim, <u>gente</u> , eu fiquei um tempão pensando assim, <u>gente</u> como é que eu vou fazer uma monografia: em inglês, se eu sou tão objetiva ((risos))
Clarissa	é a primeira que você escreve em inglês?
Mydiã	[é a primeira que eu escrevo em inglês]
Clarissa	[que legal, cara] muito bom
Mydiã	e eu fiquei assim, <u>gente</u> vai ficar <u>horrível</u> , né? fiquei preocupada
Clarissa	mas ce tá gostando dela?
Mydiã	eu to gostando dela, [é aquela coisa, né?]
Clarissa	[é legal isso, né?]
Mydiã	eu tenho essa coisa no meu pai, é legal mas pode

	melhorar ((risos)) eu sempre fico com isso na minha cabeça tá bom [mas pode melhorar]
Clarissa	[mas se você tá gostando] é quando você que [que melhore, né?]
Mydiã	[sim exatamente]
Clarissa	quando a gente go= é que nem um filho
Mydiã	exatamente
Clarissa	você quer que ele cres:ça, que ele melho:re, é a mesma coisa
Mydiã	eu to satisfeita porque realmente eu to escrevendo sobre algo que realmente de uma certa forma me incomodou e eu me interessei em pesquisar e não simplesmente fazer um trabalho de conclusão, entendeu?
Clarissa	ahã
Mydiã	eu acho que é por isso que tem essa coisa também de gostar do que eu fiz. Pode não estar 100% a gente sabe, né? não vai ficar 100% por causa do tempo também, né? eu não digo nem de esgotar tudo que poderia, né? ser dito com relação aos dados que eu coletei mas em termos de: de ficar satisfatô:rio de acordo com o meu conceito, né? mas tem a questão do tempo, né não posso mudar isso, entendeu? eu tenho que trabalhar com o tempo que eu tenho, né e: é isso, depois eu investigo mais um pouquinho ((risos))
Clarissa	claro
Mydiã	((risos))
Clarissa	com certeza
Mydiã	tanto a mim mesmo quanto a outros professores (risos) (.) mas eu to gostando sim ((to infantil)
Clarissa	[é isso é legal quando a gente gosta, né?]
Mydiã	[eu to bem feliz. sim, sim]
Clarissa	e aí a última pergunta que ela falou, que ela mencionou também, pensar em perguntas sobre as colegas, o nível de reflexão delas, o envolvimento, o quanto entenderam a investigação delas
Mydiã	ahã
Clarissa	tinha um rapaz, não era só mulher, né?
Mydiã	sim, tinha
Clarissa	então, você acha que eles entenderam a investigação:?
Mydiã	é engraçado, porque eu tenho a impressão que o primeiro grupo de professores, eles entenderam, talvez não a a, vamos por assim dizer, do que realmente se trata <i>Exploratory Practice</i> . eu acho que a gente não teve tempo pra eles realmente entender entenderem do que se trata, né? mas eles entenderam a questão do do <i>planning for understanding</i> . Eu eu pelo menos senti e percebi que eles entenderam aquilo. E engraçado porque o segundo grupo, as pessoas eu não tenho certeza se elas entenderam do que se tratava, entendeu? porque pra pra uma delas pelo menos, ela disse que pra ela o <i>understanding</i> , a reflexão pra ela só vinha através das reuniões pedagógicas, e pra mim isso era completamente contrário, pra mim na reunião pedagógica não tem reflexão, entendeu?
Clarissa	é, você menciona isso
Mydiã	é só aquela coisa de <i>prescribe, principles, institution's principals</i> . Pra mim, sempre foi aquilo

	e pra ela NÃO, pra ela havia reflexão naquilo e eu falei assim, <u>gente</u> , que engraçado isso, né? o modo como eu vejo <i>reflection</i> é diferente do que ela entende como <i>reflection</i> , então eu fiquei assim, será que ela entendeu do que se- eu não sei
Clarissa	mas também ela pode ter outros entendimentos
Mydiã	exatamente eu acho que ela teve outros entendimentos não necessariamente que o meu, entendeu? porque eu citei isso que eu me envolvi mais com o primeiro grupo do que com o segundo. Eu participei do primeiro grupo, eu não participei do segundo, entendeu?
Clarissa	é você falou que se identificou mais com o se- com o primeiro, né?
Mydiã	exatamente. depois eu identifiquei coisas do <u>segundo</u> no meu próprio discurso, então assim é engraçado, isso, né?
Clarissa	mas eles entenderam a sua investigação- é
Mydiã	eles entenderam no sentido de que a minha intenção era: tentar entender, assim tentar investigar qual o nosso papel como educador (.) e de uma certa forma citar a relação com o <i>coursebook</i> que é algo que faz parte da nossa prática, entendeu? e e eles falaram que entenderam isso, até <u>explicaram</u> algumas coisas que eu tinha explicado que eu nem lembrava mais, entendeu? na hora que eu conversei com eles eu falei assim então houve algum entendimento do que seria o tema em geral
Clarissa	e o tema você mencionou que mudou, né?
Mydiã	o tema mudou
Clarissa	por que que você acha que o tema mudou?
Mydiã	porque o tema a princípio era algo mais relacionado ao <i>coursebook</i> e depois virou só pro professor, entendeu? necessariamente, o <i>coursebook</i> virou um <u>pretexto</u> pra se falar sobre como eu me entendo como educadora, entendeu? enfim e foi algo que a princípio eu não tinha pensado
Clarissa	e como você pensou, por que que você pensou?
Mydiã	é a princípio eu- a partir dos dados eu vi que não era algo relacionado só ao <i>coursebook</i> . quando eu li os dados tanto os meus dados quanto a parte quando eu fui transcrever, né? os <i>recordings</i> e eu fui percebendo que não, o foco não ia ser o <i>coursebook</i> , ou seria muito pouco, seria mais o <i>language teacher</i> , né? o <i>role of the language teacher</i> do <u>que</u> <i>coursebook</i> . e aí quando eu fui <u>escrever</u> a Bebel, acho que foi até na reunião que você tava, a Bebel falou assim, não, <u>não é</u> sobre <i>coursebook</i> , e quando ela disse isso eu falei era a certeza que eu precisava realmente não é sobre o <i>coursebook</i> ((risos))
Clarissa	ótimo
Mydiã	porque o <i>coursebook</i> é um pretexto para você identificar, né assim, é: coisas com relação a como você se entende como profissional, né foi por isso que acabou mudando ((risos)) os dados mesmo né proporcionaram a mudança
Clarissa	legal
Mydiã	aí:, é- eu acho que é isso ((risos))
Clarissa	é isso, muito bom, muito bom
Mydiã	agora, né? vamos tentar melhorar um pouquinho ((risos))

Clarissa	continuar, né?
Mydiã	pra poder apresentar no dia 18
Clarissa	e aí você acha que a gente encontraria- é qual seria o momento que você acha que seria diferente, de avanço pra gente encontrar nossa última vez?
Mydiã	não sei, você acha que seria melhor antes ou depois da apresentação? ((falando que nem criança))
Clarissa	eu acho melhor antes
Mydiã	antes?
Clarissa	né porque eu acho que a apresentação- não sei o que que você acha?
Mydiã	eu não sei eu fiquei com essa dúvida assim, genuína ((risos)) uma pergunta assim de dúvida mesmo
Clarissa	eu acho que a apresentação é o FIM
Mydiã	você acha? ((muitos risos))
Clarissa	ninguém pode ouvir isso não, né porque ((risos)) [ainda tem modificação]
Mydiã	[ainda tem as modificações] ((risos)) eu entendi
Clarissa	mas eu acho que quando você apresenta você <u>pare</u> , você <u>pare</u>
Mydiã	eu entendi, dá aquela sensação de missão cumprida
Clarissa	aí você vai educar:, né? você vai alimentar:
Mydiã	sim, sim ((risos)) eu entendi
Clarissa	mas foi parido- e porque você vai viajar: também:
	Ahã
	você que sabe
Mydiã	a gente pode fazer antes
Clarissa	né?
Mydiã	até porque, né? até antes da apresentação já vai ter modificado algumas coisas, né?
Clarissa	porque eu acho que esse processo agora da Bebel vai ser, vai ser <u>fundamental</u>
Mydiã	vai ser o de-ci-si-vo
Clarissa	é e assim, eu acho que, eu não sei se ela falou isso de não mudar muito antes ou depois de ler <provavelmente depois> mas eles mudam MUI:TO
Mydiã	ahã
Clarissa	quando eu recebi a minha eu queria MORRER
Mydiã	((risos))
Clarissa	a minha, a minha dissertação
Mydiã	((risos)) ai, ai
Clarissa	mas aí foi exatamente o que você falou, foi muito mais fácil do que eu pensava. eu fiz uma viagem e eu voltei e eu modifiquei com a maior facilidade <u>tudo</u> e eu pensei que eu não fosse conseguir
Mydiã	que aí você começa a refletir, né? você começa a refletir de como mudar aquilo
Clarissa	e eu fui modificando modificando tranquilamente então eu acho que vai ser o processo de fechar vai ser quando você tiver realmente mandado pra Bebel DE NOVO e aí a gente pode encontrar
Mydiã	tá
Clarissa	mas eu não quero estorvar, né?
Mydiã	então eu acho que quando eu mandar pra pra Ines, né? que aí=
Clarissa	é. >a Inés vai ler também?<
Mydiã	é a Inés vai ser minha examinadora
Clarissa	ah vai ser examinadora
Mydiã	eu falei, tem que ser a inés, né

Clarissa	ótimo
Mydiã	já foi meu cupido ((risos))
Clarissa	lógico, logico
Mydiã	((risos)) tem que ser a inés
Clarissa	então a gente- aí a gente vê, a gente vai,-bom eu acho=
Mydiã	a gente pode combinar nessa- porque assim, a, a eu acredito que até a semana que vem já, já resolveu isso, porque tem que mandar pra inés
Clarissa	entendi
Mydiã	então acho que talvez pra próxima semana, talvez o [final da pró]xima semana
Clarissa	[é tipo de:z]
Mydiã	é, pode ser dia dez
Clarissa	tipo dez de março, pra mim qualquer mas eu só to falando 10 porque=
Mydiã	dez de março cai qual dia [da <se]mana>?
Clarissa	[vamo ve] () vou então fechar aqui, né
Mydiã	oi? não sei,
Clarissa	[vou fechar aqui]
Mydiã	[você que sabe]
Clarissa	eu acho que vou fechar a nossa segunda entrevista. foi ótima

Terceira Entrevista Exploratória - 15/03/2013

Clarissa	ó, descobri que o Bruno não vai poder ir.
Mydiã	ah não
Clarissa	[porque ele tem aula] uma pena eu achei
Mydiã	tadinho ele ia falar] essa menina não sabe de na:da gente. acho que eu consegui
Clarissa	conseguiu beleza
Mydiã	qual cê quer começar primeiro? três ponto dois?
Clarissa	vamo começar primeiro com a per- com as perguntas
Mydiã	tá
Clarissa	aí depois a gente analisa a nossa conversa da entrevista 2 então pera aí que eu vou abrir ((risos)) peraí garota que eu vou abrir
Mydiã	((risos)). deixa eu fechar o três porque o três já não existe mais.
Clarissa	cê pen-cê tinha pensado no três?
Mydiã	ti:nha. Teve uns que eu fiquei meio assim aí meu Deus eu não sei como é que eu vou responder isso ((risos))
Clarissa	mas você quer falar um pouquinho alguma coisa que você pensou?
Mydiã	ah, você que sabe ué. você que tá conduzindo isso aí
Clarissa	não, não, aí é que tá a gente vai fazer juntas hoje ((risos))
Mydiã	((risos)) mas tem algumas coisas parecidas, né que você botou agora. É porque o outro você focou mais na Bebel né
Clarissa	exatamente. Aí eu não cheguei nem a falar pra <u>ela</u> que eu tinha focado mais <u>nela</u>
Mydiã	ah tá
Clarissa	na verdade eu foquei mais nela a partir da nossa conversa daquela primeira entrevi- da segunda entrevista porque a gente teve aquele insight ne de que a gente podia analisar- assim conversando sobre a relação com o orientador entender também um pouco o que que tava acontecendo com a gente mas <u>aí</u> a Bebel falou tanto assim dessa questão é: da gente, (0.2) da gente prestar atenção assim nos nossos colegas com que a gente tá trabalhando- é- isso eu que tô falando né ela me ajudou nessas perguntas aqui que eu achei que de repente seria mais interessante pro nosso trabalho que é explorató:rio pensar mesmo na-nas participantes da nossa pesquisa. agora, <u>exatamente</u> a relação dos participantes da nossa pesquisa e o nosso processo reflexivo, aí é uma coisa que eu vou ter que ver depois, assim, sei lá, nos dados
Mydiã	ahã
Clarissa	fui confusa
Mydiã	não, não. é: então vamo lá
Clarissa	mas fala um pouquinho que que você tinha pensado antes qué? ou se você lembra quando eu te perguntei se você queria trazer alguma co:isa
Mydiã	((risos)) ()
Clarissa	((risos)) a outra? abri a primeira?
Mydiã	()
Clarissa	tá com unha azul?
Mydiã	com unha verde, descascando, to horrível

Clarissa	ah parecia bonita eu to há duas semanas sem fazer unha
Mydiã	ah eu to nessa também. ok tá da prime:ira é: é porque eu to sempre fico voltando pro mesmo assunto. acho que você não aguenta mais tadinha. na três acho que é aqui o numerozinho você tinha perguntado se-ou o quê faltou que poderia ter contribuído para a relação
Clarissa	lembro direitinho
Mydiã	é: foi o lance do tempo né se eu e a Bebel tivéssemos mais tempo a gente poderia ter lapidado melhor as minhas ideias e o produto da monografia seria totalmente diferente né
Clarissa	mas você acha que se você >isso me veio a cabeça agora< você acha que se você fosse fazer a monografia pra data normal você teria começado: antes? porque eu vejo assim pelas cole:gas elas tão começando agora
Mydiã	entendi. eu acho que eu teria começado alguma coisa justamente porque eu teria que retornar pra esses professores depois né, não é só tipo uma única entrevista e a partir daquilo fazer né a intenção era volta:r e eu só pude voltar uma vez durante as férias do professores ne ((risos)) (.) então assim talvez eu tivesse começado em dezembro ao invés de ter começado em outubro né como eu comecei. Então não sei talvez eu começasse uns dois meses depois mas não deixaria para agora não.
Clarissa	entendi
Mydiã	até porque fica complicado né conciliar trabalho com (.) escrever monografia e aproveitar as férias seria bom ((risos))
Clarissa	com certeza né? mas fala então, a questão do tempo né cê pensou nisso
Mydiã	foi uma das coisas que eu me lembro assim agora de cabeça. ah e como é a Mydiã pesquisadora? enrola:da ((risos)) ainda to aprende:ndo, foi uma das coisas que eu pensei também bem enroladinha
Clarissa	o que que é enrolada?
Mydiã	(.) eu acho que eu ainda não (.) entendi por completo como conduzir alguma partes da pesquisa ne com a teori:a e tal eu acho que é bem primeiro passo mesmo, passo de bebe ((risos)) pra conseguir me desenvolver aí como pesquisadora. eu tinha te dito ne que essa foi realmente o a primeira vez que eu me desenvolvi de verdade num trabalho de final de curso ne então foi realmente uma pesqui:sa com todas as dúvida e dificuldades ((risos)) que ela traz né como primeira vez (.) eu acho que seria por isso como primeira vez eu fiquei enrolada
Clarissa	e isso tem um pouco a ver com essa pergunta que tem na na- com as perguntas novas como está sendo construída a Mydiã pesquisadora?
Mydiã	erros e acertos ((risos)) eu tava pensando nisso depois eu to muito nos erros e ace:rtos e ainda assim ainda tem algumas coisas que precisam ser ajustadas mas vai ser ao longo do tempo não adianta eu querer correr ((risos)) agora querer mudar <u>tudo</u> e ficar <u>ÓTIMA</u> como pesquisadora nessa monografia não dá ne
Clarissa	mas também será que um dia a gente vai ficar ótima?

	será que um dia a gente vai=
Mydiã	ah mas a gente vai melhorando né a gente nunca atinge o nível perfeito mas a gente vai melhorando bastante com o tempo né. eu falei com a Bebel que tem muita coisa que eu agora relendo o que eu já fiz já, falta um pouquinho ainda de maturidade de experiência com <i>Exploratory Practice</i> tem coisas que realmente só com o tempo que vai se aprimorando né mas que nunca vai chegar a um nível perfeito mas que pode melhorar bastante pode
Clarissa	tá certo. e <u>assim</u> , das nossa conversas, é- esse tempo aí que a gente vem conversando- isso é uma coisa que eu vou <u>perguntar</u> porque tem a ver <u>também</u> com como eu me vi assim nos nossos <u>dados</u> né nas nossa conversas. Que que você acha que foi o <u>meu papel</u> pra você?
Mydiã	(.) eu acho que quando a gente tava na sala de aula foi aquele mesmo de colega de classe igual eu tinha dito pra você nas outras entrevistas e: depois né que acabou as aulas e a gente continuou se encontrando por causa das entrevistas e tal, eu acho que rolou um papel também de co-orientadora ((risos))
Clarissa	pois é:: meni:na
Mydiã	ju:nto com a Bebel
Clarissa	é:
Mydiã	foi o que eu pensei
Clarissa	e uma coisa que eu percebi <u>também</u> né olhando as <u>transcrições</u> é que pra mim foi em alguns momentos mais fácil os enquadres, as situações de orientadora do que de pesquisadora. eu olhando a transcrição eu me vi assim em alguns momentos sem desenvolver a situação, sem desenvolver a conversa sabe, e assim (.) eu fazia isso até meio consci:nte porque eu fiquei com medo da <u>transcrição</u> , de ser difícil transcrever
Mydiã	entendi
Clarissa	fiquei com medo de tá me metendo <u>muito</u> e aí me envolver no teu no teu processo de reflexão, mas isso é uma idiotice né Mydiã, porque se a gente tá fazendo- se eu acredito mesmo que eu tô co-construindo com <u>você</u> eu acho que eu tô deixando de <u>contribuir</u> de certa forma me omitindo assim, né
Mydiã	não tem como ser neutra com a minha pesquisa, né
Clarissa	pois é porque até o fato de querer ficar <u>neutra</u> é <u>uma posição</u> isso é <u>óbvio</u> porque se é tudo co-construído isso também gera um efeito em você e na conversa, isso na verdade se torna- a conversa se torna dessa forma. mas <u>eu ter essa mentalidade</u> é que é um pouco <u>impressionante</u> né
Mydiã	ah mas eu acho que todos nós- eu por exemplo quando eu tava fazendo a a <i>peer discussion</i> né com os dois grupos eu eu tava muito preocupada de me envolver e de atrapalhar a linha de raciocínio deles na hora de contribuir () as anotações né do outro professor e tal e quando eu vi eu já tava (envolvida), aí eu falei assim ah agora eu não vou ficar quieta né, já comecei a me envolver com o primeiro grupo mesmo e aí eu comecei a participar um pouco e eu acho que não dá ne pra se excluir mesmo, [(faz parte do processo)]

Clarissa	[não e por que que] a gente quis se- por que que você quis se excluir?
Mydiã	Eu acho [que=]
Clarissa	[que que tem= qual é]
Mydiã	() eu acho que tem aquele mito de que em pesquisa você tem que ser o obser- você fica do lado de fora administrando tudo, e analisando tudo mas não se envolve, eu acho que existe um <u>mito</u> né que a gente acaba incutindo na nossa mente de que a gente não pode participar porque senão a gente vai <u>interferir</u> na na nos dados né eu acho que seria por isso
Clarissa	Mas a gente não tá fazendo pesquisa explorató:ria?
Mydiã	(pois é)
Clarissa	a gente não QUER né acreditar ((risos))
Mydiã	[((risos))]
Clarissa	[que a gente] também é participa:nte do mesmo je:ito, que eles tão participando- ai, é aí a gente se pega fazendo essas co:isas
Mydiã	Pois é porque eu acho que tem- isso ficou, pelo menos pra mim na graduação, isso ficou muito incutido na mente né de <u>que</u> quando a gente tava fazendo uma pesqui:sa a gente tem que ficar numa posição de observador né, (aquela coisa) distante. eu acho que tem coisas que ficam meio enraizadas e até a gente <u>perder</u> ((risos)) demora um tempo né?
Clarissa	mas você se dá conta de que a sua pesquisa <u>tem</u> essa característica, é- ainda <u>tradicional</u> ?
Mydiã	eu acho que tem vá:rias partes do meu texto que por mais que eu tente mostr- que eu to ali querendo participar, querendo mostrar que eu to me analisando também, as vezes eu acabo me distanciando né, o texto- pelo menos no meu texto eu vi as vezes que mostra como se eu estivesse longe do processo e não envolvida, né como eu estive e estou ainda. Eu acho que ainda tem um pouco disso no texto e- enfim ainda tem que amadurecer mais um pouquinho ((risos))
Clarissa	cê lembra assim de algum exemplo?
Mydiã	ah: eu acho que tem algumas coisas que a Bebel comentou e você chegou a comentar também por exemplo <u>we, our</u> , eu não usava né eu colocava teachers, tipo assim eu to falando dos outros professoresmas não estou me incluindo, tem várias partizinhas assim do texto incluindo nas considerações finais que eu fiz isso né. eu acho que algumas coisas que por mais que eu tenha corrigido ainda <u>estão lá</u> ((risos))
Clarissa	é e as vezes a gente corrige por que nossa orientadora dá o toque na gente mas não é uma coisa que vem né
Mydiã	não e como assim depois deu ter falado citado nos comentários eu falei assim, <u>gente</u> mas é mesmo, lendo assim, né uma pessoa né que não tenha conhecimento de todo o meu processo da pesquisa lendo vai achar que eu não estou me incluindo e não é essa a intenção, né mas <u>o texto</u> acaba refletindo isso se eu não fizer essas pequenas mudanças. eu acho que seria isso
Clarissa	é, mas eu to aqui pensando que na verdade o nosso texto ele <u>denuncia</u> né, nosso discurso, nosso texto ele denuncia então se o, assim falando de mim né, se meu texto está <u>assim</u> , se as minhas perguntas foram assim é porque eu ainda to assim

Mydiã	não muito consciente as vezes né
Clarissa	que?
Mydiã	eu acho que não é muito consciente, as vezes a gente tem até aquele exercício de tentar fazer que algo seja mais reflexivo né que mostre que eu estou envolvida mas as vezes o meu texto já mostra que meu subconsciente tá em outra parada ((risos))
Clarissa	é mas você tem assim por exemplo um pouco de consciência de que <u>faltou</u> isso- <u>pode</u> ter faltado isso, faltou isso?
Mydiã	ah sim, muita coisa com certeza ((risos))
Clarissa	ah
Mydiã	o meu texto tá muito muito cru sabe, eu tava le:ndo e eu sei que foi um primeiro passo pra eu crescer como pesquisadora né
Clarissa	cla:ro
Mydiã	ma:s assim eu sei que esse primeiro pa:sso tá muito cru tem muita coisa que podia ter se desenvolvido melhor mas eu acho que a maturidade, o tempo mesmo >e leituras< vão fazer melhorar um pouquinho ((risos))
Clarissa	com certeza. E aí quando você falou né que meu papel então foi meio que de de co-orientadora?
Mydiã	é, a gente começou na colegagem e (paramos no) co-orientador ((risos))
Clarissa	e você me via, assim como, você me via assim como participa:ndo da pesquisa, faze:ndo a pesqui:sa também? tá me vindo essa pergunta agora assim
Mydiã	ahã sim eu acho que a partir do momento que você dava as suas opiniões né dava sugestões não tem como ne não sentir que você tá fazendo parte do processo né por que todas as sugestões traziam reflexões tipo assim caramba é mesmo não tinha parado pra pensar nisso () e isso foi legal assim ()
Clarissa	ahã. não eu to pensando aqui também, né <u>eu</u> co-orientadora, <u>eu</u> pesquisadora porque eu lembro que você falou na na segunda entrevista que- até foi meio que um <u>misunderstanding</u> nosso que eu tava falando do processo de <u>orientar</u> , entre o orientando e o orientador e você e pensou no aluno e no professor, lembra?
Mydiã	ahã, ahã
Clarissa	e assim eu acho que pra mim é mais fácil, talvez co-orienta:r do que fa fazer a pesquisa porque é tem a ver mesmo a co-orientação com o trabalho do professor né? então qual seria assim a diferença- o que que seria assim, aí que viagem, uma pesquisadora, uma co-orientadora? sei lá. eu pesquisadora, eu co-orientadora
Mydiã	(é difícil)
Clarissa	por eu ter sido co-orientadora eu fui menos pesquisadora ali do que eu tava fazendo?
Mydiã	eu acho que não tem como separar né, aquela ciosa ok essa daqui é a pesquisadora, essa daqui é co-orientadora, essa daqui é: a colega estudante que está na mesma situação de escrever né algo. Eu acho que não tem como separar porque fica muito junto, né, não tem como separar
Clarissa	é
Mydiã	eu acho que não, não dá. desculpa, Clarissa não dá

	pra separar ((risos))
Clarissa	((risos)) não eu não quero separar, eu só tô assim, refletindo ((risos)). e aí assim, ó, qual que foi o seu papel pros seus colegas, com quem você pesquisou? que aí ó, o meu pra você, né o o teu pra eles. o que que você acha que foi, na pesquisa?
Mydiã	eu acho que o meu papel foi de tentar explicar o que era <i>Exploratory Practice</i> mas não sei muito bem se eu fui bem sucedida e se eles entenderam afinal de contas o que eles fizeram ((risos)), mas a princípio eu acredito que foi isso, e e trazer um pouco dessa ideia pra eles de refletir né porque eu acho que pra alguns deles nem sei se realmente chega a ser tão importante como é pra mim sabe, mas foi mais uma troca de ideias né. aquela coisa <u>ok</u> , que tal refletir né uma proposta sobre refletir sobre () é- pelo menos pelo que eu percebi pra eles era algo novo, então=
Clarissa	mas o seu objetivo <u>era</u> explicar pra eles o que que era <i>Exploratory Practice</i> ?
Mydiã	não o objetivo <u>principal</u> era fala sobre a minha pesquisa e a partir daí introduzir <i>Exploratory Practice</i> como algo importante pra refletir né sobre o nosso papel como educador
Clarissa	ahã
Mydiã	ma:s é por mais que eles tenham dado as suas contribuições e tal eu acho que é: pra eles ainda não ficou muito claro né, e eu acho que até pra mim mesmo tem muita coisa que ainda precisa ficar clara né, então eu acho que de uma certa forma o meu papel foi fazer um primeiro contato pra eles em termos do que é <i>Exploratory Practice</i> e um primeiro contato pra mim também né. (0.2) eu acho que foi mais ou menos isso mas não sei se a gente conseguiu ((risos)) totalmente entende:r o que é <i>Exploratory Practice</i> , não sei. Te confundi, desculpa?
Clarissa	não, não e porque eu tava pensando també:m que isso tem a ver com uma das noções da da <i>Exploratory Practice</i> de que não é nada FIXO, então a partir de uma reflexão <u>com eles</u> de uma conversa <u>com eles</u> , uma reflexão <u>com eles</u> , né os princípios também podem assim não é se modificar, mas eles são <u>dinâmicos</u> então não sei até que ponto também a gente <u>só</u> explica pra alguém o que que é <i>Exploratory Practice</i> ou se a gente vivencia ali a gente já vai também naquele momento=
Mydiã	construindo né
Clarissa	construindo é. (0.2) mas pra isso a gente tem que tá abe:rto à contribuição deles né.
Mydiã	sim sim
Clarissa	(0.2) é. e você acha que <u>a tua relação com eles</u> na pesquisa tem a ver com <u>a minha relação com você</u> na minha pesquisa?
Mydiã	em que sentido?
Clarissa	não, assim porque eu fui >você disse assim né< que eu fui meu papel foi uma espécie de co-orientadora, seu papel pra eles foi uma espécie de de=
Mydiã	de colega compartilhando um uma teori:a que viu na pós sabe ((risos))
Clarissa	ahã, ahã
Mydiã	seria basicamente isso. quando a gente começa a

	falar sobre algo que a gente estudou a gente sempre <u>cai</u> nas mesmas <u>coisas</u> né sobre <u>linguística</u> sobre sei lá, é como se fala, método comunicati:vo esse tipo de coisa né que a gente vê já no próprio discurso das instituições e quando eu comentei sobre <i>Exploratory Practice</i> rolou uma grande interrogação ((risos)). mas isso assim quando eu convidei para eles participarem né. muito antes mesmo até de começar a gravar e pedir pra eles escreverem alguma coisa. Então é: eu acho que foi mais isso mesmo papel de colega compartilhando algo que estudou ((risos)). seria isso
Clarissa	e e o que que você acha que com as conve:rsas com as discussõ:es eles perceberam em <u>você</u> ?
Mydiã	é: eu acho= uma coisa que eles <u>perceberam</u> que foi engraçado até porque esse era o meu= é: minha pergunta inicial era sobre reclamação né e: eles disseram que meu discurso mudou um pouco ((risos)) porque as vezes eu reclamava <u>muito</u> dos livros né como todos todo mundo reclama né. >professor sempre tá reclamando de alguma coisa né sei lá< e: eu reclamava muito dos livros e algumas atividades e: quando eles reclamavam eu as vezes mudava um pouco a discurso pra tentar refletir sobre aquela atividade sabe () falando assim a que coisa chata que a gente fez né. lembra do número dois? Ah eu odiei aquela atividade
Clarissa	mas então cê tá dizendo que <u>quando</u> eles reclamavam você não aceitava tanto a reclamação você refletia=
Mydiã	não, não. É quando eles reclamavam comigo eu sempre tentava de uma certa forma tentar refletir o porque daquilo né não ter sido bem sucedido
Clarissa	e uma coisa interessante também foi que você menciona no final né do seu trabalho que uma das perguntas apesar do de um dos temas fosse ser o LAMENTO do do <i>coursebook</i> você faz uma da você faz uma pergunta perguntando as coisa positivas do <i>coursebook</i> né
Mydiã	pois é não sei que que rolou ((risos)) eu só me dei conta disso conversando com a Bebel, eu falei meu Deus é verdade ((risos)) acabou saindo do foco né mas=
Clarissa	qual era a pergunta mesmo?
Mydiã	era- a pergunta que eu fiz é <i>what makes a good coursebook</i> , mas na verdade eu tava querendo falar sobre o que: <u>irrita</u> né sobre o <i>coursebook</i>
Clarissa	pois é você poderia ter feito a pergunta <i>what make a bad coursebook?</i> né
Mydiã	exatamente e aí acabou tudo sendo discutido com relação ao ideal e não no sentido de reclamar mesmo né [o que a reclamação]
Clarissa	[por que será, Mydiã?]
Mydiã	poderia trazer como reflexão né acabou não rolando isso. Foi mais do que seria um <i>coursebook</i> ideal
Clarissa	que viagem
Mydiã	((risos)) me perdi (0.2) o que fazer ne. Fazer o que?
Clarissa	é mais se deu conta. cê menciona - ah claro você mencionou isso né
Mydiã	ahã

Clarissa	e como é que você entendeu a sua pesquisa?
Mydiã	é: a princípio eu entendi a minha pesquisa como uma tentativa dos professores refletirem sobre como um professor de língua deve ser e quando você dá a sua opinião você acaba falando sobre si mesmo mas eu acabei me perdendo ((risos)) houve algum tipo de reflexão, mas eu acho que- assim tinha potencial pra ser algo mais né. foi uma pesquisa voltada pra <u>entender</u> o papel do professor como educador mas perdeu mu pouco do potencial do que eu realmente queria que fosse né
Clarissa	ahã
Mydiã	mas como assim perdeu mu pouco do potencial?
	eu me perdi né no que seria a reclamação do <i>coursebook</i> e acabou virando uma discussão sobre o que seria <u>ideal</u> no <i>coursebook</i> e eu acho que acabou atrapalhando um pouco né. e eu acho que a nossa percepção também tanto minha quanto a dos professores sobre o que é refletir né. eu acho que nem eu nem eles a gente ainda não sabe muito bem o que seria refletir né. até mesmo a professora não sei se você lembra [que ela fala]
Clarissa	[lembro]
Mydiã	que não estamos acostumados a debate:r e eu acho que é um pouco disso também a gente incentiva, a gente quer que os nossos alunos debatam mas quando a gente vai refletir sobre o nosso papel sobre educador a gente se enrola ((risos))
Clarissa	não e também quando você comentou- eu fiquei mexendo naquela parte dos dados da nossa conversa quando você comenta que a professora- quando você pergunta o que que é refletir, quando que eles refletiam uma delas menciona que eles refletiam na na reunião pedagógica né
Mydiã	sim e nos cursos online quer era que é né que são obrigatórios pela instituição (0.3) tem isso também
Clarissa	mas também não dá pra saber direito que que ela quis dizer vai ver que ela refletiu- faz sentido refletir ali porque o assunto é esse né, pensar nos alunos sei lá. eu queria=
Mydiã	e assim os curso que ela citou falou né eu já fiz eu acho que dois desse cursos online porque é assim é um curso pra quando você tá chegando na empresa assim nos primeiros seis meses na empresa e um outro curso depois de que você tá trabalhando há dois anos na empresa e assim vai, né. e: todos os cursos né- pelo menos os que eu fiz sempre cai naquela coisa de <i>teaching solutions</i> sabe. é uma reflexão mas com relação a soluções rápidas pra problema de sala de aula, problemas imediatos né, uma tentativa de resolver problemas que na verdade poderiam ser refletidos junto com o aluno né que é a proposta da <i>Exploratory Practice</i> . então assim ela disse que ela reflete nos cursos online mas () não sei se é necessariamente uma reflexão ou simplesmente um trabalho de resolver problemas entendeu. Preciso de sugestões pra fazer o meu aluno ficar quieto enquanto eu explico a matéria sabe esse tipo de reflexão que rola no curso né então eu não sei se assim ela realmente entende o que que eu quis dizer quando eu falei sobre reflexão. acho que tem um

	pouco disso também
Clarissa	entendi. e outra coisa outra coisa eu perguntei pra você né como você entendeu a sua pesquisa e como você tá entendendo a minha? o que que você entendeu da minha? (0.2) de mi:m, da minha
Mydiã	((risos))
Clarissa	((risos))
Mydiã	eu acho que a gente tá passando por uma coisa um pouco parecida mas em níveis diferentes né. aquela questão do erro e do acerto e de ver o que que funcio:na o que não funcio:na, até que certo ponto né é é qual tá sendo né o meu papel qual tá sendo o seu papel como pesquisadora, porque eu <u>to</u> refletindo isso através da sua pesquisa e você tá também refletindo sobre você mesma no processo [né]
Clarissa	[muito] Mas <u>como</u> você tá refletindo através da minha? explica mais
Mydiã	[é pensando é]
Clarissa	[porque eu sei um pouquinho] eu
Mydiã	assim, pensando de que modo eu posso ser um pouquinho mais clara na hora de expressar as minha ide:ias de como eu entendi os meus colegas, o que eles entenderam de mim por exemplo não é uma coisa que naturalmente eu iria refletir, mas é uma coisa que refletindo com pesquisadora, me auxilia a <u>melhorar</u> né, na hora de escrever o meu texto ou mesmo sem escrever o texto mas na hora de organizar as ideias antes de escrever o texto né, no processo de reflexão sobre todo o fenômeno né, em si
Clarissa	é
Mydiã	eu acho que seria isso
Clarissa	eu, um exemplo que eu tenho foi aquilo que eu falei antes né da- eu vendo como eu conduzi a entrevista, a minha, o meu desejo de ficar de fo:ra, eu me dei conta disso
Mydiã	sim, sim
Clarissa	hoje eu tô um pouco diferente, cê tá percebendo?
Mydiã	((risos)) cê tá <bem cautelosa> né
Clarissa	hoje? ((risos))
Mydiã	é, cê tá cautelosa
Clarissa	engraçado eu achava que eu tava mais cautelosa nas outras vezes
Mydiã	é mesmo? Viu a gente não tá entendendo nada ((risos))
Clarissa	caracas ((risos))
Mydiã	((risos))
Clarissa	nas outra vezes as transcrições eu só ficava assim, claro, uhum, é ahã
Mydiã	((risos)) eu acho que foi a sua tentativa de ficar neutra
Clarissa	pois é: foi o que eu falei mas você tá me achando: é:- na verdade assim, bom vou me desculpar vou me defender aqui. não era só assim a tentativa- não é, eu espero né que não tenha sido a tentativa de ficar <u>neutra</u> a tentativa de não me meter assim, não, não , não <u>cortar</u> o seu processo reflexivo mas acontece que foi o que eu falei antes as coisas acontecem dessa forma né eu contribu: o aí com a minha contribuição você dá sua contribui:ção e aí a coisa vai se dando dessa forma, uma coisa que tem até um pouquinho a

	ver com isso, que eu ia falar antes mas vou falar agora, foi quando você falou da pesquisa que você se deu conta né de alguma coisas e que cara a pesquisa é <u>viva</u> não tem jeito, não dá pra você voltar atrás e muda:r a entrevista=
Mydiã	ou colocar no formato que você planejou completamente sem nenhuma surpresa né
Clarissa	não e tem mais, quando você tem a surpresa e você se dá conta de alguma coisas não dá pra você voltar atrás e aí você pensa puxa podia ter pensado assim, ter ido mais por esse caminho aqui na reflexão, não dá né porque já <u>passou</u>
Mydiã	é verdade, é verdade
Clarissa	né
Mydiã	ahã
Clarissa	que talvez tenha- e também é tudo uma co-construção você tá pensando isso <u>agora</u> só porque antes foi daquele jeito também
Mydiã	((risos))
Clarissa	né
Mydiã	é, é verdade
Clarissa	ai, ai, ai. mas então isso [assim]
Mydiã	[()]
Clarissa	mais alguma coisa que você entendeu da minha pesquisa? Você já respondeu isso ((risos))
Mydiã	eu acho que é esse processo de transformação assim de ambas as partes né assim o meu processo de transformação em termos do que deu certo do que deu errado do que pode melhorar e do seu também né (0.2) de ver o que que deu certo o que que deu errado, como <u>você</u> se vê como pesquisadora também, como eu posso me ver como pesquisadora e eu acho que isso tudo faz parte do processo
Clarissa	como você se vê?
Mydiã	como alguém que tá aprendendo ((risos))
Clarissa	mas assim independente de tá aprendendo- porque por exemplo alguém que tá aprendendo mas alguém que tá aprendendo como, como é que você tá aprendendo? de uma forma mais controlando de uma forma mais- mas como é que você vê? você acha que a sua pesquisa foi explorató:ria?
Mydiã	eu acho que a partir do momento que eu converso com você e também quando eu converso <u>com a Bebel</u> é esse processo de reflexão né que vem dessa conversar acaba me fazendo né <u>tentar</u> melhorar em alguns aspectos né tanto na hora de organizar os dados tanto na hora de escrever tanto na hora de pensar o quanto aquela leitura realmente faz algum sentido pro dado que eu coletei e é uma coisa mesmo de tentativa né de erros e de acertos de adapta aqui e ali, de ajustes mesmo né, mas tudo através é claro das conversas porque sozinha não dá né. sozinha fica uma coisa muito ok eu acho que isso está certo mas quando você fala com alguém, reflete com alguém você cresce mais um pouquinho né a contribuição de cada pessoa te ajuda a melhorar como pesquisador
Clarissa	é
Mydiã	eu acho
Clarissa	mas assim a nossa relação é diferente né. eu to assim lembrando de uma coisa que a Bebel falou=

Mydiã	porque a sua pesquisa é diferente né a sua pesquisa é sobre pesquisador e não tem como você se excluir desse processo porque você é pesquisadora também né. eu acho que se o tema talvez fosse outro o desenrolar seria diferente
Clarissa	mas você acha que você teve como se excluir do seu?
Mydiã	não é impossível ((risos)) o meu texto as vezes denota isso por conta daquele mito que eu te disse
Clarissa	()
Mydiã	que a gente acha que tem que se excluir que tem que ser neutro porque pesquisa tem que ser assim mas não tem como você se excluir né foi até o que você falou, até mesmo o processo de você <u>querer decidir</u> né que quer ficar neutra já faz parte de () de você se envolver na pesquisa
Clarissa	é já é um tipo- é a contribuição né
Mydiã	é
Clarissa	ai, ai, ai e qual o momento da pesquisa que você tá agora? Essa é a última pergunta e aí a gente vai pro pros dados
Mydiã	tentar me preparar pra apresentação ((risos)) tentar organizar as ideias da melhor forma possível porque senão vai ser mais ler a monografia em voz alta né
Clarissa	[exatamente]
Mydiã	[e eu quero] evitar isso tentar fazer com que seja uma coisa mais natura:l que as pessoas consigam entender, sem que eu tenha que ficar olhando pro papel olhando pro slide mas ao mesmo tempo tentando resumir da melhor forma possível o que eu consegui fazer na pesquisa né, e o que eu gostaria de ter feito e o que eu pretendo fazer:r enfim
Clarissa	e ver também aquele momento como um momento de co-construção então eu me lembro que - agora eu vou dar uma de co-orientadora
Mydiã	((risos))
Clarissa	é eu me lembro que a gente conversou na outra entrevista que: você queria é >eu não sei exatamente o que você falou< mas a conclusão é que você queria ter certeza de que a o seu discurso na apresentação tivesse conivente com o seu texto da monografia
Mydiã	sim, ahã
Clarissa	né e assim claro porque foi um trabalho que você fez que você tá apresentando mas ve esse momento da apresentação como uma co-construção porque ali na hora <u>é um momento de reflexão</u> então ali você pode ter um insight alguma coisa que você tá se construindo ali naquele momento então você não vai tá se contradizendo pelo contrário, é mais um-entendeu eu não fiz essa pergunta pra você em que momento da pesquisa você tá? Então ali vai ser <u>um</u> outro momento então aproveita aquele momento
Mydiã	eu acho que o fato de ter colocado aquela frase no final e o desenhinho foi uma maneira mesmo de mostrar que esse meu papel de pesquisadora está em co-construção, está em manutenção, constante=
Clarissa	mas aquele, aquele quadrinho ele dizia que não é todo mundo que pensa não é isso?
Mydiã	é pois <i>é thinking is the hardest work there is. that's probably the reason why so few engage in it.</i> porque é doloroso você tem que fazer ajustes

	((risos)) você tem que tá constantemente refletindo sobre o seu papel sobre qual é a sua intenção sobre até que ponto né você conseguiu atingir seu objetivo e isso é um processo contínuo né mesmo depois de já ter entregue a monografia de já ter apresentado é um processo que não termina nunca né a partir do momento em que eu realmente quero <u>estar</u> envolvida como pesquisadora né eu acho que seria [essa a intenção]
Clarissa	[é isso aí]
Mydiã	A frase [()]
Clarissa	[é quando eu li a frase eu pensei também que por um lado todo mundo <u>pensa</u> , né
Mydiã	Todo mundo <u>pensa</u> é verdade
Clarissa	mas acontece que seguindo toda aquela nossa <u>conversa</u> em relação ao <i>Sense of Plausibility</i> que é tão influenciado pelo nosso <u>background</u> pela educação: formal: né de treinamento e tudo mais a gente acaba pensando de uma forma modular né de uma forma <u>menos reflexiva</u> né aí é como- a gente tem que re=
Mydiã	é uma coisa de ter opinião mas não necessariamente refletir até que ponto essa opinião <u>faz sentido</u> , o que que ela <u>reflete</u> , da onde ela <u>veio</u> , sabe, tentar de uma certa forma articular o porque que você tem aquela opinião não só ah eu tenho por [que eu acho que=]
Clarissa	[problematizar né]
Mydiã	exatamente, exatamente, estruturar mesmo tentar entender de uma certa forma porque você pensa daquela forma e não somente ter uma opinião e é isso- <u>engessar</u> essa opinião sem refletir sobre ela
Clarissa	é e uma outra coisa que você descobriu com a sua pesquisa >não que você descobriu com a sua pesquisa mas que você menciona no arcabouço teórico da sua pesquisa< que um dos caminhos do <i>Sense of Plausibility</i> é você compartilhar do <i>Sense of Plausibility</i> dos outros que isso é reflexão né.
Mydiã	ahã
Clarissa	lembra disso?
Mydiã	lembro lembro
Clarissa	tá no slide né é. então vamos <u>pros dados</u>
Mydiã	vamos para os dados
Clarissa	a gente vai agora dar uma olhada na nossa conversa da entrevista dois. não então olha o que que eu fiz <u>aqui</u> . na verdade eu não sei se você acha- não não é <u>tanta coisa</u> não. eu peguei algumas conversas. alguma microcenas né algumas micro interações nossas e no início eu fiquei interessada porque eu comecei a fazer as perguntas a partir da minha transcrição
Mydiã	ahã
Clarissa	as perguntas começaram a surgir a partir da transcrição da entrevista <u>dois</u> aí eu fiquei interessada em criar meio que uma <u>PEPA</u> que eu to dando um nome diferente pra gente pensar assim nas interações em relação às perguntas mas eu acho que ficaria muito muito estruturado então por isso é que eu tenho essa pergunta aí. Em vez disso, o que que

	<p> você acha que tá <u>acontece:ndo</u>, que mais que tem, essas perguntas aí que eu dou? </p>
Mydiã	<p> "o que que você a:cha de estarmos conversando sobre a reflexão que você faz?" </p>
Clarissa	<p> pois é </p>
Mydiã	<p> o outro você acha que quando você vê as palavras transcritas é o mesmo sentimento que seus colegas tiveram quando você mostrou o texto deles? entendi </p>
Clarissa	<p> então assim são perguntas mais <u>gerais</u> em relação ao processo mesmo. é a gente ver a nossa fala é muito interessante, né? (.) cê acha? </p>
Mydiã	<p> eu acho que é: meio assustador porque a gente acha as vezes estra:nho, acha que não conseguiu expressar as vezes da maneira que deveri:a, esse tipo de coisa né igual a você falou com relação a a tá ouvindo as gravaçõ:es e depois se dá conta caramba talvez eu pudesse ter feito isso ou ter feito aquilo. eu acho que é a mesma sensação quando ((risos)) gente ler o que a gente escreveu, ou o que a gente falou, né? </p>
Clarissa	<p> e você acha que você vendo como a Mydiã participante da minha pesquisa e você vendo a sua lá como a Mydiã: (.) participante da pesquisa dela mas a gente sabe que= </p>
Mydiã	<p> uhum </p>
Clarissa	<p> a gente ainda não conse:gue por causa de tudo aquilo tudo que a gente conversou fazer exatamente <u>igual</u> fazer uma coisa assim exatamente democrática, você acha que é diferente? </p>
Mydiã	<p> au acho que é diferente sim (.) eu acho que a primeira diferença pode parecer né talvez um pouco óbvio mas a primeira diferença é que: na entrevista eu to falando em português, eu to falando na minha língua nativa </p>
Clarissa	<p> Ah: </p>
Mydiã	<p> acaba sendo um pouco mais fácil de expressar as minhas ideias né? e: eu acho que o outro ponto é [que=] </p>
Clarissa	<p> [mas] na outra foi em inglês? </p>
Mydiã	<p> nã:o, cê não tá falando da do: (.) das anotações, da transcrição que você fez do seu com a minha transcrição sobre mim mesma no meu trabalho? </p>
Clarissa	<p> ahã, ahã. não o que eu to falando= </p>
Mydiã	<p> () </p>
Clarissa	<p> não, não o que eu fale:i= mas a transcrição sobre você foi em inglês? </p>
Mydiã	<p> sim </p>
Clarissa	<p> a sua pesquisa com os alunos foi em inglês? </p>
Mydiã	<p> com os alunos não, com os professores </p>
Clarissa	<p> com os professores </p>
Mydiã	<p> si:m foi em inglês </p>
Clarissa	<p> ah eu pensei que ela tivesse sido em português: </p>
Mydiã	<p> não ela foi em inglês </p>
Clarissa	<p> as conversas foram em inglês? </p>
Mydiã	<p> as conversas foram em inglês porque eles decidiram= </p>
Clarissa	<p> eu lembro lembrei lembrei, é </p>
Mydiã	<p> eles decidiram que ia ser em inglês e e eu também acabei achando que faria sentido e acabou sendo tudo em inglês mesmo né </p>
Clarissa	<p> caracas </p>

Mydiã	então eu acho que assim né, <u>primeiro</u> o o (.) como é que se diz é foi em português com você né então acaba sendo um pouco mais fácil na hora de expressar as ideias e também tem o fato de do do você contribuir muito pra reflexão em termos do do que é ser pesquisado:r do como eu me senti no proce:sso na hora né de escrever a minha monografi:a na hora de participar da da sua dissertaçã:o e: isso abriu mais espaço em termos de reflexão mesmo porque eu acho que no meu faltou um pouco porque eu tava muito engessada preocupada com as <u>duas</u> perguntas da <i>PEPA activity</i> sabe não tava tão aberta pra poder talvez adquirir outro tipo de contribuição e eu acho que isso acabou atrapalhando um pouco também
Clarissa	e foi isso que eu que eu também me dei conta mais ainda relendo a tese da Isabel a Isabel Moraes sabe? orientanda da Inés que tá fazendo pós doc agora, eu já te falei dela. É é porque ela fez um grupo de reflexão com professores colegas é sobre- ela queria investigar a prática pedagógica deles e ela preparava assim os grupos de reflexão cada vez um era responsável, levava textos do da PE, levava microcenas de conversas anteriores, sabe mas ela falava assim que o mais importante-ela tava realmente alí pesquisando, mas que o mais importa:nte era que aquilo alí era um grupo de reflexã:o ela tava alí pra <u>refletir</u> e não pra pesquisar
Mydiã	entendi
Clarissa	entendeu? Isso que é interessante né
Mydiã	eu acho que esse tipo de atitude é que faz um pouco de diferença no final das contas sabe
Clarissa	<u>total</u> diferença, <u>total</u> . quando eu tava alí <u>calada</u> porque eu tava com medo de <u>transcrever</u> - eu to me abrindo né >hoje eu contei isso pra Bebel< quando eu tava alí calada com medo de transcrever eu não tava no enqua:dre de de um momento de reflexão, um encontro reflexivo. Eu tava alí gera:ndo, pra não falar <u>colendo dado</u> pra minha pesquisa
Mydiã	ahã
Clarissa	<u>mais ou menos</u> né porque foi preparada de uma outra fo:rma
Mydiã	sim sim
Clarissa	eu tenho uma forma exploratória também, a gente desenvolveu né- criou todo esse espaço pra fazer isso, <u>mas</u> a gente se contradiz
Mydiã	sim sim com certeza. e eu eu acho que o que faltou um pouco no meu trabalho foi dessa dessa abertura né eu fiquei muito engessada caramba eu tenho que seguir isso aqui, eu tenho que colher esses dados sabe. eu fiquei muito engessada em vez de deixar um pouco a coisa mais aberta pra pra >contribuições diferentes né< (.) eu acho que faltou um pouco isso também
Clarissa	mas tudo isso você pode <u>mencionar</u> na sua apresentaçã:o=
Mydiã	sim sim mas foi- essa é a minha intenção ((risos)) essa é a minha intenção
Clarissa	beleza. perdi um pouco o fio da meada
Mydiã	é a gente respondeu o que aqui que eu já não sei mais

Clarissa	((risos))
Mydiã	ah eu acho que a gente respondeu, a gente respondeu o um e o dois né 'o que você acha de estar conversando sobre a reflexão que você fez?' 'o que você acha que está acontecendo aqui?' oh eu olhando a pergunta
Clarissa	é, olhando a pergunta e a gente nem começou ainda a ver os dados, olha as duas
Mydiã	desculpa
Clarissa	nada imagina
Mydiã	((risos))
Clarissa	mas olha aqui e também na verdade o desenvolvimento da conversa foi ótimo, mas a minha pergunta >olha eu prestando atenção na pergunta também< <u>foi</u> , tinha sido- olha eu prestando atenção na pergunta também, ela surgiu agora, eu não tinha preparado antes da nossa conversa não mas se você vendo né os dados né lendo a conversa como participante da minha pesquisa quando você olhou a conversa como participante da sua, é diferente?
Mydiã	é muito diferente
Clarissa	é né
Mydiã	não tem como <u>não comparar</u> né. justamente essa questão como eu te falei a minha pesquisa eu to muito engessada né. eu to muito <u>fixa</u> no ok eu tenho que responder <u>essas</u> perguntas, eu tenho que colher <u>esses</u> dados e não me permiti muito refletir sobre outras coisas que poderiam ter surgido no no meio da conversa com os outros professores e eu acho que isso atrapalhou um pouco né a té mesmo na hora de de definir como o professor se vê porque ficou uma coisa muito engessada né e aqui eu refletindo o meu papel como pesquisadora a gente acabou entrando em outros caminhos falando em outras coisas que fogem de todo ao seu objetivo e que podem até acabar contribuindo de uma certa forma pra uma outra coisa que você não pensou né. [pode ser nesse sentido]
Clarissa	[mas vamo então] >tive uma ideia< vamo olhar então um pouco esses dados e vamo vê se a gente tá se vendo engessada, vamo vê se você se acha engessada e se eu me acho- vê se você se acha e se eu me acho e eu vejo se eu te acho e eu me acho. entendeu?
Mydiã	ahã, tá
Clarissa	qual que a gente vai ler? do início? vê se você acha muito? cada cor é uma mini interação
Mydiã	uhum
Clarissa	acha muito todas?
Mydiã	oi?
Clarissa	acha muito todas? quer dar uma escolhida?
Mydiã	mas aí eu acho que é melhor você escolher né (0.3) não é melhor?
Clarissa	vamo ver então (0.3) vamo olhar dessa daqui oh, a verdinha, a segunda verdinha
Mydiã	tá, ahã
Clarissa	e até o final, tá bom?
Mydiã	tá bom, uhm, tá (1.10) nossa eu adora usar um né que coisa horrível (2.01) eu acho que a gente não tá nada engessada nas nossas conversas ((risos))
Clarissa	é ? ((risos))

Mydiã	eu acho ((risos)) eu falei pra caramba e desculpa meu telefone tá tocando
Clarissa	pode atender se você quiser
Mydiã	só um minuto
Clarissa	tá. não achou a gente engessada não?
Mydiã	porque você tinha comentado sobre ficar neutra e tal e eu falei mais do que você aqui pelo menos
Clarissa	cê vê eu? 'ahã'
Mydiã	é eu falei mais mas eu acho que eu falei mais numa certa- eu acho que pode ter sido uma tentativa a princípio de ficar neutra mas ao mesmo tempo você me deu liberdade pra falar tudo que der vontade na hora de expressar as minhas opiniões eu acho que- que é isso
Clarissa	eu me lembro que até comentei com você na primeira entrevista que a Inés falou vê se não vai falar muito >mas não foi isso que ela falou< eu acho que eu é que interpretei assim entendeu (.) mas a gente vai mudando mesmo
Mydiã	ahã
Clarissa	né é muito doido. eu eu to percebendo algumas mudanças em mim
Mydiã	uhum, a gente vai mudando no processo, né
Clarissa	no processo, no processo. [sabe uma coisa que eu percebi?]
Mydiã	[() da tentativa dos] erros e acertos
Clarissa	é (.) sabe uma coisa que eu percebi? que você ria muito dá uma olhada nos risos
Mydiã	é que eu sou assim mesmo ((risos))
Clarissa	da uma olhada, vê que que=
Mydiã	oh eu rindo de novo
Clarissa	e hoje eu to risonha. dá uma olhada nos risos, vê se você acha assim- vê alguma coisa neles. porque que você tá rindo
Mydiã	tá (0.10) eu acho que na maioria das vezes eu to rindo de mim mesma mas
Clarissa	mas por que que você tá rindo de você mesma?
Mydiã	por exemplo na=
Clarissa	é rindo de você mesma
Mydiã	no verdinho (.) eu acho que é no primeiro verdinho (.) saí né você tinha falado segundo verdinho, desculpa
Clarissa	não, não pode falar <u>tá ótimo</u> . tá tudo aí pra gente mexer
Mydiã	no primeiro verdinho, é: quando eu começo a falar sobre a <i>PEPA activity</i> tem aqui né com a mentalidade de que eu iria fazer a <i>PEPA activity</i> iria organizar a informação pronto acabou sabe. essa, essa ideia que eu tive ilusória de que seria uma coisa muito <u>simples</u> né me fez rir mas assim rir de mim mesma por ter cogitado algo que seria simplório né não seria algo que levaria te:mpo, e levaria um certo tipo de dedicação <u>maior</u> do que eu esperava né. eu acho que tem <u>isso</u> também é um pouco deu rir de mim mesmo
Clarissa	entendi. vamo ver mais riso (0.3) quando você fala da- essa interação eu achei muito interessante, quando você fala >o segundo verdinho<
Mydiã	ahã eu falo sobre a Bebel?
Clarissa	É. O que que você acha que tava acontecendo aqui. ah

	pergunta
Mydiã	era aqui ((risos))
Clarissa	não é tudo
Mydiã	<u>era aqui</u> ((duvidando de mim, achando que eu estava disfarçando))
Clarissa	não é tudo porque a Bebel me fez mudar. coitada ela nem sabe que ela me fez mudar porque ela não teve nem a chance de ver porque eu não sei porque que eu não mostrei (.) mas é tudo CRE ME
Mydiã	ahã nessa parte aqui é mais a minha relação mesmo com a Bebel porque a Bebel quando ela orienta >pelo menos eu percebi isso< ela é muito <u>parceira</u> né aquela coisa ó to aqui brigando contigo vamo lá que a gente vai conseguir entender i:sso reescrever i:sso. É uma sensação assim ok ela é orientadora mas ela não tá num pedestal sabe
Clarissa	ahã
Mydiã	é uma coisa assim estou aqui como parceira pra te ajudar pra gente conseguir escrever um bom texto né, conduzir uma pesquisa legal. eu acho que é esse tipo de sensação e o motivo deu ter rido na hora de falar é que eu me preocupo com a Bebel porque é real né. é uma relação diferente não uma relação distante de que ok a orientadora vai mandar fazer isso e eu tenho que obedecer e <u>pronto</u> (.) é assim que é a nossa relação. Não é bem assim ela me deixa bem a vontade pra contribuir pra talvez não seguir necessariamente o que ela <u>pediu</u> e: essa questão da preocupação com a Bebel de será que ela vai entender o que eu quis dizer se o que eu disse vai complicar na hora dela me dar algum tipo de sugestão é real sabe e é engraçado porque a princípio você não imagina esse tipo de relação entre um orientador e um orientando né, do orientado se preocupar ((risos)) com o orientador se ele vai entender se ele vai conseguir dar uma sugestão
Clarissa	hilário, hilário
Mydiã	né acho que é por isso que é engraçado
Clarissa	é é diferente mesmo, tanto que eu falo né que você tá preocupada com isso ou é como EU que taria preocupada comigo né
Mydiã	do que que vai pensar
Clarissa	é do que que vai pensar. aí olha essa aqui- ó então vou falar, se fosse pra perguntar (0.4) se fosse pra perguntar o que que você acha- se realmente eu fosse encontrar uma pra perguntar o que que você tá acontecendo eu acho que eu faria dessa daqui, oh sem branquinho- oh a a branquinha (0.15)
Mydiã	essa aqui na hora, eu falei assim?
Clarissa	é, essa me intrigou essa (0.50)
Mydiã	sobre ser exigente?
Clarissa	é (0.5) eu acho que aí você tá se construindo como é né- aquela pergunta do construir. <u>não</u> fala você primeiro. Olha eu lá
Mydiã	((risos)) eu acho que foi isso que eu tinha falado né de que a Bebel me deixa a vontade pra fazer as escolhas e eu falo não Bebel tem que ser exigente tem que falar não isso tá errado, o que ce tá fazendo? (risos)) esse tipo de coisa
Clarissa	é eu acho que aí você tá se construindo porque né

	você fala do tempo, do tempo, do tempo mas aí você fala, mais <u>perai</u> , é eu eu cumprio com a minha obrigação:, eu fa:ço o que tem que faze:r. (.) não acha?
Mydiã	é eu não tinha visto isso, é não sei. Mesmo relendo assim achei um pouco difícil né=
Clarissa	mas faz sentido isso que eu to falando, não?
Mydiã	não sei, explica aí
Clarissa	você se construiu como uma pessoa responsável e que tem que que tá fazendo- você já se constrói antes quando você fala do seu <u>pa:i</u> també:m né que você fala que teu pai te ensinou a ficar sempre buscando o melho:r, fazendo o melho:r, então você tem essa questão do <u>tempo</u> que ao mesmo tempo que você usa como desculpa >entre aspas< o tempo todo, você aí tá falando mas pode ser mais exige:nte, eu tenho que fazer a minha pa:rte
Mydiã	sim, ahã
Clarissa	né então ce tá se construindo como responsável dentro mesmo dessa situação
Mydiã	é porque não dá pra ficar usando só o tempo né
Clarissa	claro
Mydiã	o tempo [()]=
Clarissa	[e é engraçado] porque é quando <u>eu</u> falo do tempo- você <u>fala</u> mas <u>quando eu</u> falo do tempo você fala isso
Mydiã	uhum
Clarissa	entendeu o que eu falei? é tipo assim é que nem mãe que fala pode falar do meu fi- é eu posso falar mal do meu filho mas ninguém pode falar
Mydiã	((risos))
Clarissa	você pode usar o tempo como desculpa mas quando eu usei o tempo com desculpa pra você pra dizer que de repente não desenvolveu mais, você falou isso?
Mydiã	ahã, é verdade
Clarissa	agora, que que isso contribuiu para ser pesquisador ((risos))
Mydiã	()
Clarissa	não, é a análise do dado né
Mydiã	é difícil (0.3) é não sei
Clarissa	entendeu o que eu falei
Mydiã	ahã
Clarissa	entendeu ou não?
Mydiã	não eu entendi mas to aqui pensa:ndo (0.5) não sei (0.5) como é que isso iria, sei lá, explicar um pouco sobre como é que eu sou como pesquisadora, não sei
Clarissa	Entendi, entendi
Mydiã	é verdade eu não tinha me dado conta disso (.) eu acho que a gente vai acabar tendo uma entrevista 4, 5 ((risos))
Clarissa	não, ce sabe que eu pensei nisso ((risos))
Mydiã	((risos))
Clarissa	agora que a gente descobriu o Skype
Mydiã	vai ter entrevista 4, 5 ()=
Clarissa	não e a Bebel mencionou hoje que você vai refletir muito sobre-depois da conversa com a Iné:s, com a apresentação que vai ter outro tipo de reflexão. agora o que que você pensa disso? É doido, né? tipo assim eu, Bebel conversa:ndo, você olhando seus dados. É uma coisa assim que expõe um pouco né, cê

	pensa isso?
Mydiã	sim, bom não tem como não se expor né? como eu te falei não tem com ser neutra mas agora você me pegou to aqui pensando ((risos)). nem eu sei to aqui tentando <u>entender</u> porque eu mandei essa. (0.3) engraçado né
Clarissa	vamos ler, vou ler de novo (0.7) eu vi isso eu achei interessante essa questão assim que <u>você</u> fala do tempo quando eu falei do tempo como <u>desculpa</u> você não achou bom entendeu, você me=
Mydiã	não, eu acho assim que eu entendi a questão do tempo mas ao mesmo tempo eu não queria que esse tempo-essa questão do tempo atrapalhasse tanto na hora, sabe
Clarissa	é: m- a sua linha é uma forma de argumentar comigo, até isso mesmo, falando ó perai, o tempo não tá atrapalhando tanto
Mydiã	não, eu acho que não foi isso=
Clarissa	não eu acho que não, mas se a gente pensar no discurso eu acho que é isso. olhar aí como é que tem
Mydiã	então assim o tempo tá atrapalhando mas não deve ser uma desculpa né
Clarissa	é mas quando você fala pra Bebel ser mais exigente com <u>você</u> , <u>você</u> não tá dizendo que não deve ser uma desculpa pra você. (0.3) é como se você estivesse botando a culpa na <u>Bebel</u>
Mydiã	((risos))
Clarissa	é ou não é? Ela não tá sendo exigente. Que dizer é uma forma de você argumenta:r, <u>contra</u> argumentar o que eu to falando. Eu to vendo aí no discurso entende
Mydiã	ahã
Clarissa	e a risadinha
Mydiã	ahã é porque sempre to aí rindo
Clarissa	é muito viagem as risadas
Mydiã	agora não sei to tentando aqui pensar mas tá difícil
Clarissa	não mais eu acho que tudo bem. você quer pensar mais alguma coisa em relação a isso?
Mydiã	não é que eu to achando engraçado é que quando a gente fala as vezes a gente tá pensando uma coisa mas o nosso discurso acaba falando algo a mais do que você pensou ou talvez pensou do subconsciente mas não era bem aquilo, engraçado isso
Clarissa	por isso que é legal ver os dados né
Mydiã	ahã
Clarissa	mas você lembra o que- você lembra alguma coisa disso, desse pedacinho?
Mydiã	não eu lembro de ter pensado da questão da Bebel ser mãezona e muito compreensiva né em relação a esta questão do tempo né e eu falar pra ela que ela podia falar, que ela podia criticar, que não tinha problema, que ela podia dizer olha aqui Mydiã isso aqui tem que muda:r, isso aqui poderia ser dessa fo:rma e tal. colocar interrogações na minha cabeça pra eu poder refletir um pouco mais se era realmente isso ou aquilo que eu quis dizer sabe, eu acho que foi nesse sentido
Clarissa	mas ela bota ou ela não bota?
Mydiã	ela bota, mas eu acho que conforme o tempo foi passando o tempo foi passando o nosso prazo ficou um

	pouquinho mais apertado ela viu que ((risos)) que não ia dar pra gente refletir mais=
Clarissa	mas aí você acha que ela mandava as respostas já prontas pra você? é isso?
Mydiã	não em tudo mas em algumas coisas sim, mas assim, não tinha como não ser diferente por causa do tempo né mesmo. no final das contas o tempo <u>sim</u> restringiu ((risos)) o desempenho né ((risos)) não teve jeito. eu até gostaria né que realmente o processo né de orientação dela e o meu processo na hora de escrever passasse por algo mais exigente mais rigoroso pra no final realmente sentir que ficou legal, não no sentido de ficar perfeito, mas deu ficar satisfeita né com o resultado mas o tempo não adiantou, o tempo restringiu <u>sim</u> no final das contas
Clarissa	mas será que é por aí, será que é o rigoroso que é o que- pelo menos como a Inés e a Bebel trabalham não é né?
Mydiã	não
Clarissa	e é brabo porque eu vejo assim=
Mydiã	(eu acho que) no sentido de abrir mais espaço pra refletir se realmente é aquilo ou não, entendeu nesse tipo de exigência que eu to falando né. porque eu não tive tempo de por exemplo- ok algumas coisas mudaram ao longo do curso mas eu poderia ter mudado muito mais se eu tivesse mais tempo, entende o que eu quero dizer?
Clarissa	entendi o processo mesmo né
Mydiã	o processo mesmo entendeu. tem coisas que o processo é mais lento entendeu pra se adquirir uma certa maturidade em termos do que eu realmente quero falar e (.) por mais que eu não quisesse que o tempo restringisse isso né e a Bebel tivesse mais tempo pra ser mais exigente no sentido de ser mais meticulosa né. não deu né o tempo restringiu. mas não sei se eu to conseguindo explicar bem, (.) não sei to aí pensando
Clarissa	sabe assim aquela história que- você chegou a ver o trabalho do Bruno?
Mydiã	ahã
Clarissa	que que você lembra do trabalho do Bruno?
Mydiã	sobre negócio de ca:os e comple:xity não é e e cla:ssroom. e o: mas sobre o que exatamente ()?
Clarissa	não acho até que a gente conversou um pouquinho na primeira entrevista, a primeira, primeira mesmo que eu perdi que no trabalho dele ele se deu cont de que os professores-ele viu no discurso, né que os professores reclama:vam >até que a Bebel se interessou em mostrar o trabalho dele pra você< que os professores reclama:vam pra depois, eles se construírem como bons professo:res, trabalhado:res, entende então aqui eu vejo um pouquinho isso
Mydiã	sim
Clarissa	reclamar do tempo pra se construir como: uma aluna aplicada, que fez, que trabalho >porque o tempo ele aparece o tempo todo< mas é lógico que também é parte do seu momento, né como lamento também é parte da escola pública que é complica:da que é difí:cil
Mydiã	e o lamento também é parte do ser humano né
Clarissa	do ser humano exatamente

Mydiã	fantástico né?
Clarissa	agora
Mydiã	ah mas é verdade
Clarissa	né?
Mydiã	muito verdade isso aí que você falou, uhum
Clarissa	será que isso vai contribuir alguma coisa pra minha pesquisa? ((risos))
Mydiã	não sei né vamo ve depois você me conta ((risos))
Clarissa	e vem cá, que mais que tem aí nessas perguntas? lidera um pouco Mydiã
Mydiã	não sei gente essa me pegou de jeito aqui que eu to pensando agora
Clarissa	você continu:a?
Mydiã	é to aí com esse negócio na cabeça, depois eu vou refletir mais um pouquinho. mas aí a gente vai ver o que agora? vou voltar para a pergu:nta porque eu sou dessas ainda ((risos)). (0.4) eu acho que a gente até saiu das perguntas
Clarissa	É
Mydiã	agora que eu vi
Clarissa	eu to satisfeita, mas ve aí. das perguntas a gente já saiu, mas dos dados, v as perguntas dos dados (0.4) tem é como é que você se sente, como é que você tá se sentindo a gente falando né (.) de você
Mydiã	agora com relação aos dados?
Clarissa	é no geral assim essa conversa agora de tá aí analisando. deu ter falado i:sso
Mydiã	é porque é engraçado isso né porque assim como eu tive momentos assim de <i>insights</i> com relação ao que eu falei por mais limitado e engessado que fosse no meu trabalho aqui também- eu- por mais que assim eu lembre o que eu falei mais ou menos- relendo aqui eu consiga identificar ok foi eu que falei isso né. esse tipo de reflexão em termos deu me defender um pouco nessa parte aqui é engraçado porque tem coisa que a gente só entende mesmo lendo o discurso né discutindo sobre isso, refletindo sobre isso e não simplesmente falando e gravando né
Clarissa	é: que é a tal da co-construção
Mydiã	exatamente
Clarissa	e é um meta processo né, a gente trouxe essa discussão da outra vez
Mydiã	e algo contínuo também, você vai transcrever essa nossa conversa agora e vai ter outras coisas né e assim vai, é um processo contínuo ((risos))
Clarissa	é, é sustentável, como a Prática Exploratória (.) e quando eu transcrever outras reflexões podem vir né
Mydiã	não e não só com as minhas né mas também com a de outros professores né que você=
Clarissa	pois é
Mydiã	também entrevistou
Clarissa	ainda não comecei. Vou começar semana que vem a Vanessa
Mydiã	ah legal
Clarissa	é, to super feliz
Mydiã	teve= sou eu, a Vanessa e também a Juliana
Clarissa	exatamente, a Juliana, que teve entrevista= teve uma conversa hoje com a Adriana e vai se encontrar comigo semana que vem também, ainda não marcou data
Mydiã	legal

Clarissa	mas o <u>seu</u> vai ser meio o meu piloto pra minha qualificação
Mydiã	ah, entendi
Clarissa	entendeu?
Mydiã	aí você, assim muitas das coisas que a gente já fez você já vai levar com um olhar diferente pra Vanessa né por exemplo
Clarissa	<exatamente>
Mydiã	é a questão da tentativa né dos erros e acertos mesmo isso é bem legal
Clarissa	é e na verda:de eu acho que é existe um um= não é bem <u>tentativa</u> de erro e acerto, é um processo de continuidade que você falou de maturidade de continuidade porque eu não posso dizer assim ah isso aqui não deu certo então eu não vou fazer. porque na verdade quantas vezes a gente na sala de aula faz uma coisa que não dá certo com um ou do outro. mas eu acho que- eu me dei conta até porque eu tomei um pito da Inés de que no início, Mydiã, eu tava preocupada de de fazer as mesmas perguntas pra você, pra Vanessa. isso é impossível= eu até posso fazer mas eu vou perder ué toda a co-construção de cada uma
Mydiã	ahã
Clarissa	é ou não é?
Mydiã	é verdade
Clarissa	se eu fizer as mesmas perguntas pra você e pra Vanessa. agora realmente=
Mydiã	cada um vai ser diferente. a contribuição dela vai ser diferente que vai levantar outro tipo de pergunta né, não tem com ser algo engessado e ok são essas perguntas pra todo mundo
Clarissa	Exatamente agora obviamente que eu já vou tá=espero eu sinto que sim, com um pouquinho mais de maturida:de, um pouquinho mais de cora:gem, já vou ter discutido algumas coisas com a Inés, entendeu
Mydiã	ahã sim, sim, com certeza
Clarissa	né?
Mydiã	mas bem legal teus pedacinhos aqui
Clarissa	é quer falar mais alguma coisa deles?
Mydiã	não acho que é isso
Clarissa	agora, claro que a gente se envolve o tempo todo né. por exemplo, sonho nosso a gente achar que a gente não faz= preu sa= as cenas que eu selecionei eu já to=já é algum tipo de análise, né. o que que eu escolhi trazer? mas já é tanta coisa também que as vezes eu fico= eu entrego assim pro divino me ajudar a selecionar, a intuição, sei lá
Mydiã	ahã, tentar identificar temas principais né dentro das conversas também porque tem hora que a gente acaba divagando um pouco ((risos)) e eu não sei se sinceramente vai ser necessário pra análise
Clarissa	é verdade, mas você acha que por causa disso, como é que a gente deve agir em relação a isso? nós pesquisadoras, isso que você falou
Mydiã	eu acho que tentar não limitar muito né a análise dos dados, aquela coisa ah vou ignorar tudo isso aqui porque só aquilo é importante mas ao mesmo tempo tentar formar algum tipo de critério né
Clarissa	mas algum tipo de critério pra conversa?

Mydiã	não pra conversa mas na hora de tentar organizar né as ideias que foram colocadas na coleta de dados né
Clarissa	mas pra conversa não né?
Mydiã	pra conversa não
Clarissa	é isso que eu to aprendendo
Mydiã	pois é
Clarissa	porque de repente os grandes <i>insights</i> vão vir da conversa de verdade
Mydiã	ahã, da conversa eu acho que despretensiosa mas ao mesmo tempo focada no tema em si né sem ter que seguir um roteiro fixo
Clarissa	é
Mydiã	eu acho que é isso
Clarissa	lê pra mim o que que tá escrito depois de dados, as perguntas depois de dados
Mydiã	perai é: 'oque você acha de estarmos conversando sobre a reflexão que você fez?' esse é o um. É 'o que você acha que está acontecendo AQUI?' rarra o AQUI 'Você acha que quando você ve a palavras transcritas é o mesmo sentimento que seus colegas tiveram quando você mostrou o texto deles?'
Clarissa	ah essa a gente não conversou, não, é
Mydiã	a gente falou um pouco desse
Clarissa	falou um pouco mais de você <u>aqui</u> e você <u>lá</u>
Mydiã	ah é verdade
Clarissa	agora você aqui e eles lá
Mydiã	tem essa mesma sensação de estranhamento né, <u>caramba</u> eu falei isso né ((risos)) agora parando pra pensar isso aqui quer dizer um determinado discurso- né to defendendo um determinado discurso que na hora eu não me dei conta. eu acho que esse tipo de reação que eles tiveram que eu também tive né lendo agora né. e engraçado que se eu ler a a transcrição do que você gravou agora vou ter o mesmo tipo de reação porque as vezes a gente não se dá conta do que a gente tá falando, o discurso que a gente tá defendendo né. e os meus colegas passaram por isso também
Clarissa	e por que isso- se dar conta disso é importante pra nossa pesquisa?
Mydiã	pra gente refletir como pesquisador né, quem nós somos como pessoas como pesquisadores como professores como alunos né=
Clarissa	as relações também né
Mydiã	exatamente, tentar nos nos - eu não digo definir porque é difícil né, não dá pra definir o ser humano assim dentro de um quadradinho e falar ok tá tudo aqui dentro, mas tentar de uma certa forma refletir, não só <u>fazer coisas</u> , refletir sobre quem nós somos né
Clarissa	é e os papéis que a gente tá exercendo
Mydiã	exatamente
Clarissa	né
Mydiã	até que ponto a gente quer continuar exercendo, a gente quer mudar, a gente acha ou não que precisa mudar(.) é realmente trazer reflexão sobre quem nós somos e até que ponto né isso reflete um determinado discurso e se a gente que mudar <u>ou não</u> esse discurso, não sei, uma coisa que a gente só vai aprendendo conforme a gente va:i >refletindo< não

	tem com fugir disso
Clarissa	é
Mydiã	mas eu acho que os meus colegas tiveram a mesma reação que eu, aquela <u>surpresa</u> de ler algo que você <u>falou</u> e <u>caramba</u> eu to defendendo esse tipo de discurso e não me dei conta, eu acho que é mais isso
Clarissa	mas que tipo que você acha que você defendeu >que você achou ruim?<
Mydiã	essa questão- essa questão que você levantou sobre o lance de falar que a Bebel poderia ter sido mais exige:nte né e de uma certa forma eu tentar me defender nesse processo. você levantou a questão do tempo e eu de uma certa forma fiquei na defensiva sem ter me dado conta de que fiquei na defensiva né e de que de uma certa forma eu não queria que o tempo fosse uma desculpa MESMO sendo um tópico relevante né
Clarissa	e eu tava te defendendo porque isso é uma coisa que percebi de mim também, eu percebi que EU fico com <u>vergonha</u> no meu discurso de contra argumentar <u>você</u> em alguns momentos
Mydiã	ahã mas eu acho que é do ser humano mesmo né a gente se surpreender com as coisas que a gente mesmo falou ((risos)) a gente ve que muita das coisas a gente fala sem necessariamente se dar conta né do discurso que tá expressando ou do tipo de posição que tá tomando como aluno ou de professor seja lá com for isso é legal
Clarissa	eu quero no meu- eu acabei não te ouvindo direito. fala de novo desculpe só esse finalzinho
Mydiã	eu tava falando que é engraçado que as vezes a gente acaba falando algo sem se dar conta de que a gente na verdade tá dando a entender que ok esse é meu discurso. to defendendo o discurso. as vezes a gente fala achando que tá dando uma simples opinião mas tá defendendo um discurso que a gente nem tinha se dado conta que era necessariamente o nosso discurso
Clarissa	<u>sempre</u>
Mydiã	que é algo tão subconsciente que a gente não se deu conta né na hora de falar. isso é muito engraçado
Clarissa	<u>sempre</u>
Mydiã	porque só dá pra realmente refletir sobre isso quando você <u>lê</u> quando você <u>comenta</u> sobre o que você falou e isso é muito legal né
Clarissa	é
Mydiã	eu acho que é isso=
Clarissa	e é isso que a gente estuda, a gente estuda o discurso. E discurso vem carregado- você não disse que o sense of sensibility- oh sense of sensibility ((risos))
Mydiã	((risos))
Clarissa	((risos)) você não disse que o <i>NONSense of Plausibility</i> ((risos))
Mydiã	((risos))
Clarissa	eu falei pra você brincar com isso, hein. você não disse que ele vem carregado de tudo? o discurso vem carregado de tudo. cada um chama de uma coisa. O o Prabhu deu esse nome=
Mydiã	ele tá carregado de coisas que as vezes a gente nem se dá conta né. a gente só de dá conta depois de

	analisar o discurso em si. isso é muito engraçado
Clarissa	e ele vai sendo construído também, ela não vem- é o , ele não vem >daquele jeito< a interação, ela é tão incrível que ela também pode <u>modificar</u> , <u>retificar</u> determinadas coisas, entendeu. não dá pra falar aí o discurso vem carregado de poder então sempre vai haver uma relação de poder entre a conversa da Clarissa e da Mydiã porque a Clarissa tá fazendo doutorado e a Mydiã vai fazer mestrado, entendeu? <u>não</u> porque os coisas se constroem também <u>no</u> discurso, isso é que é incrível
Mydiã	sim
Clarissa	e uma coisa assim- quando eu fico ali falando pra você "ahã", "claro" que eu tenho por trás? eu quero te deixar a vontade, eu eu acho, eu ainda acho ainda te:nhos essa mentalidade de que você tá me fazendo um favo:r, você tá participa:ndo da minha pesqui:sa então eu tenho que ser educa:da
Mydiã	eu não to só participando não to usufruindo também, to te explorando ((risos))
Mydiã	tá pesquisando junto comigo, né.
Clarissa	é uma troca, né? ((risos))
Clarissa	hopefully essa reflexão foi verdadeira pro seu processo de=
Mydiã	com certeza
Clarissa	fazer o seu trabalho né de- o seu processo acadêmico aí
Mydiã	e e é engraçado porque até mesmo na hora de decidir agora realmente fazer o mestrado quando eu voltar tem uma nova conotação do que era fazer um mestrado antes de começar a pós por exemplo né em termos de como é que eu vou encarar uma pesquisa né do que esperar de uma pesquisa e: é obvio que quando eu fizer o mestrado né a minha- o meu modo de encarar a pesquisa vai de uma certa forma amadurecer também e a partir do momento que eu fizer um doutorado também vai amadurecer quando eu chegar no doutorado né porque é um processo contínuo né de crescimento, de amadurecimento, de contribuição de pessoas né ()=
Clarissa	e você falou isso também do seu do seu- da sua graduação
Mydiã	sim
Clarissa	porque né na sua graduação você falou que é de repente até pra valorizar MAIS agora o seu processo né. você não valorizou ta:nto desvalorizou um pouco o seu da graduação mas no momento também pode ter sido importante pra você
Mydiã	foi um- foi outro um um passo dentro do mundo acadêmico né que agora olhando pra trás eu vejo que poderia ter sido melhor mas também quando eu tiver no mestrado olhar pra trás e olhar pós eu vou falar caramba poderia ter sido um pouco melhor por que? Porque no momento em que eu estou atingiu um nível diferente do nível em que eu estava na graduação e é um nível que eu estou feliz de estar e eu sei que sempre é bom você atingir um nível maior né ter potencial pra amadurecer um pouco mais e é assim que vai no curso dos estudos mesmo né
Clarissa	[exatamente]
Mydiã	[tanto quando] tiver o mestrado quando tiver o doutorado ou fazendo algum outro tipo de curso né

	vai trazer um outro tipo de crescimento diferente. não tem como não crescer né
Clarissa	é. e também não tem como conseguir crescer ao máximo né, assim você tem noção disso? das limitações?
Mydiã	eu acho que sim mas tem coisa que eu acho que é só o tempo mesmo sabe. No momento que eu to agora eu aprendi realmente a me envolver muito mais na pesquisa do que quando eu tava na graduação mas na graduação também foi a minha primeira tentativa na pesquisa de um modo geral, de escrever um trabalho de quarenta páginas né. foi o meu primeiro em vários sentidos e na pós tá sendo minha primeira monografia <u>em inglês</u> ((risos)) o meu primeiro contato com Exploratory Practice [()]
Clarissa	[participando de uma pesqui:sa]
Mydiã	entendeu então são níveis diferentes de primeira vez e que vão ser amadurecidos né ao longo do tempo né dos meus estudos né
Clarissa	participando da minha pesquisa né refletindo sobre isso comigo, isso é muito legal
Mydiã	[exatamente]
Clarissa	[ah muito legal]
Mydiã	não foi ok fiz o trabalho passei batido, pronto né. isso tá sendo um processo de reflexão interessante que que já está contribuindo muito né
Clarissa	ai, tem mais perguntinha aí? ((brincando))
Mydiã	eu não sei, eu não sei ((brincando)). Cê botou né aqui parte que eu falei sobre a graduação né que a gente falou agora
Clarissa	eu anotei aí? Tá nesses dados?
Mydiã	tá nos dados
Clarissa	ah coincidência eu tinha falado, eu tinha esquecido que tá, aqui no início né?
Mydiã	ahã
	ahã
Mydiã	eu acho que a gente falou de tudo ((risos)) eu acho que sim. tem alguma coisa mais que você viu aí que você quer comentar?
Clarissa	não, não (0.3)
Mydiã	então é isso?
Clarissa	é isso, queridona
Mydiã	a gente vai ter entrevista quatro?
Clarissa	se você quiser, eu to super= ((risos))
Mydiã	(no dia da) entrevista quatro tô aqui Skype tá aí pra i:sso
Clarissa	ah eu acho o máximo vamo ve vamos ver a apresentação né eu vou encontrar com a Inés logo depois da apresentação. Vai ter a apresentação da Mariana logo depois da sua e aí eu vou encontrar com a Inés logo depois. Vamos ver que que ela acha. eu adoraria-vamos ve como é que você tá se vai- se quiser também discutir <u>sobre</u> a tese >sobre a tese<, sobre a monografia né sobre o que que aconteceu lá. e ó, até segunda <u>qualquer coisa</u> li:ga, manda de no:vo os slides, tudo que você quiser tá.
Mydiã	uhuhm tá bom
	manda de novo pra eu ver se tem essa parte de fo:rma se quiser
Mydiã	eu vou dar uma olhadinha né no que a Bebel falou, vou tentar dar uma corrigida, preparar mais ou menos

	((risos)) né o que eu quero usar no meu discurso e mando pra você
Clarissa	tá, se quiser também falar pra mim pelo Skype, falar a apresentação, super bem vinda tá. E outra coisa, aí cê vai acrescentar os dados né?
Mydiã	vou, vou acrescentar os dados. O que eu vou na verdade- porque eu fiz um resumo né da opinião dos professo:res incluindo a mi:nha mas eu queria mostrar partes da discussão mesmo da <i>peer discussion</i> né que indica por exemplo esse lance de dar prioridade pro aluno né mas mostrar realmente frases né pedaços das gravações
Clarissa	aquele negócio da <i>Sense of Plausibility</i> a Bebel concordou comigo?
Mydiã	deixa eu dar uma olhada aqui
Clarissa	sabe do quê que eu to falando?
Mydiã	(0.2) <i>Sense of Plausibility</i>
Clarissa	não do <i>Sense of Plausibility</i> dos professores ser aquilo deles não pensarem neles mas nos alunos. Aquilo é o <i>Sense of Plausibility</i> deles não é que eles não tenham o <i>Sense of Plausibility</i>
Mydiã	ahã, ahã a Bebel chegou a comentar sobre o assunto, ela não chegou a acrescentar nos comentários não. porque ela ligou pra mim
Clarissa	(0.2) aí foi muito interessante também nos nossos dados como é que a gente fala <u>dos termos</u> , dos conceitos a gente personifica eles
Mydiã	ahã
Clarissa	fala:ndo sabe no nosso discurso
Mydiã	uhum se tornam parte né de quem nós somos ((risos))
Clarissa	incrível
Mydiã	é muito engraçado isso mesmo. (0.2) é a Bebel tá querendo que eu faça mais slide ((lendo os comentários)) da Bebel e: assim <u>tire</u> né algumas coisa de texto que eu coloquei aqui pra poder falar na [hora né]
Clarissa	[entendi]
Mydiã	não necessariamente ler mas mais ou menos expressar a ideia. por exemplo nessa parte que eu coloquei aqui <i>summarizing the ideas expressed in groups" 1 and 2 notes</i> tananã, lembra que eu coloquei?
Clarissa	lembro
Mydiã	e:la pediu pra tirar isso na hora eu apresento né
Clarissa	leva no papel
Mydiã	exatamente eu vou colocar no papel realmente só assim escrito pra na hora eu bater o olho e saber onde eu tenho que que=
Clarissa	nã:o, bota no papel <u>tudo</u> que você quer falar porque se você tiver nervosa você lê: de:vagar >não problema nenhum<. Bota no papel a tua FALA (.) TODINHA entendeu DE A A Z pelo menos- assim eu to sendo <u>categórica</u> pelo menos é o meu o meu conselho entendeu
Mydiã	e assim quando eu escrevo no papel depois eu tento falar né o que tá no papel não de uma maneira mecânica mas mais ou menos expressando a ideia e quando eu me perco no meu no meu discurso eu do uma olhadinha a ok então era isso ((risos))
Clarissa	beleza é também eu to falando porque é meu jeito né cada um tem um jeito. lá vem eu achando que=

Mydiã	é mas também não sei como é que vai ser na hora né porque eu eu vou tá tão nervosa na hora=
Clarissa	mais legal vai ser assim a conversa com a Inés entendeu aí é que você vai mostrar realmente
Mydiã	uhum
Clarissa	vai ser o mais legal. E eu sei que é difícil pra caramba mas quanto menos a gente ficar na defensiva MELHOR cara. tentar prestar atenção de verdade que pra mim é o mais difícil eu fico <u>blank</u> né mas tentar prestar atenção de verdade=
Mydiã	por que eu- acho que eu vou ter que gravar o que a Inés vai falar porque depois eu não vou lembrar de mais nada
Clarissa	eu vou gravar tudinho se você quiser inclusive eu te ma- eu vou gravar tudinho.
Mydiã	então tá ótimo
	se você deixar, você me dá permissão?
	pode gravar por favor ((risos))
Clarissa	beleza. tá ótimo tá bom
Mydiã	entendeu porque eu realmente vou querer depois ouvir com calma o que a Inés vai ter falado
Clarissa	tá, tá ótimo
Mydiã	porque na hora eu vou tá tão nervosa que eu não vou assimilar absolutamente nada do que ela falou
Clarissa	mas algumas coisas você vai ter que anotar porque você vai ter que discutir com ela entendeu
Mydiã	entendi entendi
Clarissa	você vai ter que falar com ele. então assim se você não entender você pergunta <u>de novo</u> isso é que você tem que prestar bastante atenção porque ela vai te fazer perguntas e você vai ter que responder aí é que é a parte que eu falei pra você não ficar na defensiva mas você conhece seu trabalho. você não tem que ficar na defensiva mas você também tem que- a gente já conversou bastante né você tá trabalhando nisso há um tempão então é você vai PODER defender e acolher >você vai poder se defender< mas acolher as coisa que a Inés tem pra te dar entende
Mydiã	ahã (.) é verdade, verdade. mas na hora eu vou tá tão nervosa
Clarissa	mas eu acho que no final você não vai mais tá porque vai ter dado tudo certo aí no final ela vai falar e vai ter uma conversa legal pra caramba entendeu

Quarta Entrevista Exploratória - 30/04/2013

Clarissa	então, mydiã o que eu queria saber é se você quer ouvir a sua fala também, a sua apresentação ou só os comentários da inés?
Mydiã	ah, eu acho que a gente pode ouvir a apresentação também, eu acho que não leva tanto tempo assim né
Clarissa	não, beleza
Mydiã	e seria legal também até pra pra- talvez algumas observações da Inés tenha a ver com o que eu falei. então eu acho é bom ouvir sim
Clarissa	com certeza, então vou botar aí você só me diz se você quer mais alto ou mais baixo, tá. e agora que você quiser você só levanta a mão e pede pra parar. você pode interagir do jeito que você quiser tá bom
Mydiã	tá bom
Clarissa	então tá, vamos lá, vou voltar aqui. tá boa a altura ((começamos a escutar a gravação)) parei um pouquinho. tá ouvindo? a minha imagem congelou de novo mas tudo bem, né
Mydiã	((risos)) você tá com cara de pensativa
Clarissa	deixa eu te falar. você tá gostando?
Mydiã	sim, sim
Clarissa	gostou de ouvir você falar?
Mydiã	eu acho que eu lembrava de algumas coisas, não de tudo exatamente então foi legal
Clarissa	foi legal por que?
Mydiã	eu acho que foi legal pra eu ver algumas, é como é que se diz, observações que quando eu reli agora a monografia eu não me lembro de ter feito referência sabe e: teve algumas coisas que eu acho que eu expliquei melhor ou talvez de forma um pouco mais clara do que no texto em si.
Clarissa	é, a apresentação foi clara, né?
Mydiã	eu acho que eu consegui me explicar muito melhor ao falar do que ao escrever
Clarissa	mas lembra quando você-
Mydiã	eu acho que isso ()
Clarissa	mas lembra aquele dia na entrevista 3 que a gente conversou um pouco de como é que seria a apresentação?
Mydiã	ahã
Clarissa	você lembra o que que a gente conversou?
Mydiã	não não me lembro mais de tudo assim. eu não me lembro
Clarissa	que a apresentação era uma outra <i>learning opportunity</i> , que ali na apresentação-
Mydiã	sim, sim
Clarissa	você iria estar desenvolvendo mais entendimentos sobre o que você fez também. Você estaria ali construindo isso
Mydiã	sim, e assim, eu não sei se faz algum sentido o que eu vou falar agora mas eu acho que a apresentação não foi só uma apresentação, sabe, mas até mesmo a contribuição da Bebel, a sua contribuição e a da Inés fez com que isso se tornasse também uma <i>peer discussion</i> , né. por mais que eu não seja uma professora a nível universitário nós somos professores, né
Clarissa	com certeza

Mydiã	então a partir do momento em que a gente falou sobre o assunto né e tal foi uma <i>peer discussion</i> também que apresenta uma <i>learning opportunity</i> pra mim ((risos)) e pra vocês também eu acho né até pra sua própria pesquisa então eu acho que foi legal
Clarissa	exatamente e interessante né assim o fato deu ter gravado porque- eu comentei com a Inés que eu tinha feito as transcrições aí ela foi- porque acaba que todo mundo se interessa né porque tá envolvendo todo mundo
Mydiã	sim
Clarissa	aí ela ficou assim interessada - aí eu nem lembro mais o que eu falei ela ficou interessada sabe
Mydiã	ahã legal
Clarissa	mas vamos lá. será que a gente liga de novo pra você me ver. você está sentindo falta de me ver?
Mydiã	ah eu queria te ver
Clarissa	tá
Mydiã	mas aí gente não precisa interromper só pra eu te ver
Clarissa	não vamos desligar porque eu acho que fica mais interativo. me liga de novo, tá
Mydiã	tá, tá bom
Clarissa	não vou nem parar de gravar. ah essa foto é linda Mydiã ((olhando a foto dela no Skype))
Mydiã	((risos))
Clarissa	olha aqui uma coisa interessante também que eu conversei com a Bebel-((houve problema com a imagem e desligamos e religamos o Skype))
Mydiã	vamos voltar
Clarissa	então assim eu fiz algumas perguntas ao longo da conversa mas acho que a primeira você já tinha respondido: por que que você escolheu ouvir a sua fala também? você já tinha respondido, mas você quer acrescentar alguma coisa ao que você falou?
Mydiã	eu acho que é basicamente isso, assim tentar lembrar um pouco do que eu falei né porque já tem algum tempo e também de uma certa forma ao ouvir isso comparar com o que eu escrevi né. porque eu realmente consegui me expressar um pouco melhor na hora de apresentar do que na monografia em si e como isso, a minha apresentação depois né, na parte dos comentários não foi só uma questão de falar sobre o que eu escrevi mas também uma questão- uma <i>peer discussion</i> né uma contribuição. eu acho que foi legal por isso
Clarissa	legal. e como é que você se sentiu se ouvindo?
Mydiã	(0.3) ah eu acho que- é que quando eu fico nervosa eu começo a rir né. eu tenho esse defeito então-
Clarissa	mas você não riu
Mydiã	eu ri horrores você não viu?
Clarissa	na apresentação?
Mydiã	na apresentação, sim, tem várias risadinhas minhas entre uma frase ou outra ((risos))
Clarissa	eu achei que você riu mais nas nossas conversas, mas não né, igual
Mydiã	não, não. é que eu falo rindo né tenho essa característica mas se eu fico nervosa, sei lá pra uma apresentação ou algo do tipo, eu não sei eu tenho a impressão de que eu fico rindo mais do que

	eu deveria. afinal de contas é uma apresentação mas eu levo quase com se fosse uma conversa de comadre sabe, não sei
Clarissa	mas você sabe quando você me falou que você tinha ficado nervosa, até que você pediu né a conversa- a fala da Inés. eu achei que você não ficou nem um pouco nervosa
Mydiã	ah mas as pessoas falam isso. ah você nem parece que ficou nervosa e eu fico muito nervosa. parece que eu não to falando coisa com coisa sabe, eu tenho essa impressão. mas agora-
Clarissa	então você ficou nervosa
Mydiã	escutando eu vi que eu até consegui me explicar direitinho. isso é bom
Clarissa	ah que bom, então você curtiu né
Mydiã	acho que muita coisa foi no piloto automático
Clarissa	porque já é tão sua a tese que não é tão difícil de algumas coisas estarem no piloto automático. Você trabalhou tanto nela né
Mydiã	é foi aquela questão né do meu envolvimento né que com a monografia foi tão grande que eu acho que é por isso que foi meio no piloto automático
Clarissa	é verdade. e aí- bom perguntei com é que você se sentiu. você acha que foi parecido assim ouvir você falando- fazendo a apresentação com a nossa conversa quando você ouviu as transcrições?
Mydiã	(0.2) eu acho que a parte em que a Bebel fala, a Inés fala e você também foi parecido com as nossas conversas no sentido de rolar aquela troca de ideias mesmo sabe, eu acho que nesse sentido foi bem parecido
Clarissa	mas você tá falando em relação a você ter se escutado quando elas falam? você ter escutado elas falando-
Mydiã	não () quando eu escuto elas falando aí você fala um pouquinho, essa parte né que a Inés a Bebel---- um pouco mais, não sei não tem aquele caráter formal de uma monografia foi mais como uma conversa mesmo, uma troca de ideias sabe, por mais que seja sobre a monografi:a e coisas que eu poderia ter levado em consideração, enfim
Clarissa	mas vê se você entendeu minha pergunta, o que eu tinha perguntado era se você se sentiu mais ou menos do mesmo jeito quando a gente na entrevista 3 ouviu os dados da entrevista 2 e agora tá escutando você falar?
Mydiã	como assim?
Clarissa	quando a gente conversou na entrevista 3 sobre as coisas que você falou na entrevista 2 você teve um sentimento, você mencionou isso - que num certo momento foi difícil, que você estava achando que não tinha conseguido expressar exatamente o que você queria, e aí agora como é que tá sendo você ter ouvido essa conversa a conversa da apresentação, é um pouco parecido?
Mydiã	eu acho que eu acho que por mais que eu ache que não consegui me expressar bem no texto, na hora da apresentação eu me senti mais a vontade de- sei lá eu fui mais clara na hora de expressar o que eu realmente queria no final das contas com essa (???) monografia quando na verdade no texto eu continuei

	muito insegura e não fui tão clara
Clarissa	entendi. então vamos continuar?
Mydiã	vamos, vamos
Clarissa	pára quando você quiser e depois eu vou mandar pra você as <u>transcrições</u> que eu fiz porque aí você pode olhar no papel com calma se quiser mudar alguma coisa na sua monografia, qué?
Mydiã	ahã ((continuação da escuta da gravação))
Clarissa	((escuta da gravação))
Mydiã	hein, Clarissa.
Clarissa	Fala, pera aí (0.1) fala
Mydiã	essa parte é legal porque tem essa questão do <i>teacher's room</i> né que fica todo mundo bem a vontade pra falar em português enquanto quando a gente sai do <i>teacher's room</i> a gente interpreta um papel né
Clarissa	é
Mydiã	um papel estabelecido né de uma certa forma pela instituição porque a final de contas é o trabalho né
Clarissa	é verdade, que tem a ver com- será que tem alguma coisa a ver com <i>Sense of Plausibility</i> ?
Mydiã	eu acredito que sim né, uma parte dessa coisa de ser uma coisa no <i>teacher's room</i> e depois quando sai interpreta um papel que isso é de uma certa forma uma coisa que eu já ouvi né na sala dos professores tem a ver com o que a instituição espera do profissional que trabalha lá como professor
Clarissa	é
Mydiã	então eu acredito que é um <i>Sense of Plausibility</i> que a gente desenvolve a partir do que a instituição nos <u>ensina</u> vamos por assim dizer. que é o certo
Clarissa	é, <i>require</i> .
Mydiã	que é o certo
Clarissa	é, é, tá certo
Mydiã	e essa parte é legal que é quase uma conversa mesmo né. em nenhum momento é algo assim- analisando uma determinada parte da monografia é uma conversa. a gente sai um pouco do foco do que foi escrito literalmente, né mas- a gente <u>escamba</u> pra outra coisa, não sei se você percebeu isso
Clarissa	é, na verdade descamba pra outra coisa mas é muito interessante porque o conteúdo é tudo dentro da pesquisa. porque o que que eu acho interessante dessa [parte-]
Mydiã	[sim]
Clarissa	O ambiente do <i>teacher's room</i> como ele é- não sei se é o mais importante mas o que é interessante dessa parte também é assim como o <i>teacher's room</i> é um ambiente que pode gerar tipos de pesquisa <u>difere:nte</u> né
Mydiã	Sim, e o que é o professor, entendeu o que é o professor- qual o tipo de professor que a gente tem por aí, o que esse professor enfrenta, né, o que essa instituição estabelece, sabe. eu acho que é mais uma questão de entender quem são os professores de inglês no Rio, né. eu acho que de uma certa forma, não vou dizer nem sei lá do Brasil porque é muito amplo né. é mais difícil né pelo menos ali no Rio que não é muito grande pelo menos me parece tem essa coisa de não... certas dificuldade e a gente conversar no <i>teacher's room</i> mas não- mas ter um

	comportamento diferente em reuniões pedagógicas e com os alunos e- eu acho que é meio que uma análise de quem é esse professor, que quer falar sobre seu <i>Sense of Plausibility</i> , que quer debater e quer refletir de uma certa forma mas não tem muito espaço pra isso, eu acho
Clarissa	você acha que os seus professores com quem você trabalhou- os seus professores assim os seus colegas né com quem você trabalhou perceberam isso, um pouco- da [importância-]
Mydiã	[eu acho que] sim eu acho que os dois do primeiro grupo SIM mas os dois, as duas né professoras do segundo grupo elas acham que os cursos né que elas participam que são os curso estabelecidos pela instituição já promovem uma reflexão sobre o papel delas
Clarissa	ahã
Mydiã	então elas encaram a reflexão de uma maneira diferente né. pra ela é o suficiente mas eu percebi que os outros dois professores estavam mais ou menos na mesma vibe que eu achando que faltava um pouco de espaço pra debater a partir do que os professores acreditavam né em termos da sua prática do que é- sei lá certo
Clarissa	ahã
Mydiã	eu acho que os professores do primeiro grupo- inclusive a professora que disse né que brasileiro não está acostumado a debate:r. então assim, eles meio que sentem essa necessidade dos professores interagirem de uma certa forma assim <u>juntos</u> né- de uma certa forma entenderem a sua prática mas as outras professoras, eu acho que elas estão bem
Clarissa	você acha que elas estão bem?
Mydiã	elas estão bem, pelo menos elas me fizeram acreditar que elas estão bem ((risos)). que pra elas refletir sobre a prática é refletir sobre técnicas né, eu acho
Clarissa	mas por que que elas estão bem? não entendi muito bem isso
Mydiã	não, porque não sentem essa necessidade por exemplo que eu tenho de refletir sobre minha prática de uma maneira mais- sei lá profunda vamos por assim dizer através do do <i>Sense of Plausibility</i> de <i>Exploratory Pra:ctice</i> . eu acho que para ela refletir é pensar sobre técnicas entendeu sobre como fazer o aluno aprender
Clarissa	ahã, você já tinha di- certo, certo
Mydiã	Foi algo que elas mesmo expressaram, né que os curso online da instituição eram o momento delas refletirem e elas fizeram referencias a outros trainings né de outros cursos. Então acho que é isso
Clarissa	ahã
Mydiã	eu estou tanto tempo sem falar português que eu tô meio estranha falando português. Não tá fazendo sentido
Clarissa	claro que tá, mas qual é a língua que você tá falando? você tá falando italiano aí?
Mydiã	italiano muito pouco mas inglês ainda consigo falar bastante. inglês, daqui a pouco um pouco de italiano, daqui a pouco eu falo com meu marido um pouco em português, mas a gente acaba misturando. Eu

	to meio confusa, não sei se eu vou conseguir me explicar hoje ((risos))
Clarissa	ah, tá se explicando sim. e você tá gostando de falar italiano?
Mydiã	<u>olha</u> eu to começando a entender os meus alunos adultos. olha que bonito ((risos))
Clarissa	legal isso, como assim?
Mydiã	eu to me colocando no lugar deles, né e chega uma hora que a gente quer aprender o mais rápido possível ((risos))
Clarissa	é mesmo, a necessidade de querer se comunicar né
Mydiã	sim, sim, é engraçado sabe. eu falei né pro meu marido que eu vou voltar com mais puzzles ((risos))
Clarissa	mas[você-]
Mydiã	[e provavelmente] muito mais paciente com os meus alunos adultos ((risos))
Clarissa	Que interessante, então quando você falou no começo dos puzzles é isso, de estar aprendendo uma outra língua?
Mydiã	é, sim, em relação a minha posição como aluna aprendendo uma nova língua
Clarissa	no meu mestra:do, eu não precisei porque eu já era <i>foreigner</i> , eu já era estrangeira, mas todos os americanos precisavam- eles tinham como eletiva obrigatória que aprender uma outra língua, pra ter essa sensação assim, pra se botar um pouco assim no <u>shoe</u> do aluno, do que é aprender uma outra língua, né
Mydiã	é, pois é
Clarissa	então vamos lá
Mydiã	e é muito engraçado porque eu me vejo reclamando da mesma coisa que meus alunos reclamam, é muito engraçado ((risos))
Clarissa	legal, é assim mesmo. uma grande experiência, né Mydiã. você tá gostando?
Mydiã	sim, to gostando e parece que eu vou ter oportunidade de dar aula de português pra italiano porque português tá na moda por aqui né
Clarissa	com certeza você vai ter, com certeza. eu dei, eu era <u>coordenadora</u> de português na [minha faculdade]
Mydiã	[eu acho que isso vai] trazer também mais puzzles, eu vou ficar cheia de puzzles ((risos))
Clarissa	então, quando eu morei nos Estados Unidos, fiz o mestrado, a minha bolsa de estudos era isso, eu fui coordenadora do departamento de português na minha universidade. muito legal, a aula que eu dava era muito legal. depois a gente pode conversar um pouquinho sobre isso se você for dar aula, mas vamos lá, quer continuar? quer falar mais alguma coisa?
Mydiã	não, vamos lá, vamos continuar
Clarissa	tá.((continuamos escutando e aí paramos: 1.05.17))vou parar um pouquinho porque eu acho que tem dois pontos interessantes aí
Mydiã	ahã
Clarissa	a primeira coisa é em relação a essa questão de fazer os outros refletirem né. aí eu tava pensando em relação assim às nossas <u>conve:rsas</u> a minha pesquisa. O que que você acha? você acha que houve reflexão nas nossas conversas- que veio a contribuir

	para o seu desenvolvimento como pesquisadora?
Mydiã	sim com certeza, por que não foi algo imposto como geralmente se impõe numa sala de aula o professor com os alunos né. mas como eu to né na mesma posição que você como pesquisadora, eu tenho a- como pode se dizer, a vontade de realmente querer refletir sobre meu papel como pesquisador e até que ponto a minha pesquisa realmente tá contribuindo- como é que se diz, pra <i>exploratory practice</i> , enfim
Clarissa	e você lembra de momentos das nossas conversas anteriores em que houve isso? Momentos assim específicos
Mydiã	[momentos específicos]
Clarissa	[alguma coisa assim que aconteceu], alguma parte da nossa conversa que você sentiu que você estava se desenvolvendo
Mydiã	Eu acho com relação a como escrever, né. lembra que eu falei pra você né que pra mim ainda é né <u>muito difícil</u> conseguir de uma certa forma aliar os dados que eu obtive com a teoria em si
Clarissa	ahã
Mydiã	como pra mim isso era difícil e tal e a gente foi conversando analisando algumas coisas do que eu tinha escrito justamente pra de uma certa forma me ajudar a entender como fazer isso, principalmente na hora de escrever. a Inés fez isso também, né na agora nos comentários falando sobre a questão do singula:r, do plur:al, entre outras coisas que tem a ver com a minha escrita e isso óbvio que me afeta como pesquisadora, né. eu acho que minha imagem congelou né
Clarissa	não pra mim não congelou pra você?
Mydiã	é, que estranho. enfim, fala
Clarissa	e que engraçado, pra mim tá ótima a sua imagem
Mydiã	estranho que pra mim congelou tudo agora ((risos))
Clarissa	não é uma coisa interessante- fazendo um parênteses é que teve uma hora- que eu tava pensando aqui e já pensei antes também é que talvez eu tenha que incluir na minha tese alguma coisa em relação ao uso do computador porque muda um pouco a conversa em alguns momentos. teve um- no dia que eu conversei com a Bebel na quinta-feira passada que a gente tava lendo os dados e ela falou nossa isso aqui é exatamente- dá preu ver exatamente que é uma conversa de computador. ela teve um clique assim. entendeu. ah eu to sentindo que aqui-
Mydiã	sério?
Clarissa	sério. talvez eu tenha que incluir isso. talvez seja importante né pra- em algum momento assim na metodologia, né porque modifica e ao mesmo tempo é uma oportunidade porque se a gente não tivesse isso a gente não taria conversando
Mydiã	sim, com certeza. que interessante, engraçado isso né
Clarissa	e foi assim, eu vi na carinha dela assim quando ela falou nossa, aqui dá pra ver direitinho que vocês estão falando online, que não é uma conversa <i>face-to-face</i>
Mydiã	É, mas como isso? Eu to aqui tentando imaginar o que poderia-

Clarissa	eu acho que foi uma hora- depois eu posso te dizer exatamente mas eu acho que foi uma hora em que- não sei se foi a hora que seu telefone tocou mas eu acho que não foi essa hora não. eu acho que foi uma hora que a gente tava olhando as perguntas- é foi isso, e você falou sabe eu tenho aqui a pergunta não sei o quê. Ah encontrei, tá aqui a pergunta, tá aqui, é o verdinho, é o branquinho ((risos))
Mydiã	ah, tá. engraçado né?
Clarissa	é foi nessa hora
Mydiã	((risos))
Clarissa	talvez eu tenha que incluir isso, né
Mydiã	sim, sim e eu acho que essa troca de ideias que a gente teve né ao longo das conversas foi pra ambas as partes né. até eu acho que na hora que você falava pra mim de que forma que você achava que alguma coisa também podia melhorar, isso também contribuía pra você
Clarissa	com certeza, tava construindo ali junto com você né
Mydiã	sim, exatamente, exatamente
Clarissa	e eu ia falar uma outra coisa, lembra que eu falei que tinha dois pontos. ah, já sei, em <u>relação</u> a essa questão de se incluir- que orientadoras exploratórias como a Inés, como a Bebel estão tentando mostrar pros seus orientandos cada vez mais a importância de haver dentro da confecção da monografia esse espaço pra mostrar- o que elas acabaram de falar né, pra mostrar que é possível- pra mostrar como é que foi essa parte metodológica mesmo. da dificuldade- agora eu esqueci exatamente o que que é, mas da dificuldade em relação a ser exploratório realme:nte, a querer mostrar o que não deu exatamente pra mostra:r. ter espaço na pesquisa disso. como você vê isso em relação ao seu desenvolvimento como pesquisadora? até porque isso não é uma coisa da pesquisa tradicional né
Mydiã	eu acho que essa coisa que elas disseram sobre o que eu disse sobre <i>collect data, generating</i> , é difícil né de explicar porque não é uma pesquisa tradicional, é algo que é mais aberto. não tem como o pesquisador querer se colocar longe disso, né. não sou uma pessoa neutra, to analisando só informações porque faz parte das informações coletadas vamos por assim dizer
Clarissa	mas aí quando a inés falou di:sso, ela tava falando de uma coisa que na verdade foi lá na primeira, que na verdade foi uma resposta da [pepa]
Mydiã	[sobre a pe]pa
Clarissa	é mais na verdade a pepa que você fez comigo. lá: no <i>Issues II</i> , quando você falou que desde então tava mais cuidadosa com as palavras. lembra que a inés assinalou isso? aí você até tinha percebido outra coisa na tua pepa, mas a inés quando eu mandei o meu agenda da <i>interview</i> a Inés assinalou isso que você era mais cuidadosa com as palavras, pra conversar com você sobre isso. e o que que é isso que ela falou agora né? que as palavras elas representam um determinado <i>theoritical background</i> . então quando você fala, eu não sei se você mudou isso no seu, mas quando você fala <i>collect data</i> já tem a conotação de

	uma pesquisa mais tradicional. quando você fala <i>generate</i> é uma pesquisa em que você tá gerando os dados junto com os colegas com os quais você está pesquisando
Mydiã	ahã
Clarissa	né? então é interessante porque é uma questão da forma mas é uma questão também de refletir sobre as palavras que você está usando, o que que elas estão representando. que teorias que elas estão representando
Mydiã	essa questão de realmente saber as palavras que expressem o que você realmente tá querendo fazer na monografia é difícil. por que realmente até como pesquisadora, usar <i>exploratory practice</i> não é tradicional ((risos))
Clarissa	[é:]
Mydiã	[não] é algo que um pesquisador tradicionalmente fari:a né em termos de ser também o objeto de pesquisa
Clarissa	é, mas a gente não tá criando nada porque existem outras linhas de pesquisa que são próximas à <i>exploratory practice</i> e existem pesquisas de <i>exploratory practice</i> né, trabalhos, teses, dissertações que já têm esse vocabulário. então assim, a gente busca mais ou menos esse vocabulário né com a nossa leitura e a gente <u>cria</u> também que é o que a Inés falou. por exemplo, pra minha entrevista, que nome que eu vou dar? eu não posso dar o nome <u>entrevista</u> porque aí eu vou estar remetendo a outros tipos de <u>entrevista</u> . entrevistas assim mais estruturadas que você tem pergunta certa. Eu tenho que ter um nome- eu ainda vou pensar, princípio entrevista exploratô:ria, conversa exploratô:ria e explicar isso
Mydiã	ahã
Clarissa	entendeu
Mydiã	entendi
Clarissa	isso te faz pensar alguma coisa em relação a sua pesquisa? Aos termos que você usou
Mydiã	é, eu não sei como dizer ((risos)). eu tava olhando aqui as anotações da Inés né. e é engraçado porque enquanto eu fui lendo eu lembrei boa parte das coisas que eu tava ouvindo na gravação
Clarissa	as anotações que você fez?
Mydiã	não as anotações que <u>ela</u> faz
Clarissa	mas você estava olhando o que? ah a que ela escreveu pra você. entendi, entendi
Mydiã	e foi engraçado porque eu fiquei pensando assim <u>gente</u> essa questão de como se expressar na hora de escreve:r é muito engraçado porque eu não tinha me dado conta da questão do singular e do plural por exemplo e quando eu reli eu falei <u>gente</u> ela tá certí:ssima ((risos)). e algumas partes em que eu me expliquei muito bem que eu quis dizer foi assim engraçado sabe. porque quando a gente <u>faz</u> a gente tá tão envolvido que a gente acaba não percebendo algumas coisas sabe que podem fazer uma grande diferença no final das contas né
Clarissa	mas essa questão do singular e do plural que que você entendeu, <u>dela</u> ?

Mydiã	é que:- por exemplo, ela entendia o que eu queria dizer porque na verdade não era pra ser tão específico né com o uso de <i>the</i> por exemplo, e as vezes eu colocava, não era porque eu queria ser específica ou- era simplesmente um uso inapropriado dos artigos, e plural, enfim. Rolou um pouco de dificuldade sabe pra saber quando era algo mais específico--- eu acho que foi isso
Clarissa	e qual é a diferença de ser algo mais específico e algo mais geral em relação à pesquisa? não sei se eu estou me explicando direito- é em relação ao que que você tá <i>conveying</i> com a sua pesquisa?
Mydiã	não sei. deixa eu ver aqui uma parte que eu tinha- eu comecei a rir que eu realmente dei muito mole. peraí, não é isso ((procurando em seu texto)) 0.5 não sei se eu vou conseguir me explicar, mas por exemplo quando eu falo sobre outros professores e ao mesmo tempo me incluí né. as vezes não fica muito claro se eu estou falando <u>só</u> sobre esse grupo de professores ou se eu estou me <u>incluindo</u> também sabe. Eu acho que foi um pouco disso também, e sei lá eu acho que isso pode afetar o entendimento né da monografia em si no sentido de que a proposta é justamente levar <u>aos professores</u> - a <u>quere:r</u> investigar os seus <i>puzzles</i> e não somente ser uma conversa rápida no <i>teacher's room</i> sabe. Mas não sei se eu consigo me explicar
Clarissa	olha que viagem, acabei de ter um insight. na verdade essa questão aí que você acabou de colocar em relação a alguns momentos ficar confusa se você tá se incluindo ou não é exatamente a grande questão da sua monografia. porque é como- qual é o seu papel na sua monografia porque você se sepa:ra dos seus colega. tudo bem você já deu uma justificativa pra isso, foi um trabalho <u>piloto</u> que você tentou fazer né, primeiro com você, mas olha- porque que você mostrou sua opinião separa:da, né isso é uma questão que não fica muito clara.
Mydiã	exatamente. é
Clarissa	olha que legal e acabou aparecendo na forma. claro porque a forma, ela <u>serve</u> o conteúdo
Mydiã	sim, sim. porque eu acho que- como é que se pode dizer, a minha ideia de me colocar a parte foi exatamente pra ME analisar sabe. não foi só pra me comparar com os outros professores mas analisar até que ponto meu <i>Sense of Plausibility</i> é realmente só meu ou se tem muito mais coisa da instituição ou que é algo que eu pensei por mim mesma sabe ((risos)) nessa hora eu acho que eu fiquei confusa de colocar no texto a minha pessoa junto com os professores ((risos)) não sei. ficou meio confuso né. acho que eu to tão confusa, to te confundindo mais do que te dando a resposta
Clarissa	não é porque não tem uma resposta certa. é reflexão mesmo nesse sentido. eu acho que o que você tá falando que você queria <u>fazer</u> - eu não to falando certo ou errado não, de jeito nenhum, entendeu, [mas-]
Mydiã	[não, n]ão eu não sei se eu to conseguindo me explicar
Clarissa	eu acho que tá. pra que que você se ISOLOU? você não

	precisava necessariamente isolar sua opinião pra entender seu <i>Sense of Plausibility</i> . não precisari: talvez, talvez. foi interessante porque foi teu <u>caminiho</u> , é muito interessante essa questão do piloto, é muito bom pra você de certa forma porque você fez um piloto com você e depois- não é pra comparar, não é isso, pelo contrário, a gente não tem como comparar nada no nosso tipo de pesquisa senão fica uma pesquisa que né, ah vou comparar o meu com o dos outros. não esse foi o caminho que você encontrou mas você poderia ter encontrado outro né. né
Mydiã	ahã, ahã. é realmente mais um primeiro passo pra tentar entender o meu <i>sense of plausibility</i>
Clarissa	ahã
Mydiã	é
Clarissa	ok, vamos lá ((interrompida. desligamos o telefone. a continuação está em outra gravação, mas será transcrita abaixo)) então vamo lá, <u>Mydiã</u> , que eu vou procurar aqui. ((procurando onde paramos ao escutar a apresentação))
Mydiã	Clarissa!?
Clarissa	fala. <i>hold on</i>
Mydiã	vamos (parar) rapidinho
Clarissa	fala querida
Mydiã	<u>não</u> é engraçado que ela falou que ela tinha colocado a observação nessa parte de <i>groups 1 and 2</i> e que agora- naquele momento né analisando, viu que estava bem explicado né. é engraçado que mesmo assim eu ainda- coloquei algumas coisas e achei que ficou mais explica:do ((risos)) eu acrescentei algumas coisas, engraçado isso
Clarissa	mas como assim? não entendi
Mydiã	eu achei que por mais que agora na gravação né eu tenha me recordado também disso que ela achou que estava bem explicado no final das contas o porque da divisão entre grupo <u>1</u> , grupo <u>2</u> e Mydiã separada né eu achei que faltou uma explicação um pouco mais detalhada sabe ou pelo menos algo que pudesse explicar porque eu coloquei as respostas dessa forma e acabei acrescentando alguma coisa e achei que ficou um pouqui:nho mais explicado.
Clarissa	ahã
Mydiã	mas aí eu não sei, eu vou mandar a cópia pra você e aí você analisa essa parte e você me diz o que você acha.
Clarissa	tá bom, tá
Mydiã	não pode continuar
Clarissa	parei um pouquinho. como é que você resolveu isso?
Mydiã	eu não cheguei a pensar como resolver isso ainda
Clarissa	quer pensar [agora?]
Mydiã	[a única] coisa que falta, os nomes e o <i>abstract</i>
Clarissa	quer pensar agora? o que que você acha?
Mydiã	ah, eu não sei. ahã
Clarissa	você já observou nos estudos como é que é? em outros estudos do nosso tipo?
Mydiã	olha eu já vi outros estudos colocarem outros nomes né. como se fosse o nome das pessoas mas não é.

Clarissa	<u>exatamente, faça isso</u> . se você quiser. bota outros nomes e explica
Mydiã	isso é uma coisa que eu não soube, porque assim né, a única coisa que eu já vi foi colocarem outros nomes então-
Clarissa	[é isso que botam]
Mydiã	[isso que a princípio eu tinha] lembrado
Clarissa	e você pode explica:r isso. pode <u>não</u> . você <u>vai explicar</u> que os nomes são fictícios para preservar as pessoas
Mydiã	mas eu iria apresentar isso no apêndice né?
Clarissa	não na metodologia:, quando você está falando de:les, os professores. agora não sei exatamente como é que <u>tá</u> , mas você não fala como é que tá, mas você não fala que os professores eram tais e tais, de esco:la, não sei que, um era <u>undergraduate</u> bla, bla, bla <i>and they are going to have a fake name</i>
Mydiã	falando sobre os <i>participants</i> né?
Clarissa	exatamente. não bota nome no apêndice na, na metodologia mesmo
Mydiã	ah tá, entendi
Clarissa	tá bom? continuemos?
Mydiã	continuemos
Clarissa	quer falar mais alguma coisa disso?
Mydiã	é porque realmente é engraçado né. a princípio eu não pensei em usar outros nomes, eu já tinha visto isso em outras monografias né. eu não queria expor aí a primeira coisa que eu pensei foi colocar só <u>teacher</u> e um <u>número</u> pra justamente se preservar. engraçado isso, não sei porque que eu fiz isso
Clarissa	não sabe o que que eu estava pensando aqui também, eu acho que- assim, é interessante porque é muita COISA, entã:o, as vezes você não prestou atenção <u>nisso</u> e prestou atenção em outras coisas, porque é muito conteú:do, é muita informação né quando a gente tá fazendo uma pesquisa
Mydiã	e é engraçado porque por mais que eu já tenha lido né <u>antes</u> , é a primeira vez que eu lido com <u>outras pessoas</u> e a partir disso escrevo uma monografia, sei lá, acho que talvez seja por isso que eu fiquei sem saber ((risos)) como abordar a questão dos professores, do no:me do que fazer né pra preservar a identidade deles, mas é engraçado isso ((risos))
Clarissa	e tem assim- não sei, acabou de vir na minha cabeça, tem várias coisas que a gente possa- pode fazer né. pode até pedir pra <u>eles</u> se darem os nomes (.) diferentes, né
Mydiã	sim e é [VERDADE]
Clarissa	[por exemplo, qual] é o nome que você quer?
Mydiã	oi?
Clarissa	qual o nome que você quer? pra eu não botar Mydiã, escolhe um nome
Mydiã	((gargalhada)) ah, não pode botar Mydiã não? ((risos)) eu não ligo de preservar a minha identidade ((gargalhada))
Clarissa	ah isso é legal também, você pode dizer que- assim se você quise:r, eu posso manter teu nome dize:ndo que eu vou manter teu nome porque você quis, entendeu
Mydiã	sim, sim

Clarissa	[eu vou manter o meu]
Mydiã	[eu não estou preocupada] em preservar a minha identidade ((risos))
Clarissa	you prefer então, manter seu nome?
Mydiã	PODE, eu gosto do meu nome, pode manter meu nome ((risos))
Clarissa	tá bom. mas é interessante porque- assim, é além de gosta:r. [é você-?]
Mydiã	[eu acho que] eu não tenho vergonha do processo pelo qual eu passei, talvez
Clarissa	é, eu [vou-]
Mydiã	[me assumir como] uma pessoa realmente participante do seu projeto
Clarissa	legal, então você quer manter seu nome?
Mydiã	mantém meu nome LI:NDO aí ((risos))
Clarissa	é lindo seu nome mesmo, é diferente. então tá bom, vamos continuar?
Mydiã	vamos
Clarissa	quer falar mais alguma coisa disso
Mydiã	não, não, vamos lá
Clarissa	tá. faltam 10 minutos ((de gravação))
Mydiã	tá
Clarissa	então foi. <u>fechou</u> . então agora eu vou fazer umas perguntinhas ((catarolando)) mas antes, você quer falar alguma coisa?
Mydiã	é que a a- foi engraçado né essa parte agora final ((risos)) que eu fiquei <i>political</i> , <i>we comma teachers</i> , isso foi legal ((risos))
Clarissa	e você mudou isso ou vai manter assim?
Mydiã	oi
Clarissa	vai manter assim ou mudou isso?
Mydiã	nã:o, vou manter assim
Clarissa	então tá, a primeira pergunta- essas perguntas eu fiz ao longo que eu ouvi a apresentação, mas a primeira é assim, quer acrescentar alguma coisa a como você se sentiu ouvindo? você falou isso no início, quer acrescentar alguma coisa?
Mydiã	não, eu acho que foi isso mesmo, né a questão de como eu me expressei né na monografia escrevendo e de como eu consegui me sentir mais a vontade, foi mais claro ao explicar na apresentação. foi uma surpresa, uma surpresa boa. eu tava tão nervosa que eu realmente não lembro mais o que eu tinha dito
Clarissa	então, em relação àquela pergunta que eu tinha feito antes, é um pouco diferente de como você se sentiu quando a gente tava ouvindo a nossa entrevista 2 na entrevista 3 porque em alguns momentos na entrevista 3 você não gostou muito assim de algumas coisas não foi?
Mydiã	é porque eu achei que eu não tinha me explicado bem que meu discurso tava confuso e que na apresentação eu consegui ter um início, meio e fim, não sei, acho que ficou bem claro a ideia do que eu queria fazer na monografia apesar das limitações e tal e até nessa parte eu consegui me explicar bem também
Clarissa	[perfeito]
Mydiã	[-eu pelo] me]nos consegui entender que- eu pude explicar melhor qual foi a ideia, a questão da monografia ser o meu <i>thinking cap</i> , eu acho que ficou

	bem claro
Clarissa	e por que que você acha que você conseguiu (.) melhor? o que que você acha que aconteceu que você teve essa possibilidade?
Mydiã	eu não sei, eu tenho essa impressão de que quando eu tenho que preparar sei lá, uma apresentação em power point eu consigo organizar as minhas ideias melhor- de uma forma melhor. eu acho que talvez ao longo monografi:a me faltou essa coisa de parar, sentar e organizar mesmo que num rascunho a parte mais ou menos como eu queria organizar as ideias, sabe. ficou uma coisa assim, eu preciso escrever um texto, um parágrafo ao invés de primeiro pensar o que que eu queria escrever pra <u>depois</u> realmente ir pra essa parte né do vamos ver, de <i>hands on</i>
Clarissa	entendi, fazer um <i>[planning]</i>
Mydiã	[eu acho] que faltou um pouco de <i>brainstorming</i> , sabe
Clarissa	fazer um <i>layout</i> , [fazer-]
Mydiã	[tipo <i>plug</i>] <i>and play</i> uma coisa <i>plug and play</i> vou lá e vou escrever, vou escrever a monografia toda agora ((risos)) vou escrever vários parágrafos sabe eu acho que foi um pouco disso. faltou essa parte de raciocinar um pouco, de <i>brainstorming</i> , como as ideias iam ser organizadas, sabe
Clarissa	entendi
Mydiã	eu acho que foi um pouco disso sabe. na apresentação né do pp você consegui dividir de uma forma resumida a ideia né de uma monografia. eu acho que se eu tivesse feito algo do tipo- não uma apresentação em pp, claro, mas dividir em tópicos né, como eu iria dividir a parte do <i>theoretical framework</i> , a introdução entre outras coisa eu acho que ficaria mais organizada. até a parte mesmo da apresentação em que eu coloquei <i>limitations</i> né tá só lá no final, no final <i>considerations</i> , eu não cheguei a construir de uma forma (.) coerente
Clarissa	ma:s isso de certa forma é <i>wishful thinking</i> , quer dizer uma forma ideal porque você só conseguiu chegar a organização da apresentação por causa de todo o processo pelo qual você já tinha passado
Mydiã	sim, sim, com certeza
Clarissa	que nem aquilo que eu falei um dia. lembra quando eu falei que muitas vezes as perguntas de pesquisa a gente só tem REALMENTE formuladas no final?
Mydiã	ahã. eu acho que é bem por aí mesmo
Clarissa	é uma coisa que guia a gente desde o início, mas a gente vai modificando as nossas perguntas de pesquisa até o final ((risos)) depois que a gente tem ((risos)) umas respos[ta]-
Mydiã	[é um] grande processo de transformação né, ao longo do trabalho a gente vai muda:ndo, enfim
Clarissa	exatamente, as perguntas vão sendo outras, né
Mydiã	eu acho que é por isso também que a apresentação ficou tão melhor do que era ((risos)) talvez até mesmo as minhas opiniões durante as entrevistas ((risos)) e a própria monografia em si.
Clarissa	é isso mesmo. e como que esse momento da

	apresentação contribuiu pra seu processo de se tornar pesquisadora?
Mydiã	primeiro acho- como eu disse né que foi meu <i>thinking cap</i> e como o <i>thinknig cap</i> me fez perceber que esses outros puzzles que estão surgindo na minha vida agora são uma certa forma de entender o meu <i>Sense of Plausibility</i> e me ajudou também a querer me envolver mais com pesquisa. porque até então eu via a pesquisa como- eu expliquei pra você antes né como algo que a gente não se envolvia tanto então eu acho que como esse primeiro passo né apesar das suas limitações e tal eu acho que foi importante pra mim pra eu querer dar continuidade tanto nessa monografia né quanto começar (.) outras (.) pesquisas relacionadas a outros puzzles, quem sabe né
Clarissa	sim senhora. deixa eu ver a próxima aqui. e como é que reescrever- porque você já reescreveu né?
Mydiã	ahã. falta só o abstract
Clarissa	como é que reescrever contribuiu pra esse processo?
Mydiã	eu eu me dei conta de aspectos da minha escrita que eu tenho que prestar um pouquinho mais atenção. eu acho que isso é fundamental pra mim não só como pesquisadora ((risos)), mas como professora, como estudante da língua inglesa, eu acho que isso é uma contribuição legal e a questão né que a gente já tinha comentado sobre ter cuidado com as palavras porque elas podem dar uma conotação diferente do que você realmente quer expressar, ainda mais usando <i>Exploratory Practice</i> que é algo completamente não tradicional em termos de pesquisa né em si em termos de coleta de dados. falei coleta de novo ((risos)) enfim né, toda errada. até me perdi, fui falar coleta de dados até me perdi ((risos)) ai, ai, só eu. perai, que que eu ia falar que eu não me lembro mais? que que eu tava falando que eu não me lembro mais?
Clarissa	((risos)) nem eu
Mydiã	ah e rever o conceito né de <i>sense of plausibility</i> que eu acrescentei algumas coisas né no texto e ter essa ideia melhor do que é <i>Sense of Plausibility</i> por que lembra que- a gente conversou sobre isso né, essa coisa dos professores reproduzi:rem o discurso das instituições de um modo geral é uma parte do <i>Sense of Plausibility</i> (.) <u>deles</u> né assim como uma parte também da minha- do meu <i>sense of plausibility</i> . então eu acho que reler isso me deu uma segurança sobre o que é realmente <i>sense of plausibility</i> e de que forma isso tá relacionado à <i>exploratory practice</i> né. (.) porque através da Pepa foi como a gente conseguiu de uma certa forma obter algum tipo de reflexão. foi a troca de Senses of Plausibility né ao longo da discussão que promoveu de uma certa forma algum entendimento sobre o que a gente acha que é ser professor
Clarissa	na pepa você falou do seu também, do que você estava pensando, do que você tinha do seu piloto ou só do que eles escreveram? [quando]
Mydiã	[eu colo]quei, deixa eu abrir aqui, deixa eu abrir aqui (0.3) preu responder melhor

Clarissa	eu estou perguntando da metodologia, de como você conduziu. quando você conversou com os professores sobre as respostas das pepas deles, você conversou das suas respostas também?
Mydiã	conversei. acho que tem um pedaço na transcrição, mas foi assim que eu expliquei mais ou menos que eu tinha colocado mas foi muito superficial:1, não cheguei a falar muito não, mas eu comentei sobre
Clarissa	e você lembra assim deles gostarem, eles gostaram de você ter participa:ado, você lembra alguma coisa em relação a isso?
Mydiã	é engraçado que eles se sentiram tão à vontade conversando sobre o assunto, que eu interfe:ri muito pouco né na conversa do grupo 1 e não sei, nem sei se eles chegaram a pensar nisso ((risos)) eu interagi muito pouco né
Clarissa	por que hein?
Mydiã	oi
Clarissa	por que que você interagiu pouco?
Mydiã	eu acho que eu cheguei a comentar com você né que eu tava com receio de interferir ((risos)) nas respostas e é uma grande bobagem né porque eu também sou objeto da pesquisa. o meu <i>sense of plausibility</i> também é objeto de pesquisa então não tem nem porque, mas na hora da gravação eu fiquei com esse receio e eu interagi muito pouco porque eu não queria interferir sabe
Clarissa	e você acha que eles observaram isso?
Mydiã	eu acho que sim, eu acho que sim. apesar de ter falado alguma coisa ou outra ao longo da gravação eu acho que eles perceberam que eu queria que eles falassem e eu não queria me envolver tanto, que também fiz uma grande besteira, mas eu acho que eles chegaram a perceber sim
Clarissa	eles falaram alguma co:isa que te fez perceber que eles perceberam?
Mydiã	não eu acho que é mais uma questão por exemplo na hora da gravação eles falaram, por mais que eu falava uma frase aqui outra ali né, eles perceberam- eu acho que eles perceberam que eu tava dando espaço pra eles falarem e eles achavam que era a minha tentativa de ficar neutra ((risos)) ai que ridículo mas enfim ((gargalhada))
Clarissa	entendi e aqui uma das últimas perguntas, talvez a última, é-o que que você vai fazer agora em relação a traba:lho, o que que você vai fazer agora?
Mydiã	é: eu comentei né com você agora a questão de dar aula de <u>português</u> e por enquanto eu tenho trabalhado fazendo tradução né, porque eu faço tradução pra essa área de- como é que se fala- <u>exportação</u> , área portuária basicamente né. navio esse tipo de coisa. Eu to fazendo i:sso traduzindo e agora eu vou dar aula de português porque os colegas que trabalham com o meu marido falaram lá tem <u>muita</u> gente querendo aprender português, muita ((risos))
Clarissa	que ótimo
Mydiã	e ela fez le:tras né então acho que vai ser legal. eu fiquei pensando que seria uma experiência legal também, né
Clarissa	com certeza

Mydiã	e:: aí em setembro eu vou fazer o CELTA.
Clarissa	legal Mydiã querida. tem mais alguma coisa que você queira falar?
Mydiã	eu acho que: que foi legal ouvir a gravação né tanto da minha parte, da apresentação quanto do- da parte dos comentário em si, porque (.) é engraçado né a minha visão de como seria a apresentação antes era algo assustador ((risos)) e a apresentação em si foi uma coisa muito tranqui:la em que eu eu consegui me sentir a vontade pra dizer o que realmente eu queRIA com relação à monografia e na parte dos comentários também, foi uma troca sabe foi uma <u>conversa</u> em que a gente pode contribuir pra questão em si de de (.) de refletir sobre a nossa prática. eu acho que isso foi legal(.) ouvir isso e e lembrar né o que aconteceu na apresentação foi foi importante ((risos))
Clarissa	e é [legal você falar a gente]
Mydiã	[pesquisar não vai ser um] monstro tão grande como eu achava que era ((risos)) e nem algo tão distante que precise ser completamente neutro ((risos)) como eu pensava
Clarissa	legal e interessante que você fala a gente né porque foi um processo que foi importante pra gente também né. pra mim, pra Inés, pra Bebel, foi uma troca ali como você já tinha falado
Mydiã	foi algo que foi construído junto né, não foi tipo assim ah eu fiz sozinha ((risos))
Clarissa	É
Mydiã	sabe. foi uma contribuição e isso foi bem legal
Clarissa	legal. e aí agora, pra fechar assim se você fosse lembrar de algum momento de:::sde lá do início da primei:::ra conversa que a gente teve que te caracterizasse assim como Mydiã: pesquisado:ra, que tá nesse processo qual seria assim uma parte da nossa conversa, um tópico da nossa conversa que te caracterizaria? te ILUSTRARIA como uma pessoa que participou desse processo todo nosso aí de entender um pouco o que que é você se tornar pesquisadora?
Mydiã	acho que se tornar pesquisadora é justamente isso né. não é só você, a teoria e o papel, mas você construir uma reflexão com <u>outras pessoas</u> o diálogo entre as pessoas promovendo entendimento sobre o que é ser professor e sobre o que é ser pesquisador. então eu acho que seria isso.
Clarissa	e aí se você fosse <u>lá</u> atrás- como eu falei, tem algum mome:nto assim específico das nossas conversas que você poderia lembra:r pra ilustrar isso que você tá falando? alguma coisa que te <u>marçou</u> alguma coisa assim que te chamou atenção como um processo de des-um momento ali que você estava se desenvolvendo
Mydiã	(.) engraçado, né? eu não consigo lembrar de algo assim <u>bem, bem</u> específico. eu acho é que:- eu não sei se eu vou conseguir lembrar de algo específico mas a questão de ver a pesquisa como algo que não é neutro né que eu não posso me afastar eu acho que seria- não sei eu acho que seria um ponto principal
Clarissa	[(.)]
Mydiã	[o meu envolvimento com] a monografia em si né
Clarissa	e [você lembra-]
Mydiã	[em comparação] com como eu encarar a monografia na graduação por exemplo que a gente chegou a

	comentar sobre isso
Clarissa	e você lembra algum momento assim que a gente conversou que você teve um <i>insight</i> sobre isso? ou foi uma coisa que você teve sozi:nha?
Mydiã	conforme a gente foi conversando eu lembro de ter comentado com você ao longo da conversa eu me dei conta né de que o modo como eu vejo pesquisa ou escrever uma monografia mudou porque na graduação o modo como eu via pesquisa era completamente diferente. que tinha que estar distante, que tinha que ser uma coisa completamente objetiva, entendeu e sem muito envolvimento da minha parte, era como se fosse um trabalho, sabe? o trabalho acabou, acabou o trabalho, acabou. FIM. é algo que não vai mais me seguir, já acabei, terminou e durante as nossa conversas que eu me dei conta de que quando você se envolve né na monografia como eu me envolvi, me envolvi nessa, não terminou aqui, entendeu. não é porque eu terminei de escrever a monografia, que eu vou entregar, ou melhor, meu pai vai entregar lá no CCE que acabou, <u>fim</u> , entendeu. existe a necessidade de <u>dar</u> continuidade a isso né, não como algo que acabou aqui, fechou, vamos pra próxima sabe, mas algo que eu posso ter uma continuidade e que vai me acrescentar e muito, como professora, como pesquisadora e como aluna também. e eu acho que isso veio justamente quando a gente tava conversando sobre como eu encarava a pesquisa antes e como eu encaro ela agora, uma das nossa conversas
Clarissa	sim senhora
Mydiã	((risos))
Clarissa	então é isso né
Mydiã	(.)
Clarissa	muito bom
Mydiã	aí eu vou mandar pra você a revisão: direiti:nho, pra Bebel também: e aí se vocês quiserem falar alguma coisa, sintam-se à vontade
Clarissa	não e se você quiser alguma coisa também antes, se quiser mandar alguma coisa antes de mandar pra Bebe:l, conversar alguma coisa é só falar, tá bom?
Mydiã	tá bom. tá bom? Eu vou mandar pra você, pra você dar uma olhada em algumas coisas que eu acrescentei e enfim
Clarissa	tá então sinaliza de alguma forma o que você quer que eu veja mais
Mydiã	tá
Clarissa	tá bom?
Mydiã	tá bom
Clarissa	então tá queridona, que mais? Só isso né?
Mydiã	é isso. poxa, não vai ter outra, brincadeira, hein?! ((brincando))
Clarissa	quem sabe ((risos))
Mydiã	((riso))
Clarissa	quem sabe
Mydiã	brincadeira isso, agora é só a Vanessa, sacanagem isso ((brincando))
Clarissa	não vamos ver se não vai ter alguma coisa. Vamos ver se a gente pensa alguma coisa, tá bom?
Mydiã	tá bom então um beijinho, Clarissa. obrigada
Clarissa	um beijo muito grande. a gente vai se falando tá

Mydiã	tá bom então
Clarissa	obrigada você, obrigadão. beijo, tchau
Mydiã	tchau, tchau