

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



**Alessandra Silva Targino de Melo**

**FUTUROS PROFESSORES EM REUNIÕES  
DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA**  
Uma perspectiva exploratória

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Inés Kayon de Miller

Rio de Janeiro  
Setembro de 2015



**Alessandra Silva Targino de Melo**

**FUTUROS PROFESSORES EM REUNIÕES  
DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA**  
Uma perspectiva exploratória

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

**Profa. Inés Kayon de Miller**

Orientadora  
Departamento de Letras – PUC-Rio

**Profa. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega**

Departamento de Letras - PUC-Rio

**Prof. Ricardo Luiz Teixeira de Almeida**

UFF

**Profa. Denise Berruezo Portinari**

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

Rio de Janeiro, 11 de setembro de 2015

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

### **Alessandra Silva Targino de Melo**

Graduou-se em Letras|Português na PUC-Rio (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro) em 2013. É professora da Secretaria Municipal de Educação, da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (SME-Rio), desde 2008. Ocupou o cargo de diretora-adjunta de uma creche municipal da SME- Rio, em 2015. Participou do projeto de pesquisa Prática Exploratória: ações pedagógico-investigativas para entender a vida em sala de aula, de 2013 a 2015. Suas áreas de interesse compreendem os Estudos da Linguagem, a Linguística Aplicada, a Prática Exploratória, a Sociolinguística Interacional e a Educação.

#### Ficha Catalográfica

Melo, Alessandra Silva Targino de

Futuros professores em reuniões de iniciação à docência: uma perspectiva exploratória / Alessandra Silva Targino de Melo; orientadora: Inés Kayon de Miller. – 2015.  
203 f. : il. (color.) ; 30 cm

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

1. Letras – Teses. 2. Formação inicial de professores. 3. Prática exploratória. 4. Linguística aplicada. 5. PIBID/CAPES. 6. Discurso em contextos pedagógicos. 7. Identidades. I. Miller, Inés Kayon de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

1. Letras – Teses. 2. Formação inicial de professores. 3. Prática exploratória. 4. Linguística aplicada. 5. PIBID/CAPES. 6. Discurso em contextos pedagógicos. 7. Identidades. I. Miller, Inés Kayon de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD: 400

## Agradecimentos

Aos meus queridos pais, por nunca admitirem que nós (eu e meu irmão) nos conformássemos com a realidade da comunidade na qual nascemos, nos incentivaram a buscar, por meio da educação, alçar voos além dos limites das vielas da Rocinha, mas sempre nos lembrando de onde viemos.

Ao meu querido irmão, pela parceria em todos os momentos da minha vida, tendo voado junto comigo além da nossa realidade social e por ter sido o meu primeiro aluno.

Ao meu amado marido, por ter acompanhado a minha luta desde o vestibular à elaboração deste trabalho e pela compreensão dos meus atrasos e negligência “ao lar”, nos momentos mais difíceis de dedicação à dissertação.

Aos meus queridos alunos que já passaram ou passarão por minha vida, por me ensinarem a viver a cada dia mais a sala de aula.

Aos amigos professores que fiz nas escolas pelas quais passei, pelo companheirismo e pelas divergências que me ajudaram a amadurecer pessoal e profissionalmente. Especialmente, às minhas queridas amigas da Escola Municipal Francisco de Paula Brito, por alimentarem ainda mais o meu compromisso com o aluno e o amor pelo trabalho que realizamos.

À minha colega de direção da Creche Municipal Doutor Sobral Pinto, Iris Pessôa de Oliveira, por sua generosidade na divisão de tarefas para que eu me dedicasse à dissertação.

À minha querida amiga e revisora, Ana Lygia dos Santos por toda a ajuda.

À minha querida orientadora, Inés Kayon de Miller, pelo acolhimento no grupo de Prática Exploratória, pela paciência, pelas horas dedicadas ao meu trabalho, pelas

conversas, pelos inesgotáveis ensinamentos e pela grande parceria que construímos.

Aos meus colegas de sala de aula da pós-graduação, pelas parcerias nas discussões e pela troca de experiências. Em especial, às minhas queridas colegas de Prática Exploratória, Sabine, Clarissa, Carolina e Cristiane, pela troca de angústias, apoio e companheirismo nesta jornada de pós-graduandas.

À Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), por todas as oportunidades que tive desde a graduação, pela parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) para financiar as taxas escolares, possibilitando o curso integral do mestrado.

Aos funcionários do Departamento de Letras da PUC-Rio, especialmente à Francisca Ferreira de Oliveira, nossa Chiquinha, por sua atenção sempre carinhosa e confortante ao nos atender.

A todos os professores do Departamento de Letras que fizeram parte da minha formação, por me apresentarem um mundo de possibilidades na construção de conhecimento no mundo social, no mercado de trabalho e na pesquisa acadêmica.

À professora Beatriz de Castro Barreto, por me ensinar que para cada momento da vida existe uma prioridade.

À professora Maria do Carmo Leite de Oliveira, por me fazer enxergar o meu caminho acadêmico nos estudos da linguagem, motivando-me a fazer a prova para o mestrado.

Aos meus queridos pibidianos de 2013, participantes da pesquisa, por me ensinarem muito sobre a nossa formação.

Aos professores da banca, pela gentileza na aceitação do convite para participar da minha defesa de dissertação.

## Resumo

Melo, Alessandra Silva Targino de; Miller, Inés Kayon de (orientadora). **Futuros professores em reuniões de iniciação à docência: uma perspectiva exploratória.** Rio de Janeiro, 2015. 203p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta dissertação tem como objetivo lançar uma perspectiva exploratória para reuniões de trabalho, das quais participam um grupo de professores em formação inicial e sua formadora, previstas dentro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID|CAPES), que desde 2007, configura-se como um incentivo do governo federal à formação inicial de professores. Orientada pelos princípios da Prática Exploratória, a pesquisa é de cunho qualitativo e insere-se no paradigma participativo e colaborativo. Por buscar entendimentos acerca da área de formação de professores e ao investigar o discurso em reuniões sociohistoricamente situadas, este estudo interdisciplinar insere-se na área da Linguística Aplicada e apoia-se em conceitos da Sociolinguística Interacional e da Análise da Conversa, para proporcionar um maior entendimento do que estava acontecendo na interação entre os participantes. Duas reuniões foram gravadas em áudio: uma, entre os licenciandos e, a outra, na presença da coordenadora. A análise dos dados selecionados baseou-se no desejo de entender e refletir sobre as crenças e questionamentos presentes no discurso do grupo de futuros professores e nas suas identidades profissionais construídas no ‘entre-lugar’ de licenciandos, bolsistas e futuros professores. Os entendimentos gerados nesse estudo interpretativo apontam para a construção interacional de identidades a partir de crenças e questões sobre a vida em sala de aula e fora dela, que vão de encontro ou assemelham-se com o olhar exploratório da professora-pesquisadora, tanto como ex-licencianda quanto como professora já em serviço. O estudo contribuiu para criar maiores inteligibilidades situadas e exploratórias sobre questões emergentes na formação de professores. Foi possível construir entendimentos relevantes a respeito do discurso docente pré-profissional e problematizar a influência destes discursos na *qualidade de vida* das salas de aula onde os futuros professores irão atuar.

## **Palavras-chave**

Formação inicial de professores; Prática Exploratória; Linguística Aplicada; PIBID/CAPES; Discurso em contextos pedagógicos; identidades.

## Abstract

Melo, Alessandra Silva Targino de; Miller, Inés Kayon de (Advisor). **Future teachers in initial teacher education meetings: an exploratory perspective.** Rio de Janeiro, 2015. 203p. MSc. Dissertation – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This dissertation takes an exploratory perspective towards work meetings in which a group of future teachers and their teacher educator participate. These meetings happen in the context of the Institutional Grants Program for Initial Teacher Education (PIBID|CAPES), which started in 2007 as a federal government encouragement of initial teacher education. Oriented by the principles of Exploratory Practice, this research is qualitative in nature and was developed within a participatory and collaborative paradigm. In its search for understandings about teacher education and due to its interest in studying the discourse of socio-historically-situated meetings, this interdisciplinary Applied Linguistics research also relies on concepts of Interactional Sociolinguistics and Conversation Analysis to provide deeper understanding of what is happening in the interactions between participants. The data selected for analysis were the audio-recordings of two meetings: one among undergraduates and the other in the presence of their teacher educator and were analyzed in order to understand and reflect on the beliefs and issues that emerge in the discourse of future teachers and in their identities, as constructed in their combined roles of undergraduate students, grantees and future teachers. The understandings generated by this interpretative study point to the interactional construction of identities, as participants discuss their beliefs and issues about life inside and outside the classroom. This group's belief system resembles and distances itself from that of the teacher-researcher, both as a former undergraduate and as a novice teacher. The current investigative reflection contributed by generating greater intelligibility about emerging themes in initial teacher education. It was possible to reach relevant understandings about the discourse of initial teachers and to problematize the influence of this discourse on the quality of life of the classrooms where these future teachers will work.

## Keywords

Initial teacher education; Exploratory Practice; Applied Linguistics; Discourse in pedagogic contexts; Identities.



## Sumário

1. Introdução	13
2. Fundamentação Teórica	18
2.1. Linguística Aplicada: o uso da linguagem sobre a sala de aula	18
2.1.1. O Planejamento da pesquisa na Linguística Aplicada Contemporânea	22
2.1.1.1. A importância do hibridismo	23
2.1.1.2. Uma LA que transpõe a relação entre teoria e prática	26
2.1.1.3. Um outro sujeito para a LA: reconhecer as vozes do sul	27
2.1.1.4. Ética e poder como novos pilares de investigação	29
2.1.2. Prática Exploratória como braço mais forte da Linguística Aplicada Contemporânea	30
2.1.2.1. A formação docente como espaço de desaprendizagem	31
2.2. Prática Exploratória: do desassossego ao entendimento	36
2.2.1. A percepção sensível dos praticantes	42
2.2.2. A qualidade de vida: “o que está acontecendo aqui e agora”	44
2.3. A fala em interação: pressupostos teóricos facilitadores da interpretação dos dados	48
2.3.1. Um diálogo entre a Análise da Conversa Etnometodológica e a Sociolinguística Interacional	48
2.3.1.1. Organização da fala	51
2.3.1.2. Os tipos de fala	53
2.3.1.3. A coconstrução da Interação	55
2.3.1.4. Os participantes da Interação	57
2.3.1.5. A perspectiva dos Estudos da Narrativa	58
2.3.1.6. A perspectiva dos Estudos da Identidade	61
3. Metodologia	64
3.1. A pesquisa qualitativa e o paradigma participativo-colaborativo	64
3.2. Perspectiva de Pesquisa	65

3.3. Uma dimensão etnográfica	66
3.4. O PIBID CAPES e o subprojeto de Português	68
3.5. Os “Pibidianos”	70
3.6. As reuniões	71
3.7. Passo a passo da geração e análise de dados	72
4. Análise - A vivência dos princípios: o tornar-se exploratório	74
4.1. “A gente tá aqui se reunindo sem a Bárbara falando de várias coisas” – a qualidade de vida nas construções de narrativa e identidade	76
4.1.1. “Da falta (.) na verdade (.) a falta de autonomia – a importância da narrativa para a qualidade de vida do grupo	77
4.1.2. “Aquele frustração” – o espaço discursivo como lugar do desassossego	83
4.1.3. “Eu tô ficando doente com isso” – o tornar-se exploratório na vida	87
4.2. “Vocês tem que pensar no 8º ano e vocês têm que pensar no 6º ano” – entendendo quem está ‘no comando’ da reunião	96
4.2.1. “A gente vive cortando o Paulo” – a qualidade de vida e a tomada de turno	97
4.3. “E vocês se estivessem como professores o que que vocês Iriam fazer nesse momento?” – a construção de identidades projetadas	102
4.4. Alguns entendimentos a partir do Plano Exploratório	111
5. Considerações Finais	114
Referências Bibliográficas	121
Anexos	130
Transcrição da Reunião I	130
Transcrição da Reunião II	164
Termos de Consentimento Livre e Esclarecido	198

“Se nada ficar dessas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar.”

Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*.

## Convenções de transcrição<sup>1</sup>

: .	dois pontos	prolongamento de som
[ ]	colchetes	fala sobreposta (mais de um interlocutor falando ao mesmo tempo)
hh	série de h	expiração ou risos
(.)	ponto entre parênteses	silêncio de menos de 2 décimos de segundo (pausas)
<fala>	sinais de menor do que e maior do que	fala desacelerada
( )	parênteses vazios	segmento de fala que não pode ser transcrito
((acena))	parênteses duplos	descrição de atividade não-vocal

---

<sup>1</sup> Convenções adaptadas do Resumo das Convenções de Transcrição Jefferson, publicado em LODER e JUNG (2008).

# 1

## Introdução

Durante a minha graduação em Letras (Português e Literaturas) convivi com muitos colegas licenciandos que nas disciplinas de estágio encontravam pela primeira vez a sala de aula de escolas públicas e particulares. Na época, simultaneamente à licenciatura, eu já estava atuando como regente do ensino fundamental I, em uma escola pública da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, sendo habilitada para o cargo por ter cursado o Curso Normal. Portanto, encontrava pela segunda vez a formação de professores.

Observava nas aulas específicas para a licenciatura e nas conversas de corredor, o desejo dos alunos por mais prática nas salas de aula, antes da formatura. É nesse contexto da formação inicial de professores, que em 2012, meu último ano na graduação, iniciou-se na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) a parceria de suas licenciaturas com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES). Esse programa veio para atender ao pedido dos meus colegas por “mais prática em sala de aula”, já que foi proposto como um incentivo à convivência dos alunos de licenciatura a partir do segundo período da graduação.

Na minha prática social diária na sala de aula de licenciatura e na escola onde trabalhava, ouvi variados discursos<sup>2</sup> que se entrecruzavam a todo instante, aos quais dei maior atenção. Durante os quatro anos de experiência no contexto da escola pública<sup>3</sup>, sempre fiquei incomodada com essas construções discursivas e quais os seus efeitos no dia a dia da sala de aula. Construções estas que carregavam rotulação, discriminação, preocupação com a quantidade não com a qualidade, priorização da teoria em detrimento da prática e a descrença na escola pública. Minha escuta atenta gerou algumas perguntas inquietantes: Que formação

---

<sup>2</sup> No presente trabalho refiro-me a discurso enquanto linguagem em uso nas práticas sociais (Moita Lopes, 2002; 2006).

<sup>3</sup> Sou professora da rede pública de ensino do Rio de Janeiro desde o ano de 2008, com atuação junto ao primeiro segmento do ensino fundamental. Meu interesse pelo discurso de professores foi se desenvolvendo nos quatro anos nos quais cursava a licenciatura simultaneamente à regência em sala de aula. Atualmente, exerço a função de diretora de uma creche municipal e estou completando sete anos de prefeitura.

esse professor teve? Em quais discursos estes professores pré-serviço e em serviço foram imersos? Será que a formação de professores está interessada na construção discursiva dos professores em formação? Que efeitos os discursos dos professores podem causar na vida em sala de aula? Que contribuições a vivência com a sala de aula pode trazer para as construções discursivas de professores em formação inicial? Contudo, no dia a dia dos dois espaços sociais (universidade e escola), assustei-me ao perceber que não havia preocupação com o que estava sendo dito em e sobre a sala de aula. Comecei, portanto, a priorizar o que ouvia tanto de professores com larga experiência profissional quanto de recém-formados que chegavam às escolas, guardando meus desassossegos, até que se formassem em questões de pesquisa da pós-graduação.

Desde a entrevista de seleção para ingresso no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, expus meu interesse por essas construções discursivas e a aproximação com a linha de pesquisa Discurso, Práticas Cotidianas e Profissionais (linha 4). Por acreditar na importância da investigação da linguagem em uso nas práticas sociais (MOITA LOPES, 2002; 2006), busquei apoio nas áreas de conhecimento da linha 4 que me ajudassem a entender minhas questões, não de maneira responsiva, mas como uma forma de aprofundar a compreensão sobre a formação de professores. A vivência da graduação com uma formação orientada pelos princípios da Prática Exploratória (MILLER, 2010) fez com que procurasse desenvolver uma pesquisa também inspirada nesses princípios. A Prática Exploratória traz uma perspectiva de pesquisa do praticante (cf. *practitioner research*) ,ou seja, uma investigação que envolve a todos, na qual busca-se criar uma parceria entre o pesquisador e os membros do grupo pesquisado. Por isso, esta dissertação está vinculada ao projeto Discurso Reflexivo, Ético e Investigativo em pesquisa do praticante.

A pesquisa do praticante constrói com os participantes da pesquisa, considerando-os protagonistas, uma maneira sustentável de se empenharem em aprofundar entendimentos sobre suas atuações, simultaneamente ao processo de aprendizagem (MILLER, 2010, p.113). Esta investigação adota a abordagem da pesquisa qualitativa e se insere no paradigma participativo-colaborativo (HERON & REASON, 1997), por acreditar na participação e na colaboração do pesquisador

junto ao formador e aos professores em formação, com a intenção de pesquisar e, ao mesmo tempo, contribuir para a área de formação dos professores.

Durante o processo de construção deste trabalho, tanto o modo de pesquisar e compreender a sala de aula, quanto a própria vida, contribuiu não só para minha investigação, mas também para minha visão de mundo e de sociedade. Pretendo ter desenvolvido uma pesquisa que contribua para a priorização dos entendimentos de todos os envolvidos no processo de formação de professores (MILLER, 2010), a qualidade de vida dos participantes (GIEVE & MILLER, 2006) e a escuta autêntica do que está acontecendo (MILLER; BARRETO; GOES MONTEIRO, em preparação).

A investigação inspirada pela Prática Exploratória (ALLWRIGHT & HANKS, 2009; MILLER, 2010) insere-se na área da Linguística Aplicada, sobretudo as investigações que buscam interpretar como a linguagem é usada por seus praticantes (MOITA LOPES, 2006). Nessa perspectiva, Moita Lopes (2006, p.96-104) pontua quatro aspectos a serem considerados nos estudos interpretativos da linguagem que se inserem na Linguística Aplicada Contemporânea.

O primeiro aspecto trata do hibridismo, por considerar a formação híbrida e mestiça da sociedade na qual os sujeitos da pesquisa estão inseridos – o próprio pesquisar se faz híbrido ao se apoiar em diferentes áreas que dialogam com a investigação pretendida. O segundo, refere-se à necessidade de ‘explodir’ a relação entre teoria e prática, por considerar o uso da linguagem como prática social; uma vez que, apoiados na teoria, não podemos ser omissos a ambas. Assim, entendo a construção discursiva das e nas vivências de professores em formação a partir de sua vivência na escola, como produção de conhecimento, que já é uma explosão entre a suposta dicotomia teoria e prática.

O terceiro aspecto clama pelas ‘vozes do sul’, os sujeitos da pesquisa, que devem ser aquelas pessoas que estão à margem da sociedade. Dou enfoque, aqui, às vozes dos alunos dos cursos de licenciaturas. Tais cursos, devido às várias problemáticas sociais, são marginalizados até mesmo dentro da universidade que os oferecem. Devido à situação periférica da profissão de professor no seio da sociedade e junto ao mercado de trabalho temos, como consequência, o baixo interesse pela licenciatura. Em quarto lugar, mas não menos importante, pois está presente em todos os momentos da pesquisa, o último ponto acentua a ética e o

poder dos pesquisadores que não são externos, mas locais e situados no grupo de futuros professores, formadora e pesquisadora, todos considerados praticantes de suas funções (cf. *practitioners*, ALLWRIGHT & HANKS, 2009).

Para analisar a linguagem em uso na prática social da formação de professores, especificamente de participantes do programa PIBID|CAPES – subprojeto Português (PUC-Rio), desenvolvendo uma escuta autêntica do que está acontecendo no momento da interação, encontrei âncoras teóricas nas áreas da Análise da Conversa Etnometodológica (GARCEZ, 2008) e da Sociolinguística Interacional (OSTERMANN & GARCEZ, 2002). Ambas as áreas possuem um vasto leque de conceitos que dão suporte a uma investigação interpretativa da linguagem em interação. Dentre eles, escolhi como unidades de análise, os conceitos de enquadre e esquemas de conhecimento (TANNEN & WALLAT, 2002); (BATESON [1972] 2002); as pistas de contextualização e a atividade de fala (GUMPERZ, [1982] 2002); os tipos de fala (DEL CORONA, 2009); a organização da fala (WEST & ZIMMERMAN, [1983] 2010; TANNEN, 2010). Dessa forma, para interpretar as construções discursivas e identitárias produzidas na interação, apoio-me nos trabalhos de Bastos e Oliveira (2002) e Moita Lopes (2002), e para pontuar os papéis do falante, na contribuição de Goffman ([1979] 2002).

A metodologia e geração dos dados foram de cunho etnográfico (ANDRE, 2001), com participação presencial e de gravação de reuniões entre os professores em formação, com ou sem sua professora formadora. Estas reuniões aconteciam quinzenalmente na universidade, e tinham por objetivo a discussão das atividades realizadas, a elaboração de outras, a abordagem de conteúdos que pertencem ao currículo escolar, a reflexão do grupo sobre o trabalho em sala de aula e a orientação para o cumprimento das intenções do programa PIBID|CAPES. Durante as reuniões, além de gravar, anotava detalhes imperceptíveis ao áudio, como disposição do espaço físico, reações pessoais dos participantes, etc. Minhas anotações estenderam-se aos momentos nos quais me dedicava a ouvir os áudios, dessa forma anexava minhas impressões do que estava acontecendo naquela interação.

Meu processo de análise construiu-se dentro da interface entre a Prática Exploratória e a Linguística Aplicada Contemporânea, que considera que as



práticas discursivas, enquanto situações vivenciadas no contexto pedagógico, ou fora dele, não se dissociam de processos de aprendizagem. Por esse motivo, a Prática Exploratória oferece aos estudos da educação e da linguagem uma perspectiva participativa, inclusiva, sustentável, integrada e de mútuo de entendimento no cotidiano escolar. Tal ponto de vista se dá através da compreensão do que é dito no e sobre o processo discursivo, sem negligenciar o ouvir dos sujeitos que o coconstroem. Desse modo, procuro olhar para os dados com uma atitude exploratória, fundamentada nos seus princípios, buscando no discurso desses futuros professores suas crenças e posturas acerca da coconstrução do espaço discursivo da escola.

Com este estudo, desejo contribuir para a coconstrução de um olhar atento aos discursos de futuros professores, no momento do ingresso nas escolas brasileiras, que se dá durante a formação. Considero interessante esta etapa de formação inicial, pois é nesse processo que o licenciando passa por experiências que proporcionam colaborativamente as oportunidades de construção de sua identidade profissional. Dessa forma, poderemos criar uma inteligibilidade mais sensível diante das crenças e identidades coconstruídas nos possíveis discursos estruturados pelos professores em formação inicial participantes deste estudo. Busco, assim, colaborar com uma proposta de formação mais prático-exploratória, que proporcione a todos os envolvidos e ao leitor interessado no tema, uma maior reflexão sobre a formação de professores, que não poderá ser generalizada. Assim, sem pretender generalizar, espero que a partir deste estudo surjam *insights* para outras situações.

## 2

### Fundamentação Teórica

#### 2.1. Linguística Aplicada: o uso da linguagem sobre sala de aula

Dentre as diferentes concepções da linguagem consoantes aos estudos do discurso, especialmente aqueles inseridos na Linguística Aplicada (CELANI, 1998; FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 1998, 2006, 2013), entendo a linguagem como vivências inerentes a diferentes práticas cotidianas e profissionais (cf. RAJAGOPALAN, 2011). O que vivemos em nossas diferentes práticas coconstrói (na e pela linguagem) diferenciados contextos sociais interessantes à investigação desenvolvida pela linguística aplicada (doravante, LA). Como minha pesquisa baseia-se na investigação daquilo que vivem futuros professores em reunião com seus formadores, trago um pouco da discussão acerca do termo “aplicada” para trilhar o caminho investigativo da LA. Todavia, não pretendo aqui discorrer sobre o longo caminho da LA, busco oferecer elementos que reforcem o quão importante esta área se tornou tanto para os estudos da linguagem, quanto para a pesquisa desenvolvida sobre as práticas sociais do cotidiano.

A construção discursiva dos variados espaços e contextos, como dito antes, faz da investigação “aplicada” um importante caminho para o desenvolvimento de pesquisas que busquem de alguma forma entendê-los. Contudo, em seus primórdios, a LA não considerava o entendimento e o desenvolvimento de inteligibilidade acerca desses contextos sociais e humanos como seu foco principal. A área buscava apenas “aplicar” teorias linguísticas ao ensino de línguas (MOITA LOPES, 2006). Com a maturidade do campo de estudos, a compreensão do termo “aplicada” tornou-se a principal controvérsia da LA.

O debate em torno da definição do que é a Linguística Aplicada traça dois caminhos diferentes. Um que busca compreender a nova área como aplicação de teorias sobre o uso da língua; e outro que entende a Linguística Aplicada como uma ferramenta para investigar o uso da linguagem nas práticas discursivas sociais. À primeira vista, a denominação “aplicada” trouxe-me à referência da concepção de aplicação e experimentação, ou seja, à ideia de verificação do uso

da linguagem por meio de uma teorização linguística (MOITA LOPES, 2006, p.16-19). Contudo, ao conhecer mais a fundo a produção de conhecimento desenvolvida na Linguística Aplicada, o termo “aplicada” foi ganhando traços de práxis, uma vez que trabalhar com o uso da linguagem nas práticas sociais, dispondo de descrições detalhadas de aspectos linguísticos para explicá-las, mostrou-se insuficiente para a compreensão de investigações de caráter social em que pese um olhar comportamental sobre os dados.

O caráter social da Linguística Aplicada foi o fator principal que levou a área da LA a se afastar da concepção de “verificação” de aspectos linguísticos no uso da linguagem. Aos poucos, os linguistas aplicados deram-se conta de que pautar uma investigação na busca da teoria linguística, no uso da linguagem, foi ficando escasso para uma pesquisa mais ampla de problemas situados nos contextos sociais trabalhados.

Os problemas de uso da linguagem encontrados nas práticas sociais são a preocupação primeira da LA. A partir deste foco, os linguistas aplicados foram desenvolvendo trabalhos que suprissem a necessidade de trazer respostas e resoluções para questões encontradas nesses contextos. Com isso, a imprescindibilidade de ser responsiva às práticas sociais, dialogando com o campo das ciências sociais, foi caracterizando a área de produção de conhecimento da LA (MOITA LOPES, 2006).

Acredito que a criação de uma responsabilidade da LA com as práticas sociais fez com a análise das questões encontradas fosse desenvolvendo uma aproximação cada vez mais local baseada na convivência com os sujeitos *in loco*. Dessa forma, aos poucos, o termo “aplicada” foi se valendo das ciências sociais para destacar outros conhecimentos que contribuíssem para o entendimento do problema, sem a exigência de solucioná-lo (MOITA LOPES, 2006, p.19).

A LA foi conquistando um lugar de destaque nos estudos da linguagem, ao ultrapassar os limites da linguística para buscar o que outras áreas de conhecimentos (principalmente das ciências humanas) têm a dizer sobre a linguagem, trabalhando com uma lógica ideológica mestiça (MOITA LOPES, 2006) de produção de conhecimento acerca do uso da linguagem na prática, estabelecendo-se como um aporte teórico híbrido que oferece à investigação uma flexibilidade de apoio para dialogar com diferentes áreas.

Esse hibridismo teórico pareceu-me confortável para desenvolver uma pesquisa preocupada com quais crenças ou lógicas os futuros professores estão trabalhando no uso da linguagem em sua prática profissional, isso porque o contexto da formação de professores de línguas é amplo e diversificado, apoiado em diversas áreas como a pedagogia e a psicologia, por exemplo. Com essa lógica mestiça, a LA nos possibilita expandir as inteligibilidades acerca do uso da linguagem enquanto fonte para uma melhor compreensão das práticas sociais.

Essa mestiçagem da produção de conhecimento da Linguística Aplicada trouxe outra controvérsia: o entendimento de que a disciplina (LA) é uma articuladora de variados conceitos que dialogam com a preocupação com a linguagem (cf. CELANI, 1998). A LA começou a ser uma disciplina inserida em um campo multi/pluri/interdisciplinar. Signorini e Cavalcanti (1998) reuniram os principais linguistas aplicados do Brasil para apresentar a proposta da mestiçagem evocada por um projeto de transdisciplinaridade na LA; Celani define, em um dos textos reunidos, o que seria uma visão transdisciplinar

Uma visão transdisciplinar, no entanto, tenta destacar nessa colaboração de disciplinas um fio condutor e até mesmo uma filosofia epistemológica, a “filosofia” da descoberta. A visão transdisciplinar evoca modificações de percepção mais do que mudanças de fundo (...) (CELANI, 1998)

Para Celani, novos rumos (“modificações”) são traçados com uma visão transdisciplinar. Dentro dessa “‘filosofia’ da descoberta”, as contribuições das disciplinas para a investigação dos problemas vão além de uma justaposição de conhecimentos sobre a questão: elas constroem um fio condutor. Este fio da transdisciplinaridade interconecta as diferentes concepções das diversas disciplinas de forma que coexistam, em uma interação dinâmica, como uma teia (FABRÍCIO, 2006, p.53) em prol da produção de inteligibilidades acerca das práticas sociais. Na figura abaixo, ilustro a diferença entre a visão interdisciplinar e a visão transdisciplinar.

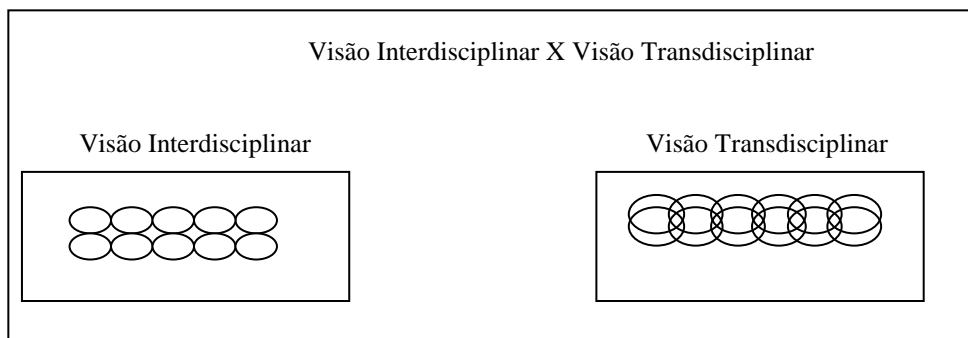


Figura 1: Diferença entre as visões de LA

Como é possível perceber, a pesquisa em Linguística Aplicada, apoiada em uma visão interdisciplinar busca em diversas disciplinas ideias que contribuam com a investigação do uso da linguagem, como imagens justapostas que configuram uma imagem maior. No entanto, a pesquisa em linguística aplicada, orientada pela visão transdisciplinar, busca a colaboração de saberes das ciências humanas que se comunicam entre si para favorecer a produção de conhecimento sobre o uso da linguagem, tal como imagens que se transpassam comunicando-se entre si, de maneira que não é possível delimitar as fronteiras entre elas.

A ausência de fronteiras entre os saberes que contribuem para a pesquisa foi ganhando relevância diante da compreensão das práticas sociais, por entender que elas são tão complexas quanto o mundo em que vivemos. Por esse motivo, não no sentido de incompreensão ou embaraçamento, mas de comunicação em rede (transcomunicação), a LA contemporânea adotou novos pontos (MOITA LOPES, 2006) necessários para acompanhar coerentemente a lógica contemporânea de comunicação dos sujeitos nas diferentes práticas.

Desde os primeiros trabalhos, uma das práticas sociais de maior importância para LA, é o ambiente de ensino-aprendizagem. As construções discursivas da relação entre professores e alunos nas salas de aula de ensino de línguas (em sua maioria estrangeira) despertaram o interesse da LA. Com objetivo de ser responsiva, os trabalhos desenvolvidos no contexto de ensino-aprendizagem buscavam entender a importância do uso da linguagem para a educação, para assim propor uma intervenção social propiciada pelo o processo de investigação.

Na Linguística Aplicada e nos seus trabalhos desenvolvidos sobre a sala de aula, encontrei o lugar da minha pesquisa dentro dos estudos da linguagem. Esses

trabalhos trouxeram, a partir da relação entre professor-aluno-escola, diversas inquietações desse contexto como letramentos, ensino e aprendizagem de línguas, a relação da linguagem com diferentes temas (trabalho, currículo, materiais didáticos, mídia, saúde, política, literatura, gêneros textuais, formação de professores e etc).

A inquietação da minha pesquisa está relacionada tanto com a minha formação quanto com a formação de colegas licenciandos e colegas professores. Ao estar inserida nesses dois contextos sociais de formação de professores – a universidade e a escola – os discursos construídos pelos sujeitos dessas práticas saltaram aos meus olhos (ou aos meus ouvidos), despertando uma vontade investigativa de dedicar-me a eles para analisar o que o uso da linguagem nos diz sobre a sala de aula.

Por ser a formação de professores uma prática que se destaca cada vez mais como preocupação da sociedade e de algumas políticas públicas educacionais, busco construir uma produção de conhecimento crítico-reflexivo acerca da formação de professores, por meio da investigação das construções discursivas de futuros professores em reunião com seus formadores, especificamente professores de línguas, inspirada nos princípios da Prática Exploratória e apoiando-me nos pontos da LA contemporânea. Ao investigar o uso da linguagem sobre a sala de aula quero ressaltar as construções discursivas que os futuros professores envolvidos na pesquisa estão compondo no contexto de formação inicial na universidade e nas escolas (como estagiários) e que poderão ser construções discursivas de professores nas salas de aulas (quando licenciados).

### **2.1.1. O planejamento da pesquisa na Linguística Aplicada Contemporânea.**

A Linguística Aplicada (LA) Contemporânea apresenta uma nova maneira de investigar a linguagem em uso nas práticas discursivas sociais. O planejamento dessa nova LA acompanha a forma como a sociedade contemporânea vem se estruturando, de maneira híbrida e mestiça. Moita Lopes, em seu livro publicado

em 2006, *Por Uma Linguística Aplicada Indisciplinar*, organiza o planejamento de investigação dessa nova LA a partir de suas ideias e de seus contemporâneos.

Em seu texto, *Linguística Aplicada e vida contemporânea – Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa*, Moita Lopes (2006) procura caracterizar os conceitos teóricos que têm orientado as investigações dentro de uma LA contemporânea voltada para as questões sociais emergentes de sujeitos que vivem às margens da nossa sociedade. Na tentativa de sintetizar uma pauta para a LA contemporânea, Moita Lopes (ibid. p. 96) oferece quatro pontos, como citei na introdução:

A imprescindibilidade de uma LA híbrida ou mestiça (...);  
 A LA como uma área que explode a relação entre teoria e prática;  
 A necessidade de um outro sujeito para a LA: as vozes do Sul;  
 A LA como área em que ética e poder são novos pilares.

Nas subseções seguintes, traçarei a aproximação entre esses quatro pontos e minha investigação, configurando o meu trabalho como uma pesquisa em LA Contemporânea.

### **2.1.1.1. A importância do hibridismo**

(...) [o] ponto que me parece crucial para que a LA seja responsiva à vida social se prende à necessidade de entendê-la como área híbrida/mestiça ou a área da INdisciplina. A interdisciplinaridade é, porém, em geral, ainda vivida de forma tímida na LA, embora ela seja um modo de produção de conhecimento que é cada vez mais prevalente nas ciências sociais e humanas. (MOITA LOPES, 2006, p. 97)

A sociedade brasileira nos últimos anos tem começado a admitir que é um povo mestiço, sendo um exemplo alinhado ao pensamento globalizante. Isto significa que pontos comuns dentro dos espaços políticos, econômicos, culturais e sociais interligam os indivíduos da sociedade a partir de interesses. De forma a construir, baseados na multiplicidade, uma unidade sociocultural composta por fragmentos diversos de hábitos e rituais que vai tomando para si a cada experiência adquirida dentro ou fora do seu território.

Para entender essa convivência harmoniosa de costumes de origens culturais diferentes na formação de um sujeito mestiço, não estou considerando a diferença como alternativa excludente. Mas como uma contribuição proveitosa para a

construção de um olhar crítico que compreende a pluralidade das realidades complexas que compõem a diversidade de um mundo globalizado.

Dessa forma, a LA caminha ao passo desses novos pensamentos, assumindo para sua investigação essa visão híbrida; isto é, ao compreender a mestiçagem da realidade globalizada de seus sujeitos da pesquisa, percebo que apenas uma forma de conhecimento é insuficiente para colaborar na construção de entendimentos, cujas mudanças necessárias para o processo de entender devem ser buscadas.

É o que defende Rojo, ao querer

defender/redefinir a transdisciplinaridade como a leveza de pensamento necessária para compreender, interpretar e interferir nas realidades complexas representadas pelas práticas sociais situadas. A densidade, a relevância e, muitas vezes, a urgência dos problemas postos à LA (o peso da privação sofrida) exigem uma leveza de pensamento capaz de articular de maneira dialógica e eficaz, os saberes de referência necessários a sua interpretação e resolução. (ROJO, 2006. p. 259).

Como dito antes, vale ressaltar que a proposta da transdisciplinaridade na LA contemporânea é o que dá forma ao hibridismo no modo de investigação pretendido. Com essa visão de produção de conhecimento mestiça, os estudos linguísticos aplicados contemporâneos misturam saberes de referência, necessários à interpretação de dados, construindo uma unidade de conceitos de áreas diversas que coexistem dinamicamente e interacionalmente e desperta uma colaboração mútua (cf. CELANI, 1998). Sendo assim, a investigação como um todo se faz mestiça, desde a compreensão do sujeito à pesquisa necessária ao compreender.

Apoiada no investigar híbrido, minha pesquisa não encontraria um posicionamento melhor para ampliar o entendimento de seus sujeitos sociais, pois vivem dois processos de construção de suas identidades mestiças: tornar-se professores e tornar-se professores exploratórios. Vejo nesse momento de se tornar professor uma mistura de papéis construídos antes da formação inicial: o papel de aluno e o papel de professor, ambos constituídos pelas lembranças e memórias ou vivências das experiências escolares do licenciando.

Na licenciatura, o licenciando costuma encontrar-se em um entre-lugar (LÜDKE, 2010; MILLER et al, 2008). Os futuros professores constroem-se identitariamente como tais, a partir de conexões estabelecidas entre suas experiências vividas e as diferentes visões acadêmicas apresentadas e discutidas



ao longo de sua formação na universidade. Além desses processos, o grupo de licenciandos que pesquiso tem sua formação pautada pelos princípios da Prática Exploratória (seção 2.2.). Portanto, o entendimento acerca do que pode significar ser aluno e professor complementa-se por uma desconstrução exploratória, gerando novas ou reafirmando velhas crenças sobre as identidades de professor e aluno. Sendo assim, considero importante salientar que são dois momentos híbridos, pois simultaneamente à construção de quaisquer identidades, os participantes ainda são alunos e estão formando-se professores.

Dessa forma, compreendo o discurso dos professores em formação como uma coconstrução discursiva e identitária em formulação; de forma que as variações identitárias que estão sendo coconstruídas e (re)coconstruídas no *continuum* das interações do grupo dão pistas dos possíveis discursos que levarão para suas salas de aula de amanhã. Acredito, então, que as possibilidades desses discursos aproximam a minha investigação à ideia de hibridismo e mobilidade das construções discursivas como territórios moventes (cf. FABRÍCIO, 2006), enriquecendo a análise investigativa com discursos em si mesmos híbridos e instáveis e favorecendo ainda mais o diálogo com outras disciplinas que ofereçam meios para melhor entendê-los, já que apenas uma disciplina é insuficiente, como entende Moita Lopes,

Está ocorrendo na produção do conhecimento a compreensão de que uma única disciplina ou área de investigação não pode dar conta de um mundo fluido e globalizado para alguns, localizado para outros, e contingente, complexo e contraditório para todos. (...) É esse mesmo tipo de pensamento mestiço ou nômade que acho útil para uma LA que possa tentar compreender a vida contemporânea. Como linguistas aplicados, nossa posição deve ser nos situar nas fronteiras onde diferentes áreas de investigação se encontram. (MOITA LOPES, 2006, p. 99)

Com isso, valho-me da noção de um “pensamento mestiço ou nômade” para justificar tanto o interesse pelo discurso do licenciando quanto as minhas escolhas teóricas para entender essa construção discursiva inacabada dos professores em formação. Proponho-me refletir e compreender o processo de formação de professores, com base nesta transdisciplinaridade da LA contemporânea, procurando aproximar a investigação do ponto de vista dos praticantes desse grupo social. Alinhando-me, portanto, aos princípios da Prática Exploratória, para a compreensão do processo de formação de professores como parte da vida; aos

estudos da Etnografia com a visão metodológica de pesquisa êmica, a fim de reforçar o ponto de vista dos praticantes do contexto; à contribuição da Análise da Conversa e da Sociolinguística Interacional, acerca da construção das identidades e da organização da fala, a fim de colaborar com a compreensão aprofundada da fala em interação; e ao pensamento crítico-reflexivo da Pedagogia Crítica, para pensar epistemologicamente a formação de professores, transitando não sistemicamente por todo meu texto, mais como inspiração de vida do que fundamentação teórica, sendo que uma é tão importante quanto a outra.

### 2.1.1.2. Uma LA que transpõe a relação entre teoria e prática

Em uma LA que quer falar à vida contemporânea é essencial, não a teorização elegantemente abstrata que ignora a prática, mas uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas em uma formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais um trabalho de bricolagem, tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais e daqueles que os vivem. (MOITA LOPES, 2006, p. 101)

Entendo, com Moita Lopes, que a relação entre teoria e prática não tenha fronteiras, por isso assumo ao longo do texto a função de *bricoleur*<sup>4</sup>. Escolho a indefinição entre a teoria e a prática, justificando-me com a própria profissão com a qual estou lidando: a de professor. Esse profissional é um nômade a tatear múltiplos espaços dentro e fora das fronteiras institucionais. Ele tanto lida com a teoria (o conteúdo do currículo) quanto com a prática (a sala de aula) no cotidiano da sala de aula e suas implicações fora dela. Sendo assim, compreendo que a profissão de professor, associa-se ao posicionamento dessa nova LA, acontece na explosão dos limites entre teoria e prática.

(...) considero essencial, na forma como atualmente concebo a LA, um posicionamento que exploda os limites entre teoria e prática. Estou apontando – como, aliás, está implícito no que disse anteriormente em relação à necessidade de considerar “as vozes do Sul” – para inadequação de formular conhecimento que seja responsivo à vida social ignorando as vozes dos que vivem. (Idem, p. 100)

---

<sup>4</sup> Um *bricoleur* é um “faz tudo” interpretativo que reúne representações que se complementam para entender uma situação complexa. (cf. DENZIN & LINCOLN, 2006).

Como ainda estão em processo de formação inicial, os participantes das reuniões que analisarei estão passando por etapas de preparação de agentes “explosivos” da teoria e da prática. Nesse processo, ao mesmo tempo em que produzem conhecimentos teóricos durante as aulas de sua instituição de ensino superior, acerca do conteúdo do currículo que vão trabalhar; também constroem saberes práticos sobre a sala de aula, principalmente quando estão em suas vivências nas escolas públicas. Desse modo, os participantes coconstroem pontes entre o conhecimento teórico da academia e o conhecimento prático da sala de aula.

Graças ao entrelaçamento entre a teoria e a prática, considerado pela LA contemporânea, encontro a possibilidade de investigar a formação de professores por meio da construção discursiva dos próprios professores em formação. Fazendo ecoar as impressões dos futuros professores acerca de sua própria formação na minha teorização sobre a prática da formação, busco estabelecer o que Moita Lopes (2006), citando Boaventura Santos (2001), chama de “proximidade crítica”, desenvolver uma pesquisa que ao estar próxima da prática social investigada teoriza sobre ela, como uma tentativa de apagar a diferenciação entre a teoria e a prática na própria pesquisa.

### **2.1.1.3. Um outro sujeito para a LA: reconhecer as vozes do Sul.**

(...) o mundo social e nós mesmos somos constituídos no discurso na linha de teorias socioconstrucionistas, o que envolve como as pessoas estão posicionadas no mundo em sua sócio-história. Essa compreensão do sujeito social tem chamado a atenção para sua natureza fragmentada, heterogênea, contraditória e fluida (MOITA LOPES, 2002; 2003), sendo também entendido como sempre aberto a revisões identitárias. (MOITA LOPES, 2006, p. 102)

O termo “vozes do sul” é empregado por Moita Lopes, apoiando-se no trabalho de Boaventura Santos (2001), para salientar que o momento da LA contemporânea é de ouvir o que vozes das periferias têm a dizer. Para ampliar o olhar preocupado com a vida social, Moita Lopes defende que a LA precisa ouvir o que os sujeitos sociais marginalizados pensam e dizem sobre suas realidades sociais. Sendo assim, a nova proposta da LA problematiza o chamado “suleamento” da atividade acadêmica, ao buscar tanto as ciências que estudam os

sujeitos fronteiriços quanto os próprios sujeitos (cf. KLEIMAN, 2013), enriquecendo o diálogo acadêmico com a realidade social.

Considero os participantes desta pesquisa como esses novos sujeitos da LA, como “vozes do Sul”, por dois motivos: o acadêmico e o profissional. No meio universitário, os cursos de licenciatura estão situados em uma periferia acadêmica, pois recebem pouco investimento das instituições, uma vez que apresentam um baixo número de matrículas ao longo dos anos. Por isso, ao mesmo tempo, a voz dos licenciandos esteve esquecida pelas pesquisas acadêmicas. Contudo, ao dar importância ao discurso dessas vozes às margens, a LA contemporânea traz a relevância social de ouvi-las e incentiva pesquisas em formação de professores, como as desenvolvidas por Miller (2013) e o grupo de Prática Exploratória.

À semelhança do que percebo na maioria das pesquisas sobre ensino-aprendizagem, nas quais considero que alunos são pouco ouvidos, acredito que as vozes dos licenciandos ou dos professores em formação continuada estavam silenciadas antes de começarmos a pesquisar os processos de formação dentro da perspectiva da LA. Os próprios formadores entraram nas pesquisas tardiamente. (MILLER, 2013, p. 113)

Assim como Miller (2013), enxergo que a maioria das pesquisas, que não contemplam as perspectivas da LA preocupa-se em refletir acerca da formação do professor, instituindo um discurso “de fora” sobre este profissional, construindo uma visão de identidade que não é dele, mas sobre ele. Acredito, portanto, que não ouvir a voz ao professor brasileiro contribuiu para considerar o profissional de educação como uma categoria à margem, que precisa de alguém para falar em seu nome, o que colabora para justificar uma desvalorização salarial e a falta condições de trabalho.

No caso específico do Brasil, acredito que o país não passou para o estágio qualitativo da visão de educação. Nós ainda estamos muito preocupados com a quantidade: desde o número de crianças matriculadas nas escolas à soma de pontos e colocação em *rankings* que sugerem avanços ou recuos na “qualidade” da educação. Enquanto a preocupação estiver voltada para os números e os discursos “de fora” reafirmarem o professor como profissão subalterna (cf. BOHN, 2013), será difícil a mudança de estágio. Contudo, creio que mais pesquisas desenvolvidas sob essa perspectiva da LA contribuirão para o fortalecimento do professor na melhora do quadro da educação brasileira. Por isso, vejo nesta quebra do silêncio dos professores em formação (inicial ou

continuada), um reforço para a relevância do que os próprios têm a dizer sobre o processo que estão vivendo.

#### **2.1.1.4. Ética e poder como novos pilares de investigação**

(...) “ética”. Quando se enfatizam o sujeito social e sua relação com a alteridade, assim como sua heterogeneidade na construção do conhecimento, como fiz aqui, as questões relativas a ética e poder estão intrínsecas. (MOITA LOPES, 2006, p.103)

O último ponto do planejamento acentua a ética e o poder dos pesquisadores da LA contemporânea que não são externos: são locais e situados no grupo de sujeitos, tornando os pesquisadores cada vez mais praticantes do que observadores. Esses novos pilares da LA contemporânea propõem uma nova postura do pesquisador diante da sua pesquisa: não se deve compreender como “o” detentor do poder de análise e interpretação dos dados gerados; deve, sim, aproximar ao máximo o seu olhar das vozes dos atores sociais do grupo social interessado.

Esse princípio ético é parte da constituição de uma coligação anti-hegemônica que colabora na construção de significados oriundos de outras vozes (daqueles marcados pelo sofrimento às margens da sociedade), assim como na construção de outro mundo social, construindo outra globalização, como acho que diria Milton Santos (2002), e reinventando a emancipação em nossos dias. (Idem, p. 103 e 104)

Constitui-se assim uma ética mais local que vem de dentro para fora, próxima ao que a sociolinguística chama de êmico, uma visão contextual coconstruída pelos atores sociais de uma situação, encontro ou enquadre interacional próprio do grupo social, podendo ser estrangeiro ao ponto de vista do observador (cf. GUMPERZ, 1982 [2002]; ERICKSON & SHULTZ, 1977 [2002]). Assim, o pesquisador sob essa perspectiva deve se perceber próximo à construção de significados do grupo que se dedica a pesquisar.

No caso da minha pesquisa, não tive como não estar de acordo com os novos pilares, pois tenho alto grau de proximidade com os sujeitos da mesma, além de estar recém-formada em licenciatura (portanto, ex-colega dos participantes) e já ser professora regente da escola pública. Esses laços interpessoais me ajudaram a me inserir no grupo e a coconstruir uma ética de pesquisa compartilhada pelos participantes e por mim.

Entendo meu trabalho como uma investigação que tenta dar voz às histórias locais dos professores em formação como meio de (re)coconstrução de suas identidades e produção de conhecimento. Pretendo dar força para que o grupo de futuros professores, mesmo se preparando para entrar em uma profissão periférica à academia e ao mercado de trabalho, por meio de um discurso que os coloca como identidades debilitadas e fragilizadas, que “se apresentem com suas próprias construções discursivas” (cf. KLEIMAN, 2013).

Desse modo, os dados da minha pesquisa indicam o entendimento de um universo de discursos que se entrecruzam e ecoam nas interações entre os futuros professores. Procurei, portanto, organizar meus entendimentos de acordo com o que fui percebendo dos discursos, como apresentarei no capítulo de análise.

### **2.1.2. Prática Exploratória como braço mais forte da Linguística Aplicada Contemporânea.**

No Brasil, os estudos linguísticos aplicados sobre o ensino de línguas ganharam importância desde as primeiras pesquisas de Gomes de Matos e Celani (cf. CAVALCANTI, 2004). A relação entre professores e alunos pautada pelo discurso no ensino de línguas sempre interessou a LA, criando o conceito de discurso de sala de aula (*classroom discourse* – cf. CAZDEN, 2001; MOITA LOPES, 1996; ALLWRIGHT & BAILEY, 1991). Ao dar foco a essa prática discursiva, sem a preocupação de avaliá-la, a LA foi buscando entender a educação na linguagem (ou a linguagem na educação), propondo uma intervenção social a partir da compreensão do que está acontecendo na interação, no espaço da sala de aula. Acredito que tal interesse pela educação na linguagem é o que aproxima a Prática Exploratória da LA, pois ambas compreendem a relação entre educação e linguagem como indissociável, sem estabelecer limites entre uma e outra.

Como dito por Allwright (2006) e Miller (2010, p.113), dentre outros, a Prática Exploratória é uma maneira sustentável de buscar entender a vida em sala de aula, simultaneamente ao processo de aprendizagem. É um processo contínuo de (re)interpretação da sala de aula que evoca princípios coconstruídos e (re)coconstruídos na ação de entender com e na linguagem. Com isso, a Prática

Exploratória compreende-se dentro dos Estudos da Linguagem, mais especificamente, das pesquisas em Linguística Aplicada (LA) que dão ênfase à importância da prática social em contextos educacionais.

Compreendo, então, que a Prática Exploratória, ao se inserir na área dos Estudos da Linguagem em contextos pedagógicos e de formação docente, torna-se um “braço mais forte” da LA, pois o olhar exploratório, que se caracteriza por ir “além do participativo”, transforma o papel de pesquisador. Ele, preferencialmente, pertence ao grupo de participantes da pesquisa, compartilhando o mesmo sistema de crenças e significados dos participantes da pesquisa, isto é, todos estão envolvidos na prática da pesquisa desenvolvida (cf. MILLER et al, 2008), sendo todos praticantes (subseção 2.2.1). Na próxima subseção, alio um dos conceitos contemporâneos da Linguística Aplicada aos estudos exploratórios.

#### **2.1.2.1. A formação docente como espaço de desaprendizagem**

Em uma reunião do grupo de Prática Exploratória do Rio de Janeiro, ouvi de um de seus membros a seguinte fala: “para o professor tornar-se exploratório precisa desconstruir tudo que ‘acha’ que sabe da sala de aula”. A fala foi seguida de comentários sobre o gesto de incomodar-se/inquietar-se/investigar-se, gesto que não é comumente encontrado em professores e alunos antes de se iniciarem na Prática Exploratória. Essa iniciação é um processo de profundo desconstruir e reconstruir, desaprender e reaprender.

A essa fala associo o texto Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”, de Branca Falabella Fabrício, a autora traz o conceito de desaprender como possibilidade de conhecimento. Um conceito que aproxima os princípios prático-exploratórios dos estudos da Linguística Aplicada Contemporânea. A partir de uma articulação dos pensamentos de Nietzsche, Foucault e Wittgenstein, Fabrício desenha o que seriam os pressupostos metodológicos desejados das pesquisas em LA, elencando alguns procedimentos, tais como

Estranhar sentidos essencializados e dogmas mumificados construídos na cultura com relação ao objeto, lembrando que toda etiqueta verbal agrega de forma pragmática, porém unificadora, uma miríade de estados e eventos diferentes que só ganham sentido quando inscritos em determinado campo semântico, ligado a práticas e valores socioculturais em contextos específicos (cf. FREIRE COSTA, 2001). Problematizar a compreensão produzida acerca do objeto/fenômeno que nos intriga, fazendo-o dialogar com outras perspectivas e abordagens e verificando quais são os regimes de verdade por elas canceladas. (FABRÍCIO, 2006, p.59-60)

A Educação, como qualquer área, está rodeada por essencialismos que já não são mais suficientes para atender as demandas sociais, a cada dia mais exigentes. A ideia da desaprendizagem nos leva a questionar essas essências para ampliar os entendimentos da pesquisa com um olhar mais próximo do que acontece no aqui e agora da investigação, desconstruindo aquilo que achamos já saber. Esses procedimentos, portanto, ajudam na reelaboração dos entendimentos que busco acerca da formação de professores. No caso específico da minha pesquisa, essa formação traz dois momentos concomitantes: o tornar-se professor e o tornar-se exploratório (mencionado na reunião da Prática Exploratória).

Quando ingressamos na licenciatura, são comuns em nossos discursos, relatos da nossa experiência como alunos. Nesses relatos nos distanciamos da posição de alunos para nos aproximarmos da posição de professores. Por vezes, trazemos para a formação as mesmas ideias sobre a escola que tinham nossos professores – mantemos o mesmo texto e invertemos os papéis. Também, em certas situações ou discutindo certos tópicos, nossa postura reflexiva nos faz trazer para a discussão crítica na universidade, as ideias sobre a escola que tinham nossos professores e nós mesmos como alunos. A proposta da desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006) exige de nós uma inquietação com tudo aquilo que pareça cristalizado pelo senso comum ao longo do tempo. No caso desta pesquisa, estamos desaprendendo a profissão de professor, ao entendermos a escola como espaço social no qual estamos inseridos e ao considerarmos que vivemos em uma sociedade globalizada, portanto, estamos conscientes que é inviável continuar lidando com qualquer conceito de forma cristalizada. O fluxo constante de informações e movimentos advindos de todos os lados com os quais lidamos diária e simultaneamente cobra isso de nós. O primordial, nessa perspectiva é desaprender o máximo dos conceitos ou constructos que eram naturalizados ou que ficamos acostumados a considerar intocáveis.



Enfim, uma área de conhecimento que, suspeitando dos sentidos usuais, se coloca em movimento contínuo e autorreflexivo de deriva de si, sem destino fixo. Aposta, assim, nos descaminhos e na *desaprendizagem* de qualquer tipo de proposição axiomática como um refinamento do processo de conhecer (...) aquele que se realiza no trânsito por diferentes regimes de verdade e diferentes áreas disciplinares, desfamiliarizando os sentidos neles presentes e modificando a experiências da própria área de conhecimento na qual se insere. (FABRÍCIO, 2006, p. 61)

O *tornar-se professor* é um exercício de *desaprendizagem* quando o entendemos como um movimento de ida e volta simultâneo. Isso cria um entre-lugar profissional, uma ondulação entre o papel de aluno e de professor. Essa *transmutação* constante do licenciando pode ser percebida em seu discurso, seja na situação de sala de aula na escola – quando está em contato com os alunos – seja na sala de aula universitária – quando está em contato com seus professores formadores e outros colegas de formação.

A percepção do entre-lugar é importante para os professores formadores, inseridos na LA Contemporânea, pois passam a trabalhar com o conceito de “trans”, de não fixação do que está previsto na licenciatura. Essa concepção de formação de professores amplia a possibilidade de uma licenciatura que coloca o licenciando diante de situações nas quais ele pode projetar sua posição de professor, ainda que esteja em sua formação inicial. Ou seja, um desaprender da posição de aluno, construindo a aprendizagem da posição futura de professor. Com isso, na construção de seus discursos, os futuros professores vão trazendo suas crenças e anseios de forma não fixada, deixando para trás as teorizações e essencialismos, homogeneidades ou cristalizações (FABRÍCIO, 2006), pelo fato de terem a viabilidade de discuti-las nesses momentos de formação. Assim, a formação de professores passa a ser entendida como um processo de *desaprendizagem* (ora de sua experiência como aluno, ora de sua experiência como professor) construtor de uma *reaprendizagem* do espaço social da sala de aula perceber.

Considero que compreender a interseção entre o ser aluno e o ser professor expressa no discurso, como facilitadora dos entendimentos sobre a educação, não resolve seus problemas. No entanto, é imprescindível que se amplie o nível de reflexão sobre esse espaço social, sobretudo no momento em que o professor se prepara para ingressar nele, não mais como aluno. É por esse motivo, então, que é proveitoso trabalharmos com o conceito da *desaprendizagem* para

compreendermos melhor essa formação inicial do professor. Assim, na decisão de desaprendermos certos conceitos do senso comum sobre a educação, aperfeiçoamos o nível de conhecimento e reflexão crítica dos professores em formação acerca do ambiente de trabalho que vão encontrar “sozinhos” (sem seus professores formadores) ao concluírem o curso.

O trabalho com esse contexto de formação ofereceu à pesquisa um olhar para um discurso da incerteza, do ainda não concreto, um discurso em construção, de identidades que vão se formando a partir dessa experiência nesses entre-lugares do estagiário (aluno-professor) (cf. LÜDKE, et al., 2010). Os entendimentos que os dados irão oferecer acerca desse contexto não podem ser previstos, todavia tenho a expectativa de que, após as análises, possa compreender melhor a visão dos futuros professores acerca de sua formação, do seu contexto profissional e de questões relacionadas à educação. A variação constante presente nos discursos dos pesquisados poderia invalidar o interesse por ele, porém me apoio no linguista aplicado Hilário Bohn, quando afirma que

Os interstícios, os dados indiciais, travestidos na linguagem, que se movimentam nos pequenos nichos da inconformidade, soam discursivamente minimizados; prefere-se o determinismo da modernidade, os universais autoritariamente estabelecidos à textualização inquisitiva que se movimenta nas trilhas não palmilhadas, nos meandros da incerteza, nas culturalidades diferentes, minoritárias, às vezes exóticas, muitas vezes, transgressoras, revolucionárias. É nelas que se revelam as diferenças, talvez aí estejam as compreensões dos fenômenos, dos comportamentos, das aprendizagens, da construção do ser humano e suas relações com os outros seres humanos e vidas do planeta. (BOHN, 2005, p.20)

Como dito antes, entendo que na formação de professores não se constroem discursos únicos e formados, e sim discursos em construção. O desinteresse em estudá-los teria como motivação o não oferecimento de uma exatidão de categorias, como preveem estudos positivistas e quantitativos do discurso. Entretanto, para a LA contemporânea, essa inconstância, investigada de maneira interpretativista e qualitativa, possibilita uma compreensão ampla dos entendimentos locais do grupo de praticantes. No caso da formação de professores, esse discurso inconstante nos ajuda a entender o professor que se forma na escola de hoje para “enfrentá-la” amanhã. Portanto, considerar suas incertezas e indecisões é valioso para pensar sobre os formandos e seus formadores, tentando compreender os professores que os cursos de licenciatura estão encaminhando para as escolas brasileiras.

A proposta da Prática Exploratória está fundamentada nesse processo de constante formação, de intenso reaprender e pensar sobre o que está acontecendo no aqui e agora da sala de aula, envolvendo a todos na tarefa de entender o que está sendo feito. Assim, os princípios exploratórios repercutem a ideia da desaprendizagem, porque para tornar-se exploratório é preciso estranhar e problematizar tudo aquilo que achamos saber sobre o tornar-se professor.

Da mesma forma que o tornar-se professor é um processo de desaprendizagem, o tornar-se professor exploratório é um processo ainda mais intenso e de profundo processo de desaprender o espaço de sala de aula. Uma das definições que podemos dar à Prática Exploratória, é que se trata de um processo de pesquisa inserida no cotidiano e realizado de forma conjunta entre os praticantes de um espaço de trabalho. O estudo nessa pesquisa problematiza diversas questões desse espaço, procurando compreender mais e reaprender ideias/conceitos que estão enraizados no cotidiano e, muitas vezes, não são discutidos tampouco entendidos. Uma ressalva importante para compreender esse momento do pesquisar exploratório, é que não se pretende avaliar o que está sendo pesquisado, apenas se busca uma melhor compreensão. Parece simples parar para refletir sobre a prática, porém é uma facilidade cada vez mais dificultada pelos modelos impostos vigentes na maioria das escolas brasileiras.

Ao falar de reflexão sobre a prática, não estou falando do chamado de planejamento. Da forma que vem sendo entendido o planejamento nas escolas brasileiras, não pode ser tido como tempo de reflexão, pois além de ser um momento solitário do professor, é exigida a previsão de conteúdos a serem trabalhados, quando não se parou para pensar sequer no conteúdo trabalhado. O planejamento tem se consolidado como ato solitário, por ser cada vez mais difícil reunir professores para que troquem suas experiências e planejem em conjunto, devido à grande demanda de atividades burocráticas exigidas do professor. E, ainda que haja uma reunião entre eles, permanecerá um ato solitário por não considerar e nem consultar a voz do aluno. O planejamento deveria ser um momento no qual o professor aliasse teoria e prática, considerando a voz do aluno, coconstruindo uma teorização a partir da prática.

A teorização da prática é um dos motes da LA contemporânea. Segundo Rajagopalan, em entrevista à Revista Norte@mentos, fazer linguística aplicada

não é levar a teoria para a vida prática, nem a prática para a teoria, todavia é explorar a prática como espaço de criação de reflexões teóricas. Sendo assim, teoria e prática não são adversárias, nem concorrem entre si, são relevantes conjuntamente no processo de construção de conhecimento de uma prática social (cf. SILVA, SANTOS & JUSTINA, 2011, p.2). Diante disso, encontramos a interligação da LA com a proposta da Prática Exploratória e seus princípios, pois os entendimentos (teorizações) do espaço social da sala de aula são construídos a partir da prática de todos os envolvidos. Essa relação entre prática e teoria é feita por meio da linguagem que pode ser entendida a partir dos problemas sociais identificados (cf. RAJAGOPALAN, 2006, p. 165).

## **2.2. Prática Exploratória: do desassossego ao entendimento.**

A Prática Exploratória é uma busca por entender a vida, a vida do aluno, a vida do professor, a vida de todos os envolvidos no processo de aprendizagem na sala e fora dela (MILLER et al, 2003). A “permeabilidade” entre essas ‘vidas’ possibilita a valorização dos contextos de aprendizagem como parte da vida como um todo (MILLER et al, 2008, p. 161), estou considerando aqui que a colaboração entre elas permite a compreensão da vida. O momento de vida dos participantes da minha pesquisa é uma etapa em que desassossegos profissionais e pessoais estão em ebulição. Contudo, para além desta etapa e para uma melhor compreensão do que penso sobre a vida em sala de aula, alinho-me aos princípios da Prática Exploratória (subseção 2.2.1).

Para a Prática Exploratória, quando entramos em sala de aula, nossa vida não é apenas profissional, nem somente pessoal; essas duas “vidas” dos envolvidos se integram no trabalho de coconstruir inteligibilidade acerca daquilo que vivenciamos nesse espaço discursivo. Gieve e Miller destacam que

nós temos identidades múltiplas e complexas – professores não são só professores e alunos não são só alunos (vidas profissionais), que respondem uns aos outros como se todas as suas interações estivessem enraizadas em seus respectivos papéis como professores e alunos. São pessoas que falam com pessoas. Existe uma integração inerente entre vida

peçoal e a institucional na sala de aula que é paradoxalmente ignorada na maioria dos contextos educacionais. (GIEVE & MILLER, 2006, p. 19)<sup>5</sup>

Quando ainda não vivenciamos o trabalho docente e estamos nos preparando para, de fato, participar dele como professores – exatamente a fase pela qual meus participantes estão passando – são comuns os desassossegos e inquietações com o novo, com o futuro. Procuo pensar aqui sobre a vida como um desassossego profundo em si mesmo, um mal estar contínuo entre a definição e indefinição do que aconteceu, acontece e acontecerá. Sendo assim, acredito que podemos descrever e representar seus momentos, contudo nunca conseguiremos definir aquilo que vivemos e viveremos. Ainda que reuníssemos palavras de todas as línguas, a vida só significa quando é vivida. Portanto, estando dentro ou fora da sala de aula ou de outros espaços, nos quais compartilhamos vivências com outras pessoas, estamos presentes com duas “vidas”: a pessoal e a profissional.

Acredito que nossa vida pessoal é uma teia de relações que coconstruimos com familiares e amigos, pessoas que escolhemos para erigir pontes entre nossas privacidades. Considero a construção de pontes entre privacidades como um elo entre “vidas” pessoais, pois é um compartilhamento de experiências particulares que nos constrói como pessoas, reforçando as relações interpessoais e particulares. Contudo, na construção da vida pessoal e profissional, nos entendemos de diferentes formas de acordo com as práticas sociais com as quais estamos envolvidos, o que envolve aspectos sociais, culturais e psicológicos (MOITA LOPES, 2002).

Creio também que nossa vida profissional é pautada pela escolha que fazemos por uma profissão, para a qual nos qualificamos. Faz parte desse processo de qualificação a convivência com outros profissionais da área, em um mesmo cenário, estabelecendo uma rotina de práticas sociais em comum. Por isso, nossa convivência exige de nós e dos outros profissionais o estabelecimento de relações específicas para atender a um fim (estabelecido pela instituição), sendo hierárquicas ou não, mas que são imprescindíveis para o sucesso do propósito da instituição. Assim, diferentemente da vida pessoal, não estamos neste ou naquele espaço profissional por escolhas meramente afetivas, mas por uma

---

<sup>5</sup> Tradução livre de minha autoria.

intencionalidade profissional e por seguirmos a orientação institucional de nos reunir de acordo com sua ideologia.

A nuance entre a vida pessoal e profissional pode ser percebida através de nossas relações interpessoais. Nas relações da vida pessoal, compartilhamos nossas experiências de vida de acordo com o sentimento que temos por esta ou aquela pessoa, sem a necessidade de objetivos em comum. Entretanto, na vida profissional, ao entrarmos em determinada instituição, encontramos pessoas que estão naquele espaço social por decisão/escolha de outro, e construímos nossas relações interpessoais profissionais para atender aos objetivos institucionais. Contudo, por se tratar de pessoas, as especificidades dos espaços sociais não são excludentes, sendo isso que a Prática Exploratória vem ressaltar – existe uma intersecção das duas vidas – “o trabalho é uma parte da vida e a vida é uma parte do trabalho, ou, possivelmente, o trabalho é uma forma de vida e a vida é uma forma de trabalho” (GIEVE & MILLER, 2006, p.20).

Quando interseccionamos essas vidas, colocamo-nos um grande desafio: o discernimento necessário para diferenciar atitudes referentes ao funcionamento da instituição das referentes à construção de pontes entre nossas privacidades – agir para atender a instituição é diferente do agir para atender a própria vida e a do outro. Acredito que não seja fácil chegar a tamanho discernimento, mas alcançá-lo é fundamental para uma convivência profissional que não prejudique à instituição ou aos indivíduos. Assim, considero a existência dessa intersecção sadia, porém dependente desse discernimento.

Como a vivência nas duas dimensões pessoal e profissional é significativa apenas para os sujeitos que as constroem, só o sujeito que está no aqui e agora pode dar significado às experiências de uma ou de outra. Sendo assim, cada um entende, na medida do possível, o que é a sua vida profissional e a sua vida pessoal e as conexões entre uma e outra. Ao trabalhar com a Prática Exploratória, com o apoio da Sociolinguística Interacional e da Linguística Aplicada, o pesquisador ganha *status* de praticante – ao se envolver na interação – e procura entender, no discurso, como os outros participantes entendem o aqui e agora.

Aproximo-me da Sociolinguística Interacional (GARCEZ & RIBEIRO, 2002) e da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006), para entender essas coconstruções discursivas interpessoais como momentos nos quais a linguagem

está em uso em diferentes espaços sociais. Dessa forma, considero que qualquer situação social de interação interpessoal (GOFFMAN, 1979 [2002]) é um espaço discursivo no qual os sentidos são expressos discursivamente e ecoam as inquietações, anseios e desejos daqueles que vivem nele. Portanto, na observação atenta das interações entre os praticantes na situação de reuniões de iniciação à docência, observo que eles depositam seus sonhos pessoais e profissionais nesse espaço discursivo (cf. MILLER, BARRETO & GÓES MONTEIRO, em preparação).

Como veremos nos meus dados, os participantes das interações constroem, a todo momento, relações que entrecruzam o pessoal e o profissional, pois são simultaneamente, colegas de faculdade, membros de um programa de iniciação à docência e amigos. Nas gravações, é possível diferenciar tanto momentos de maior envolvimento pessoal e menor compromisso profissional, quanto de maior compromisso profissional e menor envolvimento pessoal. Todavia, durante toda a pesquisa os participantes teciam juntos suas vidas de trabalho e suas vidas pessoais (GIEVE & MILLER, 2006, p. 19).

A Prática Exploratória trabalha para entender a vida como um todo, seja pessoal seja profissional, dando o mesmo valor a ambas, transpondo a importância tecnicista há muito tempo dada ao trabalho, à capacidade de produção, sem pensar nas pessoas. Por esse costume, considero como primeiro desafio da Prática Exploratória tirar as pessoas do conformismo tecnicista para olhar a vida. Para vencer esse desafio, Miller et al (2008) acreditam que para entender a Prática Exploratória é preciso vivê-la.

Uma simples definição do que é Prática Exploratória é apenas uma descrição para o leitor. Pois, assim como a vida, para conhecer o significado da Prática Exploratória é preciso vivê-la, não basta entrevistar seus co-construtores, nem apenas consultar seus textos; tudo só terá significado se o leitor permitir-se (re)viver ou conviver com experiências exploratórias. Proponho que façamos da tentativa de entender ‘o que é a Prática Exploratória’, uma experiência exploratória: afinal, por que não se consegue definir a Prática Exploratória? Podemos considerar que a minha escrita aqui, ao tentar responder esse questionamento, já é uma oportunidade (minha, enquanto autora; e sua, enquanto

leitor) de aprendizagem; conceito exploratório fundamental, pois pressupõe envolvimento para aprender algo inquietante.

Integrar o trabalho para o entendimento no trabalho da vida existente em sala de aula é (...) [quando] professores e aprendizes trabalham juntos sobre suas questões, como parte integrante de suas aluas de línguas. É claro que as questões podem ser propostas pelo professor ou surgir do processo de perguntar aos alunos se tem alguma coisa que os instiga sobre suas vidas como aprendizes, mas é crucialmente uma questão dos professores estarem atentos aos momentos nos quais os aprendizes revelam que estão instigados, e verem como usar as atividades comuns de aprendizado de línguas (...) para encaminhar suas questões na direção do desenvolvimento do entendimento, ao mesmo tempo que acontece o aprendizado da língua. (ALLWRIGHT, 2008, p. 141)<sup>6</sup>

Para Allwright (2008), o que nos inquieta são os *puzzles*, ou seja, nossos questionamentos e inquietações sobre tudo que envolve o ambiente da sala de aula e que acontecem sincronicamente com a aprendizagem do conteúdo. Como tudo que nos intriga, nos inquieta, nos tira da zona de conforto do sossego em relação à aprendizagem (quando achamos que estamos entendendo ou sabendo tudo), os *puzzles* são desassossegos. Eles podem ser desconfortos pessoais ou profissionais, relevantes para nosso processo de aprendizagem (MILLER, BARRETO & GÓES MONTEIRO, no prelo). Alinho-me a ideia que o espaço discursivo da sala de aula é atravessado por diversas coconstruções que ecoam as inseguranças e ansiedades das vidas profissionais e pessoal de professores e alunos (MILLER et al, 2008, p.149).

Já que a Prática Exploratória aprecia e investiga essas construções discursivas ao direcionar-lhes um olhar curioso, envolvendo a todos no trabalho para entender os *puzzles*, proponho que no contexto de formação inicial de professores, investiguemos também além da sala de aula de licenciatura. Acredito que a investigação da aflição dos *puzzles* que emergem nas reuniões de trabalho analisadas gera oportunidades de aprendizagem (ALLWRIGHT, 2005) colaborativas sobre o tornar-se professor e tornar-se professor prático-exploratório— assunto discutido mais adiante na seção 2.2.2.

A sala de aula e as reuniões de iniciação à docência começam a ultrapassar os limites físicos, ganhando traços exploratórios e tornam-se espaços discursivo-exploratório-pedagógicos “para que questionamentos ou sintomas de professores e alunos se expressem e deixem de paralisar esses sujeitos e seus processos de significação” (MILLER et al, 2008, p. 159). Diante disso, estar atento aos

---

<sup>6</sup> Tradução livre de minha autoria.



discursos desse espaço não pretende amenizar ou eliminar o desassossego, mas sim promover o entendimento do porquê desassossegar-se, suscitando um movimento de ensino-aprendizagem que mexa com os processos de significação (MILLER et al, 2008) de todos os envolvidos. Desse modo, ao valorizarmos os mínimos detalhes do que está acontecendo durante a aprendizagem, fugimos do tecnicismo que silencia o senso comum “não serve ao conteúdo” (ecoando a constatação do “é assim mesmo, não importa”), os sentimentos, não engessamos, assim, o processo de ensino-aprendizagem na forma da fabricação/produção de conhecimento, esquecendo a vida lá fora.

Ao trazer o “lá fora” para o processo de ensino-aprendizagem construímos espaços discursivo-exploratório-pedagógicos que vão além da sala de aula física. Faço do meu texto, como proposto acima, um desses espaços-discursivos-exploratórios, pois no processo de escrita entrelaço um aprendizado sobre a minha inquietação do que é Prática Exploratória às ansiedades dos participantes, seus desassossegos exploratórios com a formação de professores e com a Prática Exploratória. Dessa forma, ao desenvolver o porquê da não definição da Prática Exploratória ofereço a mim e ao leitor uma oportunidade de aprendizagem de viver exploratoriamente esta experiência pedagógica sustentável na qual professores e alunos trabalham para entender a vida simultaneamente ao processo de aprendizagem (ALLWRIGHT, 2003; MILLER, 2010).

Nesse sentido, viver na e com a Prática Exploratória nada mais é do que estar na vida e buscar entendê-la. A Prática Exploratória entende que a vida está na sala de aula, contrariando, portanto, a ideia de que a escola prepara para a vida. A escola não é um laboratório cujas experiências ensaiam situações reais possíveis da vida “lá fora”. A escola é a vida e a vida não se encerra no fechar de portas e janelas, pois alunos e professores “não estão, num dado momento, sendo preparados para a vida e, em outro, vivendo” (DEWEY, 1973). Eles, professores e alunos, são praticantes (ALLWRIGHT, 2009) interessados na compreensão de seus *puzzles* sobre a vida como um todo, reconhecendo a importância da vida em sala de aula e da vida como um todo. Assim, apoiada nessa visão de escola, investigo em meus dados como a busca do entendimento dos *puzzles* acerca da vida em sala de aula está presente no discurso dos professores em formação.

### 2.2.1. A percepção sensível dos praticantes.

Nesta subseção, procuro falar sobre o papel dos praticantes e de suas relações interpessoais, destacando o princípio fundamental da Prática Exploratória – o envolvimento de todos no trabalho para entender a vida. Considero esse trabalho para entender a vida como uma pesquisa contínua e conjunta desenvolvida de forma colaborativa na qual os praticantes se envolvem sensivelmente com aquilo que estão vivendo. Assim, entendo que os professores em formação inicial, em suas reuniões de iniciação à docência, estão comprometidos com uma relação de desenvolvimento mútuo no processo de ensino-aprendizagem do tornar-se professor.

Ao tornarem-se professores e professores-praticantes da Prática Exploratória, os participantes estão envolvidos no processo de buscar o entendimento de questões sobre a vivência em sala de aula (ALLWRIGHT, 2003). O professor-praticante não é mero participante das ações, mas é agente da ação para entender através de um olhar curioso, investigativo e integrado às situações de trabalho, desenvolvido por meio de sua curiosidade e inquietação – um olhar sob o prisma da Prática Exploratória (ALLWRIGHT & HANKS, 2009). O praticante vai construindo, portanto, um olhar especializado a partir da sua percepção sensível ao que está acontecendo no espaço discursivo-exploratório-pedagógico.

O olhar exploratório do praticante constrói-se de maneira híbrida (BARRETO et al, no prelo) ao combinar todos os sentidos do corpo humano, constituindo um olhar sinestésico. Não olhamos exploratoriamente ativando apenas a fisiologia da visão, olhamos através do que ouvimos nos discursos (audição), olhamos quando sentimos o gosto das diversificadas sensações vividas no dia a dia (paladar), olhamos quando percebemos o corpo dolorido após as jornadas de trabalho (tato) e olhamos quando somos sensíveis ao cheiro das inquietações que permeiam o espaço discursivo (olfato). Ao assumir esta postura, os praticantes dão importância ao humano de forma integrada, o pensamento exploratório facilita essa construção sinestésica do olhar, levando em conta que o praticante é um ser humano e está na e com a sala de aula por inteiro (MILLER & MORAES BEZERRA, 2004, p. 5).

Ao sentir as inquietações da sala de aula, damos prioridade ao que está acontecendo com os praticantes envolvidos com o sentir a vida. Considerando o entendimento da Prática Exploratória como filosofia de vida (REIS, 2012), nós, praticantes, vivenciamos sócio-historicamente os princípios que a norteiam:

- (i) priorizar a qualidade de vida;
- (ii) trabalhar para entender a vida na sala de aula ou em outros contextos profissionais;
- (iii) envolver todos neste trabalho;
- (iv) trabalhar para a união de todos;
- (v) trabalhar para o desenvolvimento mútuo;
- (vi) integrar este trabalho com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais;
- (vii) fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração sejam contínuos. (MILLER, 2010).

A partir das análises das reuniões dos professores em formação inicial, percebo que a coconstrução da vivência dos princípios exploratórios representa um desassossego que estão procurando entender ao longo do subprojeto de iniciação à docência. O reconhecimento dessa inquietação e a busca por entendê-la configura a mudança de papel, de participante a praticantes, dos licenciandos. De forma que o processo de sair da ação de participar da pesquisa para a de praticar a investigação acerca da própria formação significa a coconstrução de uma agentividade (ALLWRIGHT & HANKS, 2009) no processo de preparação para o encontro com a sala de aula do futuro.

Todos os aprendizes são em princípio capazes de levar seu aprendizado a sério, de tomar decisões independentes e de se desenvolverem como aprendizes praticantes. Nossas Proposições sobre aprendizes também nos encorajam a abrir espaço, da mesma forma que esses três princípios, para que os aprendizes se comportem de forma individual e idiossincrática, enquanto trabalhamos para unir todos dentro de um espírito colegial de desenvolvimento mútuo. Esses três princípios promovem tentativas coletivas de articular entendimentos em desenvolvimento, e esses por sua vez, podem se tornar produtivos para os indivíduos e ajudá-los a ir além de níveis de entendimento que eles possam de fato articular – e tudo isso dentro de nosso espírito de desenvolver entendimentos ‘de forma a assistir os aprendizes a se desenvolver como tais’ (ALLWRIGHT & HANKS, 2009, p. 151-152)<sup>7</sup>

A agentividade é um protagonismo compartilhado por todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (MILLER et al 2003), no qual o foco não está somente em um ou em outro participante, mas em todos os agentes do processo de ensino-aprendizagem. Entendo que a agentividade dos praticantes

---

<sup>7</sup> Tradução livre de minha autoria

seja composta de três papéis coexistente na mesma “pessoa”: pesquisador, pesquisado e aprendiz. Ao assumir o papel de pesquisador, este coloca as suas questões (*puzzles*), investigando-as em conjunto com seus pares; ademais, desempenha o papel de pesquisador e também de pesquisado; por fim, ao procurar responder refletindo sobre seu *puzzle* ou questionar a própria pesquisa em processo, constrói-se no papel de aprendiz em constante desenvolvimento (MILLER et al, 2008, p.149). Assim, apesar de sabermos quais são os papéis, é impossível determinar, discursivamente, qual papel está mais ou menos evidente ao observarmos a fala-em-interação, pois os três papéis são concomitantes na ação dos praticantes.

Diante da percepção dos praticantes, através de um olhar sinestésico de cada um, a Prática Exploratória considera esse envolvimento mútuo no processo de ensino-aprendizagem como intrínseco, tornando todos responsáveis por ele. Ao priorizar os sentidos, nesse processo, trazemos a troca entre as pessoas como materialidade principal do ambiente profissional, destacando a relação interpessoal como elemento fundamental. Nesse sentido, a Prática Exploratória dialoga com os estudos da Sociologia da Educação, quando eles salientam a importância das relações em sala de aula, chegando a considerar atividade do professor como uma atividade relacional (CARVALHO, 1998), termo referente às profissões (médicos, psicólogos, assistentes sociais, professores, etc.) que têm como “objeto de trabalho” as pessoas. Segundo Perrenoud (1993), também assinalamos que professores e alunos trabalham com suas emoções, suas culturas, seus gostos e desgostos, seus preconceitos, suas angústias e desejos, seus fantasmas de poder ou de perfeições e, finalmente, suas entranhas.

### **2.2.2. A qualidade de vida: “o que está acontecendo aqui e agora”**

A aprendizagem para a Prática Exploratória acontece nos espaços discursivo-exploratório-pedagógicos, nos quais os praticantes, por meio do uso da linguagem em interação social, expressam seus *puzzles* e coconstroem seus entendimentos. As relações interpessoais coconstruídas pelos praticantes pautam-se na habilidade de escuta dos mesmos às construções discursivas, dando à aprendizagem uma visão êmica do que está acontecendo e do que é a qualidade

natural do momento da interação (GIEVE & MILLER, 2006, p.21). Assim, com esse olhar atento às coconstruções discursivas das interações entre os praticantes, a Prática Exploratória ressignifica o conceito de qualidade de vida (GIEVE & MILLER, 2006).

Gieve e Miller (2006) alinham-se ao conceito de enquadre da Sociolinguística Interacional, lançado por Bateson (1972) e melhor desenvolvido por Goffman (1974), para embasar o que entendem por qualidade de vida. Desse modo, destacam que

o interesse ‘no que está acontecendo’ (GOFFMAN, 1974) na sala de aula nos conduz a discutir a complexidade e idiosincrasia envolvidas no que isso significa para entender a ‘qualidade de vida em sala de aula’ e a questão dos entendimentos sobre qualidade. Nesse processo, alguns *puzzles* surgem. Entender a qualidade de vida envolve processos interpretativos baseados nos enquadres de expectativas de que constituem uma boa ou uma pobre experiência de qualidade de sala de aula. Esses enquadres são sócio-historicamente situados e construídos de modo interpessoal de maneiras complexas e idiosincráticas, os entendimentos não tendem somente a variar entre os participantes da sala de aula, mas estão também no limite para ser diferente da perspectiva de uma observação externa da sala de aula. (GIEVE & MILLER, 2006, p. 20)<sup>8</sup>

Vejo essa aproximação com o conceito de enquadre (GOFFMAN, 1974) como fundamental para compreendermos o que está acontecendo no “aqui e agora” da aprendizagem, pois para que os participantes coconstruam inteligibilidades no momento da interação é preciso que trabalhem com os procedimentos e regras interpretativas inerentes à situação social que vivem. Assim como eu também devo trabalhar com os mesmos processos interpretativos dos participantes, para que a minha análise se aproxime da visão êmica (MOITA LOPES, 2006) coconstruída pelos praticantes no trabalho para entender a qualidade de vida das experiências que vivem.

A Prática Exploratória acredita que a formação inicial de professores deve formar profissionais que desenvolvam um fazer reflexivo a partir da valorização de suas experiências de sala de aula, trazendo a voz dos próprios professores em formação como colaboração fundamental para sua profissionalização. Trata-se de um fazer reflexivo e êmico que exige uma habilidade de escuta das construções discursivas que atravessam o espaço discursivo-exploratório-pedagógico da aprendizagem – as salas de aula da formação inicial, as salas de aula de estágio, as

---

<sup>8</sup> Tradução livre de minha autoria

salas de aula do passado e, como é o caso da minha pesquisa, os momentos de reunião de formação de professores. Considero, portanto, que “para percorrer o caminho de formação docente pautado na reflexão crítica (LIBERALLI, 2010; CELANI, 2010, só para citar alguns) [é] imprescindível que o futuro professor perceba a importância de desenvolver não só a sua habilidade de escuta, mas também a de seu aluno. Essa escuta, entretanto, deve ser real para garantir o intercâmbio, a troca, a partilha das ideias entre todos os participantes da interação.” (MILLER, BARRETO & GÓES MONTEIRO, no prelo).

O intercâmbio de ideias nada mais é do que os entendimentos que perpassam todo o processo de aprendizagem de forma contínua, não sendo um fim a que se queira chegar, porém reflexões ecoadas em cada praticante acerca dos desassossegos, de forma diferenciada e subjetiva, já que estamos falando de pessoas. Dessa forma, o valor do entendimento não está na mudança ou na solução daquilo que saltou aos sentidos dos praticantes, está na compreensão do “porquê” aquilo chamou atenção (MILLER et al, 2003). De acordo com Gieve e Miller,

[a] qualidade de vida é o que professores e alunos entendem e/ou tentam entender sobre suas experiências conjuntas nas salas de aula, e que esses entendimentos são muito mais importantes intrinsecamente do que como a produtividade ou eficiência de sala de aula (os resultados) estão de acordo com os padrões externos. Nós não vemos esses entendimentos locais como um esforço para melhorar o processo de aprendizagem ou aumentar os resultados, mas como um processo que oferece uma maneira inerente de estar em sala de aula. (GIEVE & MILLER, 2006, p. 23)<sup>9</sup>

A ideia de qualidade de vida afasta incisivamente a Prática Exploratória da visão tecnicista ao dar enfoque ao processo de aprendizagem sem exigência de solução e produtividade, esforçando-se autenticamente para ver a sala de aula de forma humanística e processual. Por isso, para Gieve e Miller (2006), os praticantes tem potencial de transformação e são militantes resistentes ao paradigma dominante do tecnicismo. Dessa forma, os praticantes envolvidos no trabalho para entender a vida acreditam na qualidade de vida enquanto percepção natural sensível às oportunidades de aprendizagem (ALLWRIGHT, 2005) da e na vida.

---

<sup>9</sup> Tradução livre de minha autoria

A percepção das oportunidades de aprendizagem faz parte da natureza da vida no espaço discursivo da construção do conhecimento, ou seja, uma reunião das expectativas que os praticantes têm sobre a vida (dentro e fora da sala de aula). A Prática Exploratória oferece à noção de qualidade uma dimensão social coconstruída sócio historicamente pelos praticantes, inserindo-se na perspectiva dos estudos da Linguística Aplicada. Para melhor exemplificar, os futuros professores participantes da minha pesquisa coconstroem em suas interações, com suas percepções e expectativas, a qualidade de vida do grupo do subprojeto de português, significando a cada encontro o que é estarem reunidos no momento da interação (cf. GIEVE & MILLER, 2006). De maneira que o contexto da pesquisa mostra como ressignificar a formação de professores “fora da sala de aula”, dando um traço maior de aperfeiçoamento profissional, entendendo o fazer profissionalizante exploratório como “uma maneira indefinidamente sustentável em que praticantes [futuros profissionais], dentro de seus contextos de trabalho e enquanto exercem suas práticas profissionais [reuniões], se engajam para desenvolver os seu entendimento da vida nesses contextos” (MILLER, 2010, p. 113).

A noção de qualidade de vida, portanto, nos ajuda a ressignificar tanto as práticas pedagógicas quanto as práticas profissionais. Entendo, aqui, a prática pedagógica da formação de professores como uma prática de formação profissional que ocorre nas relações interpessoais coconstruídas pelo uso social da linguagem nas reuniões de trabalho do grupo que compõe o subprojeto de português dentro do PIBID|CAPES. Nessas interações, os praticantes desenvolvem um fazer reflexivo a partir da percepção sensível do espaço discursivo como espaço de aprendizagem das suas expectativas da vida dentro e fora da sala de aula.

### **2.3. A fala-em-interação: pressupostos teóricos facilitadores da interpretação dos dados**

A análise interpretativa da fala em uso, isto é, em interação social, interessa às diversas áreas de produção de conhecimento tais como a Linguística Aplicada. Com o objetivo de desenvolver um olhar interpretativo para os meus dados, já que optei pela gravação em áudio da fala-em-interação dos professores em formação, apoio-me em alguns pressupostos desenvolvidos tanto pela Análise da Conversa Etnometodológica quanto pela Sociolinguística Interacional. Nesta seção, defino os conceitos com os quais busco construir uma análise da fala-em-interação criteriosa e fundamentada.

Primeiramente, apresento o que a Análise da Conversa Etnometodológica (ANTAKI & DIAZ, 2005; GARCEZ, 2008) e a Sociolinguística Interacional (GARCEZ, 2013; GARCEZ & RIBEIRO, 2002) oferecem para analisar a fala-em-interação social. Em seguida, aponto os conceitos de organização da fala (LODER & SALIMEN, 2008; FREITAS & MACHADO, 2008), do tipo de fala (DEL CORONA, 2009), dos participantes da interação (GOFFMAN, 1979[2002]) e da coconstrução da interação (GOFFMAN, 1979[2002]; GUMPERZ, 1982[2002]; BATESON, 1972[2002]; TANNEN & WALLAT, 1987[2002]; ERICKSON & SHULTZ, 1981[2002]). Enfim, destaco as contribuições desses conceitos para o desenvolvimento dos estudos da narrativa (LABOV, 1972; BASTOS, 2005, 2008, 2004; BRUNER, 1997; LINDE, 1993; MOITA LOPES, 2001) e da construção da identidade (BASTOS & MOITA LOPES, 2010, 2011; MOITA LOPES, 2002; BASTOS, 2002).

#### **2.3.1. Um diálogo entre a Análise da Conversa Etnometodológica e a Sociolinguística Interacional**

Tanto os estudos da Análise da Conversa Etnometodológica quanto da Sociolinguística Interacional se interessam pela organização da fala na interação social e como isso produz conhecimento sobre os participantes, proporcionando um aprofundamento da compreensão do ser humano como ser social.

Em minhas leituras percebo que a abordagem ampla do uso interacional da fala foi desenvolvida conceitualmente tanto na Análise da Conversa quanto na



Sociolinguística Interacional. Contudo, alguns pesquisadores das respectivas áreas deixam clara uma cisão entre uma e outra, desenvolvendo trabalhos respeitadas em cada uma. Apesar disso, alinho-me a outros pesquisadores (BASTOS, 2008; GARCEZ, 2008, 2002) que articulam colaborativamente os conceitos de ambas para o aperfeiçoamento do olhar analítico da fala-em-interação, reunindo a organização da conversa (Análise da Conversa) ao seu caráter sócio interacional.

Ao ressaltar a importância da interação no uso da linguagem, o olhar teórico dessas áreas ultrapassa o valor estruturalista da língua (*langue vs. parole*, ver Saussure, 2004) para dar relevância à construção social desse uso. Assim, conceituando a linguagem como um fenômeno sócio interacional, outros elementos passam a dar maior significado a nossa fala e deixamos de ser meros ouvintes ou falantes, como podemos ver em Goffman que:

os termos “falante” e “ouvinte” implicam que o que está em questão é somente o som, quando, na verdade, a visão é organizacionalmente muito significativa também, às vezes até o tato. No gerenciamento da tomada de turno, na avaliação da recepção através das pistas visuais dadas pelo ouvinte, na função paralinguística da gesticulação, na sincronia da mudança de olhar, (...) – em todas essas instâncias, é evidente que a visão é fundamental, tanto para o falante como para o ouvinte. (GOFFMAN, 1979 [2002] p.115-116)

Goffman nos mostra que a atitude de falar e ouvir não são apenas de sonoridade, mas de todo e qualquer sentido ou elemento do contexto da interação que pode compor a fala dos participantes.

Em consonância com Antaki (2004), considero a arte de analisar a conversa uma maneira de conhecer melhor a “operacionalidade” de nossas interações cotidianas ou institucionais – o que nós fazemos com nossas falas e de que elementos nos valemos para dar-lhes entendimento ao outro. Dessa forma, o conhecimento da “operacionalidade” da conversa dará mais especificidade à investigação, oferecendo ferramentas colaborativas para entendermos o que estamos construindo em conjunto quando estamos falando.

De acordo com os trabalhos em análise da conversa, a observação da fala-em-interação leva à compreensão de que a conversa é um evento organizado e com um sistema de regras conhecidos pelos participantes. Os participantes são colocados em uma posição mais relevante para a Análise da Conversa Etnometodológica, pois sua observação situa a conversa local e contextualmente sob a perspectiva dos participantes. Dessa forma, entendo que

a ACE não tem e nunca teve um interesse central pela linguagem em si, nem por sua descrição, mas enfoca isto sim, a articulação dos métodos de ação social humana (por exemplo, atribuir responsabilidade, explicar-se, iniciar reparo) segundo a perspectiva dos participantes dessa ação. (GARCEZ, 2008)

A ação humana é destacada nos trabalhos de Análise da Conversa Etnometodológica, dando à participação um significado considerável tanto para a organização da fala, quanto para a coconstrução sócio interacional da conversa. Aproximo-me desse interesse de estudar o raciocínio sociológico dos agentes sociais (GARCEZ, 2008) na ação social de conversar, por trazer as construções discursivas dos professores em formação agindo conjuntamente na fala-em-interação nas suas reuniões de trabalho de iniciação à docência.

A Sociolinguística Interacional tem interesse comum pela ação humana na fala-em-interação; por isso, ao diferenciar a Sociolinguística Interacional da Sociolinguística Quantitativa, Pedro Garcez (2008), em entrevista à Revista Letra Magna, diz que a Sociolinguística Interacional está interessada em

responder perguntas do tipo “o que está acontecendo aqui”, neste cenário de ação humana, do ponto de vista dos participantes. Portanto, se interessa pela ação humana mediante o uso da linguagem e trata de examinar situadamente o que as pessoas estão fazendo umas com as outras. Assim, estamos interessados em ações realizadas no uso da linguagem. (GARCEZ, 2008)

Apoiada nessa atenção que as duas áreas destinam ao que as pessoas fazem no uso da linguagem, apresento os conceitos dos quais lanço mão em minha análise e que facilitaram minha compreensão do uso interacional da linguagem feito pelos participantes da pesquisa, sem categorizá-los como pertencentes de uma ou outra área, pois como mencionado anteriormente, aproximo minha pesquisa daquelas que articulam os conceitos de ambas as áreas em prol do entendimento da fala-em-interação. Faço isso com a percepção de que é importante transformar este tipo de análise em uma oportunidade de aprendizagem.

Por isso, é importante nos dedicarmos à observação desse evento social (GOFFMAN, 1979[2002]) para transformá-lo em uma oportunidade de aprendizagem (ALLWRIGHT, 2005) de nós mesmos na interação. Em conformidade com minha postura investigativa, entendo que é importante uma aprendizagem não só para os analistas do discurso, mas também para o

participante da interação interessado em se fazer entender e entender o que está acontecendo no momento da fala-em-interação.

### **2.3.1.1. Organização da fala**

Quando nos dedicamos a observar melhor nossas conversas, rapidamente tomamos ciência de dois aspectos fundamentais da organização da fala: o turno e a troca de turnos (LODER, SALIMEN & MULLER, 2008). Isso porque, quando estamos em uma conversa, sabemos que vamos falar e ser ouvidos, como também vamos ouvir; tudo isso de uma maneira organizada, pautada na compreensão da mensagem. Assim, os interessados em análise da conversa chamam de turno de fala, as oportunidades de fala dos participantes de uma conversa (cf. FREITAS & MACHADO, 2008).

Freitas e Machado (2008) afirmam que o trabalho de observação do turno de fala explora um modelo que considera que cada oportunidade de fala (turno) de cada participante tem: um conteúdo (o que dizemos), uma forma (como dizem) e uma duração (o tempo que levamos falando). A relevância dada a esses três componentes do turno de fala em diferentes trabalhos de análise da conversa, colaboram conjuntamente, mesmo que a ênfase seja dada a cada um separadamente, para a compreensão de que tipo de fala-em-interação está sendo construída, quais significados/conceitos os participantes estão coconstruindo e quais traços específicos eles estão dando para determinada conversa.

Considerado os turnos, temos a base mínima da fala-em-interação – a troca de turnos. Os estudos do sistema de organização da fala (SACKS, SCHEGLOFF & JEFFERSON, 2003[1974]) mostram que existe uma troca entre os participantes de seus turnos, orientada pelo entendimento de cada um do sistema de regras que permite a passagem ou a tomada de turnos. Ou seja, a oportunidade de fala pode ser permitida ou tomada. O falante (GOFFMAN, 1979[2002]) segue uma orientação de passar o turno direta ou indiretamente para seus ouvintes (GOFFMAN, 1979[2002]), que por sua vez, procura respeitar esse direito. Contudo, em determinadas situações de fala, o ouvinte busca estratégias de conquistar o turno ou até mesmo tomar o turno, assumindo o papel de falante.

Dessa forma, entendo que o sistema de tomada de turno obedece a uma “ideia de sequência” (HAVE, 1999), na qual assumimos que uma coisa leva subsequentemente à outra; isto é, um turno leva a outro. Assim, baseio-me no entendimento de que a organização de tomada de turnos é orientada pelas sinalizações que falantes e ouvintes dão a si mesmos, durante a interação, de que estão obedecendo a uma sequência natural (LODER, SALIMEN & MULLER, 2008). Um exemplo disso são elocuições que se organizam sequencialmente em pares, os chamados pares adjacentes (SACKS, 1992).

Apesar de meus dados não apresentarem frequentes sequências pareadas, trago a compreensão do que seria uma sequência de pares adjacentes por surgirem em determinados momentos, principalmente quando há a minha participação direta, na interação dos participantes da minha pesquisa. Em alguns desses meus momentos de participação, coconstruímos turnos nos quais produzimos pares “pergunta/resposta”. Essas sequências (HAVE, 1999), nas quais uma pergunta é seguida de uma resposta, aproximam esses momentos à troca de turnos muito comum em entrevistas.

Com o entendimento dessa ideia sequencial, destaco que as análises de dados de fala-em-interação, apresentados nos estudos tanto da Análise da conversa Etnometodológica quanto da Sociolinguística Interacional, mostram que aquilo que um participante diz antecipa e limita as ações do turno seguinte de outro participante. Portanto, a fala-em-interação constrói direitos e deveres entre os participantes, ora como falantes, ora como ouvintes. Assim, West e Zimmerman destacam que

Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) representam o mecanismo de transição de falantes como uma série ordenada de regras que os falantes utilizam para produzir uma ordem normativamente delimitada de interação conversacional. Para cada local possível de transição de turno (...), essas regras dispõem, em ordem de prioridade, que: (1) o falante atual possa selecionar o próximo falante na conversa (...) e, se não escolher essa opção, (2) um próximo falante possa se autoselecionar, e, se não o fizer, (3) o falante atual possa continuar falando. (WEST & ZIMMERMAN, 1983, p.53)

Uma vez que a troca de turnos se mostrou relevante na análise dos meus dados, detenho-me nesse mecanismo de transição entre falantes, que considero uma coconstrução dos direitos e deveres de falantes e ouvintes. A distribuição dos direitos e deveres durante a interação representa um exercício de poder, que é

estabelecido de acordo com o tipo de fala construída na interação a partir do *status* de cada participante da conversa (WEST & ZIMMERMAN, 1977). Portanto, o falante dispõe de seu direito inicial de conduzir seu turno até o fim, delegando a participação de um próximo falante selecionado ou não; para se autosselecionar, o falante seguinte procura observar se o falante anterior ofereceu em sua fala alguma pista que indique o término do seu turno. Contudo, caso essa pista não tenha sido dada, este falante depara-se com duas escolhas: sobrepor-se ou interromper o falante anterior.

Em conformidade com os estudos de West e Zimmerman (1983[2010]) e Tannen (1990[2010]), considero a sobreposição e a interrupção dois eventos de fala desafiadores para uma organização de fala estruturada pela sequência, pois expõe a flexibilização da fala de acordo com quem está falando, ou seja, aquele que fala possui especificidades que podem ou não atender a “ideia de sequência” (HAVE, 1999). Apesar de parecerem semelhantes, esses eventos são diferentes e produzem sentidos variados na interação, de acordo com os esquemas de conhecimento (TANNEN & WALLAT, 1987[2002]).

Considero esses dois eventos por mostrarem-se relevantes à análise dos meus dados, pois os participantes da minha pesquisa, como qualquer outro falante, agem discursivamente de acordo com o mecanismo de organização da fala, como entendido até aqui. Sendo assim, enquanto ao sobrepor-se ao turno de fala de um primeiro falante, se está falando ao mesmo tempo, ou seja, dois turnos de fala sobrepostos simultaneamente; ao interromper um primeiro falante, desrespeita-se o direito ao turno de fala, violando-se o direito de fala (cf. BENNET, 1981; in: WEST & ZIMMERMAN, 1983).

### **2.3.1.2. Os tipos de fala**

Os estudos sobre a organização da fala-em-interação, a partir da observação de dados, chegaram a conceitos que especificam os tipos de fala que podem ou não anular-se ou aproximar-se entre si. Estou considerando, de acordo com Del Corona, dois tipos gerais de fala: a cotidiana e a institucional.

Para Schegloff (1987), a organização primordial da fala-em-interação é o sistema de trocas de fala da conversa cotidiana (ver Garcez, 2008). É a ele que as crianças são inicialmente expostas, e é por meio dele que aprendem a interagir socialmente no mundo. A conversa cotidiana é o primeiro cenário em que se observa a organização da alocação de turnos entre os participantes, a produção de segmentos de conversa em sequências coerentes de ação, a existência de meios ordenados para lidar com problemas de produção, escuta e compreensão de conversas, entre outros. Os outros sistemas de troca de falas (por exemplo, as interações em cenários institucionais) apresentariam modificações em relação ao que acontece em conversa cotidiana. (DEL CORONA, 2009)

Entendo, portanto, que a origem de todos os tipos de fala é a cotidiana, assim como Schegloff (1992), que considera a conversa cotidiana como sistema fundamental para a produção de todos os outros, por ser ele um domínio comum a qualquer falante. Dessa forma, obedecemos a uma lógica sócio histórica, já que a conversa cotidiana é bem anterior ao surgimento das instituições. O ambiente institucional, segundo Schegloff (1987), adaptou o uso da linguagem cotidiana às restrições e regras de interação que mudam de acordo com cada instituição (escola, empresa, comércio, economia, etc.). Para identificar e compreender a fala institucional cito, assim como Del Corona (2009), as três características principais da fala institucional: “(i) orientação para o cumprimento do mandato institucional; (ii) restrições às contribuições aceitas; e (iii) inferência de enquadres e procedimentos.” (DREW & HERITAGE, 1992).

Considero importante diferenciar a fala cotidiana da fala institucional, pois os dados da minha pesquisa foram gerados em um contexto institucional. Identifico o contexto tanto como macro quanto micro-institucional: o macro-institucional, o contexto no qual meus dados foram gerados é a universidade e seus membros (alunos e professores); o micro-institucional é delineado pela proposta do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) ao dizer que

O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, sob a orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA/CAPES)

Além das regras e restrições comuns às universidades, nas reuniões gravadas, os participantes da minha pesquisa demonstram seguir os enquadres e

procedimentos advindos do que o programa prevê como objetivo. Percebi, durante as reuniões, que o mandato institucional da interação era o desenvolvimento do planejamento das atividades didático-pedagógicas que munisse o professor em formação para o trabalho em sala de aula, exatamente a ideia principal do programa.

Apesar de a pesquisa se realizar em um ambiente institucional, as reuniões gravadas não apresentam somente o tipo de fala institucional. Selecionei para análise duas reuniões específicas: uma com predominância da fala institucional e outra próxima da fala cotidiana. Tal escolha foi feita, para destacar as diferenças entre esses tipos de fala e a importância deles nas construções discursivas dos participantes.

No capítulo 4, a análise dos dados de minha pesquisa vai buscar, na organização da fala-em-interação, os elementos da fala que contribuam para a compreensão das construções discursivas dos participantes da interação. E, ainda, buscarei indicar o quanto essas interações colaboram para o entendimento da importância dessas reuniões para a construção das identidades dos futuros professores em formação envolvidos.

### **2.3.1.3. A coconstrução da Interação**

Na tentativa de interpretar meus dados buscando responder *o que está acontecendo aqui e agora*, alinho-me a dois autores que dialogam entre si. Erving Goffman, com o conceito de enquadre e John Gumperz, com os conceitos de pistas de contextualização e atividade de fala.

Para Gumperz (1982[2002]), cada detalhe que ocorre durante uma interação é uma dica importante para interpretarmos os sentidos das mensagens enviadas mutuamente entre os interlocutores. Por meio de uma metáfora de constelações de traços, o autor nos explica melhor sobre o que entende como pistas de contextualizações:

através de constelações de traços, presentes na estrutura de superfície das mensagens, que os falantes sinalizam e os ouvintes interpretam qual é a atividade que está ocorrendo, como conteúdo semântico deve ser entendido e *como* cada oração se relaciona ao que a precede ou sucede. Tais traços são denominados *pistas de contextualização*. (GUMPERZ, 1982[2002])

Ao apontar para esses traços, Gumperz aproxima-se de Goffman no sentido de considerar como relevante a contribuição de todos os sentidos (audição, olfato, paladar, visão e tato) para a compreensão das pessoas envolvidas na interação, como também para a interpretação dos possíveis analistas. Na citação acima, Gumperz recontextualiza a pergunta de Goffman (*o que está acontecendo aqui e agora?*) por meio de outra “qual é a atividade que está ocorrendo”. O termo “atividade” pode ser entendido como

a unidade básica de interação socialmente relevante em termos da qual o significado é avaliado (Lenvinson, 1978). (...) o termo atividade não é usado para representar uma estrutura estática, mas para refletir um processo dinâmico que se desenvolve e sofre alterações à medida que os participantes interagem. Além disso, a base do seu significado reflete algo que está sendo *feito*, algum propósito ou objetivo que os participantes estão tentando atingir (...). (GUMPERZ, 1982; In: RIBEIRO & GARCEZ, 2002)

Dessa forma, os participantes de uma interação têm um propósito ou um objetivo que é compreendido por meio dos significados de suas mensagens e de tudo aquilo que possa contribuir para compô-las – gestos, ruídos, alteração do volume da fala. Isto é, tudo aquilo que é coconstruído na interação é significativo para a interpretação da mesma.

O tipo de atividade ou a atividade de fala são reinterpretações do conceito de enquadre trazido inicialmente por Bateson (1972) e significativamente desenvolvido por Goffman (1974 [2012]) em seus estudos. Diante de muitas definições, é difícil adotar apenas uma para o conceito de enquadre, por isso para uma ilustração do que estarei considerando como enquadre no decorrer da minha análise, escolho o verbete retirado do “Glossário Conciso de Sociolinguística Interacional”, uma síntese dos conceitos dos principais estudos da Sociolinguística Interacional, desenvolvida por Pedro M. Garcez e Ana Cristina Ostermann.

**enquadre** – definição, com base em elementos de sinalização na **fala** em interação, quanto ao que está acontecendo em uma interação, sem a qual nenhuma **elocução** (ou movimento ou gesto) pode ser interpretada. Para compreender qualquer **elocução**, as pessoas constantemente se deparam com a tarefa interpretativa de enquadrar os eventos e ao mesmo tempo negociar as relações interpessoais, ou **alinhamentos** (ou *footings*), que constituem os eventos. (GARCEZ & OSTERMANN, 2002)



Considero o enquadre a chave para a interpretação de qualquer interação, pois ao sabermos com que regras e procedimentos (DEL CORONA, 2009) os participantes de uma conversa estão operando, podemos começar a entender o que está sendo coconstruído pelos participantes. Essa coconstrução desenvolve-se na negociação que os mesmos participantes estabelecem em suas relações interpessoais na fala-em-interação.

Todavia, o enquadre depende da coconstrução dos participantes, o que depende dos esquemas de conhecimento que eles levam para a interação (TANNEN & WALLAT, 1987[2002]). Nesse sentido, para minha análise dos dados destaco o conceito de esquemas de conhecimento para destacar a relevância do que o participante espera de uma interação. Tannen e Wallat (1987) colocam os esquemas de conhecimento como as expectativas dos participantes de uma conversa acerca de pessoas, objetos, eventos e cenários. Ou seja, na coconstrução de uma interação, além de só operar com regras e procedimentos de determinados enquadres, os participantes também levam suas experiências e aquilo que esperam de um determinado enquadre ou conteúdo da conversa. Nas construções discursivas dos participantes, turno a turno, é possível perceber como essas expectativas são administradas ou não e o que isso significa para interação.

#### **2.3.1.4. Os participantes da Interação**

Com relação aos participantes da interação, alinho-me a Goffman (1979), para quem o falante e o ouvinte exercem papéis importantes na coconstrução da interação. Ele subdivide a participação do falante em uma tríade de papéis: (i) o animador – “a máquina de falar, um corpo envolvido numa atividade acústica, ou, (...) um indivíduo engajado no papel de produzir elocuições”; (ii) autor – “alguém que selecionou os sentimentos que estão sendo expressos e as palavras nas quais eles estão codificados”; (iii) responsável – “alguém cuja posição é estabelecida pelas palavras faladas, (...) as crenças são verbalizadas, (...) que está comprometido com o que as palavras expressarão” (cf. GOFFMAN, 1979). Esses papéis podem ocorrer em conjunto ou separadamente, dependendo do tipo de interação e do posicionamento daquele que fala. Tomando como exemplo os meus dados, os participantes possuem momentos de fala nos quais estão reproduzindo

elocuções, citando teóricos ou “animando” a fala de alunos ou professores; em outros momentos, os futuros professores trazem em sua fala, construções discursivas autorais e responsáveis, trazendo reflexões do seu próprio “eu” (GOFFMAN, 1975) acerca da educação, do trabalho em sala de aula e da qualidade de vida (GIEVE & MILLER, 2006) do próprio grupo. Por estar interessada nas construções discursivas dos futuros professores e da professora formadora, considero que a tríade de papéis do falante proposta por Goffman seja muito relevante para analisar as interações selecionadas.

E o meu “ouvir” alinha-se à concepção de Goffman (1979) dos papéis dos ouvintes. O ouvinte é o interlocutor do falante, ou seja, aquele para quem se fala (BAKHTIN, 1995). Goffman também pontua dois tipos de ouvintes: o ratificado, aquele que participa da interação; e o não ratificado, aquele que não participa da interação. Dentre os ouvintes ratificados estão aqueles que escutam – coconstruindo de fato a interação e aguardando a sua vez de participar – e os que não escutam, colocando-se alheios ao que está acontecendo no aqui e agora, sem pretensão de participar. Os não ratificados são participantes não oficiais da conversa, ou seja, estão no ambiente onde ocorre a interação, estando ou não interessados no que está sendo dito. Em minha análise, coloco-me como ouvinte ratificada. Apesar de não ser parte do grupo do subprojeto de Português, os participantes me incluíram nas interações, motivados por nossa proximidade. Contrariamos, assim, o papel de ouvinte não ratificado do pesquisador – observador.

Assim, pelo interesse na construção discursiva dos participantes da interação, busquei inspiração nessas noções de falante e ouvinte para entender a participação de cada um na coconstrução das interações gravadas. Como pesquisadora exploratoriamente engajada, interesse-me, também, por compreender mais a fundo a minha própria participação, observo e registro como ela foi interacionalmente facilitada e solicitada pelos outros participantes.

### **2.3.1.5. A perspectiva dos estudos da narrativa**

Os estudos da narrativa concentram-se em situações de fala-em-interação nas quais um ou mais participantes narram eventos do passado (apesar de também

existir a possibilidade de narrar o futuro) para contribuir com a coconstrução da interação. Para trabalhar com este conceito em minha análise, alinho-me a Bastos (2005) que considera que o aprofundamento dos estudos narrativos trouxe a narrativa como a forma básica de organizar a experiência humana.

Não pretendo focar exclusivamente as narrativas e por isso minha pesquisa talvez não possa ser considerada um estudo profundo das narrativas emergentes nas reuniões. Todavia, inspirei-me na leitura *The Transformation of Experience in Narrative Syntax*, capítulo do livro de William Labov, *Language in the innercity* (1972); e o texto de Liliana Cabral Bastos: *Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa* (2005). Labov, em seus estudos, elaborou conceitos que servem como ferramentas canônicas para o trabalho com narrativas, sendo sua leitura fundamental para quem busca entendê-las. Liliana Cabral Bastos, em seus trabalhos, apresenta ao âmbito nacional os estudos da narrativa de forma didática, revisitando os conceitos de Labov, apontando a importância da narrativa para os interessados nos Estudos da Linguagem.

A fim de também aproximar-me da narrativa, revisito Bastos (2005) para elaborar o norte da inspiração narrativa de alguns momentos da minha análise. E, ainda, para dar praticidade a este olhar narrativo, ilustro o didatismo da contribuição de Bastos (2005), adaptando e apresentando no Quadro 1, uma síntese dos elementos narrativos elaborados por Labov (1972), revisitados por Bastos (2005).

Modelo Laboviano de Análise da Narrativa	
Elemento	O que é?
Ponto	O porquê de contar
Ser contável	A referência a algo extraordinário
Resumo	Os enunciados iniciais que sintetizam o que vai ser contado
Orientação	O contexto do evento narrado
Ação Complicadora	A sequência de orações narrativas com verbos no passado
Avaliação	O clima emocional da narrativa
Resolução	O fechamento da ação complicadora
Coda	O sinal do fim da narrativa e a volta ao tempo presente

Quadro 1: Modelo Laboviano de Análise da Narrativa. Fundamentado no texto *Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa*, de Liliana Cabral Bastos (2005), publicado na Revista *Caleidoscópio*.

Para a autora, a “razão de ser” da narrativa é o ponto, o motivo que faz com que o participante construa uma narrativa durante a interação. Essa motivação ecoa aquilo que o narrador está considerando extraordinário, ou seja, ele escolhe o que foge do comum, que viola suas crenças, pautando-se na sua psicologia popular – sistema de crenças construído pelo senso comum (BRUNER, 1997). Dessa forma, o narrador constrói o que os estudiosos narrativos chamam de reportabilidade da narrativa.

A fim de criar a reportabilidade da narrativa para a interação, o participante começa a sua fala com enunciados que sintetizam a história que vai narrar e contextualizam-na no tempo, espaço, pessoa e circunstância; momentos que Labov (1972) denominou como resumo e orientação. O desenrolar da história constrói-se por meio de uma sucessão de enunciados organizados temporalmente, composto de verbos conjugados no tempo pretérito, a chamada ação complicadora. Nesses momentos de construção dessa fala narrativa, o narrador vai apresentando elementos de avaliação, como emprego de adjetivos e advérbios que destaquem o ponto extraordinário do evento narrado, revelando suas considerações. Segundo Labov (1972), o narrador faz uso de dois tipos de avaliação: o emprego de recursos discursivos que reforçam o ponto da narrativa; e o uso da fala direta do narrador ou dos participantes do evento narrado para reforçar a avaliação do próprio narrador, trazendo uma carga dramática à história. Por fim, nos relata o fim da sucessão de ações no passado, indicando a resolução da narrativa, e volta ao tempo da interação, o presente, indicando a coda da narrativa; sendo esses os elementos finais da narrativa.

A inspiração narrativa em meu trabalho se dá, não apenas por meus participantes trazerem para a interação momentos narrativos, o que me levaria a dissertar sobre os estudos narrativos. Opto por analisar as narrativas, mesmo que não aprofundadamente, por considerar que, quando em uma das reuniões gravadas, um dos participantes narra um evento relevante para história de vida do próprio grupo, ele não está apenas reconstruindo a sua própria história, mas a de todo o grupo (LINDE, 1993). Ou seja, “o ato de contarmos e ouvirmos histórias tem um papel crucial na construção de nossas vidas e das vidas dos outros (SARUP, 1996), já que as histórias sobre mim mesmo são igualmente sobre como

vejo os outros (CARRITHENS, 1998)” (MOITA LOPES, 2002, p. 64). Diante dessa constatação, considerei relevante estudar as narrativas nos meus dados.

### 2.3.1.6. A perspectiva dos estudos da Identidade

Assim como os estudos da narrativa concentram-se no movimento de narrar histórias, os estudos da identidade enfatizam a performance (BAUMAN, 1986) de cada participante da conversa, a fim de compreender como cada um se constrói na fala-em-interação. Desse modo, estou entendendo identidade “como um processo de exposição e interpretação de posições, papéis, status, etc.” (BASTOS & OLIVEIRA, 2002).

Para interpretar os papéis construídos pelos participantes das interações a serem analisadas, alinho-me a Moita Lopes (2002) que traz a noção de fragmentação e processo aos estudos da identidade. Segundo o autor,

a construção da identidade social é vista como estando sempre em processo, pois é dependente da realização discursiva em circunstâncias particulares: os significados que os participantes dão a si mesmos e aos outros engajados no discurso. Nesse sentido, conforme Hall (1990, p. 222) indica, ‘ao invés de pensarmos sobre identidade como um fato já concluído, (...) devemos pensar sobre identidade como uma ‘produção’, que nunca está completa, que está sempre em processo, sempre constituída dentro e não fora da representação’, isto é, do discurso. Ou ainda, como diz Parmar (1990, p.101): ‘as identidades nunca são fixas, mas complexas, diferenciadas e constantemente reposicionadas’. (MOITA LOPES, 2002, p. 34)

A ideia de identidade como não fixa e em processo é importante, pois, assim como a interação é coconstruída no processo da fala-em-interação, no discurso, os participantes também estão se coconstruindo nesse processo, por meio da sua própria participação e da participação do outro. Essa ideia de processo alinha-se ao que foi dito sobre a Linguística Aplicada, sobre a necessidade de, ao nos dedicarmos ao estudo das práticas sociais do ser humano, entender que a vida social contemporânea se tornou algo movente (FABRÍCIO, 2006) que se transforma constantemente, por meio da globalização. Dessa forma, ao compreendermos o caráter social das identidades, entendemos a sociedade na qual estão sendo coconstruídas. Sendo assim, por essa mobilidade social, a construção fragmentada das identidades sociais deve-se ao fato de as pessoas e suas vidas não

terem uma performance social homogênea, capaz de explicar tacitamente cada uma por meio de suas construções discursivas (MOITA LOPES, 2002).

Aproximo, portanto, a noção de identidade à construção discursiva que é coconstruída na fala-em-interação através da “coparticipação social” (MOITA LOPES, 2002). Nesse sentido, cada participante da interação é de suma importância, uns para os outros, na coconstrução do significado da interação e de si mesmos, pois

constroem o significado ao se envolverem e ao envolverem outros no discurso em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares. Isso quer dizer que alteridade e contexto são categorias básicas para compreender como o significado é elaborado na sociedade já que, como diz Bakhtin (1981, p.12), ‘uma palavra é dirigida a um interlocutor: ela é função deste interlocutor’. E é por meio desse processo de construção do significado, no qual o interlocutor é crucial, que as pessoas se tornam conscientes de quem são, construindo suas identidades sociais ao agir no mundo por intermédio da linguagem. (MOITA LOPES, 2002, p.30)

Ao estarem conscientes de quem são e de como agem no mundo, os participantes da interação estão, na fala-em-interação, elaborando suas práticas discursivas sociais. Por isso, além de entender a fala-em-interação como uma construção discursiva, podemos ressignificar as performances de seus participantes (construção da identidade) como uma prática discursiva, pois é no encontro com o outro que as pessoas se vinculam a determinados discursos, afirmando quem são para si e para o outro (MOITA LOPES, 2002).

As práticas discursivas são facilitadoras do nosso processo de construção da identidade, pois são oportunidades que nas quais elaboramos quem somos no mundo social em que vivemos. Por isso, em diferentes práticas sociais nos construímos como familiares, profissionais, eleitores, alunos, professores e etc.. Nos socializamos em diferentes contextos (cotidianos e institucionais) e elaboramos nossa performance como considerarmos oportuna em relação aos nossos interlocutores. Cabe, portanto, àquele que analisar a interação ter a consciência que cada participante se constrói de determinada maneira de acordo com o que está acontecendo na interação, não podendo classificar/categorizar tacitamente as identidades de cada um. Sendo assim, eu não posso afirmar que os professores em formação do grupo investigado se constroem identitariamente desta ou daquela forma, devo considerar a performance de cada um como sendo participante daquelas interações sócio-historicamente situadas.

Com isso, considerando que as identidades são múltiplas e fragmentadas (MOITA LOPES, 2002), ao analisar as construções discursivas dos futuros professores, procuro identificar os momentos nos quais constroem suas identidades individuais e coletivas inspiradas na vivência dos princípios da Prática Exploratória que orientam suas formações. Nas reuniões de iniciação à docência, pude perceber que os pibidianos buscavam se engajar com os ideais da Prática Exploratória, apresentando momentos de maior ou menor engajamento, reafirmando o processo de desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006) contínuo que estavam vivendo com a Prática Exploratória. Dessa forma, dediquei-me a analisar a construção dessa identidade de professor exploratório situada na prática social de iniciação à docência da licenciatura em Letras | Português da PUC-Rio.

### 3

## Metodologia

Neste capítulo, compartilho as decisões metodológicas tomadas para realizar uma investigação de cunho qualitativo e etnográfico, que se insere no paradigma participativo-colaborativo, sob as perspectivas da Prática Exploratória, da Linguística Aplicada e da Sociolinguística Interacional, e que se apoia em pressupostos teóricos dessas áreas de conhecimento entendidos como facilitadores na observação e interpretação dos dados.

Construo, também, a apresentação dos dados, descrevendo a geração dos mesmos e explicitando o contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID|CAPES), especificamente do subprojeto de Português do Departamento de Letras | PUC-Rio; bem como os participantes das duas reuniões analisadas, com base nas anotações feitas por mim durante as reuniões e a interpretação dos dados.

### 3.1. A pesquisa qualitativa e o paradigma participativo-colaborativo

A pesquisa foi desenvolvida dentro de uma abordagem qualitativa, sob o ponto de vista do paradigma participativo-colaborativo, por acreditar que a participação e colaboração do pesquisador, entendido como membro do grupo que elabora a investigação colaborativa, como um participante do processo de formação de professores sejam formas de contribuir para o aprimoramento da educação brasileira.

A partir deste ponto de vista, pude desenhar a pesquisa de acordo com as características do paradigma participativo-colaborativo, que entende o pesquisador também como membro do grupo que elabora um trabalho de parceria mútua com o grupo investigado, envolvendo todos na agentividade da pesquisa (cf. HERON & REASON, 1997).

As perspectivas metodológicas do presente trabalho se alinham aos estudos de Lincoln e Guba (2006) acerca dos paradigmas da pesquisa qualitativa, considerando esta como



[...] um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar, que atravessa humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas. A pesquisa qualitativa é muitas coisas ao mesmo tempo. Tem um foco multiparadigmático. Seus praticantes são suscetíveis ao valor da abordagem de múltiplos métodos, tendo um compromisso com a perspectiva naturalista e a compreensão interpretativista da experiência humana. Ao mesmo tempo, trata-se de um campo inerentemente político e influenciado por múltiplas posturas éticas e políticas. (NELSON, 1992; *apud* LINCOLN & GUBA, 2006, p.21)

A pesquisa foi se desenvolvendo de forma interdisciplinar, na medida em que ela entrelaça pressupostos teóricos da Linguística Aplicada Contemporânea, da Prática Exploratória, da Sociolinguística Interacional e da Análise da Conversa Etnometodológica. Tal entrecruzamento teórico possibilitou a criação de um espaço discursivo de análise ao qual busco compreender a formação tanto dos futuros professores participantes quanto entender a minha própria formação profissional.

### 3.2. Perspectivas de Pesquisa

Minha visão de pesquisa constituiu-se a partir dos conceitos trabalhados nas áreas com as quais fui construindo familiaridade durante o curso de pós-graduação. Dessa forma, busquei desenvolver uma pesquisa inspirada na ideia de *practitioner research* (pesquisa do praticante) da Prática Exploratória (ALLWRIGHT & HANKS, 2009), de uma investigação preocupada com o uso da linguagem nas práticas sociais (MOITA LOPES, 2006), de observação das práticas interacionais e sua construção de significado (RIBEIRO & GARCEZ, 2002), bem como de produção de conhecimento a partir da análise da fala-em-interação (GAGO & SILVEIRA, 2011).

O *practitioner research* ou pesquisa do praticante (MILLER, 2010) é uma postura metodológica de pesquisa em Prática Exploratória que busca o envolvimento de todos os agentes da investigação na procura de entendimentos do que está sendo pesquisado, construindo uma parceria entre o pesquisador e os membros de um grupo (ALLWRIGHT & HANKS, 2009), um posicionamento que adotei ao longo do processo de geração e interpretação dos dados.

Nesta parceria, considero que a formação de professores é uma prática social cujas relações interpessoais são construídas com e na linguagem. Concordo

com Kleiman (2013), quando a autora afirma que a Linguística Aplicada Contemporânea se propõe como interventiva nessa prática social, para que na investigação do uso da linguagem o pesquisador contribua para a construção de conhecimento dessa prática social. O presente trabalho pretende, assim, produzir inteligibilidades acerca da formação de professores a partir das construções discursivas estabelecidas na linguagem nesta prática social.

As construções discursivas constituem-se na interação, ou seja, na organização do discurso na interação social. As análises sócio-interacionais procuram ressaltar a origem dialógica das relações humanas, destacando o trabalho social e linguístico implícitos na coconstrução dos significados (GARCEZ & RIBEIRO, 2002). Com isso, procurei destacar a importância da organização do discurso nas relações entre os membros do grupo.

Enfim, sendo uma pesquisa que procura entender dados gerados na fala-em-interação, coloco-me como analista que indica como a orientação da fala dos participantes e os procedimentos empregados por eles no momento da fala (GAGO & SILVEIRA, 2011) contribuem para o processo de construção discursiva dos futuros professores e da professora formadora.

### **3.3. Uma dimensão etnográfica**

Uma pesquisa com base na Prática Exploratória traz em seu trabalho investigativo um cunho etnográfico implícito (MORAES BEZERRA, 2007). Dessa forma, considero que minha investigação desenvolveu-se de acordo com as características das principais pesquisas etnográficas em educação.

Para André (2012), as pesquisas realizadas em contextos educacionais se constroem como estudos etnográficos, devido à adaptação feita da etnografia às práticas educacionais. A principal delas é o emprego das técnicas etnográficas: a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. Vejamos a definição de André:

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. [...] o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise de dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador. O fato de ser uma pessoa o põe numa posição bem diferente de outros tipos de instrumentos, porque permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta [geração], se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho (ANDRÉ, 2012, p. 28)

Considerando o grau de integração do pesquisador na situação estudada, percebo a aproximação com a perspectiva exploratória de pesquisa do praticante (ALLWRIGHT & HANKS, 2009). Na postura metodológica de pesquisa em Prática Exploratória, entendemos que o pesquisador não é apenas observador do contexto investigado, mas também um participante que busca construir uma parceria com os demais membros do grupo para elaborar entendimentos da situação vivida. Quanto mais participantes, mais praticantes (MILLER, 2010) tornam-se os membros.

A Prática Exploratória como pesquisa educacional de cunho etnográfico valoriza o instrumento humano no processo investigativo ao criar oportunidades de mediação da geração dos dados da pesquisa entre os praticantes. Estes (pesquisador e membros do grupo) tomam suas próprias decisões e procuram responder suas questões de acordo com suas escolhas teórico-metodológicas.

Essa dimensão subjetiva dada ao processo de pesquisa faz do trabalho em Prática Exploratória, uma atitude investigativa autoetnográfica que, de acordo com Miller (2002):

Esta dimensão auto-etnográfica da pesquisa do praticante é provavelmente o que promove uma profundidade em termos de entendimentos que falta a outras abordagens investigativas. Nossa experiência tem mostrado que, quando os praticantes percebem que podem trabalhar sobre suas práticas e de suas maneiras, eles não apenas acham isso intelectual e emocionalmente gratificante, mas também [pleno de um caráter] emancipatório dos modelos de aprendizagem de déficit. (MILLER, 2002, apud MORAES BEZERRA, 2007)

Apoiada na oportunidade de aprofundamento dos entendimentos, portanto, fiz do meu processo de pesquisa um estudo autoetnográfico da nossa (dos futuros professores e eu) licenciatura em Letras pela PUC-Rio, buscando entender não só a formação de professores como também uma formação inicial de professores inspirada pelos princípios da Prática Exploratória.

### 3.4. O PIBID|CAPES|PUC-Rio e o subprojeto de Português

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino superior (CAPES) para desenvolver e valorizar a formação de professores da educação básica. O PIBID oferece bolsas a estudantes das licenciaturas de instituições de ensino superior públicas e privadas participantes dos projetos, desenvolvendo a inserção dos bolsistas no contexto das escolas públicas de educação básica. De forma que, desde o início de sua formação acadêmica, o professor em formação inicial elabore atividades didático-pedagógicas, sendo orientado por um docente da licenciatura e por um professor da escola.

Os bolsistas de iniciação à docência são estudantes de licenciatura de projetos (aprovados pelo PIBID|CAPES) de instituições de ensino superior. Esses estudantes de licenciatura precisam se dedicar às atividades do projeto por oito horas semanais, elaborar um portfólio com os registros das atividades realizadas e apresentar seus resultados em um seminário de iniciação à docência desenvolvido por sua instituição de ensino. Contudo, é importante que o licenciando esteja consciente de que sua atuação no projeto não permite que assuma as funções do professor-regente da escola.

Na escola, os bolsistas são orientados pelo professor-regente que é o supervisor das atividades realizadas. Além de acompanhar os bolsistas, o professor da escola deve viabilizar as atividades, ser a ponte entre o projeto e a comunidade escolar, controlar a frequência, participar do seminário de iniciação à docência desenvolvido na instituição superior e fazer/atualizar um currículo na Plataforma Freire<sup>10</sup>.

Na instituição de ensino superior, os bolsistas são acompanhados por um docente da licenciatura, denominado coordenador de área. Este coordenador precisa integrar o trabalho do projeto à escola da rede pública, selecionar os bolsistas e professores-supervisores, manter informada a coordenação da instituição superior quanto ao número de participantes para fins administrativos, e enviar periodicamente relatórios sobre o desenvolvimento do projeto.

---

<sup>10</sup> Sistema eletrônico do Ministério da Educação, criado em 2009, com objetivo de gerir e acompanhar a formação de professores da educação básica, permitindo a criação de currículos.

Além dos objetivos atribuídos a cada participante do projeto, o PIBID tem objetivos gerais: “incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.” (Brasil| Ministério de Educação e Cultura| CAPES, 2008).

Em 2012, os sete projetos da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História, Letras-Ingês, Letras-Português e Pedagogia) foram aprovados por atenderem aos objetivos gerais do PIBID. Atualmente, a equipe do projeto conta com onze pessoas: uma coordenadora institucional, uma coordenadora de gestão, sete coordenadores dos subprojetos (coordenadores de áreas) e duas pessoas de apoio.

Em 2013, ano da geração dos dados desta pesquisa, o subprojeto Letras-Português contava com uma coordenadora, um professor-supervisor, cinco bolsistas oficiais e uma voluntária. O trabalho buscou capacitar os professores de português em formação inicial para lidarem com as exigências do letramento de alunos de escolas públicas, desejando conscientizá-los das funções desempenhadas pelo uso da linguagem em nossa sociedade letrada. O desenvolvimento do subprojeto se deu em uma escola da rede municipal nas proximidades da instituição universitária.

### 3.5. Os “pibidianos”

Nesta subseção descrevo os participantes da pesquisa, considerando suas especificidades no espaço discursivo coconstruído pelo grupo e justifico o uso do termo “pibidianos”. Para identifica-los optei pelo emprego de nomes fictícios para preservá-los no contexto da universidade, no qual são muito conhecidos.

O grupo é composto por seis bolsistas efetivos do programa, entre os quais temos a coordenadora do subprojeto, Bárbara; contando também com a participação assídua de uma voluntária, Priscila, que não pode ser bolsista de iniciação à docência por ter vínculo empregatício na universidade. Todos formam o primeiro grupo de participantes do subprojeto de Português do primeiro PIBID|CAPES|PUC-Rio de Letras. É importante salientar que o projeto também conta com a participação do professor-regente Fábio, mencionado nos dados, que infelizmente não esteve presente nas reuniões analisadas.

No decorrer das reuniões, comecei a perceber que os participantes se denominavam, entre si, como “pibidianos”, um novo adjetivo criado a partir da sigla PIBID. Desde então, muito por conta de minha proximidade com os participantes, passei a empregar o termo que parecia trazer-lhe afetividade e identificação com o programa.

Os “pibidianos” ocupavam uma faixa etária entre vinte e vinte e cinco anos, visto que as gravações foram feitas em 2013, em sua maioria são beneficiados por bolsas de estudos na universidade, patrocinadas ou não pelo governo, alguns por serem oriundos da escola pública. Todos estavam cursando a partir do quinto período da licenciatura em Letras, sendo, portanto, quase formandos. O grupo havia cursado a maior parte das disciplinas de educação e ensino, estando todos com seus estágios curriculares concluídos ou em fase de conclusão, o que caracteriza um tempo maior de vivência na escola selecionada.

A coordenadora Bárbara é professora do quadro principal de docentes do Departamento de Letras | PUC-Rio e ministra diversas disciplinas curriculares da licenciatura de Português, inclusive o Estágio Supervisionado. Bárbara faz parte do grupo Prática Exploratória do Rio de Janeiro, tendo diversos trabalhos desenvolvidos na área, e desenvolve uma formação de professores pautada nos princípios exploratórios.

Minha proximidade tanto com os “pibidianos” quanto com a coordenadora é um fato relevante para a geração e análise dos dados. Bárbara tinha acabado de ser minha professora de Estágio Supervisionado, pois no semestre anterior ao início da minha pesquisa, havia me licenciado pelo mesmo departamento da universidade. Em decorrência dessa recente licenciatura, os futuros professores foram meus ex-colegas de sala de aula. Portanto, durante as reuniões, por diversas vezes, como aparece nos dados, sou solicitada a participar das reuniões, o que faz da minha participação e análise uma inclusão da minha própria revisão-reflexão da formação que acabara de ter.

### 3.6. As reuniões

As reuniões do subprojeto de Português ocorriam quinzenalmente e aconteciam em uma sala do departamento. Nesses encontros, coordenadora, professor regente e pibidianos refletiam sobre as atividades realizadas na escola, o planejamento das próximas ações e o andamento do subprojeto. A coordenadora orientava as reflexões, o professor regente contribuía com suas observações do trabalho realizado na escola e os pibidianos relatavam o como se sentiram nas atividades já realizadas e suas expectativas com as próximas. Todos participavam expressivamente dos encontros, sendo todos presentes, exceto o professor regente que se manteve ausente durante o período de greve.

Os encontros que acompanhei aconteceram no ano de 2013, com os pibidianos da primeira turma do subprojeto de português. Solicitei a coordenadora a participação nas reuniões e fui prontamente atendida e bem recebida por todos. Não me senti em nenhuma das reuniões como um elemento externo, que viria a conduzir *third-party research* (ALLWRIGHT, 2003). Desde o início, sentia-me conduzindo uma pesquisa participativa da qual agia como membro praticante do grupo.

Particpei de dez reuniões ao longo do ano, com exceção de três reuniões observadas sem o gravador, contudo fazia anotações com base no que observava ao participar da vida cotidiana dos “pibidianos”. Meus apontamentos estenderam-se pelas demais reuniões em dois momentos: no decorrer dos encontros e na escuta dos dados. A atitude de anotar as observações que fazia do relacionamento

interacional interpessoal inspirou-se nos trabalhos etnográficos em educação (ANDRÉ, 2012) que sugerem a participação do etnógrafo como membro da situação estudada, dando à pesquisa uma perspectivaêmica (MOITA LOPES, 2006).

A escolha das gravações de duas reuniões para transcrição e análise justifica-se pelo tempo de duração das interações e pela participação de todos os “pibidianos”. Como meu foco eram os bolsistas, selecionei as reuniões que contaram com a presença de todos. Bárbara está presente apenas na primeira reunião, pois a segunda reunião foi marcada entre os bolsistas. Os dois eventos foram realizados no período da greve de professores da rede municipal da cidade do Rio, momento no qual o professor regente, Fábio, se ausentou das atividades do subprojeto. Esta atitude foi muito contestada nos dados, ocasionando seu eventual desligamento do subprojeto.

### **3.7. Passo a passo da geração e análise dos dados**

A princípio, por não estar de posse de um gravador, nas três primeiras reuniões que acompanhei fiz somente anotações baseadas na observação do comportamento dos participantes nas interações. Inicialmente, os membros do grupo estranharam um pouco as anotações, procurando observar o momento no qual estavam sendo feitas e alguns, por curiosidade, às vezes, tentavam ver o que estava escrito. Contudo, aos poucos iam abstraindo a minha escrita e se dedicavam à coconstrução da interação.

Na quarta reunião, já foi possível a geração de dados em áudio, contudo, continuei fazendo anotações durante as interações. Apenas nesta reunião comuniquei a todos o uso do gravador, sendo concordado por todos e, aos poucos, despercebido. Nos demais encontros, procurei deixar o gravador fora do campo de visão dos participantes para que não orientassem seus turnos de fala pela presença da gravação.

Após cada encontro, escutava as gravações, acompanhada das anotações feitas. Enquanto ouvia, fui acrescentando mais observações, destacando os trechos interessantes para a análise e escolhi as duas reuniões nas quais todos os “pibidianos” participaram.



A transcrição das duas reuniões foi feita integralmente, contudo uma transcrição mais específica, de acordo com uma adaptação de Jung e Loder (2008, p. 168), foi feita apenas nos excertos destacados para análise. Os excertos analisados foram definidos a partir do que considerei serem os momentos interacionais mais relevantes para a construção discursiva de cada participante. Para analisá-los, utilizei tanto os conceitos teóricos elencados quanto as minhas anotações.

## 4

**Análise****A vivência dos princípios: o tornar-se exploratório**

Neste capítulo, apresento a análise das interações gravadas e desenvolvo o meu olhar exploratório que se constrói nas interações, pois participo de maneira expressiva das mesmas e do próprio fazer analítico. Inspiro-me nos princípios da Prática Exploratória para interpretar as construções discursivas de todos (inclusive a minha) nesse processo de iniciação à docência e de tornar-se exploratório.

Sinto que ao olhar para os dados estarei produzindo conhecimento tanto sobre o outro quanto sobre mim mesma – o que faz dessa tarefa um momento ainda mais delicado devido à posição de pesquisadora-praticante que reflete sobre suas próprias questões, para o qual buscarei apoio nos princípios exploratórios para vencer esse desafio. Apresento a seguir um plano de apoio à análise com base nos princípios.

**Priorizar a qualidade de vida**

Ver como os dados mostram a percepção dos praticantes do que está acontecendo no momento da reunião; observar em suas construções discursivas como se percebem como professores em formação e professores em formação exploratória (praticantes); identificar a importância da qualidade das interações para a vida do grupo.

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

Compreender como nós, participantes das interações, estamos coconstruindo interacionalmente entendimentos sobre a vida em sala de aula (mesmo estando fora dela) e entendimentos acerca da formação de professores.

**Envolver todos neste trabalho. Trabalhar para a união de todos. Trabalhar para o desenvolvimento mútuo.**

Indicar como nós, nestas interações, usamos a linguagem para mostrar que estamos envolvidos no trabalho para entender a vida em sala de aula (e fora dela), considerando-o como um desenvolvimento mútuo e contínuo.

**Integrar este trabalho com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais.**

Investigar como relacionamos nossas percepções exploratórias sobre a sala de aula como contribuições que ressignificarão nossas práticas profissionais.

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

Apontar os momentos em que sugerimos que o trabalho para entender de forma inclusiva e integrada seja contínuo em nossas vidas.

Figura 2: Plano Exploratório.

Para buscar entender as construções discursivas desse momento de vivência dos princípios da Prática Exploratória, desenvolvo, portanto, uma análise que associa ao plano de apoio exploratório um enfoque nos elementos da organização da fala em interação, nos estudos da narrativa e na construção de identidade. Dessa forma, procuro observar, na interação, quais entendimentos estão sendo coconstruídos pelos praticantes sobre o que acontece no aqui e agora das reuniões, interpretando o que as construções discursivas dos professores em formação nos sugerem sobre a projeção de identidades dos professores em formação. Essa interpretação foi construída a partir de duas reuniões diferenciadas desses professores em formação pré-serviço.

A primeira reunião ocorreu na sala da coordenadora do subprojeto de Português, no departamento de Letras e foi marcado pela mesma. O objetivo principal da reunião era planejar atividades a serem realizadas, pois a escola na qual atuavam estava com as aulas suspensas devido ao período de greve dos professores. A coordenadora Bárbara reuniu-se com os pibidianos para decidir ações que poderiam ser pensadas pelo grupo para que fossem aplicadas no retorno das aulas. Norteadas pelo objetivo principal, a reunião configura-se como uma coconstrução de fala institucional que antecipa expectativas de cumprimento de um mandato institucional do subprojeto e do PIBID. Dessa forma, os procedimentos e a organização da fala coconstruída na interação sinalizam o enquadre institucional, como veremos na subseção 4.1.4 na qual desenvolvo uma microanálise desta reunião.

O segundo encontro foi marcado pelos bolsistas, sem a presença da coordenadora, e ocorreu em uma mesa do Bar das Freiras, na PUC-Rio. A intenção dos participantes era falarem sobre as atividades que conseguiram realizar com os alunos em uma de suas visitas na escola, durante o período de greve, configurando um tipo de fala cotidiana, mas que passa a ganhar enquadre de entrevista (subseção 4.1.2.) e de grupo focal (subseção 4.1.3) a partir da minha participação e de tópicos controversos trazidos pelos participantes, gerando discussões.

Apesar de a ordem de geração dos dados ter sido esta, minha análise se concentrará, em primeiro lugar, na interpretação de excertos da segunda reunião, na qual temos uma participação expressiva e simétrica na coconstrução dos turnos

dos futuros professores. Em segundo lugar, a análise se voltará para trechos da primeira reunião que ilustram as construções discursivas dos participantes neste processo de iniciação à docência, um processo imerso nos princípios da Prática Exploratória.

Antes de trazer os dados, considero válido destacar que o cerne de toda minha análise foi um mergulho na fala-em-interação e na questão goffmaniana ‘o que está acontecendo aqui e agora?’. Essa questão é tão importante para a interpretação da análise de dados quanto para a interpretação dos próprios participantes dos acontecimentos da vida em grupo do projeto – uma leitura do que está acontecendo na interação a partir da visão êmica dos interagentes interacionais. Dessa forma, procuro mostrar como a coconstrução da interação também é relevante para os participantes, que estão preocupados com a vida que estão coconstruindo enquanto subprojeto.

#### **4.1. “a gente tá aqui se reunindo sem a Bárbara falando de várias coisas” – A qualidade de vida na construção de narrativa e identidade**

No encontro marcado pelos pibidianos, sem a presença da coordenadora, o tópico inicial foi a discussão do processo que estavam vivendo: a greve na rede municipal e a consequente ausência do professor regente. Como veremos, essa foi uma fase de muita dificuldade na realização das atividades do projeto na escola, pois com os professores em greve, os alunos eram dispensados e os licenciandos não conseguiam realizar nenhuma das atividades elaboradas. Diante da paralização das atividades do subprojeto na escola, os participantes demonstram em seus turnos um desassossego dos professores em formação, que é a motivação principal da conversa.

Esta interação inicia com uma apresentação de Vinícius e Priscila sobre a única atividade que conseguiram realizar, nesse período, com os alunos do 8º ano, um trabalho cujo tema era justamente a greve. Por se tratar de um momento de descrição de passo a passo da atividade e de apreciação minha dos cartazes elaborados, não desenvolvo minha análise a partir do início da interação. Nesse

sentido, começo a construir análise a partir do momento que os participantes iniciam o desenvolvimento de suas reflexões acerca do momento em que estão vivendo.

#### 4.1.1. “Da falta (.) na verdade (.) a falta de autonomia” – A importância da narrativa para a qualidade de vida do grupo

No primeiro excerto, Vinicius reconstrói um evento passado do subprojeto, por meio de uma narrativa, para destacar a importância do evento reunião sem coordenadora, contribuindo para referenciar uma aprendizagem importante do momento de formação inicial do professor – a construção da autonomia.

Na narrativa, observamos que este tópico era muito reforçado pela coordenadora do subprojeto, sendo uma preocupação dela, configurando-a como membro e líder do grupo, ainda que ausente no momento da interação. Assim, sua ausência se torna participação ao ganhar *status* de personagem principal do evento narrado, sendo as suas ações no passado que impulsionaram os demais participantes a se atentarem para a construção da autonomia do grupo como um todo.

##### Excerto 1

01	Vinicius	É que assim por exemplo a Bárbara a Bárbara
02		tava reclamando isso um pouquinho desde o
03		início ela reclamou um pouco da da nossa
04		autonomia que ela [falava ela queria que a
05		gente participasse mais
06	Priscila	[Da falta (.) na verdade (.) a falta de
07		autonomia
08	Vinicius	o grupo tava indo assim a Bárbara de acordo
09		não é ordem de acordo com as dicas da
10		Bárbara
11	Alessandra	Uhum Esperando a Bárbara ah entendi
12	Vinicius	“ah façam isso façam aquilo” aí naquele dia
13		que você foi que a Bárbara por acaso teve um
14		compromisso e não pode ir eu conversei com
15		ela depois aí ela falou “gente isso foi a
16		melhor coisa que aconteceu porque parece que
17		eu não indo vocês acordaram vocês se
18		tornaram mais autônomos” a gente tá indo na
19		escola quinhentas vezes

20	Alessandra	Ah por isso que você respondeu um e-mail
21		[para todo mundo "autonomia gente,
22		autonomia" hhhhhh
23	Vinicius	[É A gente tá aqui se reunindo sem a Bárbara
24		falando de várias coisas então na pra ela eu
25		também concordo esse meu esse
26		(incompreensível) meio que a gente acordou
27		com relação à autonomia mas ao mesmo tempo
28		eu percebo que essas questões tanto da greve
29		ou então um pouco do descaso do Fábio

A organização de uma reunião ou encontro sem a presença da coordenadora do projeto pode ser algo esperado em qualquer grupo de trabalho, inclusive de formação profissional. Da mesma forma, em qualquer ambiente de trabalho, é esperado que o profissional atue com autonomia. Em virtude disso, ao destacar a não ocorrência dessas duas ações comuns ao dia a dia de formação, Vinicius constrói a reportabilidade da sua narrativa (o ponto).

Vinicius começa sua narrativa trazendo um resumo e a orientação do que acontecia no cotidiano do grupo – **“É que assim por exemplo a Bárbara a Bárbara tava reclamando isso um pouquinho desde o início ela reclamou um pouco da da nossa autonomia que ela [falava ela queria que a gente participasse mais”** (linhas 1-5). Ao fazer uso das estruturas verbais **“reclamando”** e **“reclamou”**, ainda que empregando modalizadores como **“um pouquinho”** e **“um pouco”**, Vinicius reforça neste início o pensamento da coordenadora diante da atitude do grupo de não seguir suas intuições e ficar à espera das **“dicas da Bárbara”** (linhas 9-10).

Nessa parte inicial da narrativa, o licenciando sumariza a contextualização da qualidade de vida do grupo até o instante do evento relatado, dentro do evento narrado. Considero, então, que a orientação da narrativa salienta o momento delicado pelo qual o grupo passava, traduzindo a percepção sensível de bolsistas e coordenadora a respeito da qualidade de vida do grupo.

O evento narrado é uma conversa de Vinicius com Bárbara, na qual a coordenadora comenta que um contratempo ter ocasionado sua ausência foi relevante para que os participantes se atentassem para a autonomia, o que a estava incomodando, mas que ainda não havia pontuado ao grupo. Nas linhas 12 a 14, Vinicius relata o contratempo da primeira ausência ocasional de Bárbara, exatamente no primeiro dia em que acompanhei o grupo: **“aí naquele dia que você foi que a Bárbara por acaso teve um compromisso e não pode ir”**. O

pidiano ecoa a inquietação da coordenadora e destaca a atitude que o grupo teve de realizar uma reunião sem a supervisão da coordenadora. Assim, considero a reportabilidade do evento (ausência de Bárbara e a decisão de prosseguimento da reunião) como um importante momento da vida desses praticantes, pois, como aprendizes, demonstraram a capacidade de agir de forma autônoma, pela primeira vez, sem a orientação passo a passo de uma praticante mais competente (ALLWRIGHT & HANKS, 2009).

O envolvimento de todos nesse trabalho interacional de perceber o que está acontecendo em suas vidas na iniciação à docência aparece ilustrado na ação complicadora da narrativa. Nas linhas 14 e 15, Vinícius apresenta uma sucessão de enunciados com ações no passado – “**eu conversei com ela**”, “**depois aí ela falou**”, anunciando quando passou a ter consciência da mudança de postura do grupo de futuros professores. Entre as linhas 15 e 18, Vinícius emprega a fala relatada da coordenadora, trazendo a avaliação da mesma sobre a decisão dos bolsistas de cumprir o mandato institucional da reunião de iniciação à docência, mesmo sem sua coordenação, como “**a melhor coisa que aconteceu**” e que fez com que acordassem e se tornassem “**mais autônomos**”. Vejo a retomada da reflexão da coordenadora como uma estratégia narrativa de incentivar a percepção dos colegas acerca da importância da mudança de postura do grupo.

Aponto três aspectos relevantes dessa ação complicadora: a sequência temporal das ações no passado, a atitude autorreflexiva e a avaliação. A sequência temporal da ação complicadora remete a dois momentos no passado: o uso da construção verbal **conversei**, marca o momento da conversa entre o narrador e a coordenadora; e as construções **aconteceu/ não indo/ acordaram/ se tornaram** fazem referência ao momento do evento da narrativa, o primeiro dia em que ela esteve ausente. Esses dois momentos sinalizam um passado único com dois planos, uma narrativa dentro da narrativa; pois ao narrar o evento da reunião sem Bárbara, Vinícius reconta a conversa que teve com a coordenadora sobre esse evento. Vinícius produz um passado narrativo em dois planos, ao usar a fala relatada de Bárbara, indicando que o nosso narrador possui a *expertise* da narrativa, pois para Labov (1972), bons narradores apresentam a fala relatada como um recurso que acrescenta ao fazer narrativo.

Outro aspecto do emprego do verbo **conversei** (linha 14) é a projeção de uma identidade autorreflexiva de uma atitude autorreflexiva. Vinícius parece entender o espaço discursivo como o lugar de refletir sobre as suas atitudes e as do grupo, pois foi conversando com Bárbara que percebeu a importância da postura do grupo perante a ausência da coordenadora, reafirmando a relevância da autonomia para a qualidade de vida do grupo. Para contribuir com sua reafirmação, o uso da fala relatada oferece uma avaliação da coordenadora da qual Vinícius se apropria em sua narrativa **“isso foi a melhor coisa que aconteceu”** (linhas 15-16). Com a ação complicadora, percebo, então, os primeiros ecos da Prática Exploratória ao compreenderem o espaço discursivo (a conversa/reunião) como lugar de expressão da preocupação com os efeitos dessa falta de autonomia na qualidade de vida do grupo.

Dando continuidade à análise com base no modelo laboviano, o fechamento dessa narrativa desenvolve-se em duas partes, a resolução e a coda. Na resolução, temos a conclusão da sequência de orações narrativas anteriores – **“a gente tá indo na escola quinhentas vezes/Ah por isso que você respondeu um e-mail [para todo mundo ‘autonomia gente, autonomia’ hahahahaha/ É a gente tá aqui se reunindo sem a Bárbara falando de várias coisas”** (linhas 18-24) – construindo o retorno ao momento presente da interação e pontuando o enquadre conversa informal, por meio de enunciados que traduzem as atitudes do grupo após o acontecimento narrado. Na coda, Vinícius desenvolve o ponto final da narrativa, demonstrando a reconstrução da história de vida do grupo ao reforçar que no momento da interação, estavam entendendo algo do evento narrado – **“então na pra ela eu também concordo esse meu esse (incompreensível) meio que a gente acordou com relação à autonomia”** (linhas 24-27). O narrador concorda que todos despertaram para suas autonomias, trazendo uma avaliação positiva do evento narrado, porque, se antes faltava autonomia, agora os participantes se consideravam autônomos, pois **acordaram**. Assim, considero o desenvolvimento dessa narrativa como uma reconstrução da história da qualidade de vida do grupo. Interpreto que os participantes ilustram, com o evento no passado, o que viveram para que, no presente, estivessem realizando outra reunião sem supervisão.



Em outro ponto dessa interação, os participantes sinalizam em seus turnos que a construção da autonomia do grupo ainda está em processo e que a presença da coordenadora é fundamental para um programa de iniciação à docência, apresentando suas expectativas do significado de ser autônomo e operando com seus esquemas de conhecimento, dando prosseguimento ao tópico da autonomia, como veremos no excerto 2.

### Excerto 2

01	Alessandra	Parece que ele é o professor e vocês são os alunos
02		
03	Laura	Parece que a gente que é o culpado
04	Alessandra	Inimigos
05	Vinícius	Não, eu também concordo que por um lado a gente tem que, deve ser mais autônomo.
06		
07	Alessandra	Autônomo
08	Adriana	Mas, como a gente deve ser mais autônomo também nessa situação.
09		
10	Priscila	Não, tem tem tem alguns momentos no PIBID, que por mais que a gente queira exercer autonomia, Alessandra, não dá. A gente precisa sim, da presença da Bárbara, a gente precisa sim da presença, a gente precisa.
11		
12		
13		
14		
15		
16	Vinícius	Olha só, não é iniciação a docência, o PIBID?
17		
18	Priscila	Por exemplo, enquadrar o Fábio. Quem é que tem que fazer isso?
19		
20	Vinícius	A gente precisa sim de uma noção, de alguma coisa pra guiar a gente. Claro que tem um processo de autonomia. Um processo que leve a gente a ser autônomo,
21		
22		
23		
24	Priscila	De proatividade::
25	Vinícius	Até porque, se é iniciação à docência, eu to aprendendo a ser autônomo.
26		
27	Alessandra	Tendi.
28		
29	Vinícius	Não quer dizer que a gente já comece sendo autônomo. Eu acho que a Bárbara confunde um pouco isso.
30		
31	Priscila	Proatividade com autonomia.

No excerto 2, destaco um momento da interação posterior às colocações dos participantes acerca das dificuldades do trabalho com o professor regente (“ele” – linha 01) que faz parte do projeto. Como ouvinte ratificada que está atenta à sequência de turnos sobre o tópico professor regente, colaboro no primeiro turno ao elaborar uma síntese do que foi dito anteriormente: que os pibidianos percebiam-se no trabalho em sala de aula com o professor regente como alunos do

ensino fundamental. Essa forma de agir do professor regente foi adotada após sofrer algumas pressões por parte da coordenadora do subprojeto para que desenvolvesse um trabalho em sala com maior participação dos licenciandos. Contudo, ao ressignificar sua performance dessa forma e enquadrar os pibidianos como seus alunos, os pibidianos se autoavaliaram como **“culpado/inimigos”** (linhas 03-04).

Diante da vivência que estavam tendo em sala com o professor regente, Vinícius elabora em sua fala um *mea culpa* dos pibidianos ao produzir o turno: **“Não, eu também concordo que por um lado a gente tem que, deve ser mais autônomo”** (linhas 05-06). Novamente, mantendo a relevância do tópico da autonomia para o trabalho de iniciação a docência. A partir disso, Vinícius e Priscila tratam de expressar seus entendimentos do que seria autonomia em um projeto de iniciação a docência. Priscila traz, contrariando um pouco a narrativa anterior de Vinícius, a presença da coordenadora como necessidade em **“alguns momentos do PIBID”** (linha 10) e enfatiza isso repetindo **“precisa sim” “a gente precisa”** (linhas 13-14). Vinícius ratifica o turno de Priscila, ao lembrar que o projeto é de iniciação à docência e retoma o que disse Priscila **“a gente precisa sim”** (linha 20), reiterando o *status* da coordenadora no grupo que, para ele, seria de contribuir com **“uma noção, de alguma coisa pra guiar a gente”** (linhas 20-21), porém sem esquecer do processo de autonomia.

Nos dois excertos acima analisados, o tópico da autonomia é tratado como um processo fundamental para a formação inicial dos professores participantes. Eles agem discursivamente, ao evocarem seus esquemas de conhecimento, produzindo significados relacionados à postura autônoma que precisam construir individual e coletivamente, e retomando a noção de autonomia do aprendiz – um aspecto caro à Prática Exploratória. Embora, consideremos que o desenvolvimento e aprendizagem de um grupo são compartilhados por todos os praticantes, cada um (sendo mais ou menos experiente) possui uma agentividade subjetiva. De maneira que, ao considerar e estimular a agentividade, a Prática Exploratória contribui para o desenvolvimento mútuo de um grupo de pessoas autônomas, mas imprescindíveis umas às outras, como uma rede autossustentável. Assim, avalio que ao narrar as experiências de autonomia e ao refletir sobre elas em conjunto, na interação face à face, os participantes estão organizando seus

entendimentos sobre a aprendizagem que estão coconstruindo no processo de iniciação à docência.

#### 4.1.2. “Aquela frustração” – O espaço discursivo como lugar do desassossego

No próximo excerto, temos a continuação do enquadre conversa informal. Os participantes prosseguem elaborando em seus turnos suas construções discursivas a partir de seus questionamentos acerca da vivência do subprojeto. O emprego de uma sucessão de perguntas traduz seus sentimentos em relação aos problemas enfrentados com o professor regente e com a escola onde atuam. Desse modo, podemos sumarizar estes questionamentos em desassossego oriundo da preocupação dos futuros professores em seguir um planejamento do subprojeto.

#### Excerto 3

01	Vinícius	autonomia mas ao mesmo tempo eu percebo que
02		essas questões tanto da greve ou então um
03		pouco do descaso do professor
04	Priscila	Já foge da gente já
05	Vinícius	Já foge um pouco da gente a gente não sabe
06		como solucionar aí vem o quê? Aquela
07		frustração
08	Priscila	E aí?
09	Vinícius	Tamo há um ano e meio de projeto e cadê o
10		resultado? Cadê o fechamento? Vai chegar
11		tamo já em outubro praticamente e o que que
12		a gente vai apresentar? Não temos
13	Priscila	O evento SILEL é em novembro 20 21 e 22 de
14		novembro mas assim Alessandra se a escola
15		abrir a porta e realmente fazer valer aquilo
16		que eles estão planejando a gente coloca em
17		prática aquilo que a gente tá pensando
18		entendeu? A gente coloca em prática não tem
19		o menor problema a gente tem um a gente
20		programou a nossa vida pra isso entendeu?
21		Agora a gente não pode chegar e a e a e nos
22		próximos dias aconteceu o que aconteceu hoje
23		[chegar lá e não ter aluno
24	Alessandra	[chegar lá e não ter aluno
25		Acho que o negócio é partir pro:: tentar via
26		aluno agora né
27	Priscila	É

28	Alessandra	É tentar partir deles porque::: se a
29		diretora chegar e falar pra eles "ah vocês
30		tão liberados" aí não eles vão ter um
31		compromisso com vocês "ah não a gente tem um
32		compromisso" eles chamam vocês de que?
33		Estagiário, bolsista, o quê?

No mesmo turno da coda da narrativa, Vinícius ao verbalizar **“eu percebo”** (linha 01) oferece uma pista de contextualização que anuncia a sua percepção da vivência do grupo. O licenciando constrói sua visão do evento narrado, acrescentando outras questões ao iniciar seu turno com o uso de uma conjunção adversativa, **“mas”** (linha 01), contrariando a ideia de que os desassossegos do grupo estejam relacionados apenas ao tópico autonomia. Assim, Vinícius indica a existência de outras aflições no grupo, gerando outros tópicos a serem discutidos com mais clareza nos turnos seguintes.

Esta sequência de turnos encadeados de Priscila e Vinícius traduz as ansiedades comuns dos profissionais em formação, criando uma colaboração entre os participantes na expressão dos *puzzles* ou questões instigantes. Vejo nos primeiros turnos de Vinícius, a descrição do contexto no qual as ansiedades são sentidas: ele retoma a situação da greve e avalia a ausência do professor regente como **“descaso”** (linha 03). Priscila colabora para a contextualização da qualidade de vida do grupo, ao reforçar que as demais instâncias do subprojeto (a escola e o professor regente) **“foge”** (linha 04) das ações dos pibidianos. Dessa maneira colaborativa, os dois pibidianos constroem esse cenário de trabalho como algo que afeta muito a qualidade de vida do grupo, tanto que Vinícius classifica como **“frustração”** (linha 07), o próximo tópico desenvolvido na interação.

Em uma perspectiva de análise macro, percebo o eco do imediatismo e da velocidade da atualidade globalizada, que causam essa busca incessante por soluções rápidas, na frustração dos licenciandos. Vejo a educação como uma das áreas que mais sofre com essa expectativa de velocidade e forte cobrança de respostas rápidas. Os problemas de sala de aula vêm sendo abordados pelas políticas públicas brasileiras como se fosse possível aplicar a exatidão dos laboratórios de testes que pressupõem resultados. Nos sistemas públicos e nos sistemas particulares, os professores estão sendo constantemente bombardeados por projetos e portarias que exigem soluções para dificuldades de aprendizagem.

Toda essa avalanche de cobranças angustiam tanto os professores em serviço quanto os professores em formação.

Por se contrapor a essas pressões e angústias na formação inicial e continuada de professores, a Prática Exploratória tem procurado incentivar a compreensão dos problemas, envolvendo a todos em um planejamento para entender os porquês que surgem no espaço discursivo da sala de aula. A formação na qual os interlocutores estão inseridos orienta-se por esse princípio exploratório, contudo nos trechos destacados podemos observar uma contrariedade discursiva com o pensamento da Prática Exploratória ao verbalizarem a busca por uma solução.

Vinícius ilustra, com um encadeamento de perguntas, as expectativas do grupo quanto ao “produto final” do subprojeto, fazendo escolhas lexicais com significados que refletem a busca por uma solução: **“resultado”** (linha 10), **“fechamento”** (linha 10) e **“o que que a gente vai apresentar?”** (linhas 11-12). Com as frases interrogativas, podemos notar que o anseio está mais direcionado às expectativas em torno de resultados do que ao entendimento da situação. Isso sugere que, em seus esquemas de conhecimento, participar de um projeto pressupõe ter algum produto para apresentar ao final. Desse modo, identifico aqui um ponto de divergência entre a formação recebida e a prática do projeto, pois, apesar de estarem envolvidos em uma formação inspirada no entendimento da vida em sala de aula, os licenciandos projetam uma prática educativa ainda influenciada pelo discurso da busca desenfreada por soluções e resultados.

A formação de professores inspirada nos princípios exploratórios tem como foco a participação como forma de entendimento da situação social vivida. No caso da iniciação à docência, podemos dizer que o foco exploratório constituiu-se como a qualidade de vida da chegada desses licenciandos às salas de aula e o que essa experiência contribui de forma colaborativa para o desenvolvimento mútuo e integração dos participantes. Construindo uma não necessidade *stricto sensu* de haver um produto para registrar tais experiências. Entendo, ao ressignificar exploratoriamente esse “produto final”, que o entendimento de cada participante do que está sendo vivido no aqui e agora da iniciação à docência, seja aquilo que Vinícius e os demais poderiam valorizar, diferentemente do que trazem nesse momento da interação.

Destaco essa divergência não para dizer que os participantes são exploratórios equivocados ou que não estão se tornando exploratórios. Todavia, percebo que vivem um momento turbulento entre os eixos teoria/sujeito/prática no processo de tornarem-se licenciandos exploratórios. À luz da Linguística Aplicada (CELANI, 1998; MOITA LOPES, 2006), entendo esses eixos como transitórios, especialmente na fase de formação inicial. Ao se compreenderem como sujeitos, os professores em formação inicial constroem-se discursivamente em meio a discursos teóricos sobre educação, aos discursos que se entrecruzam na prática do trabalho com iniciação à docência e ao discurso da Prática Exploratória. Diante disso, procuro apresentar graficamente na Figura 3 um possível lócus para a Prática Exploratória em relação aos três cenários discursivos vividos pelos futuros professores.

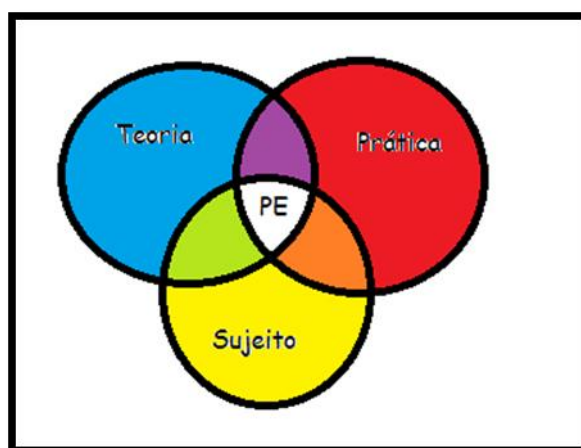


Figura 3: A Prática Exploratória e os eixos teoria-sujeito-prática

A ilustração busca representar o encontro dos três eixos. Nesse cruzamento surge um espaço que pertence simultaneamente aos três e que está preenchido pela Prática Exploratória (identificado como PE). Ao olhar para o sujeito, a Prática Exploratória não exclui a teoria da prática, nem separa a teoria do sujeito e não ignora a prática social deste. O meu olhar exploratório usa, portanto, uma lente de intersecção entre os eixos para o momento delicado de tornar-se professor e tornar-se exploratório (dois movimentos da construção de uma formação menos linear e mais complexa do que outros processos de formação de professores). Considero que o sujeito está imerso em diferentes práticas discursivas e, nessa

perspectiva, compreendo as possíveis incoerências apresentadas discursivamente pelos futuros professores, como um processo de desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006).

#### 4.1.3. “eu tô ficando doente com isso” – O tornar-se exploratório na vida

Após perceber nos relatos discursivos dos participantes que o entendimento do que é Prática Exploratória está em construção também como um desassossego, faço uso de uma frase interrogativa para colaborar com esse entendimento, assumindo pela primeira vez o papel de pesquisadora. Especificamente, pergunto sobre como a Prática Exploratória inseriu-se no subprojeto. Os participantes coconstroem de maneira integrada o que entendem por Prática Exploratória e como se percebem como praticantes da mesma.

#### Excerto 4

01	Alessandra	E como é que entrou a prática exploratória, assim, no projeto?
02		
03	Priscila	É porque já faz parte da gente, é aqui, tá vendo esse braço aqui?
04		
05		((Priscila mostra a veia do braço.))
06	Priscila	Tá vendo esse braço aqui?
07	Vinícius	Não, a pratica é um problema de também, de conseguir entrar por mais que a gente queira
08		
09	Alessandra	Ser exploratório
10	Vinícius	Todas essas questões travam
11	Alessandra	Travam.
12	Priscila	É, porque, olha só, Alessandra, por que a prática exploratória a gente dá ênfase a isso. Por que tudo que a gente tem visto. Hoje a gente viu um texto da Liliana Cabral, é::: Eu to até com o texto aqui, e aí a gente fez essa leitura em casa, como tarefa e tal para discutir hoje. E o texto fala o tempo todo de prática exploratória, tanto que hoje foi levantado em sala de aula. Olha observamos e tal.
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22	Alessandra	É porque a Prática é::::: ela se insere na linguística aplicada
23		
24	Priscila	Isso foi exatamente o que a Liliana Cabral disse “isso tem pertinência isso realmente tem pertinência porque faz parte da::” então a gente tem visto a essa nova modalidade pedagógica. A gente está vendo em outras cadeiras, nas cadeiras que a gente esta
25		
26		
27		
28		
29		

30		cursando, então, a gente bebe de tudo isso
31		para poder:::
32	Vinícius	Mas a gente tem que ressaltar uma coisa,
33		quando a gente fala de prática exploratória,
34		parece que a gente só tá pensando assim, na
35		prática exploratória que só está acontecendo
36		na sala de aula.
37	Alessandra	Uhum.
38	Vinícius	Mas como projeto, ela tá o tempo todo.
39		Porque desde o momento em que a gente tem
40		reunião com a Bárbara, esse encontro nos
41		corredores, quando a gente discute esse
42		momento que está aqui, é prática
43		exploratória pra mim

No trecho acima, eu elaboro minha indagação da relação da Prática Exploratória com o projeto e atribuo à conversa dos participantes traços de uma entrevista, assumindo o papel de pesquisadora entrevistadora. Contudo, não transformamos a estrutura da conversa informal em pareamentos de perguntas e respostas. A partir de minha pergunta (linhas 01-02), Priscila e Vinícius começam a se construir como praticantes exploratórios ao falarem da relação deles com a Prática Exploratória, fazendo do espaço da conversa um espaço discursivo-exploratório-pedagógico de reflexão sobre a formação inspirada nos princípios da filosofia de vida da Prática Exploratória.

Na linha 3, Priscila toma o turno e se autosseleciona como falante, assumindo o papel de falante autora. Em seu turno de fala, a pibidiana faz opções lexicais para demonstrar seu sentimento em relação à Prática Exploratória. Segundo ela, essa filosofia de vida **“faz parte”** (linha 03) dos participantes tanto quanto o próprio sangue do corpo. A participante elabora essa performance por meio de uma gesticulação – ao apontar para a veia do braço esquerdo – que contribui para a interpretação do ouvinte como uma pista de contextualização paralinguística associada às suas palavras **“é aqui, tá vendo esse braço assim”** (linhas 03-04), reforçando o afeto atribuído por ela a sua relação com essa linha de pensamento. Acredito nesse envolvimento afetivo, por perceber que tanto Priscila quanto Vinícius além de estarem há mais tempo no curso de Letras, são os dois membros nos quais percebi maior comprometimento com as atividades e eventos da Prática Exploratória na licenciatura.

Por estarmos imersos há mais tempo no discurso pré-profissional da Prática Exploratória, Vinícius, Priscila e eu elaboramos nosso esquema de conhecimento acerca da Prática Exploratória, em nossos turnos seguintes. Começamos a



expressar as correlações que fazemos dos princípios exploratórios com diferentes áreas de conhecimento que tomamos contato na graduação. Primeiro, Priscila e eu concordamos na inserção da Prática Exploratória na área da Linguística Aplicada. Eu como praticante mais experiente indico isso como conhecimento construído, mas Priscila sugere estar em processo de aprendizagem ao empregar ao invés da sua fala, a fala relatada de uma professora que parece ter indicado esse saber (a inserção da Prática Exploratória) em sua disciplina, após um comentário da licencianda – **“Isso foi exatamente o que a Liliana Cabral disse ‘isso tem pertinência isso realmente tem pertinência porque faz parte da:’”** (linhas 24-26). A futura professora, ao concluir seu turno revela a sua avaliação sobre a Prática Exploratória, adjetivando-a como uma **“nova modalidade pedagógica”** (linhas 27- 28).

Depois, Vinícius procura fazer uma diferenciação do que estudamos sobre Prática Exploratória e outras áreas colaborativas e o que acontece no projeto, ao fazer uso da adversativa **“mas”** na linha trinta e dois, iniciando o seu turno. O pibidiano inicia a construção de uma reflexão sobre o modo como estamos coconstruindo o esquema Prática Exploratória, acrescentando aos nossos turnos uma ressalva: **“a gente só tá pensando assim, na prática exploratória que só tá acontecendo na sala de aula”** (linhas 34-36). Vinícius traz em seu próximo turno uma contribuição importante tanto para interação quanto para a minha própria pesquisa, ao avaliar as ações do projeto: **“desde o momento em que a gente tem reunião com a Bárbara, esse encontro nos corredores, quando a gente discute... esse momento que está aqui, é pratica exploratória pra mim”** (linhas 39-43). Diante da fala de Vinícius, podemos perceber que o praticante está entendendo a relação da Prática Exploratória com os diversos espaços discursivos criados pelo projeto, confirmando a minha interpretação dos dados.

Dando continuidade ao trabalho para entender a Prática Exploratória, no excerto 5, os pibidianos contribuem para suas reflexões trazendo outros momentos discursivos de suas vidas como exemplos de uso da Prática Exploratória.

### Excerto 5

01	Priscila	Gente eu uso a prática exploratória, eu to
02		usando, por incrível que pareça, gente, no
03		meu trabalho. Eu to usando a prática
04		exploratória.
05	Vinicius	Eu to usando com a minha mãe, gente, eu to
06		ficando doente com isso. É doença gente
07	Todos	Hhhhh
08	Alessandra	Aí no final todos vamos fazer aprova do
09		mestrado e todos ser orientandos da Inés.
10	Priscila	Da Inés
11	Todos	Hhhhhhhhhh
12	Priscila	Eu to usando no meu trabalho, sinceramente.
13	Vinicius	Todas as matérias eu boto isso.
14	Priscila	Tudo com potenciais exploratórios.
15	Alessandra	Potenciais exploratórios, virou jargão.
16	Priscila	É bem da identidade da PUC, você joga é::
17		prática exploratória, gente, vem Inés, vem
18		grupo de pesquisa da PUC::
19	Vinicius	Até em seminário que não é da prática
20		exploratória. Não tem nada a ver matéria de
21		literatura. Porque eu fui usar pra cânone.
22		Eu comecei meu seminário, fazendo perguntas
23		pra turma "gente, o que vocês acham do
24		Paul?", "o que não sei o que" assim.
25	Alessandra	É, assim o que acontece é que a gente pode
26		achar que é só do universo PUC, porque
27		assim, Paulo Freire não conhecia prática
28		exploratória.
29	Priscila	E ele fala, em Pedagogia da Autonomia ele
30		fala muito.
31	Alessandra	Paulo freire, ele não era linguista
32		aplicado, e ele é total exploratório.
33	Vinicius	Não tinha o nome ainda::
34	Alessandra	Exatamente.
35	Vinicius	A nomenclatura.
36	Alessandra	A prática foi assim, foi uma reunião de
37		todas as boas ideias e aí se deu um nome
38		prática exploratória...
39	Vinicius	Tem professores exploratórios, que nem de
40		certa forma devem saber diretamente
41	Priscila	É, não sabem diretamente
42	Alessandra	Eu já vi.
43	Vinicius	O Julio é um.
44	Alessandra	O Júlio é exploratório. Ele não me chama
45		pelo nome, é "traidora".

No excerto acima, os dois licenciandos participantes descrevem o mergulho que estão fazendo nessa filosofia de vida. Priscila indica estar usando a Prática Exploratória em seu trabalho (linhas 1-4) e Vinicius que está usando com a sua mãe (linha 5). Associo esse *usar* ao que mencionei antes sobre o tornar-se exploratório, tanto Priscila quanto Vinicius mostram na interação como estão alinhando-se aos princípios exploratórios, na vida dentro e fora da sala de aula,

dentro e fora do projeto, reiterando o entendimento da Prática Exploratória como uma nova maneira de entender a vida, uma filosofia de vida (SETTE, 2007; REIS, 2012).

Vinícius remete-se ao seu envolvimento como estar ficando **“doente com isso”** (linha 06), assumindo o papel de falante autor ao vincular os seus sentimentos e avaliar o ser exploratório como uma doença. Este engajamento dos participantes com o pensamento da Prática Exploratória, assim como uma doença, está sendo expandido por eles a outras disciplinas da graduação que, a princípio, não teriam relação com os princípios da prática exploratória. Contudo, com exemplos de eventos que vão sendo narrados na interação, os pibidianos projetam suas identidades de praticantes ao elaborarem suas percepções dos **“potenciais exploratórios”** (linha 14) que estão encontrando na vida acadêmica. Vinícius ainda exemplifica com a apresentação que fez em Cânone<sup>11</sup>, estruturada com perguntas aos colegas de sala de aula.

Noto no uso do termo **“potenciais exploratórios”** (linha 14) a construção de uma atitude de pertencimento à comunidade de prática da Prática Exploratória (EWALD, 2015). Ao construir seus turnos, os praticantes empregam a terminologia exploratória para reiterar a postura de futuros professores formados à luz da Prática Exploratória e especificamente na PUC-Rio, ressaltando ser **“bem da identidade PUC”** (linha 16). Dessa forma, Priscila ao empregar os **“potenciais exploratórios”** (linha 14) e Vinícius, ao pautar suas apresentações de trabalhos em perguntas, priorizando a habilidade de escuta, e eu, ao reconhecer os jargões da Prática Exploratória, estamos nos construindo identitariamente como membros desta comunidade de prática.

Contribuo, assim, para a reflexão fazendo as minhas correlações entre os potenciais exploratórios e o pensamento de Paulo Freire, autor que inspira minha formação anterior à filosofia exploratória. Na linha 25, ressalto que nós (inseridos na *identidade PUC*) acabamos por achar que as ideias da Prática Exploratória se restringem ao **“universo PUC”** (linha 26). No entanto, procuro mostrar que essa linha de pensamento não pode se restringir a uma universidade ou a um grupo de pessoas. Priscila alinha-se com a minha perspectiva ao dar um exemplo da obra de Freire – **“E ele fala, em Pedagogia da Autonomia ele fala muito.”** (linhas 29-

---

<sup>11</sup> Disciplina oferecida no curso de Letras.

30). A partir da reflexão sobre a obra de Paulo Freire, concluímos que mesmo antes da Prática Exploratória os seus potenciais já existiam e juntos coconstruímos uma definição pela qual **“a prática foi assim, foi uma reunião de todas as boas ideias e ai se deu o nome prática exploratória”** (linhas 36-38).

Vinícius relembra que alguns professores são exploratórios sem saber “diretamente”, o que reitera a fala de um dos membros do grupo de Prática Exploratória, mencionada anteriormente, sobre a possibilidade de um professor da Prática Exploratória já nascer exploratório, mesmo sem se perceber assim. Neste excerto, interagindo em um enquadre de reflexão colaborativa, nós três coconstruímos nossas identidades de professores prático-exploratórios, ao refletirmos sobre nosso envolvimento com os princípios e nos unimos no trabalho para entender esta filosofia de vida.

Nos turnos seguintes, transcritos no excerto 6, a seguir, os participantes manifestam os entendimentos enfrentados nesses momentos de tornar-se professor e de tornar-se também exploratório, relacionando-os à ideia de desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006) do ensino tradicional, conceito discutido em uma das aulas da graduação. Mais uma vez, vejo que os participantes constroem suas reflexões sobre a situação de transição vivida pelo grupo, fazendo correlações entre a Prática Exploratória e outros conceitos trabalhados em outras disciplinas da licenciatura.

### Excerto 6

01	Priscila	o aluno que ta dentro de uma tradição. A gente
02		vive aquilo que a gente já discutiu Vinícius,
03		a gente saiu do ensino tradicional, a gente
04		está desconstruindo aqui, aqui na PUC com
05		essas professoras que bebem na fonte da
06		prática, a gente esta desconstruindo aquilo
07		que a gente aprendeu desde sempre. É difícil
08		pra gente, cara, chegar na sala de aula e,
09		apresentar um conteúdo diferente daquilo que
10		nos foi: da forma que nos foi apresentado.
11	Alessandra	Uhum.
12	Vinícius	Eu tenho um texto da Branca Falabela, que a
13		Gracinha deu pra gente, que ela fala que “que
14		o processo de aprendizagem é um processo de
15		desaprendizagem, pra você aprender alguma
16		coisa você tem que desaprender primeiro”

17	Priscila	É o que a gente ta fazendo, a gente está
18		desconstruindo o ensino tradicional porque
19		todo mundo sabe que é falido, entendeu? Que é
20		o que a gente tava conversando hj na aula da
21		Liliana Cabral
22	Alessandra	Eu tenho aula dela daqui a pouco, adoro.
23	Priscila	Ate um determinado texto que fala exatamente
24		disso, né Adriana <sup>12</sup> , da heterogeneidade das
25		turmas, que nenhuma turma é igual a outra,
26		essa coisa de o professor querer formatar os
27		alunos e tal, então a gente tá, a gente ta
28		sendo contra isso. Vai ser um desafio? Vai.
29		Porque a gente ainda vai pra escolas com
30		ensino tradicional. Por exemplo, quem vai pro
31		SI, ó:: entendeu? As escolas tradicionais, até
32		mesmo as escolas publicas, mas se a gente não
33		insistir nisso, a gente não se sustenta.

Priscila inicia o trecho acima, mantendo o enquadre reflexivo e relata a desconstrução vivida **“aqui na PUC”** (linha 04) daquilo **“que a gente aprendeu desde sempre”** (linha 07), ou seja, do ensino tradicional da educação básica do qual saíram. A praticante classifica como **“difícil”** (linha 07) a tarefa de **“chegar na sala de aula e, apresentar um conteúdo diferente daquilo que nos foi ... da forma que nos foi apresentado”** (linhas 08-10). Considero a dificuldade como uma preocupação com a sala de aula que encontrarão no amanhã, construída a partir das expectativas criadas na experiência do projeto com a escola de hoje e na desconstrução de conteúdos que estão vivendo na licenciatura.

Vinícius colabora com a reflexão acerca da desconstrução do ensino que tiveram na educação básica, ao trazer a ideia de desaprendizagem, vista em um texto com uma professora da área de Linguística Aplicada<sup>13</sup>. Mais uma vez em sintonia com minhas reflexões de pesquisa, os participantes associam este conceito à reflexão coconstruída na interação para representar a importância de desaprender as cristalizações dos conteúdos e das formas de trabalhá-los que vivenciaram enquanto alunos de **“dentro de uma tradição”** (linha 01), uma relevância atribuída ao desconstruir vivido na formação com as aulas de professoras que **“bebem na fonte da Prática”**<sup>14</sup> (linhas 05-06).

Priscila contribui dando fechamento ao tópico da desaprendizagem do ensino tradicional e projeta sua postura desse ensino, a partir da sua formação à

<sup>12</sup> Adriana e Laura passam a estar presentes na conversa a partir desse momento.

<sup>13</sup> Professora do Departamento de Letras que faz parte do grupo de professores da Linha 4 – Discursos, práticas cotidianas e profissionais.

<sup>14</sup> Prática Exploratória.

luz das ideias da Prática Exploratória. Ela ressignifica sua prática discursiva na sala de aula de amanhã demonstrando entender, ao usar uma pergunta retórica “**vai ser um desafio? vai**” (linha 28), que ao considerar a heterogeneidade das turmas e não procurar formatar os alunos, estará refutando uma tentativa comum de muitos professores em serviço. A licencianda projeta uma identidade engajada com um novo pensar sobre a sala de aula a partir da desconstrução de uma aprendizagem cristalizada, ratificando seu engajamento por meio de uma oração condicional que demonstra uma integração com a sustentabilidade da Prática Exploratória – “**se a gente não insistir nisso, a gente não se sustenta**” (linhas 32-33).

Considero importante a avaliação da licencianda por parecer irrevogável sua futura posição em sala de aula e interpreto o “**insistir nisso**” (linhas 33) como uma afirmação que a desconstrução tida na formação no “**universo PUC**” (excerto 5, linha 26) foi incorporada a suas construções discursivas. Podemos imaginar que, mesmo encarando o desafio de ir para escolas tradicionais, esses futuros professores insistirão na forma diferenciada de trabalhar os conteúdos. Dessa forma, Priscila nos indica que a formação de professores transpõe um treinamento meramente profissional e ganha *status* de um espaço discursivo-exploratório-pedagógico no qual percebe-se uma formação identitária engajada com as ideias que orientam o trabalho da licenciatura.

Tal é o envolvimento de todos com o discurso da Prática Exploratória, contrário ao tradicionalismo (ainda vigente em sistemas de ensino), que nós passamos a relatar, nos turnos do excerto a seguir, as estratégias para “burlar o sistema” (linhas 01 – 02). Vejo esta como uma estratégia que desenvolvemos dentro de espaços tradicionais para não nos deixarmos corrompermos.

### Excerto 7

01	Alessandra	É, exatamente, exatamente. Tem que burlar o sistema.
02		
03	Priscila	[Burlar o sistema,
04	Alessandra	[Dá, da pra burlar
05	Priscila	[Da pra burlar
06		
07	Alessandra	Ele manda você fazer uma coisa e você finge pra ele que faz
08		
09	Priscila	É

10	Alessandra	É o que eu faço
11	Priscila	Todo mundo faz isso
12	Vinícius	Eu faço isso todo dia.
13	Alessandra	Manda fazer uma coisa
14	Vinícius	Quando o meu chefe <sup>15</sup> fala comigo, eu penso assim “eu não vou me corromper, eu não vou me corromper, eu não vou me corromper”
15	Alessandra	hhhhhh eu não vou me corromper!
16	Vinícius	“eu não vou me corromper, eu não vou me corromper” Quando eu vi, nem lembro do que ele falou. Vou lá, dou a minha aula, a nota daquele dia, ele acha que eu dei a minha aula de acordo com o que ele falou e eu não dei. Não dei, eu faço tudo diferente.
17	Priscila	Então, é isso, gente. E outra, na hora de apresentar, ah você já ta usando o livro, já? Já, marquei todos esses exercícios pra casa. Ta usando o livro, mas você ta usando de uma maneira, tá dando ênfase a outras coisas.
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		

Dentro de um enquadre ainda reflexivo, porém mais próximo da vida profissional, **“burlar o sistema”** (linhas 01-02) ganha traços de estratégia no meu turno de fala quando descrevo o que faço – **“Ele manda você fazer uma coisa e você finge pra ele que faz”** (linhas 06-07). Analiso essa estratégia da seguinte forma: **“ele”**, o sistema de ensino tradicional, tem suas orientações e diretrizes que obrigam **“você”**, professor contrário ao tradicionalismo, a fingir que está cumprindo essas ordens (preenchendo relatórios, apresentando notas, etc.). Mas em sua sala de aula, **“você”** trabalha o conteúdo de acordo com a sua filosofia de ensino e de vida – aqui, da Prática Exploratória.

Na interação, Vinícius traz um exemplo dessa estratégia e avalia que obedecer às ordens tradicionalistas seria uma corrupção, através de sua escolha do verbo **“corromper”** (linha 16). Para ele, seu chefe está alinhado às ideias tradicionalistas e ao falar com Vinícius estaria tentando corrompê-lo. Todavia, em seu turno, o licenciando faz uso da fala relatada de seu próprio pensamento no evento narrado, formulando essa avaliação – **“eu não vou me corromper, eu não vou me corromper, eu não vou me corromper”** (linhas 14-15), demonstrando mais uma vez sua *expertise* para contribuir com a elaboração da interação. Com essa atitude, Vinícius sugere que não escutar nem contestar transparecem para seu chefe que ele está seguindo as orientações dadas, quando isto não ocorre de fato em sua aula.

<sup>15</sup> Simultaneamente ao curso de Letras e à iniciação à docência, Vinícius atuava como estagiário de curso de inglês particular da zona sul do Rio de Janeiro.

Na verdade, podemos dizer que, diante das colocações dos licenciandos, a Prática Exploratória forma professores subversivos e aposta neles para materializar a transformação educacional com a qual sonham Paulo Freire, Dick Allwright e outros autores que se alinham teoricamente. Acredito que a integração entre a formação vivenciada e a Prática Exploratória parece estar tão internalizada em suas construções discursivas que os participantes não se veem realizando um trabalho em sala de aula que não considere os princípios exploratórios. Como os próprios avaliam, eles estariam contaminados com essa maneira sustentável de entender a vida dentro e fora da sala de aula. Priscila e Vinícius se destacam por estarem há mais tempo em contato com potenciais exploratórios e mostram na interação como estão expandindo seus pensamentos exploratórios a outras instâncias de suas vidas particulares, inclusive.

#### 4.2. “Vocês têm que pensar no 8º ano e vocês tem que pensar no 6º ano” – uma reunião orientada pela coordenadora

Para complementar as construções discursivas dos participantes, apresento trechos da reunião marcada pela coordenadora e realizada em sua sala no Departamento de Letras. A análise dessa interação de Bárbara com os bolsistas mostra a diferença do comportamento interacional dos participantes, em um enquadre de reunião de trabalho. No excerto 8, podemos perceber como a fala de Bárbara orienta às demais e constrói uma percepção exploratória da qualidade de vida do grupo por um dos “pibidianos” (subseção 4.2.1).

##### Excerto 8

01	Bárbara	então (.) aproveita o vídeo que vai lê o vídeo
02		e prr(incompreensível)e vai pra [isso
03	Evelin	[isso
04	Bárbara	mas aí você vai ter que ter uma contra-partida
05		de alguma coisa verbal então procura (.) um
06		conto interessante e pro [pensa
09	Evelin	[letra de música
10	Bárbara	[que ai assim vocês tem que pensar no 8º ano e
11		vocês tem que pensar no 6º ano que ai assim
12		como projeto a gente cobre uma faixa legal(.)
13		então pensa sei lá eu acho que pode ser pode
14		ser um texto do Manuel Lobato°



Durante toda a reunião gravada, Bárbara constrói seus turnos de fala com escolhas lexicais como **“aproveita”** (linha 01), **“procura”** (linha 05) e **“pensa”** (linha 06), que expressam o cumprimento do mandato institucional do programa PIBID – planejar atividades a serem realizadas pelos “pibidianos”. Pela extensão de seus turnos, Bárbara também constrói uma relação de assimetria entre ela e os participantes da interação, marcando seu papel social de coordenadora do projeto Letras|Português– PUC-Rio.

Devido à assimetria construída na interação, os futuros professores poucas vezes interrompem ou sobrepõem à fala de Bárbara, ratificando-a como falante privilegiada que orienta os turnos dos demais participantes, desenhando o enquadre reunião de trabalho orientada pela coordenadora. Diferentemente, portanto, do enquadre conversa informal do encontro sem a presença da coordenadora. Apesar dessa assimetria, os excertos da próxima subseção destacam momentos de sobreposições e interrupção de um dos participantes, para colaborar com a percepção reflexiva da “pibidiana” Priscila sobre as participações do futuro professor Paulo nas interações em encontros do subprojeto, especialmente nesta reunião.

#### **4.2.1. “A gente vive cortando o Paulo” – A qualidade de vida e a tomada de turno**

Para ilustrar o engajamento dos participantes com o discurso da Prática Exploratória, reporto-me a um turno de fala não gravado no qual Priscila constrói uma percepção reflexiva sobre a qualidade de vida da interação do grupo. Ao sairmos da reunião orientada pela coordenadora, a bolsista faz a seguinte afirmação: “a gente vive cortando o Paulo”. O grupo de licenciandos começa a refletirem sobre as participações de Paulo nas atividades do grupo. Devido a isso, aponto esta percepção como um desassossego coletivo com a presença de Paulo, o que sugere uma preocupação com a qualidade de vida do grupo, por isso, voltei-me para os dados buscando entender este desassossego.

Ao ouvir a gravação da reunião, procurei os momentos de participação de Paulo, buscando notar o comportamento interacional dos participantes diante das tomadas de turnos do mesmo. Como veremos nos excertos seguintes, temos a

ocorrência de sobreposição de falas, quando o licenciando tenta colaborar com o tópico discutido e a interrupção do falante, quando ele consegue conquistar o turno e os outros participantes deslegitimam seu direito de falante e se autosselecionam. Dessa forma, estou considerando o **“cortando o Paulo”** como sobrepor ou interromper um falante, deslegitimando seu direito ao turno, interpretando o quanto esse comportamento afeta a qualidade de vida do grupo.

No excerto abaixo, direciono a minha análise para o sistema de troca de turnos. Bárbara e Evelin estavam elaborando o tópico de planejamento de trabalhos a serem elaborados pelo grupo para serem aplicados no retorno da greve. Quando Paulo se autosseleciona como falante e procura confirmar o tópico da conversa, usando o marcador discursivo **“né?”** (linha 05) para se assegurar de seu alinhamento com o tópico da conversa e passa a contribuir com o tópico da interação. Todavia, enquanto a coordenadora e Paulo sustentam uma troca de turnos que deveria interessar aos demais, Evelin e seus colegas iniciam conversas paralelas, produzindo uma sucessão de falas sobrepostas.

### Excerto 9

01	Evelin	Primeiro passo
02	Bárbara	desse trabalho que a gente tem que acabar.
03	Paulo	Bem, você falou, desses trabalhos é:: dos
04		trabalhos a serem começados também, né?
05	Bárbara	Tô prestando atenção, Paulo...
06	Paulo	Tá
07	Bárbara	E::sses trabalhos
08	Paulo	Olha só, com relação:
09	Bárbara	Eu não entendi.
10	Paulo	Não, com relação a esses trabalhos que eu
11		(.) não posso começar. Eu tenho duas coisas
12		a falar:
13		[falas sobrepostas dos demais participantes]
14	Bárbara	Eu to te ouvindo Paulo, eu só estou tirando
15		aqui o que a gente tem que fazer pra gente
16		não se perder...
17	Paulo	Vê bem, é... na verdade eu não terminei
18		porque acabou que eu...
19		[falas sobrepostas dos demais participantes]
20	Bárbara	O que que você não acabou?
21	Paulo	Aqueles dois textos que eu tava preparando
22		material didático para trabalhar com os
23		alunos, nesse semestre agora. Isso é uma
24		coisa que eu realmente, acabou que eu não
25		terminei.

26	[muitas falas sobrepostas dos demais participantes]	
27	Paulo	A questão da greve acabou que se tornou uma coisa muito mais preponderante e eu deixei isso de lado. Mas eu posso retornar.
28		
29		
30	Bárbara	Tá...
31	Paulo	Tá?
32	Bárbara	Até deve.
33	[muitas falas sobrepostas em volume maior]	
34	Paulo	Agora uma outra coisa que vamos dizer assim, não tem... não é 100% PIBID, mas que na verdade o PIBID pode servir de gancho para esse negócio do...do trabalho.
35		
36		
37		
38	[falas sobrepostas dos demais participantes]	
39	Bárbara	Que PIBID? Que gancho? Que trabalho? Você fala como se a gente soubesse do que você esta falando!
40		
41		
42	Paulo	Calma, eu estou (.) isso é só o prelúdio, tá? hhhhhh O negócio é o seguinte: eu to fazendo um projeto da (.) pra (.) eu to escrevendo um projeto piloto, no caso, de fazer o perfil dos alunos (.)bolsistas(.)
43		
44		
45		
46		
47	[muitas falas sobrepostas em volume maior]	
48	Bárbara	Não há tempo mais, Paulo. Não há tempo mais.
49	[muitas falas sobrepostas em volume maior] ((quase não se houve a voz de Paulo e Bárbara))	
50		
51	Bárbara	Não porque você não pode usar as aulas do PIBID para fazer a ( ) Nisso eu vou ser muito sincera: não pode.
52		
53		
54	Paulo	Não pode usar?
55	Bárbara	A aula do PIBID para fazer outro projeto.
56	[muitas falas sobrepostas]	
57	Alessandra	Aí, se eu virar professora de português, vocês viram meus pibidianos...
58		
59	Laura	Ahã...
60	Alessandra	Eu to falando pra eles que o plano que ele sancionou, abriu a possibilidade de... como eu, que sou PII, mas tenho a licenciatura em português, virar só professora de português e não lidar mais com matemática e com nada. Ai eu falei assim "aí vocês viram meus pibidianos".
61		
62		
63		
64		
65		
66		
67		

Bárbara confirma-se como interlocutora de Paulo na linha 6: **“Tô prestando atenção, Paulo”**. A troca de turno entre coordenadora e o professor em formação inicia-se com Paulo, nas linhas 12 e 13, anunciando que tem **“duas coisas a falar”**. Os demais participantes iniciam uma sucessão de falas sobrepostas (linha 14), que constroem uma falta de alinhamento com o colega. Com esta atitude interacional, os pibidianos coconstroem uma deslegitimação do direito de Paulo como falante, pois ele está com o turno e deveria ter o direito de ser ouvido. Contudo, apenas Bárbara respeita seu direito e constrói-se como sua ouvinte, neste momento da reunião.

Nas linhas 20 e 27, a intensidade das falas sobrepostas aumenta significativamente e configura uma deslegitimação maior dos direitos tanto de Bárbara quanto de Paulo. Todavia, Bárbara não faz uso de seu *status* hierárquico de coordenadora para interromper as conversas paralelas, dando prioridade aos turnos de Paulo – uma atitude importante para a valorização da participação do “pibidiano”. Porém, ela prefere seguir a interlocução simultaneamente às falas sobrepostas. Apesar de ser um falante deslegitimado pelos demais professores em formação, Paulo sustenta seu turno de fala, pois está sendo legitimado pela interlocutora endereçada, a coordenadora.

Em outro momento da reunião, transcrito no excerto 10, Bárbara assegura-se como falante privilegiada e detentora dos maiores turnos com períodos compostos de pausas e prosodicamente enfáticos (linhas 23-24), construindo seus turnos com clareza. Por isso, seus turnos apresentam palavras com sílabas alongadas na pronúncia (linhas 26-27), o que oferece uma apresentação cadenciada dos objetivos do mandato institucional da reunião de iniciação à docência, atendendo às expectativas interacionais. No excerto 10, abaixo, encontramos uma participação de Paulo por meio de uma interrupção mútua dele e da coordenadora, que contribui para entendermos a percepção da qualidade de vida do grupo presente na afirmação não gravada de Priscila.

### Excerto 10

01	Bárbara	acho que vocês deviam também e por isso que eu falei Manoel Lobato no Manoel de Barros e vê poesia (.) se tiver que pode não precisa ser só o preconceito
02		
03		
04	Paulo	além disso aliás
05	Bárbara	racial ou linguístico pode ser o jeito de ver o mundo
06		
07	Paulo	[o:: o::
08	Bárbara	[não precisa ser o mesmo tema sempre porque cansa e eu me lembro que ele tem um é porque eu gosto dele °Manoel de Barros° eu falei o nome errado não? falei certo [que ele tem
09		
10		
11		
12		
13	Paulo	[o:: o:: Bárbara?

14	Bárbara	- Só um pouquinho Paulo - ele tem um texto por
15		exemplo que ele fala assim quem num vê (.)é (.)
16		só não vê beleza quem não olha pro chão a
17		ideia é essa que a diversidade tava ali bem
18		pertinho no chão que eu acho que é o oposto é
19		falar do preconceito falar da diversidade
20		também mostrar esse outro olhar do mundo pro
21		outro enfim uma coisa e ai eu acho que vocês
22		podem pensar isso pra trabalhar leitura
23		<porque a gente ta pensando nas quatro
24		Habilidades> e podem pensar em vez de fazer um
25		texto escrito nesse momento fazer um sarau em
26		que cada um tenha uma falí::nha e aí eles
27		trazem as mú::sicas uma ideia dessas ou cada um
28		fala um versinho ou sei lá gente pensem pra
29		gente andar desenvolver isso esse projeto é
30		assim tudo que vá resultar e ao final de cada
31		coisa mostra leitura, escrita, acho que já tem
32		um
33	Evelin	Flicts também do Ziraldo
34	Bárbara	isso isso muito legal
35	Evelin	ta até em peça de teatro talvez se a gente
36		pudesse levar
37		

Bárbara segue sua sequência de orientações em turnos extensos, na medida em que vai construindo a mensagem, entre as linhas 1 a 14, sem oferecer pistas de fechamento do seu turno. Paulo faz a primeira sobreposição à fala da coordenadora, na tentativa de tomar o turno – **“além disso aliás”** (linha 4), porém a coordenadora continua desenvolvendo o tópico de orientações, sem nenhuma previsão de encerramento. Paulo, por sua vez, tenta tomar o turno – **“o:: o::”** (linha 9). Apesar das duas sobreposições de fala, na tentativa de tomada de turno, tentando infringir os direitos da falante, Bárbara não lhe concede o turno, seguindo o fluxo da sua fala, ignorando as sobreposições.

Na linha 13, Paulo produz uma interrupção – **“o:: o:: Bárbara?”** – ao chamar a atenção diretamente de Bárbara, empregando o nome dela no seu turno (como um chamado ou vocativo), desrespeitando os seus direitos da coordenadora como falante. Entretanto, no seu lugar de falante privilegiada, Bárbara usa de sua posição de coordenadora e solicita, por meio de uma interrupção, que o bolsista espere que ela termine o seu turno **“só um pouquinho Paulo”** (linha 14), não permitindo o sucesso da violação do seu direito como falante. Desse modo, vemos que Bárbara marca no seu discurso a assimetria entre ela – professora-coordenadora e falante privilegiada da interação – e ele – aluno-bolsista e ouvinte que precisa estar atento às suas orientações (linhas 14-37). Ao fazê-lo usa de sua

posição hierárquica no seu papel de coordenadora. A assimetria pareceu ser tão marcada que Paulo não faz sobreposições, nem interrupções durante o restante da reunião.

Ao destacar essa reunião, vemos que as relações interpessoais coconstruídas pelo grupo de praticantes da Prática Exploratória, ainda que em uma fase de “tornar-se”, pautam-se no exercício da habilidade de escuta. Caso Priscila não estivesse atenta às construções discursivas do grupo, possivelmente não elaboraria uma fala reflexiva sobre a interação, procurando entender o porquê deste comportamento coletivo. Apoiada na minha convivência com o grupo e na microanálise da interação, percebo que Paulo se constrói e é construído interacionalmente pelo grupo como um participante que tem dificuldade com a troca e tomada de turno, sendo dificilmente aceito interacionalmente, pois ao conquistar o turno não consegue com facilidade que os demais interagentes se alinhem e apoiem a sua fala. Sendo assim, a afirmação **“A gente vive cortando o Paulo.”** pode significar que os colegas de Paulo percebem que sua participação afeta à qualidade de vida do grupo, provocando neles a reflexão pelo viés do reconhecimento de “cortá-lo” nas interações.

#### **4.3. “E vocês se estivessem como professores o que que vocês iriam fazer nesse momento?” – A construção de identidades projetadas**

Retomo nesta seção outros excertos do encontro sem a presença da coordenadora, para analisar a construções das identidades projetadas nesta interação. Os excertos analisados a seguir continuam a desenhar um enquadre pessoal dentro de um contexto profissional. Devido ao fato de eu ser tanto uma ex colega de turma, quanto de profissão, considero que minha presença nas reuniões e conversas com os participantes do projeto não tenha sido percebida pelo grupo como a de uma observadora ou pesquisadora externa. Sempre me senti parte do grupo, adotando uma postura exploratória de trabalhar com os participantes da pesquisa para entender tanto a formação deles quanto a minha. Talvez, esse seja o meu grande desafio nesta análise: investigar interações das quais fui participante.

Diante dessas relações construídas com os participantes, não esperava a presença de regras de um tipo de enquadre mais formal, como de uma entrevista. Contudo, na análise dos próximos excertos, percebo em meus turnos contribuições diretas que acabam por orientar as falas dos demais participantes para a coconstrução de um momento interacional com enquadre entrevista.

No processo dinâmico de uma entrevista, a presença do par adjacente pergunta-resposta, muito estudado na Análise da Conversa, é um dos aspectos que a caracterizam. Começo a dar à conversa um tom de entrevista, exatamente com uma pergunta espontânea sobre como os licenciandos percebem a compreensão dos alunos sobre o papel social deles, enquanto licenciandos. Nesta seção, para melhor entender como se constroem discursivamente ao se projetarem como professores em situação de greve, dou enfoque às construções discursivas dos futuros professores, a partir das respostas à minha pergunta.

### Excerto 11

01	Alessandra	eles chamam vocês de que? Estagiário,
02		bolsista, o quê?
03	Adriana	Estagiário
04	Priscila	Não eu já vi assim a gente falando da greve
05		"porque vocês" e falando com a gente "a:
06		porque vocês fazem greve"
07	Alessandra	A::::: tá legal eles [já entendem vocês como
08		professores
09	Priscila	[Eles já entendem como professor
10		Eles sabem

O enquadre entrevista começa com uma pergunta espontânea sobre como os alunos da escola expressavam a compreensão do papel social dos licenciandos na sala de aula, no momento de greve. Adriana aceita o enquadre entrevistada ao responder sem constrangimentos com apenas uma palavra **"estagiário"** (linha 03). Porém, Priscila não concorda e traz a fala relatada dos alunos, talvez como evidência que sustenta a divergência. Em uma espécie de análise da fala dos alunos, Priscila enfatiza que os alunos usaram o pronome de tratamento **"vocês"** (linha 05 e 06), destacando que ao falarem sobre a greve dos professores com os licenciandos, os alunos já os consideram como professores.

Os alunos, ao chamarem os licenciandos de professores grevistas, projetam-lhes uma identidade que os pibidianos parecem não achar própria a eles ainda,

talvez por estarem em processo de formação. Penso isso porque Priscila atribui o entendimento de si e de seus colegas **“como professor”** (linha 09) aos alunos e não a si próprios, como se dissesse que essa identidade não deveria ser assumida ainda. Considero que, quando Priscila usa da fala relatada dos alunos para dizer como são chamados, ela se distancia dessa projeção. O desassossego desse momento dos professores em formação é construído discursivamente de maneira muito situada, pois estão em um processo movente (FABRÍCIO, 2006) de construção da identidade entre ser professor e ser estagiário. Acredito que, por essa mobilidade, as identidades projetadas estão baseadas em dúvidas sobre o que muda ou não na prática futura como professores formados.

Nas linhas 1 a 2, do excerto 12, faço outra pergunta mais objetiva que desencadeia as projeções identitárias dos participantes. Avalio a pergunta como fundamental, porque ela exige que os participantes se imaginem como professores em um momento de greve. Isto gera previsões de performances futuras tão relevantes que Vinícius considera a pergunta como **“muito difícil”** (linha 03).

### Excerto 12

01	Alessandra	E vocês se estivessem como professores o
02		que que vocês iriam fazer nesse momento?
03	Vinícius	A::: essa pergunta é muito difícil
04	Alessandra	Hhhhhhhhhhhhh
05	Priscila	Olha eu acho que sinceramente que eu ia
06		aderir a greve mas não não assim sairia da
07		escola por completo não [faria um esquema
08		de equilibrar as coisas
09	Vinícius	[Eu acho que a greve pode ser feita na
10		escola por exemplo eu iria pra escola mas
11		eu faria poderia fazer a greve assim de
12		forma alternativa eu me recuso dá o
13		programa mas faria por exemplo uma
14		atividade como essa não sei
15	Priscila	Eu equilibraria
16	Vinícius	Claro que eu só vou ficar sabendo disso na
17		prática eu não sei comé que eu faria isso
18		na prática mas eu pensando agora faria isso
19		[como eu já tive professores
20	Priscila	[Eu assim daria conta do conteúdo]
21	Vinícius	que fizeram isso eu já passei por período
22		de greve aí minha professora de história
23		fazia o quê? Ela ia pra escola não dava a
24		matéria de história ela trazia jornal
25		revista várias reportagens várias coisas e
26		ela ficava discutindo política na sala ela
27		se recusava a dar o programa mas ela ia
28		todo dia pra escola
29	Alessandra	Não assinava o ponto



30	Vinícius	não assinava o ponto ela fazia isso
----	----------	-------------------------------------

Os primeiros a se posicionarem são Priscila e Vinícius. Ambos começam a projetar ações hipotéticas a partir de seus esquemas de conhecimento acerca do que é fazer greve. Priscila constrói uma ideia de equilíbrio entre aderir à greve e estar na escola, mostrando a linha tênue da dúvida na construção identitária de professora, pois são duas atitudes excludentes em um momento de greve – para estar em greve pressupõe-se não estar na escola.

O dicionário Houaiss (2009) indica greve como uma “cessação voluntária e coletiva do trabalho”, isto é, a atividade profissional é interrompida para que melhorias sejam concedidas e/ou conquistadas. A projeção identitária de Priscila parece fundamentar-se na preocupação docente comum com o conteúdo, pois primeiramente Priscila diz que **“ia aderir à greve”** (linhas 05-06) e, depois, **“daria conta do conteúdo”** (linha 20). Penso que “aderir à greve” significa estar de acordo com as reivindicações da categoria profissional que, no momento, queria melhorias das condições de trabalho na educação pública. Contudo, a preocupação com o conteúdo sugere a consideração de ir à escola, dando traços paradoxais à projeção identitária de Priscila. Assim, fica sinalizada a dificuldade de assumir uma postura nesse momento de formação que, na verdade, não se afasta de dúvidas vivenciadas por muito professores em serviço. Dúvidas estas, discutidas com “segurança” pelos participantes, pois estão habituados, em sua formação exploratória, a trabalhar para entender sem chegar a certezas.

Para contribuir com Priscila, Vinícius parece interpretar o equilíbrio do qual ela fala seria como uma **“forma alternativa”** (linhas 11-12) de fazer a greve, sugerindo isso ao trazer um relato de experiência que teve com uma professora que, para ele, aderiu de forma alternativa à greve: **“ia pra escola”** (linha 23), **“não dava a matéria”** (linhas 23-24), **“trazia jornal revista várias reportagens”** (linhas 25-26), **“ficava discutindo política na sala”** (linhas 24-25) e **“se recusava a dar o programa”** (linha 27). Ao final do relato, eu (com experiência no ambiente profissional docente) contribuo para a fala de Vinícius quando trago um aspecto importante do cotidiano do professor – a assinatura do ponto, que sinaliza a presença ou não do professor/funcionário na escola. Assim, procuro mostrar na interação que essa forma alternativa de fazer greve é muito delicada porque permite muitas interpretações: algumas visões maniqueístas,

inspiradas no marxismo, não aceitariam a possibilidade de haver professores na escola durante o período de greve, ainda que fosse para ajudar o desenvolvimento crítico e político dos alunos. Outras visões mais alternativas apreciariam a atitude política do professor grevista em ir à escola e conversar com os alunos, mas sem caracterizar os encontros como aulas diárias.

No excerto 13, observo a continuidade da dúvida em assumir uma posição diante do ato político de uma greve. Como Adriana e Laura ainda não se manifestaram em relação à greve, sustento o enquadre de entrevista quando peço diretamente que se coloquem (linhas 1-2). Imediatamente, Adriana traz uma hesitação **“ah eu não sei”** (linha 03) como uma possível estratégia discursiva de ganhar tempo para elaborar melhor sua posição que parece ser contrária ao que estava prevalecendo na conversa.

### Excerto 13

01	Alessandra	E vocês duas (.) se vocês tivessem nesse momento?
02		
03	Adriana	Ah eu não sei (.) o que em relação a greve?
04	Alessandra	Como professor já que eles enquadraram vocês como professor
05		
06	Adriana	Depende muito da situação eu acho que a princípio eu não aderir a greve não aderiria a greve não
07		
08		
09	Alessandra	Por quê?
10	Adriana	Eu acho que os alunos ficam muito prejudicados
11		

Adriana, ao responder a minha primeira pergunta, hesita. Tendo percebido isso, eu trago mais objetividade à indagação, indicando querer saber a sua posição **“como professor”** (linha 04). A licencianda começa a ponderar sua adesão à greve, quando usa a forma verbal modificada por um advérbio – **“depende muito da situação”** (linha 06), condicionando-a à situação que estivesse vivenciando. Creio que Adriana esteja desenvolvendo a posição que dará nas linhas 6 a 8, a partir da situação vivida pelos professores municipais naquele momento: o impasse nas negociações com a prefeitura e o radicalismo nas manifestações (tanto por parte do governo quanto dos grevistas), tendo como consequência o maior prolongamento da greve.

No turno no qual revela sua opinião (linhas 06 – 08), Adriana indica a preocupação do professor em formação inicial com o que ela avalia como prejuízo aos alunos. Apesar de ainda não expressar em que se basearia essa perda, para a licencianda no período de greve **“os alunos ficam muito prejudicados”** (linhas 10-11). Destaco que, diferentemente dos demais participantes (como veremos nos excertos seguintes), foi preciso que eu elaborasse mais perguntas objetivas para que Adriana construísse sua posição, pois inicialmente hesita, depois condiciona sua decisão à situação e, por último, após o emprego que faço do pronome interrogativo **“por quê?”** (linha 09), a futura professora justifica sua decisão com sua avaliação sobre a greve. Considero, também, que ao responder um questionamento assertivo sobre uma hipótese de posicionamento, Adriana coloca em sua construção discursiva suas crenças e dúvidas acerca do tópico greve, portanto, elabora sua identidade de professora.

No próximo excerto, exatamente posterior ao anterior, o tópico prejuízo aos alunos gera uma maior discussão sobre o fazer político-pedagógico da greve. Além disso, percebo este momento da interação como uma busca dos participantes por entender o que é realmente relevante para os alunos: o conteúdo/teoria ou o pensar sobre a prática. A troca entre os esquemas de conhecimento do que cada um entende por ser importante na prática docente para os alunos é significativa não só por projetar identidades profissionais, mas também por oferecer oportunidade para que os futuros professores possam construir reflexões aprofundadas sobre suas motivações e crenças no momento de se tornarem professores.

#### Excerto 14

01	Laura	Mas isso por contrapartida é um direito
02		nosso [lutar pelos direitos
03	Adriana	[Não pelo menos agora eu acho que não ia
04		aderir à greve agora eu não sei na prática
05		não sei mais pra frente talvez não sei assim
06		como o Vinícius falou
07	Alessandra	Fazer um outro tipo
08	Adriana	é mais pra frente aderir fazer uma outra
09		atividade
10	Priscila	Tem que equilibrar né
11	Adriana	eu acho que ficar sem dar aula(.)
12	Vinícius	Cara eu não acho que os alunos ficam
13		prejudicados sabia?

14	Priscila	Que isso Vinicius
15	Adriana	Acho sim que ficam sim muitos alunos vão
16		prestar prova e ai?
17	Laura	Nós vamos ter que repor as aulas
18	Vinicius	Sabe o que que eu penso? As pessoas falam
19		assim "ah eles tão sendo prejudicados porque
20		tão perdendo matéria" Gente matéria teoria a
21		peessoa pega depois a pessoa aprende depois o
22		que mais tem é livro se ela tiver intere...
23	Adriana	Mas não é assim não
24	Vinicius	claro que é assim gente o que a gente tem
25		que fazer com os alunos é conscientizá-los
26		do que eles tão passando no momento isso que
27		a gente fez foi perfeito tá bom eles não tão
28		vendo substantivo adjetivo verbo mas pra mim
29		essa conscientização é muito mais importante
30	Priscila	Mas isso pode ser dado em conjunto com o
31		conteúdo oh Vinicius
32	Vinicius	Mas nesse momento eu acho mais importante do
33		que esse conteúdo
34	Priscila	Mas isso pode tá associado a qualquer
35		conteúdo [por exemplo linguagem verbal e não
36		verbal isso aqui é
37	Vinicius	[Ah porque todo mundo eu ouço professor
38		falando "ah eu sou contra a greve porque o
39		aluno perde matéria ou porque fica sem
40		conteúdo" Gente, isso é irrelevante.

Na busca por entender o que é importante para os alunos, os participantes trazem seus diferentes esquemas de conhecimento para compor seus aspectos identitários adversos. Laura projeta-se identitariamente como professora ao usar o pronome possessivo **"nosso"** (linha 01), engajando-se com o movimento grevista ao se considerar uma professora em greve, afirmando que a greve **"é um direito nosso"** (linha 01), contrapondo-se, portanto, à afirmação de Adriana de que **"os alunos ficam muito prejudicados"** (excerto 13, linhas 10-11). Laura, infelizmente, tem poucos e pequenos turnos nessa interação, porém contribui arrematando os tópicos em discussão.

Neste ponto da interação, o turno de Laura gera outra hesitação no turno subsequente ao de Adriana que tenta ponderar a sua postura, demonstrando uma temporariedade do mesmo por meio da negativa **"não sei na prática não sei mais pra frente"** (linhas 04-05). Adriana sugere o distanciamento entre o papel adotado no momento da interação (enquanto professora em formação) e a postura que teria em sala (como professora formada). Distância esta sugerida pelo advérbio **"talvez"** (linha 05), empregado por Adriana, admitindo a possibilidade de aderir à greve de forma alternativa. Ao receber o apoio de Priscila sobre uma postura equilibrada, Adriana tenta prosseguir com a projeção da construção de sua

identitária como professora, ressaltando que, ainda assim, os alunos ficam prejudicados.

Após uma pequena pausa no fim do turno no qual Adriana explica o que considera **“ficar sem dar aula”** (linha 11), a tentativa da participante de seguir o desenvolvimento de sua projeção identitária é interrompida por Vinícius, que reforça sua forma de pensar apresentada anteriormente. Ao expressar para o grupo **“eu não acho que os alunos ficam prejudicados”** (linhas 12-13), Vinícius constrói-se identitariamente como um futuro professor alternativo, que pensa de forma diferente do grupo. A partir desse turno, o grupo começa uma discussão comprometida sobre suas crenças do que é relevante em sala de aula.

Enquanto Priscila questiona o turno do colega, Adriana reforça a sua postura, inquirindo a Vinícius sobre os alunos que **“vão prestar prova”** (linhas 15-16). Laura volta a participar rapidamente, colaborando com a sustentação da postura do colega, lembrando que haverá reposição das aulas. Nessa colaboração observo, novamente, que Laura fala que **“nós vamos ter que repor”** (linha 17), empregando o pronome pessoal “nós” o que a aproximar da identidade do professor formado que está em greve, concordando mais uma vez com a identidade projetada aos licenciandos pelos alunos da escola.

Ao colocar o que compreende como mais importante para o aluno, Vinícius gera um debate no grupo acerca da polarização entre teoria (conteúdo, **“matéria”** – linha 20) e prática (**“conscientizá-los do que eles tão passando no momento”** linhas 26-27). Vejo que para o licenciando, a teoria está nos livros e pode ser acessada a qualquer momento e, durante uma greve, pode ser deixada para outro momento. Adriana se esforça para não concordar com Vinícius, porém o mesmo prossegue de modo incisivo com aquilo que pensa **“claro que é assim gente”** (linha 25). Para ele, o que o professor deve fazer com os alunos é **“conscientizá-los do que eles tão passando no momento”** (linhas 26-27).

Como argumento, Vinícius relembra a atividade feita com os alunos durante o período da greve, mostrando que, para ele, ao produzir os cartazes com seus entendimentos sobre a greve, os alunos não **“tão vendo substantivo, adjetivo, verbo”** (linhas 28-29), mas estão construindo uma **“conscientização”** (linha 30) o que **“é muito mais importante”** (linha 30). Priscila é a primeira a não concordar com a avaliação de Vinícius. Segundo ela, o que ele diz que não está sendo visto

pelos alunos **“pode ser dado em conjunto”** (linha 31), demonstrando o seu entendimento de integração teórico-prática. O participante insiste que no momento da atividade a conscientização era o mais importante, entretanto, Priscila reforça sua postura equilibrada, mostrando que na mesma atividade realizada, os alunos trabalharam com a linguagem verbal e não verbal – conteúdo de língua portuguesa.

O último turno de Vinícius é enfático e crítico a professores que pensam como Adriana e Priscila. Contudo, acreditando que não desejando criticar as colegas diretamente e protegendo suas faces, o licenciando emprega a impessoalidade ao dizer que ouve **“professor falando”** (linha 38) e a fala relatada ao animar o enunciado **“ah eu sou contra a greve porque o aluno perde matéria ou porque fica sem conteúdo”** (linhas 39-40), desenvolvendo sua crítica a esse tipo de pensamento. Assim, Vinícius não evidencia o pensamento como sendo de suas colegas e faz uso dessas estratégias discursivas, reforçando sua opinião em relação ao aluno ficar “sem conteúdo” (linha 40-41): segundo ele, **“isso é irrelevante”** (linha 40).

Este excerto é do qual menos participo. Não porque assumo o papel de pesquisadora externa e proponho-me apenas a observar, mas porque a discussão entre os participantes ganha tanta força que eu não consigo disputar o turno com eles. A tomada de turno é tão sequencial que constrói um enquadre parecido com o de uma pesquisa com grupo focal, pois a partir de um tópico controverso os participantes discutem em conjunto (BARBOUR, 2009), buscando trabalhar interacionalmente para elaborar seus pensamentos. Contudo, em um grupo focal, o pesquisador age como moderador/mediador da discussão, o que não acontece nesta interação. Neste momento, eu assumo o papel de ouvinte ratificada que apenas escuta o debate, interacional e momentaneamente negligenciada.

O excerto 14 pontua bem o entre-lugar vivido e construído discursivamente pelos professores em formação inicial e provocado por este momento de desaprendizagem ao tornarem-se professores exploratórios. A troca de turnos triangular entre Adriana, Priscila e Vinícius traz tópicos controversos que apresentam o quanto os licenciandos estão mais ou menos engajados com a proposta da Prática Exploratória. Adriana ainda hesita em apostar na força da prática em questão (o fazer político-reflexivo da greve), para manter a valorização

tradicionalista do conteúdo, dos referenciais curriculares, indicando seu posicionamento ainda influenciado pelo tecnicismo. Priscila vai um pouco adiante, defendendo que ao praticar o fazer político-reflexivo de uma greve é possível dar o mesmo valor ao conteúdo, construindo uma postura que faça equivaler ou que dê igual peso à teoria e à prática. Contudo, Vinícius rompe com a teoria em favor da prática insuflando seu engajamento com os princípios da Prática Exploratória em subverter a teoria na prática ou a prática na teoria, dando ênfase ao que é vivido. Considerando isso, para Vinícius e para a Prática Exploratória o importante para o momento vivido era entender a greve da rede municipal do Rio de Janeiro.

Com esta discussão, podemos traçar possíveis perfis das construções discursivas dos professores em formação. Laura em seus pequenos turnos mostra-se engajada ao se alinhar aos professores grevistas, empregando em sua construção discursiva pronomes referentes à primeira pessoa do plural para expressar sua postura. Adriana projeta-se como professora preocupada com o conteúdo do aprendizado dos alunos que parece ser a condição para que tome uma posição. Por isso, na construção do seu discurso, a licencianda apresenta uma incerteza gerada por suas hesitações entre a opinião do presente e a ação futura. Priscila e Vinícius constroem seus discursos de maneira integrada, pois os dois colaboram mutuamente na elaboração de seus turnos, reforçando suas posições comprometidas com suas práticas discursivas e com o engajamento político, por meio de afirmações ou negativas persuasivas e coerentes. De uma forma geral, percebo na análise que as crenças dos futuros professores estão, como é natural, em processo de desaprendizagem e que os licenciandos mostram-se bastante atentos ao espaço discursivo-exploratório-pedagógico como lugar de formação profissional e identitária.

#### **4.4. Alguns entendimentos a partir do Plano Exploratório**

Os dados apresentados nesta análise procuraram mostrar os entendimentos dos praticantes do espaço discursivo da reunião como um espaço discursivo-pedagógico-exploratório no qual agem discursivamente para construir suas percepções do momento que vivem na formação de professores exploratórios.

Essa compreensão do processo de iniciação à docência constrói-se ao longo das interações. Os participantes priorizam a qualidade de vida do processo de construção discursiva e identitária envolvido na formação inicial de professores, quando: reconstroem eventos passados (excerto 1), expressam situações/posturas que trazem dificuldades de trabalho (excertos 2 e 3) e percebem a importância do comportamento interacional entre os membros do grupo (subseção 4.2).

Ao dar prioridade à qualidade de vida do grupo de iniciação à docência, os participantes e eu coconstruímos interacionalmente nossos entendimentos sobre a vida profissional e a vida em sala de aula. Inspirados pelo conceito da desaprendizagem (Fabrício, 2006), nos excertos 6 e 7, nós elaboramos nossas crenças sobre os sistemas de ensino das escolas atuais, a partir de nossas vivências, sob o ponto de vista do pensamento da Prática Exploratória, no qual estamos engajados devido a nossa formação. Associados a esse modo de pensar exploratório, então, concordamos com uma postura em sala de aula que busque **“burlar o sistema”** (linhas 01 e 02, excerto 7) que procura nos obrigar a cristalizar conceitos ou mecanizar o conhecimento. Nesse momento, compreendemos a reunião de iniciação à docência como uma oportunidade de trabalhar para entender a vida em sala de aula em um contexto profissional.

Neste trabalho, o destaque dado à fala de uma participante a respeito do comportamento interacional do grupo e seus efeitos (subseção 4.2.1) indicou que a prática discursiva, nestes momentos de reunião, configurava-se como um espaço de desenvolvimento mútuo. Quando me junto a uma participante para analisar os dados a partir do seu *puzzle*, aproximo-me dos participantes na busca do entendimento das relações interpessoais que coconstruímos na interação. Em virtude disso, procurar entender o “A gente vive cortando o Paulo”, por meio dos dados, desenvolveu uma análise que busca não só o desenvolvimento da pesquisa, mas também ecoar o desenvolvimento mútuo e contínuo de todos.

No desenvolvimento mútuo coconstruído na interação, desenvolvemos, nos excertos 4 e 5, nosso processo de aprendizagem dos princípios da Prática Exploratória. Priscila, Vinícius e eu significamos em nossas construções discursivas a integração deste trabalho para entender com outras práticas profissionais, de sala de aula e de vida. Priscila expande os princípios exploratórios em outro ambiente profissional, Vinícius para sua vida pessoal e



acadêmica, e eu às minhas práticas docentes e de leitura. Dessa forma, ressignificamos não só nossas práticas profissionais como nosso modo de entender a vida, compreendendo nossas percepções com potenciais exploratórios como uma forma de viver a vida, dentro e fora do contexto profissional.

Assim como a vida continua, acredito que esses futuros professores engajados com uma formação exploratória farão do trabalho para o entendimento e da integração práticas contínuas, pois, de acordo com Priscila, se eles “**não insistirem nisso**” (linhas 32-33, excerto 6) não se sustentam. Ao acompanhar e analisar as reuniões, pude perceber, sentir e participar do envolvimento de todos no processo discursivo de construção de suas identidades exploratórias, o que possibilitou, durante a análise, a minha reflexão como professora exploratória.

## 5 Considerações Finais

Este trabalho buscou contribuir para a formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada. Nos últimos anos, diversas medidas foram adotadas para incentivar o desenvolvimento de uma formação profissional mais próxima da prática nas escolas, especialmente da prática em escolas públicas. Muitos desses incentivos também procuram atrair mais jovens para a profissão, já que os cursos de licenciatura estão cada vez mais esvaziados. Sendo assim, avalio o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID | CAPES) como uma valorização dos alunos das licenciaturas que só encontravam projetos de iniciação científica, distantes da prática de sala de aula.

Considero a convivência com a vida na sala de aula uma importante oportunidade de aprendizagem profissional, pois durante o curso de licenciatura o aluno pode fazer correlações entre o aprendizado na instituição de ensino superior e a escola de educação básica. Por ter tido uma formação anterior à licenciatura, eu vive essa oportunidade de aprendizagem e pude fazer muitas correlações da teoria das aulas de licenciatura com a minha prática de sala de aula.

A partir do meu cotidiano em sala de aula, voltei meu interesse para as construções discursivas de professores. E, ao conhecer o PIBID, especifiquei meu foco ao ponto inicial do processo de construção desse discurso – a formação inicial de professores. Sendo assim, busquei observar nos dados gerados das duas reuniões o processo da construção identitária, por meio do discurso, de futuros professores com perspectivas sobre a sala de aula, partindo de suas vivências com um trabalho orientado pela Prática Exploratória em salas de aula ainda influenciadas pelo tecnicismo tradicional, o que se mostrou nos dados uma experiência de profunda desconstrução.

Fundamentei minha observação na visão que a Prática Exploratória tem da sala de aula e outros contextos pedagógicos como parte de nossas vidas. A Prática Exploratória procura entender a vida dentro e fora da sala de aula, considerando que o trabalho (na sala de aula) é parte da vida e a vida (dentro e fora da sala de aula) faz parte do trabalho. Os entendimentos exploratórios estão vinculados aos desassossegos que os participantes têm vivenciado, especificamente neste trabalho aos desassossegos com a formação e a iniciação à docência na qual estão

envolvidos. Ao perceberem a importância dos desassossegos expressos no espaço discursivo e ao fazerem do entendimento deles oportunidades de aprendizagem, os participantes tornam-se praticantes.

Como tal, passam a desenvolver um olhar exploratório sinestésico que envolve todos os seus sentidos nas relações interpessoais, para perceber mais apuradamente o que está acontecendo no aqui e agora daquele espaço, sendo consciente da prioridade da qualidade de vida coconstruída ali. Dessa forma, o envolvimento de todos na investigação sobre a vivência na sala de aula e seus efeitos nas relações interpessoais coconstruídas pelos praticantes faz com que as construções discursivas presentes nesse espaço discursivo-exploratório-pedagógico ressaltem sua importância na aprendizagem de um fazer reflexivo da formação inicial de professores.

Por se tratar de um trabalho inserido no âmbito dos estudos da linguagem, aproximei-me de um pensar reflexivo sobre o uso da linguagem nas práticas sociais, destacado pela Linguística Aplicada, mais especificamente a Linguística Aplicada Contemporânea. Um conceito de linguagem como inerente às diferentes práticas cotidianas e profissionais que faz da investigação um caminho para entendê-las, assim como a Prática Exploratória – considerada aqui como “braço mais forte” da Linguística Aplicada no entendimento da prática social da sala de aula.

Ao olhar para as construções discursivas, procurei planejar uma pesquisa que seguisse os passos que Moita Lopes (2006) propôs: ao trabalhar com base na transdisciplinaridade de saberes de diversas áreas, produzindo uma inteligibilidade híbrida acerca da formação de professores; ao transpor as teorias e as práticas, fazendo da pesquisa um interstício entre os saberes teóricos e os conhecimentos práticos dos licenciandos; ao dar voz aos participantes de um dos cursos à margem nas universidades brasileiras; e ao desenvolver na pesquisa uma ética local com o grupo investigado, dando importância às suas construções discursivas.

No desenvolvimento da pesquisa, a importância do conceito de desaprendizagem, proposto na área da Linguística Aplicada Contemporânea, por Fabrício (2006), foi ficando evidente para a compreensão do momento da formação inicial de professores no qual estão os licenciandos envolvidos nesta

pesquisa. Interpreto que esse grupo de futuros professores vão, aos poucos, desaprendendo cristalizações do cotidiano educacional para compreender com novos olhos a coconstrução desse cotidiano como espaço discursivo-exploratório-pedagógico. Dentro esse panorama da Linguística Aplicada Contemporânea, as construções discursivas coconstruídas em reuniões de trabalho foram investigadas com o propósito de destacar sua significação na situação social do programa de iniciação à docência.

Encontrei nos estudos da Sociolinguística Interacional e da Análise da Conversa Etnometodológica pressupostos teóricos e construtos para facilitar a compreensão do uso da linguagem em interação, a fala-em-interação. Apoiei-me em conceitos desenvolvidos sobre a organização da fala – turno, troca de turnos, sobreposição e interrupção; da coconstrução da interação – enquadre, atividade, pistas de contextualização e esquemas de conhecimento; e dos participantes – papéis do falante. Aprofundei-me mais nas análises de acordo com o que os dados foram me apresentando, buscando inspirações nos estudos da narrativa e as perspectivas dos estudos da identidade. Com isso, coconstruí, com apoio nos olhares dos teóricos com os quais me alinhei, meu olhar de analista aplicado-exploratório-sociointeracional para o desenvolvimento do trabalho.

Considero o presente trabalho como importante passo na minha trajetória na Prática Exploratória, proporcionando-me uma profunda oportunidade de aprendizagem para minha vida. Meu primeiro contato com a Prática Exploratória foi nas aulas de estágio, nos dois últimos semestres, do curso de licenciatura,. Apesar da pouca vivência com os princípios exploratórios, fui me identificando com essa maneira de entender a vida em sala de aula e, aos poucos, fui me aproximando cada vez mais, encontrando na Prática Exploratória o espaço discursivo para compreender minhas angústias como professora e aluna da licenciatura. O mestrado veio para estreitar os laços com o pensamento prático-exploratório por meio da leitura e da participação das reuniões mensais com o Grupo de Prática Exploratória do Rio de Janeiro. Ainda que poucos, os encontros dos quais participei ajudaram tanto a compreender a minha formação quanto a dos participantes.

Nos excertos destacados da primeira reunião, vimos que não existe facilidade ou dificuldade, mas que os futuros professores vivem um processo de

desaprendizagem das cristalizações do ensino tecnicista do tradicionalismo para coconstruírem suas construções discursivas fragmentadas em entendimento da vida no dia a dia da escola e da licenciatura. Nas interações analisadas, vejo como os praticantes aprofundam cada vez mais suas percepções ao enxergarem-se como aprendizes que precisam desenvolver entendimentos acerca do que vivem. Quando narram a experiência de autonomia do grupo como importante para qualidade de vida do subprojeto, expressam suas frustrações vividas e suas compreensões delas, pensando em conjunto sobre a Prática Exploratória na vida (do subprojeto e de cada praticante).

Apesar de tão imersos no discurso exploratório, como aprendizes em construção, por vezes, destaco uma incongruência entre os princípios exploratórios em aprendizagem e os resquícios do pensamento tecnicista em desaprendizagem, o que vejo como momentos naturais de uma construção discursiva em processo, que por muito tempo de vida escolar e pela experiência nas escolas de hoje foi influenciada pelo tradicionalismo. Isso fica mais evidente quando os professores em formação são convidados a projetar seus possíveis posicionamentos futuros acerca de um momento vivido pela escola pública municipal na qual desenvolvem o projeto – uma greve de professores. A partir do convite, todos começam a elaborar suas falas sob a perspectiva de suas identidades de professores, trazendo seus esquemas de conhecimentos sobre greve, acrescentados de suas crenças acerca da educação pública para desenvolver suas construções discursivas. Dessa forma, pude observar melhor em suas participações na interação os possíveis tipos de construções discursivas baseadas nas experiências pessoais na escola de hoje, e comecei a pensar a importância delas na escola de amanhã.

Na segunda reunião, procurei ilustrar, por meio de pistas de contextualização e da organização da fala do grupo de iniciação à docência, como o desassossego “a gente vive cortando o Paulo” é uma reflexão a partir do olhar exploratório atento à qualidade de vida das interações do grupo. Pude perceber que Paulo é um praticante importante aos demais no sentido de preocupação com as suas participações interacionais, especialmente pelo tratamento de Bárbara a ele. Ela procura incluí-lo nos tópicos, procurando envolver a todos na interação,

contudo, por sua fala pausada e suas peculiaridades interacionais, vemos que Paulo tem constantemente seus direitos de falante deslegitimado.

No entanto, podemos entender a construção discursiva de Paulo como autoral, de acordo com o que Goffman (2002) nos diz sobre os papéis do falante, pois constrói sua fala com envolvimento emocional, talvez por perceber o comportamento interacional dos demais consigo. Bárbara, como praticante mais experiente, procura priorizar a qualidade de vida do grupo ao incluir e colaborar com a participação de Paulo. Priscila, ao compartilhar o entendimento “a gente vive cortando o Paulo”, nos mostra que os princípios da Prática Exploratória estão aguçando a percepção do seu olhar para a vida do grupo de iniciação à docência. Com isso, nos excertos destacados, percebi que as construções discursivas dos praticantes estão buscando intensificar a habilidade de escuta daquilo que estão vivendo, ou seja, estão procurando priorizar a qualidade de vida. Assim, os futuros professores em suas reuniões de iniciação à docência, ao desenvolverem um discurso sobre a sala de aula, estão aperfeiçoando-se no processo vivido de “tornarem-se exploratórios”.

Mas é tão fácil se tornar exploratório? Essa é uma construção discursiva de fácil adoção? Basta entrar na licenciatura do Departamento de Letras da PUC-Rio para se tornar exploratório?

Ao longo do trabalho, a minha preocupação com o que diz o professor em formação inicial foi aumentando devido à construção de significados que surgiam nos dados a cada reunião, confirmando que a formação inicial de professores pode ser um espaço de fazer reflexivo no discurso. Aos poucos fui entendendo a minha formação e a dos “pibidianos”. Compreendi que esse é um momento de importante transição, que a iniciação à docência proporciona um espaço discursivo de aprendizagem para tornar-se professor e, como encontrei nesse grupo específico, um espaço discursivo-exploratório-pedagógico que oferece inúmeras oportunidades discursivas para tornar-se professor prático-exploratório. Com isso, fui me distanciando da ideia de tipos de discursos de futuros professores, pois o que os “pibidianos” me apresentaram foram construções discursivas no processo de desaprendizagem do tradicionalismo, ainda comum no ensino de línguas, e de aprendizagem da perspectiva prático-exploratória da vida dentro e fora da sala de aula.

À luz da Prática Exploratória, vejo que as vivências dos participantes na sala de aula de hoje (durante minha pesquisa) inspirou seus fazeres-reflexivos durante as interações. Por se tratar de um subprojeto com prazo de finalização, essa não será a mesma sala de aula que os “pibidianos” encontrarão no futuro. Mas percebi que a coconstrução reflexiva em grupo sobre suas vivências nas salas de aula nas quais eles conviveram com professores regentes ecoou em suas construções discursivas. Portanto, valorizar a prática social da iniciação à docência nas escolas de hoje pode colaborar com a qualidade de vida do espaço discursivo das escolas de amanhã que receberão os futuros professores.

Novos olhares podem ser ressaltados em pesquisas futuras no contexto de iniciação à docência, dando voz aos demais agentes sociais dessa prática discursiva. As coordenações institucionais e de áreas tem observado a importância do PIBID para as licenciaturas e às escolas de educação básica. Também, os professores supervisores têm vivido uma nova concepção de formação inicial e continuada. E, certamente, os alunos da educação básica têm apreciado novas práticas pedagógicas em sala de aula. Assim, a iniciação à docência está enriquecendo o espaço discursivo da educação brasileira e novas investigações dessa prática podem trazer mais inteligibilidade sobre a formação de professores com um olhar mais atento às vidas que se entrecruzam na sala de aula.

Por fim, desenvolver aqui um olhar sinestésico exploratório sobre a formação de professores significou me engajar em três espaços concomitantes de aprendizagem para mim: tornar-me pesquisadora, tornar-me exploratória e compreender-me professora. A curiosidade da pesquisa sempre esteve presente na minha vida, contudo, vestir o traje acadêmico foi um importante e profundo processo de aprendizagem, cada dia mais intenso, que aguçou meu fazer reflexivo ao longo desses meses. Ao desenvolver uma pesquisa em Prática Exploratória, procurei fazer do espaço discursivo da escrita outro momento de aprendizagem de todo o pensamento teórico-prático-exploratório e, a cada linha escrita e a cada texto lido, entendia (vivendo) o que é a Prática Exploratória. Ao viver e sentir a pesquisa, pensando a formação de professores, me foi possível, então, perceber a minha própria construção discursiva de professora. Isso só se fez relevante pela oportunidade, que tive em 2015, de ocupar o cargo de diretora-adjunta de uma creche municipal, tendo contato com a administração e gestão da educação

pública. A cada dia de contato com a burocracia e as dificuldades do cargo (mais administrativo do que educacional) e a cada dia de escrita desta dissertação, passei a me compreender melhor identitariamente – prefiro ser professora do que administradora. Sendo assim, termino este trabalho com o fazer de pesquisadora exploratória e com a alma de professora exploratória, abandonando um cargo, para voltar a viver a vida em sala de aula.



## Referências Bibliográficas

ALLWRIGHT, D. **Towards Exploratory Teaching**. In: ALLWRIGHT, D; BAILEY, K. Focus on the language classroom. An Introduction for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

\_\_\_\_\_. **From “teaching points” to “learning opportunities”, and beyond**. TESOL Quaterly, v. 39 (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.

\_\_\_\_\_. **Six Promising Directions in Applied Linguistics**. In: GIEVE, S. and MILLER, I. K. (Ed.) *Understanding the language classroom*. Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2006. p. 11-17.

\_\_\_\_\_. **“Prioritizing the human quality of life in the language classroom: is it asking too much of beginning teachers?”** In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.p. 127-144.

ALLWRIGHT, D; BAILEY, K. Focus on the language classroom. An Introduction for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. ***The Developing Language Learner: an introduction to Exploratory Practice***. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2009.

ALLWRIGHT, D.; MILLER, I. **Burnout and the Beginning Teacher**. In: TARONE, E. and SONESON, D. with Anna Uhl Chamot, Anup Mahajan, and Meg Malone (Eds.) *Expanding our horizons: Language teacher education in the 21<sup>st</sup> century*. Minneapolis: CARLA, 2012.

ANDRÉ, M. E. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2001.

ANTAKI, C.; DÍAZ, F. **A análise da conversação e o estudo da interação**. In: IÑIGUEZ, Lupicínio. Manual de análise do Discurso em Ciências Sociais. Petrópolis: Editora Vozes, 2<sup>a</sup> edição, 2005. p. 161-180.

BAKHTIN, M. ***Marxismo e Filosofia da Linguagem***. São Paulo: Ed. Hucitec – ANNABLUME, [1929].1995

BARBOUR, R. **Introdução a grupos focais**. In: BARBOUR, Rosaline. Grupos focais. Coleção Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Atmed, 2009.p.19-36.

BASTOS, L. C. **Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa**. Calidoscópico Vol. 3, n. 2. 2005.

\_\_\_\_\_. **Diante do sofrimento do outro – narrativas de profissionais de saúde em reuniões de trabalho**. Calidoscópico Vol. 6, n. 2. 2008. p. 76 – 85.

\_\_\_\_\_. **Narrativa e vida cotidiana**. Belo Horizonte, MG: SCRIPTA Vol.7, n. 14, 2004. p. 118 – 127.

BASTOS, L. C.; MOITA LOPES, L. P. da. **A experiência identitária na lógica dos fluxos: uma lente para se compreender a vida social**. In: BASTOS, Liliana Cabral; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Orgs.) Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2010. p. 9 – 22.

\_\_\_\_\_. **Entre saberes interdisciplinares e práticas sociais – o estudo da identidade em abordagens contemporâneas**. In: BASTOS, Liliana Cabral; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Orgs.) Estudos de identidade: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Garamond, 2011. p.13 – 31.

BASTOS, L. C.; OLIVEIRA, M. do C. L. de. **A experiência de imigração e a construção situada de identidades**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem: Juiz de Fora, 2002. Volume6. p. 31 – 48. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/cap021.pdf>. Acesso em: 03/12/2013.

BATESON, G. **Uma teoria sobre brincadeira e fantasia**. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs). Sociolinguística Interacional. São Paulo: Edições Loyola, 2002. 2ª edição. p. 85 – 105.

BAUMAN, R. **Story, Performance and Event: Contextual Studies of Oral Narrative**. Cambridge Studies in oral and literate culture. Cambridge: 1986.

BOHN, H. I. **Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas**. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.p.79-98.

BRAGA, E. dos S.; ABREU, E. **Uma reflexão acerca da noção de identidade sob o ponto de vista de Elias e Bourdieu**. In: BASTOS, Liliana Cabral; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Orgs.) Estudos de

identidade: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Garamond, 2011. p. 77 – 102.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior: 2008. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>.

BRUNER, J. **A psicologia popular como um instrumento da cultura**. In **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CAVALCANTI, M. C. **Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística Aplicada: implicações éticas e políticas**. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.p.233-252.

\_\_\_\_\_. **Applied Linguistics: Brazilian perspectives**. AILA Review 17: 2004. p. 23 - 30.

CARRITHENS, M. *Autobiography as truth and justice*. Trabalho apresentado no 4<sup>th</sup> Congress of the International Society for Cultural Research and Activity Theory, Arabus, Dinamarca, 1998.

CARVALHO, M.P. **Ensino, uma atividade relacional**. *Revista Brasileira de Educação*, nº 11: 1999.

CAZDEN, C. **Classroom discourse: the language of teaching and learning**. Portsmouth: Heinemann, 1988.

CELANI, M. A. A. **Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil**. SIGNORINI, Inés; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.) *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.p.115-126.

\_\_\_\_\_. 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.

DE FINA, A. **Tempo, espaço e identidade em narrativas de imigração**. In: BASTOS, Líliliana Cabral; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Orgs.) *Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2010. p. 85 – 106.

DEL CORONA, M. **Fala-em-interação cotidiana e fala-em-interação institucional: uma análise de audiências criminais**. In: LODER, L.L.; JUNG, N.M. (Orgs.) *Análises de fala-em-interação institucional: a perspectiva da análise da conversa etnometodológica*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 13 – 44.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens. Tradução: Sandra Regina. Porto Alegre: Artmed, 2006.p.15-41.

DEWEY, John. Escola e Democracia. São Paulo: Vozes, 1973.

DREW, P.; HERRITAGE, J. (Orgs.). **Talk at work: interaction in institutional settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

ERICKSON, F.; SHULTZ, J. **“O quando” de um contexto: questões e métodos na análise da competência social**. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs). Sociolinguística Interacional. São Paulo: Edições Loyola, 2002. 2ª edição. p. 215 – 234.

EWALD, C. X; MILLER, I. K. de. **“Eu não tô só participando. Tô usufruindo também.” Prática Exploratória na formação do professor pesquisador**. Rio de Janeiro, 2015. 314p. Tese de doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

FABRÍCIO, B.F. 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.

FABRÍCIO, B. F; MOITA LOPES, L. P. da. **A dinâmica dos (re)posicionamentos de sexualidades em práticas de letramento escolar: entre oscilações e desestabilizações**. In: BASTOS, Liliana Cabral; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Orgs.) Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2010. p. 283 – 314.

FREITAS, A. L. P. de; MACHADO, Z. F. **Noções fundamentais: A organização da tomada de turnos na fala-em-interação**. In: LODER, L.L.; JUNG, N.M. (Orgs). Fala-em-interação social – Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008. p.17 – 38.

GAGO, P. C; SILVEIRA, S. B. **Identidades – em – contexto: um estudo situado da construção de identidades em audiência de conciliação do PROCON**. In: BASTOS, Liliana Cabral; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Orgs.) Estudos de identidade: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Garamond, 2011. p. 359 – 388.

GARCEZ, P. M. **A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social**. In: LODER, L.L.; JUNG, N.M. (Orgs). Fala-em-interação social – Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008. p.17 – 38.

GIEVE, S. e MILLER, I. K. **What do we mean by quality of classroom life?** In: GIEVE, S. and MILLER, I. K. (Eds.) *Understanding the language classroom*. Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2006. p.18 – 46

GOFFMAN, E. **A representação do Eu na vida cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes Ed., 1975.

\_\_\_\_\_. **Footing**. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. 2ª edição. p. 107 – 148.

\_\_\_\_\_. **Os Quadros da Experiência Social: Uma perspectiva de análise**. Petrópolis: Editora Vozes, [1974] 2012.

GUMPERZ, J. **Convenções de Contextualização**. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. 2ª edição. p. 149 – 182.

HAVE, P. **Doing conversation analysis: A practical guide**. Londres: Sage, 1999.

HERON, J.; REASON, P. **A participatory inquiry paradigm**. *Qualitative Inquiry*. vol.3, 1997, p. 274 – 294.

KLEIMAN, A. B. **Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematização**. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.p.39-57.

LABOV, W. **The transformation of experience in narrative syntax**. In: *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.p.354-396.

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.

LINCOLN, Y S.; GUBA, E G. **Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes**. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução: Sandra Regina. Porto Alegre: Artmed, 2006.p.169-192.

LINDE, C. **What is a Life Story**. In: *Life stories. The creation of coherence*. New York: Oxford University Press, 1993. Cap.2; p. 20 – 49.

LODER, L.L.; JUNG, N.M. (Orgs). **Fala-em-interação social – Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

LODER, L.L.; SALIMEN, P. G.; MULLER, M. **Noções fundamentais: seqüencialidade, adjacência e preferência**. In: LODER, L.L.; JUNG, N.M. (Orgs). *Fala-em-interação social – Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008. p. 39 – 58.

LÜDKE, Menga; et al. **O ‘buraco negro’ da formação de professores: ressignificando o estágio no âmbito de uma parceria universidade – escola**. In: MILLER, I.K. de; VIANA, Vander. (orgs.). *Caminhos na formação de professores de línguas: conquistas e desafios*. Anais do II Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (II CLAFPL). Rio de Janeiro: Letra Capital: PUC –Rio, 2010.

MILLER, I. K. de. **Construindo parcerias universidade-escola: caminhos éticos e questões crítico-reflexivas** in: GIMENEZ, Telma e MONTEIRO, Maria Cristina de Góes (Orgs). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. São Paulo: Pontes Editores, 2010. p. 109 – 129

\_\_\_\_\_. **A Prática Exploratória na educação continuada de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas**. In: SILVA, Kleber Aparecido da, DANIEL, Fátima de Gênova, KANEKO-MARQUES, Sandra Mari e SALOMÃO, Ana Cristina Biondo (Orgs.) *A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares – Volume II*. São Paulo: Pontes Editores, 2012. p. 319 – 341

\_\_\_\_\_. **Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética**. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.p.99-121

MILLER, I. K. de; BARRETO, B. de C. GÓES MONTEIRO, M. C. **Por que trabalhar com a Prática Exploratória na formação inicial de professores?** (em preparação)

MILLER, I. K. de; et al. **Prática Exploratória: Questões e desafios**. In: GIL, Glória e VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2008. p. 145 – 165.

MILLER, I. K. de; et al. **Pela Qualidade de Vida na sala de aula. 2º Seminário Internacional de Educação**. Campinas, 2003. Disponível em: [http://www.lettras.puc-rio.br/unidades&nucleos/epcentre/eprecent/webgrupo\\_campinas.htm](http://www.lettras.puc-rio.br/unidades&nucleos/epcentre/eprecent/webgrupo_campinas.htm). Acessado em: 15/03/2015.

MILLER, I. K. de; MORAES BEZERRA, I. C. R. **Professor: Um profissional em construção.** Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10957/10957.PDF>. Acessado em: 31/10/2014.

MODESTO, A. **Entrevista com Pedro Moraes Garcez.** Revista Letra Magna. Ed. Nº 9. Ano 2008. Disponível em: <http://www.letramagna.com/garcezentrevista.htm>. Acesso em: 04/12/2013.

MOITA LOPES, L. P. da. **Identidades Fragmentadas: A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. **Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado.** In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.p.13-44.

\_\_\_\_\_. **Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: problematização dos constructos que têm orientado a pesquisa.** In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.p.85-107

\_\_\_\_\_. **A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada?** In: SIGNORINI, Inés; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.) *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.p.101-114.

\_\_\_\_\_. **Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares.** In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p.15-37.

\_\_\_\_\_. **Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista.** In RIBEIRO, Branca Telles; LIMA, Cristina Costa; DANTAS, Maria Tereza Lopes (Orgs). *Narrativa, Identidade e Clínica*. Rio de Janeiro, Edições IPUB, 2001.p.55-71.

MORAES BEZERRA, I. C. R. **Com quantos fios se tece uma reflexão?** Narrativas e argumentações no tear da interação. Tese de Doutorado, Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). 2007.

MOREIRA, A. F. B.; CUNHA, R. C. O. **Identidades em construção: o processo de uma escola de ensino fundamental do Rio de Janeiro.** In: BASTOS, Liliana Cabral; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Orgs.) *Estudos de identidade: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Garamond, 2011. p. 259 – 288.

OSTERMAN, A. C.; GARCEZ, P. M. **Glossário conciso de Sociolinguística Interacional**. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs). Sociolinguística Interacional. São Paulo: Edições Loyola, 2002. 2ª edição. p. 260 – 261.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1993.

REIS, V. F. M. dos; MILLER, I. K. de. **Prática Exploratória como filosofia de vida: um estudo de caso**. Rio de Janeiro, 2012. 151p. Dissertação de mestrado- Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

REIS, B. M; MILLER, I. K. de. **Quem sou eu? Quem éramos nós?: (a história de) uma pesquisa sobre identidades de professores**. Rio de Janeiro, 2013. 140p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional. Segunda edição revista e ampliada**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

RODRIGUES, R. L. de A; MILLER, I. K. de (Orientadora). **A Prática Exploratória na formação de professores de Língua Inglesa: reflexão e ética no fazer pedagógico**. Rio de Janeiro, 2014. p. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

ROJO, R. H. R. **Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento**. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.p.253-276.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. **A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation**. In *Language*. 1974, 50, p. 696 – 735.

SARUP, M. Identity, culture and the postmodern world. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1996.

SAUSSURE. F. **Curso de lingüística geral** . 26. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

SIGNORINI, I. **Do Residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em linguística aplicada**. In: SIGNORINI, Inés; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.) *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.p.89-100.

SILVA, K.A; SANTOS, L.I.S; JUSTINA, O.D. **Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: Ponderações sobre Linguística Aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem**. Revista de Letras Norte@mentos.



Ed. nº 08. Ano 2011. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/norteamentos/article/view/812>. Acesso em: 05/09/2013.

SILVEIRA, R. M. H; SANTOS, C. A.I dos. **Revistas pedagógicas e identidades de professor/a: quem é o docente de Profissão Mestre e Nova Escola**. In: BASTOS, Lílíana Cabral; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Orgs.) Estudos de identidade: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Garamond, 2011. p. 313 – 334.

TANNEN, D. **Quem está interrompendo? Questões de dominação e controle**. In: OSTERMAN, Ana Cristina; FONTANA, Beatriz. (Orgs). Linguagem, gênero, sexualidade. Clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola, 2010. p. 67 – 92.

TANNEN, D; WALLAT, C. **Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação**. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs). Sociolinguística Interacional. São Paulo: Edições Loyola, 2002. 2ª edição. p. 183 – 214.

WEST, C; ZIMMERMAN, D. H. **Pequenos insultos: estudo sobre interrupções em conversas entre pessoas desconhecidas e de diferentes sexos**. In: OSTERMAN, Ana Cristina; FONTANA, Beatriz. (Orgs). Linguagem, gênero, sexualidade. Clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola, 2010. p. 49 – 66.

## Anexos

### Transcrição da Reunião I<sup>16</sup>

BÁRBARA	Até amanhã, depois que vocês forem embora nos vamos fazer a "serviço de superação" de limpar tudo
EVELYN	Obra, que obra?
BÁRBARA	O departamento vai entrar em obra. Por isso que a ??? ta ali, ó. Tirando as coisinhas dela. Todo mundo vai ter que tirar os bagulhos da estante
	[risos]
BÁRBARA	Não vai dar mais pra guardar bagulho bando dos desalojados. Pior que eles já falaram isso há um tempão e ninguém falou nada, isso aqui é da Marília, aposto... só pode ser. Ou então é da Rosana.
ADRIANA	Rosana não é uma caixa, né?
EVELYN	Não, são três.
BÁRBARA	Ta td mundo na mesma...
BÁRBARA	Bom gente, e nós, oq que nó vamos fazer hoje?
EVELYN	Hoje a gente ficou, é... Ficou pra definir, né, qual caminho que a gente vai tomar
BÁRBARA	Uhumm Algumas coisas imediatas antes da gente ir é lembrar que amanhã vou tentar passar pra vocês pra gente no Piués, o que as meninas estão bolando é... pelo visto nem a Valeska vai estar aí, nem a Inês que não está bem. Então é... sou eu. Eu vou ver. Eu tava vendo agora quando ela chegou, a gente chegou um pouquinho antes e eu fui ver, então tem umas coisas. Eu vou tentar organizar todo o caos, tá? Mas, enfim, a ideia é fazer uma apresentação que seria antes daquela que a gente ia assistir, dividir os grupos, fazer. Mas eu vou ver o rend out direitinho, aí eu mando pra vocês, tá? Pra gente produzir. A outra coisa ...
	[conversa paralela]
BÁRBARA	A Inês pediu pra gente dar uma força... A outra coisa é que a gente teve reunião ontem, né?
EVELYN	Você falou...
BÁRBARA	E eu tinha que dar notícias para vocês e assim, é... Vitor vai ficar o seu nome, na coisa da Xerox, isso é uma boa notícia: a gente tem uma verba boa pra Xerox, então a gente pode escolher oq eu a gente quer estudar, eu te dou autorização, é o seu nome que está lá. Você tem que ir com a minha autorização pra fazer o papelzinho. A gente escolhe o que quer e providencia cópias pra gente. Aí também seria bom que a gente depois de definir nosso conteúdo também já produzir

<sup>16</sup> As transcrições completas das duas reuniões não atenderam às Convenções de Transcrição adotadas, detive-me apenas ao conteúdo.

	<p>algumas atividades, porque já podemos rodar pros meninos. A gente tem uma boa cota de coisas da Xerox que são... peraí... eu trouxe o caderno errado? Só falta... Eu acho que foi isso mesmo, eu tava... ah... É, eu trouxe o caderno errado.</p> <p>É, a gente tem uma boa cota e tem a sugestão, é... eu vou fazer o ??? e passo para você amanhã e aí a gente pode definir, é... pra onde a gente vai andar. É... eu tinha mais pra, mas eu tenho a minha agenda que eu escrevo tudo. Tem isso, tem...</p> <p>Ah, tem que dar a notícia das passagens, né? Não tem.</p> <p>Não tem...</p>
EVELYN	Mas ninguém foi aprovado...
ADRIANA	É...
LAURA	Não fomos aprovados...
EVELYN	Ninguém foi aprovado...
PAULO	É. É isso que...
ADRIANA	Anteontem, a Patrícia mandou e-mail falando...
EVELYN	Eu não fui aprovada...
ADRIANA	Eu também não...
EVELYN	Daí todo mundo conferiu... Todo mundo que fez a inscrição não houve aprovação, daí eu pergunto, porque eu fiquei pensando, né? Pra de repente a gente pensar nisso: por qual razão, de repente, o nosso... a nossa proposta não foi aceita, né? Será que há um pouco de resistência daquela comunidade docente de aceitar a prática exploratória?
BÁRBARA	Eu acho que não...
EVELYN	A prática exploratória...
BÁRBARA	A de inglês é de prática exploratória!
LAURA	Mas ela falou que mandou pra aquele cara e a gente não sabe se conseguiu mandar, a Inés disse que conseguiu mandar pra aquele cara, o tal Rodrigo, sei lá, se eu não me engano...
BÁRBARA	Não, Renato.
LAURA	É.
EVELYN	Eu fiz a inscrição como uma pessoa normal
BÁRBARA	É... eu vou pedir pra Inés, pra ver pra gente...
ADRIANA	Eu não fiz porque o Vitor falou pra esperar pra ver se a gente ia ser aprovada ou não...
BÁRBARA	Mas eu acho que assim, olha só, eu acho que então a gente verifica porque a gente não foi, porque vocês não foram aprovados... vocês, não... Nosso trabalho não foi aprovado, não teve aceite, talvez por vocês terem mandado, mesmo, para a pessoa errada e aí não bate naquele... mesmo
BÁRBARA	[todos falando ao mesmo tempo]
EVELYN	O processo normal... não sai
ADRIANA	Mas eu acho que tinha uma pessoa, assim...
	Mas é o grupo...
ADRIANA	Mas eu acho que tinha uma pessoa que facilitasse...

BÁRBARA	Não, não uma pessoa que facilitasse, [todos falando ao mesmo tempo] de repente você mandou, porque eram vários grupos, que não tinha a ver... Chega pra cá, gente, pra gente não... vai atrapalhar elas.
	[Conversas paralelas e arrastar de cadeiras]
BÁRBARA	Então, isso eu vejo com a Inés, deixa a Inés melhorar um pouquinho, eu vejo o que aconteceu. Agora, a gente pode não desanimar, porque daí ela falou que a gente pode ir pra Uberaba, e aí... agora, é já. Não é em cima da hora, tenta Uberaba, que a gente já entra na outra verba e talvez...
EVELYN	Uberaba vai ser quando?
Alessandra	3 a 6 de dezembro...
ADRIANA	Dia 14...
Alessandra	3 a 6 de dezembro, você não tem, não? Eu vou mandar pra vocês.
ADRIANA	Eu não achei...
Alessandra	Eu queria ir, mas o bolso não vai dar.
EVELYN	É meu caso, o meu contrato, se vai até dia 31 de dezembro ou sei lá
BÁRBARA	Que contrato?
EVELYN	Do PIBID, né, porque eu saio agora.
BÁRBARA	Sim, mas você vai até fevereiro, né?
EVELYN	Não, acho que na declaração que vai até 31 de dezembro.
BÁRBARA	Sim, mas de qualquer maneira você recebe o mês de dezembro e janeiro. A gente recebe o mês trabalhado, não o mês por trabalhar, né? Então a gente vai fechar o ano. Não, já esta tudo certo, é pra fechar esse projeto de um ano e meio. Então, se for ainda a Inés, é... o outro, o outro dinheiro é outro caso
EVELYN	Então eu permaneço aqui ate fevereiro?
BÁRBARA	Não... na verdade a gente vai fechar até 31 de dezembro, mas eu digo assim, você ainda vai receber em janeiro pelo seu trabalho de dezembro. É isso que eu quero te falar. Então a gente vai trabalhar... E talvez a gente trabalhe em janeiro por quê?
ADRIANA	Por causa da greve...
Bárbara	Por causa da greve, se a escola for vocês vão, vocês vão fechar o ano letivo na escola.
PAULO	Eu posso fechar a porta?
BÁRBARA	Não precisa... as pessoas estão ali... Então, olha só, a gente precisa... é... muito importante que a gente feche... é muito preciso, é muito importante que a gente feche o projeto. Tudo que a gente se prontificou, aliás eu vou mandar isso aqui para mim, que eu vou mandar pra vocês. Eu vou mandar pra vocês os nossos, as nossas ações do subprojeto do nosso... a gente tem que cumprir aquilo tudo que tá aqui. Na reunião de ontem, eu trouxe o caderno errado, a coordenação central de graduação já disse que a gente vai... é... fazer uma carta, avisando a escola que a gente fecha esse projeto, agradecendo a cooperação da escola. Então esse projeto está fechado. O

	outro é o outro, independente de vocês terem ou não se inscrito pro outro, né, no prazo e etc, é outro projeto vai começar do zero de novo e vai passar pela seleção de novo, é tudo de novo.
	[interrupção - entrada de alguém] Licença... Boa tarde.
BÁRBARA	Boa tarde. Então, a gente tem que fechar esse complemento primeiro, tudo o que a gente disse que ia fazer, etc. Fechar. O outro projeto é outra coisa. É... pelo que a Tali falou, não haveria verba para passagem. Mas porque que eu estou falando pra gente tentar Uberaba? Porque ela até me perguntou se alguém, porque eu falei ah, dois vão pra esse, dois estão com aceite, não sei o que... se tiver... E os outros querem ir pro outro, que é Uberaba e tal. Eu acho que a gente consegue. A gente entra... é... a gente manda pro grupo da Talita que faz a mesma coisa que o nosso grupo. Não é que ela vai gostar mais da gente ou proteger a gente. Não é isso. Só que como ela desenvolve o mesmo trabalho numa outra universidade, que é a professora de espanhol aqui, a Talita, né? ela sabe o que que é isso. Então ela vai olhar pro trabalho de vocês sabendo o que que é aquilo etc, etc. então, eu acho que a gente tem mais chance. E a Maria Rita até queria que eu fosse é... representando... porque ela não pode ir, porque ela esta envolvida com o outro projeto e tal e aí eu barganhei, de novo, passagens para vocês. Ela acha que não tem verba, mas vai pensar. Se vocês forem aceitos, ela vai correr atrás, pra ver se consegue alguma coisa pra gente. De qualquer maneira, a contrapartida, a gente sendo aceite, o trabalho da gente sendo aceite, indo pra lá e tal, ainda que a gente ganhe a passagem, a contrapartida tem que vir do departamento, então diária não tem mais, não sei oq não tem mais, então o departamento ou a universidade. Então tudo é para, nada é fácil, nada cai do céu, não é? Então... Eu acho que independente de qualquer coisa, a gente tenta, a gente manda, e aí a gente vê o que acontece e vai negociando pra frente. Sai tentando ver quem pode dar... prestar auxílio e tal. Mas, gente, olhem a data, olhem o dia do evento...
Alessandra	É isso que eu ia falar agora, porque eu acho que pelo calendário que tá lá, se não se estendeu, as inscrições dos trabalhos já foram, porque está aberto desde julho.
BÁRBARA	É? Eu não sabia disso...
EVELYN	É o único curso de verão
ADRIANA	Também acho que já esta fechado
PAULO	No caso desse... no caso desse de Uberaba, qual é a data dele pra...
EVELYN	6 a 14
ADRIANA	6 a 8, né?

BÁRBARA	Vocês veem as possibilidades de vocês, na verdade... quando a gente... o outro a gente já tinha mandado atrasado, a gente já tinha que ter mandado pra esse, também.
EVELYN	Eu acho interessante, terça e quarta a Patrícia mandou uma lista de alguns congressos, seminários, simpósios que talvez a gente pudesse mandar. Só que muitos são em novembro, então provavelmente a questão do prazo eu não consigo ver.
BÁRBARA	A gente está aprendendo
EVELYN	Mas pra dezembro, tem uns pra dezembro que ainda sejam possíveis da gente mandar.
BÁRBARA	A gente está aprendendo que tudo precisa ser feito com seis meses de antecedência, no mínimo, quando o congresso é maior é com um ano de antecedência. Então, tudo isso a gente esta aprendendo, gente.
ADRIANA	Mesmo que não dê pra agora a gente faz inscrição pra frente
EVELYN	A gente já tem planejamento pra 2014
ADRIANA	Isso... é pensar...
BÁRBARA	Então a gente já pode pensar no que vem por aí e aí já sabendo que não é pra... e nesse... nesse projeto não... e temos que ser os primeiros, porque... como não há é... há o primeiro projeto pra todo mundo não havia... isso não tinha sido decidido como é que vai fazer porque a gente fez foi a ordem de necessidades, as prioridades. Cada um que chegava lá e tinha um congresso... a filosofia foi a primeira, porque coincidiu de ter, depois a geografia foi, né... então, quando chegou a nossa vez agora já tinha. Então, também a gente ta aprendendo, da próxima vez a gente vê como é, como vai distribuir, etc, etc. Há um dinheiro, aí é pra gente aproveitar as reservas financeiras que tem lá. É... vocês podem pensar na hora de dar essa continuidade que tem algumas coisas que a gente precisa é... decidir, a Xerox a gente já tem pra tirar material e pra estudar e pra fazer atividade. Então quanto mais cedo a gente fizer, mais material a gente preparar para a escola, mais a gente pode usar. E pra gente também, pra gente estudar, né? É... o que que é conferência? Ah! E tem, a gente também tem uma... a possibilidade no caso de... de fazer... não sei se são dois ou três banners... aquilo que fica... sabe o que é, né?
Alessandra	Uhum, uhum...
BÁRBARA	Eu acho que a gente podia, como a gente vai fechar o nosso projeto lá na Emanuel Cícero, eu acho que talvez fosse uma boa vocês pensarem em gastar um banner para deixar lá a marca de vocês. Se vocês quiserem. Foi o que eu pensei e vocês também vão pensar o que vocês...

	[conversas paralelas]
PAULO	Se vocês quiserem...
BÁRBARA	Não, gente, é... a gente pensar o que que a gente quer deixar? Quer deixar o carógrafo e compor... e recompor aquele primeiro trabalho. Quer fazer um outro. Porque isso a gente pode deixar pra escola e eu acho que seria uma coisa bonita, nós ficamos um ano e meio, né?
ADRIANA	E tem a marca do projeto...
BÁRBARA	E ter uma marca... mas a gente tem três e a gente também já podia pensar em fazer uma coisa de um desses nossos trabalhos se a gente for apresentar pra frente. Gente, é sugestão. Então, a gente tem três, precisa gastar. Então é ... a gente pensar o que a gente quer, como a gente quer e aí a gente manda fazer aqui na gráfica da PUC, porque é por lá que vai, a gente não gasta dinheiro, né? Vai lá, resolve... mas assim, então são coisas que vocês tem que pensar. Acho que meu de informação é... falei das passagens, isso... o banner, talvez a gente tenha uma conferência que a gente vá juntar todos os alunos do PIBID e acho que a gente vai fazer uma oficina. Mostrar para os outros o que é a prática exploratória, a gente vai convidar a Bebel pra vir e tal, lembre-se que a gente tem esse compromisso, não sei exatamente quando, mas...
BÁRBARA	Multiplicadores [risos] que eles gostaram na reunião, né, que eles estavam lá. A gente esta envenenado pela prática exploratória, aí eu falei que a minha proposta com a pesquisa é tornar to... a pesquisa e os participantes agentes multiplicadores da prática exploratória. Aí as duas "adorei isso, adorei isso". [risos] Aí essa é a oportunidade.
BÁRBARA	Entendeu? Então a gente tem... essas são as coisas que eu tinha que trazer da reunião central para vocês. Agora é... vocês que tem que falar e pensar...
PAULO	Você não está se esquecendo de falar do Pives amanhã?
ADRIANA	Já falou.
LAURA	Já falou.
PAULO	Ah. Você já falou tudo o que você já falou aí e eu achei que você não tinha falado sobre isso.
ADRIANA	Já falou...
BÁRBARA	Já falei... então, agora eu acho que a gente tem que pensar nos nossos [incompreensível] aí são vocês que deviam falar.
VINÍCIUS	Os nossos o que?
BÁRBARA	Os nossos rumos. Acho que é...
ADRIANA	Então, pois é... a senhora até falou pra gente pensar em outras atividades, né? Pra quando voltassem as aulas, a gente ter o que mostrar para o colégio. Só que eu acho que...
BÁRBARA	Não, eu não falei em outras atividades no sentido de uma coisa nova, não. Das continuidades, pode ser mais coisa, entendeu?

ADRIANA	Então, eu ia propor mesmo a gente colocar a mão na massa naquilo que a gente tem, mesmo. A gente tem a atividade do preconceito e tem a atividade da greve que ainda não acaba... que não foi fechada.
VINÍCIUS	Não foi fechada.
BÁRBARA	Mas a ideia é essa mesmo, quando eu falo novidades, Amanda, não é começar alguma coisa do zero. O que efetivamente a gente vai fazer...
ADRIANA	Uhummm
BÁRBARA	vai propor para dar continuidade àquilo que a gente come... até porque uma das questões que a gente levantou é que a gente começava as coisas e não acabava, lembra?
ADRIANA	ahã ... lembro
BÁRBARA	Então, é um jeito, uma coisa que a gente pode fazer bastante bem é pensar. E assim, eu quero que vocês pensem, deem ideias, cheguem a um acordo para trabalhar e tendo várias frentes, vocês podem se dividir. Porque vocês poderiam se encontrar dois a dois, três a dois e assim, a gente vai fazer por aqui, a gente vai fazer por ali, depois se encontra todo mundo junto de novo e discute todo mundo junto.
ADRIANA	Eu tava pensando que essa atividade da greve, né, por tratar-se um pouco de preconceito, puxa o link da atividade que a Érica queria trabalhar, que é da questão do currículo. Porque fala da questão da... da desva...desvaro...ih...desvalorização do professor entre aspas, então puxa um pouco pra essa questão da profissão. Será que não seria... não teria como dar continuidade?
EVELYN	Acho que as três propostas que a gente tem seriam...
BÁRBARA	Quais são as nossas metas? Vamos começar...
LAURA	Primeiro, ficou no meio faltou a redação. Alguns alunos já elaboraram a redação ou não?
ADRIANA	É porque eu mudei, são duas ações.
LAURA	São duas ações. É assim, o oitavo ano falta a elaboração da redação...
ADRIANA	Não, a gente fechou com o oitavo ano, mas a gente não... enfim
	[Conversas paralelas]
ADRIANA	A única orientação que a gente deu pra turma do oitavo ano foi a elaboração de uma redação pautada no... em tudo o que a gente já havia feito. É... nós discutimos. É...reunimos grupos, cada um é... preparou o seu pôster...
BÁRBARA	Uhummm. Olha só: isso tem que virar um registro escrito na sua pasta, a atividade, o que foi feito...
ADRIANA	A gente fez tudo isso
BÁRBARA	Aqui, ó... eu não vi.
LAURA	Isso aqui foi o que a gente...
BÁRBARA	Não, gente... Isso tem que ficar num plano, numa sequência, gente... pra todo mundo.
ADRIANA	Mas a gente, na verdade a gente só não colocou



	em cópia, mas isso circulou.
BÁRBARA	Não. Mas, gente eu não en... eu to...
VINÍCIUS	Ela ta falando do passo a passo
BÁRBARA	... No bom português, eu to me lixando para o que vocês não fizeram. Eu quero saber cadê o registro do que vocês fizeram.
ADRIANA	Nós fotografamos, nós escrevemos...
LAURA	O passo a passo no diário
BÁRBARA	O que foi feito, como foi feito e qual... vocês tem que fazer um trabalho, tem que aparecer. A sua pesquisa, você não vai pesquisar mais nada. Então, as atividades, elas tem que virar uma apostila. Vou usar a palavra do Pedro.
	[Risos - do Pedro]
BÁRBARA	Então, tudo o que vocês fizeram, agora ta... é hora de fechar o projeto. Então vocês vão dizer "fizemos isso". É? Então cadê o registro disso. "fizemos aquilo". É?
EVELYN	Em aula a gente tem tudo isso.
LAURA	O único registro que a gente tem são os posters, os posters não, os cartazes.
BÁRBARA	Mas juntar em forma de sequência didática, não tá discriminado. Vocês tem que fazer, gente a mesma coisa pra cada um desses trabalhos. Vocês tem que fazer a mesma coisa que vocês estão fazendo para o trabalho da oficina.
ADRIANA	Sim.
BÁRBARA	Entendeu? Vai ter que virar aquela é... então agora... a gente precisa dar continuidade e pensar, mas olhar pra trás e sistematizar o resto. A gente tem que fazer um portfólio de atividades que vai ser bom porque a gente... isso vai ajudar vocês a pensarem nos banners, o que vocês vão deixar e a gente fazer... até depois... um livro do trabalho de vocês. Entendeu? Ou do nosso. Eu não to dizendo que só vocês que vão fazer, eu me proponho a ajudar. Mas a gente tem que começar a organizar pra criar esse arquivo que tá muito solto, né? Então não bastam os nossos relatórios.
ADRIANA	A gente pode se reunir pra poder fazer... então juntar esse material...
BÁRBARA	Duas coisas separadas. Isso a gente pode ir fazendo juntos. Tem que decidir os rumos do...
Evelin	Primeiro passo
Bárbara	...desse trabalho que a gente tem que acabar.
Paulo	Bem, você falou, desses trabalhos é... dos trabalhos a serem começados também, né?
Bárbara	Tô prestando atenção, Paulo...
Paulo	Tá
Bárbara	...esses trabalhos
Paulo	Olha só, com relação..
Bárbara	Eu não entendi.
Paulo	Não, com relação a esses trabalhos que eu... não posso começar. Eu tenho duas coisas a falar:
	((falas sobrepostas dos demais participantes))
Bárbara	Eu to te ouvindo Pedro, eu só estou tirando

	aqui o que a gente tem que fazer pra gente não se perder...
Paulo	Vê bem, é... na verdade eu não terminei porque acabou que eu...
	[muita conversa paralela de muitas pessoas]
Bárbara	O que que você não acabou?
Paulo	Aqueles dois textos que eu tava preparando material didático para trabalhar com os alunos, nesse semestre agora. Isso é uma coisa que eu realmente, acabou que eu não terminei.
	((muitas falas sobrepostas dos demais participantes))
Paulo	A questão da greve acabou que se tornou uma coisa muito mais preponderante e eu deixei isso de lado. Mas eu posso retornar.
Bárbara	Tá...
Paulo	Tá?
Bárbara	Até deve.
	((muitas falas sobrepostas em volume maior))
Paulo	Agora uma outra coisa que vamos dizer assim, não tem... não é 100% PIBID, mas que na verdade o PIBID pode servir de gancho para esse negócio do...do trabalho.
	[conversa paralela]
Bárbara	Que PIBID? Que gancho? Que trabalho? Você fala como se a gente soubesse do que você esta falando!
Paulo	Calma, eu estou... isso é só o prelúdio, tá? [risos] O negócio é o seguinte: eu to fazendo um projeto de... pra... eu to escrevendo um projeto piloto, no caso, de fazer o perfil dos alunos...bolsistas...
	((muitas falas sobrepostas em volume maior))
Bárbara	Não há tempo mais, Pedro. Não há tempo mais.
	((muitas falas sobrepostas em volume maior)) ((quase não se houve a voz de Paulo e Bárbara))
Bárbara	Não porque você não pode usar as aulas do PIBID para fazer a [não entendi ]. Nisso eu vou ser muito sincera: não pode.
Paulo	Não pode usar?
Bárbara	A aula do PIBID para fazer outro projeto.
	((muitas falas sobrepostas))
Alessandra	Aí, se eu virar professora de português, vocês viram meus pibidianos...
Laura	Ahã...
Alessandra	Eu to falando pra eles que o plano que ele sancionou, abriu a possibilidade de... como eu, que sou P2, mas tenho a licenciatura em português, virar só professora de português e não lidar mais com matemática e com nada. Ai eu falei assim "aí vocês viram meus pibidianos".
BÁRBARA	E você ainda pode ir pra aquele primário perfeito...
Alessandra	Isso, primário carioca.
BÁRBARA	Primário carioca.
Alessandra	Mas eu acho que a ideia dele é essa mesma, deixar o pessoal de pedagogia com a casa de

	alfabetização, que é 1°, 2° e 3° e os professores, os pefes, como são chamados agora com o 4°...
ADRIANA	Você acha que isso, pra você, é ruim?
Alessandra	Não, porque eu tava... eu to atrás de uma matrícula em português. Com essa oportunidade eu não vou precisar fazer prova. Eu já to na rede.
BÁRBARA	É, ela transfere...
EVELYN	É, ela já está na rede. É...
Alessandra	É, só vai aumentar a minha carga horária e eu vou trabalhar por tempos agora e o meu salário vai para 4 mil e poucos, só os vencimentos.
ADRIANA	É... muda, né?
Alessandra	E com o mestrado vai para cinco.
BÁRBARA	É, tem uma... vantagens.
VINÍCIUS	Ela não [não entendi] mais? nossa, que horror
EVELYN	Gente, mas é o que a Alessandra estava falando aqui.
ADRIANA	Mas, em se pensando em Brasil...
LAURA	Gente, mas e se pensando em Brasil...
Alessandra	E tem outras coisas: de três em três anos você ganha tantos por cento, vai crescendo.
BÁRBARA	Não é ruim, é... É uma coisa muito boa.
Alessandra	Não é, não... gente.
EVELYN	Que isso, menino, eu não...
Alessandra	Eu acho que agora o movimento de greve...
BÁRBARA	Olha só: quer fazer concurso? Faz para o Pedro II, são 12 mil reais.
ADRIANA	São 12 mil reais.
LAURA	É só pra quem tem doutorado, fio...
	[risos]
VINÍCIUS	É focar no Pedro II
	[conversas paralelas]
BÁRBARA	O que vocês não entendem, quando eu fico pau da vida que vocês ficam com essa resistência mole do algodão, já dizia Graciliano Ramos, porque, gente, se não for... se for bom... é isso que eu falo, não vou falar alto com as pessoas em grandes públicos porque as pessoas acham que eu sou metida, a vida inteira eu criei 2 filhos, eu me sustentei, eu sou sozinha, eu sou professora. Mas eu não trabalhei no coleginho da fadinha lésbica, essa é que é a diferença.
	[risos]
BÁRBARA	Trabalhei num colégio de peso bom, que paga. Porque se você trabalhar numa escola particular do tipo da fadinha lésbica, cara... você...
PAULO	O que é escola da fadinha lésbica?
BÁRBARA	É esses coleginhos que não...
ADRIANA	É um apelido que a gente deu...
Alessandra	É daqueles "Jardim escola não sei o que lá, não sei o que lá..."
EVELYN	É... alguma coisa feliz...
BÁRBARA	Chapeuzinho Marrom cocô, em vez de ser Chapeuzinho vermelho...
Alessandra	É horrível. Que nem um que tem aqui, Jardim

	dos Pirilampos.
BÁRBARA	Cara, você vai ganhar menos do que tudo.
EVELYN	Com certeza.
BÁRBARA	Entendeu? Então quando o professor reclama que ele ganha R\$ 700,00 por mês e tal, o cara trabalha 2 dias de 7 às 8 da manhã, numa escola furreca, não faz o trabalho nenhum, então não dá pra reclamar. Qualquer que seja a carreira, você tem que entrar para ser o bom. Mas, para ser o bom, você não pode ser uma merreca. Não dá pra... então tem que lutar, porque vocês estão num... vocês estão num lugar que não tem concorrência, é... tudo vem de mão beijada. Se esse, juro por Deus, se esse PIBID cair, não fosse para a licenciatura e caísse em artes, era um pega pra capar. Se vocês tivessem concorrência mesmo, número de alunos... só vinham os melhores. Vocês não, a gente quase teve que pedir "Pelo amor de Deus, vem trabalhar comigo, pelo amor de Deus"... isso faz de vocês uma coisa assim: "Ahhhhhhh... ahhhhhhhhhhh...ahhhhhhhhhhhh..." que não pode. Profissionalmente não pode.
ADRIANA	É, qual motivação né, também... que o aluno tem pra estar no projeto.
BÁRBARA	É, quer ou não quer, ou gosta ou não gosta. Tem que meter a mão na massa. Sabe, então assim, só pra gente pensar, vocês falaram pra mim, a gente falou naquela reflexão: O Fernando não tava. O Fernando não viu, o Fernando não ajudou. O Fernando... Tudo bem, ele tem o compromisso dele. Ele não veio, ele não ajudou. Eu não to desculpando, eu não tenho nada a ver com isso. Mas vocês viram na oficina o que a Camila fez. A Camila não tinha um PIBID nas costas, a Camila não tinha. E ela entrou na escola, ela deu aula, ela fez. É porque vocês estão lá, a Patrícia e a Érica menos, mas os outros estão lá há um ano e não mostraram a que vieram. Se isso fosse uma empresa de administração, vocês estavam todos demitidos. Essa é a diferença entre o mundo real e o mundo de vocês e isso é o que eu quero que vocês aprendam. O lado profissional. Tem que se impor, tem que colocar... Ah, a Érica é assim... ... a Camila entrou lá, a Camila sabe qual é o plano...
EVELYN	Sabe o que é, Bia, olha só, eu conheço...
BÁRBARA	Você sabe qual é o planejamento dele? Você sabe qual é o plano? Por que você não veio? Por que você não botou os alunos na sala? A Camila botou todos os alunos na sala. A Camila deu aula...
EVELYN	Sabe o porquê, Bia? Eu...eu... pelo contrário. Eu não acho que o Fernando ficou assim... pelo contrário, eu acho que o Fernando, ele talvez queira ter feito questão não de.. é... passado... acho que ele pensou assim: não tem problema se eles não vierem, ele mesmo colocou uma imposição desse tipo.

BÁRBARA	Olha só, ele não manda na sua vida.
EVELYN	Não, ele não manda.
BÁRBARA	Você sumiu, você não apareceu mais, você não mandou um e-mail, você não me mandou relatório, você não fez nada.
EVELYN	Eu te mandei...
Bárbara	Não, não. Você não mandou.
EVELYN	Tudo bem, Bia, mas, olha só...
BÁRBARA	Então, o que eu to tentando mostrar é que se realmente houver... sabe por que? Vamos ser muito sinceros, na hora que a carga horária saiu todo mundo se mexeu, depois todo mundo se acomodou. Esse é... gente eu não to brigando com vocês e nem to contra vocês...
EVELYN	Eu também não estou contra você...
BÁRBARA	Eu sei que você não tá, mas há o fato é, concretamente, na vida profissional, o fato é, se você não mostrar a que veio e o outro mostrar, você está fora.
EVELYN	Concordo com você.
Bárbara	Você esta fora.
EVELYN	Nisso eu concordo com você.
Bárbara	Isso é... tranquilo.
EVELYN	Nisso eu concordo com você.
BÁRBARA	Então, qualquer um de vocês... a Camila não tinha um projeto nas costas... a Camila não tem como... quem esta na escola pública não tem o... aquela coisa burocrática de terminar o estágio... ela não tem... Gente, eu não quero que vocês fiquem contra a Camila, não... mas é olhar o que que essa menina fez... ela sabia todo o material do município...
ADRIANA/LAURA	A gente sabia, eu até falei pra ela que tinha disponível... a gente sabia.
BÁRBARA	... Ela comentou, ela avaliou...
ADRIANA	A gente sabia...
BÁRBARA	Pois é, mas não fizeram nada com isso. Ela fez... ela foi adiante. É isso que eu quero... gente, eu não to contra vocês...
LAURA	Jamais
BÁRBARA	... era muito mais cômodo... era muito mais cômodo eu deixar. Mas eu acho assim... tem que andar pra frente. Eu to usando esse exemplo. Ela se virou... ela tinha tudo contra: ninguém conhecia ela, ela entrou na escola em agosto, sem ninguém mais, sozinha... com a cara e com a coragem, e ela trabalhou durante a greve inteira. Vocês não fizeram nada com Piues, com PIBID nas costas, vocês não olharam pra mim, vocês não vieram atrás de mim... Entendeu? Vocês não ficaram aflitos de não estar fazendo nada... é isso que eu to falando... então essa é a minha preocupação. Não adianta, não é o externo, não é... você até podia dizer assim: "Olha, Bia, eu não vou fazer nada porque eu sou a favor da minha categoria, porque eu acho que o professor tá certo e eu vou fazer greve". É uma postura. A outra é o que eu to chamando... peguem o relatório do Guimarães... não, do...

LAURA	Graciliano Ramos
BÁRBARA	... Graciliano Ramos e vai ler lá o que é resistência mole do algodão. É o que vocês implementaram. Gente, é só pra gente... não é pra brigar... não é pra ficar contra... eu adoro vocês, senão eu não estava aqui. É para valer pra frente. Então vamos pensar: o que que a gente... Uma coisa que a gente chegou de acordo, todo mundo... Ó: "Você não me mandou o texto reflexivo"... "Você não me mandou"... Entendeu? Não pode, gente. Saiu daqui... mas, mas não é assim. Pensa se você tivesse na sua casa, uma diarista que você tem que ficar atrás dela "estica a cama... olha como é que dobra o lençol... olha como é que passa o pano na mesinha"... o que que você faria?
ADRIANA	Eu mesma faria...
BÁRBARA	Eu tenho que fazer? Não preciso pagar alguém pra fazer, eu faço. Tem que ser alguém quem e... isso que é o desempenho profissional.
	[telefone tocando]
BÁRBARA	Aqui, é nosso?
Alessandra	Não... acho que ela dentro.
ADRIANA	Parece que é...
EVELYN	É esse aqui?
BÁRBARA	O desempenho tem que ser... eu quero fazer de vocês os melhores...
Alessandra	Acho que parou agora.
BÁRBARA	eu quero fazer vocês ganharem mais do que eu ganho... Entendeu? eu quero que vocês ganhem muito mais do que eu ganhei. Eu não quero formar... ah, porque... gente, o que ninguém diz, o que ninguém te conta... vocês já viram a GNT? O que ninguém te conta? Eu sou aquela mocinha no que eu to fazendo para vocês, eu sei que eu não sou mocinha, não é isso. Mas, é assim: o que ninguém te conta... é que se ninguém cobra de você... na sua graduação, nos seus estudos, na sua... E se você vai ou não vai dar valsa... você está formando um cidadão de segunda classe. Eu vou explicar para vocês melhor, porque eu acho que vocês ainda não entenderam: vocês vão falar "Ai, a Bia lá falando". Eu não queria falar isso, gente, mas a minha consciência não me deixa dormir se eu não disser isso. Acontece que o pensamento do governo, de algumas políticas, de algumas pessoas... é assim. Essa geração que vem da comunidade, que vem de pai menos escolarizado, que não vem da classe média alta, que é de onde vinha, vai levar uma geração para ser o verdadeiro profissional. Então, o que que eu faço? Eu faço... A Alê, coitadinha, nasceu lá na favela do Vidigal... não... na...
VINÍCIUS	Rocinha.
BÁRBARA	...na Rocinha, ela no máximo vai ser uma professorinha de 1ª à 4ª, numa escolinha ruinzinha... e ela já esta fazendo muito de fazer a graduação aqui, já está bom pra ela. Não corrijo nada... não exijo dela o que eu

exigiria se ela se chamasse "Alexandre Nabuco" nome de rua... pronto... entendeu? Ou Alexandre... ou Jardim Botânico... qualquer nome de rua chique, entendeu? Porque é isso que o empresário ou o dono faz. Ele cobra do filho dele... o filho dele vai badalar sim e tal... quem não cobra é o empresário burro, que nem o Eike Batista, que vai se fuder já, já. Porque os filhos são... então ninguém continua. Agora, pega esses caras grandes Erminio de Moraes, barará... Olha, gente, olha pro mundo. Nego não tá lá, desfilando grife... os caras trabalham, eles querem uma coisa pra mais... então o governo faz assim: "Tá bom, eu vou botar todo mundo na escola, mas essa geração"... eu vou usar um outro [exemplo] pra vocês entenderem: "essa geração entra e faz engenharia, mas vai trabalhar como mestre de obra, porque ele não fez engenharia suficiente para chegar a diretor da Petrobrás, ele... o que ele vai fazer na prática é ser o mestre de obra. O que que eu to falando? É um engenheiro de segunda classe. É um dentista de segunda classe. É um médico de segunda classe. O filho dele vai poder ir pra medicina. É adiar o avanço do país pra outra geração. Por quê? Porque é muito melhor pra mim que isso aconteça quando eu não estiver mais no poder... quando eu puder já estar com a burra cheia do dinheiro... é isso, na prática. Então, onde a moleza corre solta? Em letras... em pedagogia... corre solta... porque não tem aluno... não tem candidato. Os professores não podem ficar sem esses alunos, sem esses candidatos. Eu não quero que vocês sejam... Eu quero que vocês sejam professores... que vocês saiam daqui e entrar no melhor colégio, que melhor paga... num Pedro II da vida, passar... num concurso. Passar e ficar, que cheguem à direção e ser o que a Silvia Becker era. Eu não quero uma coisa menor, então, não dá para fazer por menos... não dá. O que eu vejo é que vocês fazem... vocês eu to falando, essa geração aí... não são vocês cinco, não...seis. Essa geração faz por menos. E não existe gente, não existe. O menos profissional... você não tem lugar pra você. Se você é um professor de português que não tem cultura, que não tem leitura, que não tem domínio da gramática, que não sabe discutir, barará... você não entra no Santo Inácio, desculpa, mas você não entra. Que na entrevista você tá fora. Você não entra num Corcovado... você não vai pro Colégio Cruzeiro, que é onde eu quero que vocês vão. Eu não quero que vocês trabalhem na "Fadinha Lésbica", não... nem no "Chapeuzinho Marrom"... eu não quero. Pra mim é líquido e claro: me incomoda que vocês não agarrem... quem me dera... e eu tinha muito dinheiro na mão. Quem me dera eu tinha... quando eu fui conseguir meu primeiro estágio,

	que eram setecentos não sei o que dinheiro, que eu sou do tempo da inflação, que era igual a minha mesada, porque meu pai não queria que eu trabalhasse e ele tirou a minha mesada, eu vivi do estágio e eu fui muito mais feliz. Quem me dera eu tivesse a graduação inteira... o que é... é uma bobagem de qua... mas é a sua liberdade. R\$ 400,00 é a sua liberdade. É você poder comer no couve-flor, é você poder comprar livro, é você poder... não todo dia...
Alessandra	Participar de projetos...
BÁRBARA	É... isso vocês não vão ter.
Alessandra	É investir na carreira...
Bárbara	É investir na sua área... Então tem que correr atrás, então nesse espírito que a gente vai fechar esse projeto. E você não se inscreveu para o próximo projeto, por quê?
EVELYN	Justamente porque eu não sei o que vai acontecer com a minha vida...
BÁRBARA	Ah... Mas por que, você vai desistir? Desistir de acabar de formar? Por que, Érica? Não, não eu proíbo...
Alessandra	Eu proíbo é ótimo!
BÁRBARA	Eu proíbo! Não pode... Por que, Érica?
ADRIANA	Érica, e a pós?
BÁRBARA	Então fala pra gente...
EVELYN	[Érica com voz embargada, não deu para entender o que ela falava]
BÁRBARA	o que que está acontecendo, Érica?
EVELYN	Nada...
BÁRBARA	Não, então nós vamos encontrar... Então você está sendo proibida... você tem que fazer qualquer outra coisa, mas não pode
EVELYN	Eu estou sendo sincera, eu não posso me inscrever numa coisa que eu não... não...
BÁRBARA	Não, não... eu não to falando do PIB não. Eu to falando de você desistir da PUC. Não... isso você não pode. Isso a gente vai conversar porque você não pode. Isso tá proibido. Outras coisas você vai desistir, desiste de marido, entrega o filho pra mãe, mas daqui você não vai desistir. Não pode desistir. Não pode desistir.
	[risos]
BÁRBARA	Você está mais da metade, não pode desistir. Não pode desistir.
ADRIANA	Só falta o período que vem, né, Érica.
EVELYN	Não, claro que não...
BÁRBARA	Mesmo que falte um ano, Érica, é parar um ano a vida e só estudar. Não pode, isso você não pode fazer. Não pode fazer... você é boa, você consegue, você não pode desistir. Eu não vou deixar, não assino nenhum papel. De jeito nenhum. Não assino nenhum papel. Não pode desistir. De jeito nenhum. Bom, mas esse assunto é para depois, vamos pensar: o que que a gente começou e a gente não acabou, e a gente vai acabar... independente se a gente vai entrar na escola ou não. Se a gente vai



	aplicar é outra história. Agora a gente vai andar pela gente, independente do Fernando, independente da escola... esquece a escola e esses horários da escola a gente vai divididamente sentar e estudar. To aqui pra ajudar, pra gente fazer o máximo. Se não der pra aplicar, não deu. A gente aplica em outro lugar.
PRISCILA	Então daí pra frente, pelo menos, a atividade que a gente colocou sobre a greve, do 8º ano, a gente trabalha com... com... base nas hipóteses do que poderia acontecer. Pra fechar com o 8º ano, a gente ia recolher todas as redações...
BÁRBARA	Gente... é plano B. Patrícia, é assim, você vai fazer uma coisa... se conseguir ir pra escola... se a greve acabar... você pega e faz aquilo. Mas você planejou até lá na frente. Pensa assim, num livro didático para os seus alunos, se esses meninos fossem alunos de vocês, só de vocês e ninguém mais, o que que vocês iam fazer com eles, com esse tempo parado até o fim do ano? O que que vocês propõem para desenvolver letramento, cidadania, consciência dos problemas? Se eles vão sentar, discutir, fazer cartaz, não fazer cartaz... isso ou aquilo, não importa. Vocês vão fazer como se eles fizessem... se fizessem... Aí você pode prever a reação, tá... acontecendo isso, a gente parte pro... pra aquilo lá. Aí você vai, em cada etapa, faz uma escola ideal. Depois a gente faz o experimento real... Mas a gente pode trabalhar na idealização... que a gente tem que fechar coisas... assim, já que não fez porque tem a greve. A gente pode botar no projeto "não fizemos porque a escola não funcionou, mas é o que faríamos...
ADRIANA	Ahã...
BÁRBARA	...faríamos isso". E se der, depois a gente vai aplicando... a gente vai pressionando... Fernando logo vai querer é... sair quando for dezembro... acabar a prova né, não sei o que, os compromissos, daí a gente entra, mas com tudo já esquematizado.
PRISCILA	Organizado
BÁRBARA	Então vocês tem, a Amanda disse, vocês tem duas frentes, é isso?
ADRIANA	É a questão da greve e a questão do preconceito da... do projeto que a gente já vem discutindo sobre essa questão do preconceito...
Bárbara	O que que você tem pronto, Paulo?
Paulo	Veja bem...
Bárbara	Não, veja bem, não... você tem que me dizer objetivamente o que é que você tem pronto.
Paulo	Eu tenho um material didático, um...
Bárbara	O que que é? É pra ler, é pra escrever, é pra fazer redação, é pra estudar gramática, o que que é o seu material, tem o que?

Paulo	É para a interpretação de textos...
Bárbara	Então é um material de leitura? São textos que você vai fazer a interpretação?
Paulo	Exatamente...
Bárbara	Dois textos. Ainda são aqueles mesmos textos malucos de tradução?
Paulo	É... um deles é tradução...
Bárbara	Não... aquilo eu já te falei que não pode... então joga fora e vamos começar outra coisa. Eu já te falei que aquilo não pode.
Paulo	Então eu deixo o outro que... que...
Bárbara	Não sei. Eu preciso ver esse material. Então, uma coisa que vocês vão botar na agenda da vida de vocês é: "preciso mandar as coisas... um arquivinho com a atividade tal... atividade tal... atividade tal"... Porque é um jeito que eu posso ajudar vocês completando o que falta. Não espera acabar... vai mandando. Fiz, olha... a gente já fez até aqui. Priscila é isso que você falou que tem?
Priscila	Uhumm
Bárbara	Manda. Aí eu vou dizer assim "Priscila, troca aqui, tira ali, põe lá"... Agora a gente vai fazer linha de produção. A gente está fechando o projeto, a gente vai fazer linha de produção. Se a gente puder aplicar, ótimo. Se não puder. A gente arranja um lugar para aplicar. Entendeu? É assim, eu vou ser muito sincera com vocês, eu gostaria que vocês não comentassem, mas eu já tomei a minha decisão, o Fernando não continua no próximo projeto.
Érica	Bárbara, isso que eu queria falar com você. Não sei se é possível, mas é uma ideia que eu tive vindo pra cá. Uma professora do T, a Renato, ela também é professora... É... eu não sei se ela continua... a Núbia continua com ela. A Núbia fez estágio com ela.
BÁRBARA	uhumm
VINÍCIUS	Está com ela ainda.
EVELYN	Se ela continua com ela. Mas ela é professora do município da... da Oscar Tenório.
BÁRBARA	Ah...
EVELYN	Só que, escolhi... olha só... A Oscar Tenório é uma escola muito problemática. Ela mesmo, a Roberta disse.
LAURA	Ela é há anos problemática.
	[conversa truncada]
Alessandra	Aquilo ali, não dá jeito... há anos que aquela escola é problemática. Ela é escola do amanhã, pra você ter uma ideia.
BÁRBARA	Olha só, tenho duas questões muito básicas pra...pra... Um, que a gente não pode pensar na Oscar Tenório porque já tem um subprojeto lá, né? E que esta sendo um desastre e eu não vou me meter. Segundo, que eu sei quem é essa profissional, eu não quero trabalhar com ela.
EVELYN	Não?
BÁRBARA	Aí é uma questão... não. As pessoas estão acompanhando o estágio...
Alessandra	Que nem a... a Flávia... a Flávia foi chamada

	lá...
BÁRBARA	E, olha só...
Alessandra	... acho que vocês não conhecem... só a Bia conhece.
BÁRBARA	E o que eu estou falando para vocês... O mundo, esse mundo que a gente vive... que vocês vão para lá... é desse tamanho...
ADRIANA	Todo mundo sabe quem é todo mundo.
BÁRBARA	Vocês podem, vocês podem ate testar...
VINÍCIUS	Vamos monopolizar também...
	[risos]
BÁRBARA	...Pode...hein?
VINÍCIUS	Vamos monopolizar também aqui, daqui a pouco a gente acaba a faculdade...
BÁRBARA	Ah, você acha que não?
VINÍCIUS	Vamos monopolizar também...
BÁRBARA	Você acha que não?
	[risos]
BÁRBARA	Gente, faz assim, uma enquete: onde tá... sair da nossa área... onde está o bom professor de matemática? Onde tá o bom professor de geografia? No Santo Agostinho, no Santo Inácio, no São Bento e nas escolas judaicas...
PAULO	hã? O que?
ADRIANA	É... judaicas é...
BÁRBARA	Nas escolas judaicas... bem assim. Por quê? Porque se o cara é bom, todo mundo quer aquele cara... ele quer ganhar dinheiro, ele tá jovem... ele aguenta... então, é... é... e se quando eu brigo com vocês que no estagio tem que fazer uma boa figura é porque do estágio já fica...
VINÍCIUS	Eu vou focar na Rosana...
BÁRBARA	Onde você está e fizer boa imagem...
LAURA	Judaico-cristã
BÁRBARA	... o cara... amanhã quando ele precisa ele vai lá buscar... aquele estágio. Porque tem uma re... gente, porque todo lugar tem... é uma rede de relações. Você fez um bom trabalho num lugar e você sai... você sai bem, mesmo que você não tenha... a gente não ficou feliz, né... com o final do nosso projeto... essa coisa do andamento. Mas a gente vai sair da escola... muito bem. O que a gente vai dizer é que o projeto era de um ano, passou para um ano e meio, fechou e fechou mesmo... o edital vai acabar... não preciso dizer que tem outro edital, acabou o projeto aqui e nós vamos para um outro lugar e vamos mesmo. Se... tudo é "se", né? Se a gente... também a gente mandou o projeto e pode não ser aprovado, né? Saindo o projeto... a gen... eu realmente não quero repetir a experiência na escola porque vocês me convenceram que não foi bom, né? Vocês não conseguiram ter o acompanhamento que vocês gostariam, que tivesse um encadeamento, tarará, tarará...mas não é pra chegar lá e nem desfazer das pessoas e nem brigar com as pessoas...
ADRIANA	Não, jamais...

EVELYN	Jamais...
BÁRBARA	... a gente vai sair... não adianta mais falar. É uma coisa assim... não deu certo. O projeto tá a três meses de terminar... então se tivesse, digamos, no meio, que a gente podia ter uma conversa, como eu tenho com vocês, que é educativa. A gente conversa, discute, um fala, outro fala, barará... você não pode, você pode... eu falo pra caramba para vocês. Mas é porque eu to pensando em longo prazo... eu a gente pensando no processo educativo e profissional de vocês... que tá no início. Mas uma coisa se a gente tivesse a dois meses de nunca mais ver vocês, não fazia sentido... né? Que é o que está acontecendo no nosso projeto. Então, vamos fazer oq eu a gente pode. Vocês fazem coisas ótimas. Vocês podem fazer... e se a gente conseguir aplicar, ótimo. Pensa que a gente vai ter uma brecha. Vamos tentar... não vamos desistir de ir pra escola... não vamos desistir. Nós não sabemos... acabando a greve vocês começam a abordar. Se tudo estiver pronto, se vocês chegarem com o trabalho todo pronto, mostrar... "Olha, tá aqui"... é mais difícil dizer não... né, gente? Quando tá tudo pronto... você... todo mundo chegar lá com... é mais difícil. Isso que... a gente vai se armar pra isso, porque pelo visto essa greve vai...
EVELYN	Vai mesmo...
LAURA	Vai ter que esperar três meses...
PRISCILA	Vai continuar...
BÁRBARA	Isso é a cara do Eduardo Paes...
Alessandra	É...eu não sei bem... Assim... porque... assim, o plano não tá ruim. Não tá ruim. Mas...
LAURA	Mas... nem todo mundo acha...
Alessandra	... Porque você vai crescendo assim...
LAURA	Daqui a cinco anos já não tá lá... o pessoal faz muito mal
Alessandra	É isso que eu tava falando... daqui a cinco anos, ele não tá mais. Aí se realmente estiver estagnado, outra greve...
ADRIANA	Outra greve... é.
Alessandra	Porque... ele não vai baixar a cabeça mais... ele não vai mudar o que tá ali mais...
BÁRBARA	Ele tá blefando, Amanda...
ADRIANA	É... ele ta blefando, exatamente.
Alessandra	Ele não vai mais, ele já foi reeleito, gente... ele já esta garantido nos próximos três anos...
ADRIANA	Eu acho que uma coisa que vão continuar reivindicando... é esse bando de ignorante...
Alessandra	O que o sindicato tá falando, não é o que tá acontecendo. Ele falou "professor polivalente"... não é polivalente... é o que eu falei: ele vai trabalhar de acordo com a licenciatura dele. Então eu vou trabalhar com português... o cara de matemática vai

	trabalhar com matemática...
BÁRBARA	É que eles não tão gostando é desse projeto... que... é esse primário carioca.
Alessandra	Por quê? Porque 4°, 5° e 6°...
BÁRBARA	E 6°... que é o ginásio carioca...
Alessandra	Porque 4°, 5° e 6° vão ter professores variados.
BÁRBARA	Porque o 6° já seria... Não, não, não, não.... o 6° ano tem um professor...
Alessandra	É o 6° ano experimental... que eles chamam de experimental.
BÁRBARA	É. Mas é o tal do ginásio carioca...
Alessandra	Mas aí eles estão colocando... é... Só que eles tão colocando... como se fosse uma imposição.
	[comentários paralelos]
BÁRBARA	Pois eu to indo pra... olha, vocês veem, eu to indo pra ???? que eu pago pra ver... é... que eu acho que pode funcionar.
Alessandra	Exatamente.
BÁRBARA	Tudo o que eu sou contra, eu vou lá... mas eu acho que não dá falar do programa...
Alessandra	Pra esses professores irem para o 6° ano experimental, foi a primeira experiência dele... o professor só... o professor... ele abre um edital... o professor se candidata... tem o curso de formação... pra depois ele entrar na sala de aula. Então, ninguém ta sendo obrigado, não vão botar uma arma na minha cabeça e dizer "vai dar aula de inglês, lalalá lalalá... tudo. Não é isso, gente.
VINÍCIUS	Eu vi no jornal que eles não estão obrigando a fazer 40 horas...
Alessandra	Então, também não. Se eu quiser eu posso continuar lá 22 horas e meia e acabou...
LAURA	Até poderia... pois se você prestou concurso
	[conversas truncadas]
BÁRBARA	Ele não pode mudar o regime de trabalho...
PAULO	O cara trabalha essas 40 horas e tem direito a...
BÁRBARA	Só que ele pode incentivar, sim... a fazer... né? Uma estratégia. Eu não to dizendo que isso é bom, nem que isso é ruim. Mas que é uma estratégia. A partir do momento que ele diz assim... é... você pode trabalhar 16, 20, 24, 2, 8... mas só tem plano de carreira 40 horas, então os outros vão ganhar por aula. No dia. Então tem 10 anos de casa, a hora vale... R\$ 30, 00... um número qualquer... é R\$ 300,00... tarará. O outro... qual é a opção? você escolheu...
Alessandra	É... exatamente.
BÁRBARA	Você escolheu... você faz um contrato...
LAURA	Mas eles estão reivindicando o plano de carreira, certo. Mas quando se fez o concurso era as 20 horas. Então eles estão reivindicando uma forma geral... não é porque um tem 40 horas e o outro tem 20.
BÁRBARA	Mas os caras estão dizendo assim... olha só, eu sou o dono da fábrica... vamos pensar? Eu

	sou o dono da fábrica... cada um entrou...
ADRIANA	Num regime.
BÁRBARA	...num momento... aí eu digo assim... todo lugar tem isso, aqui na PUC tem regime diferenciado... não é igual pra todo mundo. Como as obrigações não são iguais pra todo mundo. Então eu digo assim: olha, você entrou, eu te contratei para trabalhar dois dias... eu te contratei para trabalhar um dia... eu te contratei para trabalhar a semana inteira. Quem quiser que está aqui, trabalhar a semana inteira pra mim, 40 horas são 8 horas por dia... 8 horas por dia, eu vou te mostrar onde tá o erro... eu não to contra a greve, não... tá? É... quem quiser trabalhar 8... a semana... eu vou fazer assim, quando fizer 5 anos trabalhando comigo, passa a ganhar 40% a mais. Quando tiver 10 anos trabalhando na empresa, passa a ganhar X por cento a mais... eu vou dando, né... porque daí você passa... você passa a chamar Júnior, depois você vai chamar Gerente, depois você vai chamar não sei o quê... darará darará. Alguns, de todos vocês, alguns vão chegar à presidência da minha empresa... outros, não vão... A vida é assim... eu não to sendo injusta quando eu digo... aí, a Érica falou assim: "eu já to aqui trabalhando, não quero demandar com você, mas eu só quero trabalhar minhas 8 horas, meus 2 dias que você me contratou"... Tá bom... Daí o Pedro fala assim: "Ah, eu não quero nem ficar aqui, tchau"... e ele vai embora... Aí a Patrícia diz assim: "Não, eu não posso, não... Porque eu tenho outras coisas, eu quero só três vezes por semana"... Aí você, você, você e você vão trabalhar a semana inteira pra mim... aí eu falo assim, no fim do primeiro ano: Viu, vocês só trabalham pra mim? Só. Então... vocês tem direito a 10% a mais. Elas tem outro dia livre, elas trabalharam pra ela, pro vizinho,
ADRIANA	Esse percentual vem por outra...
BÁRBARA	Vem por outra via...
Alessandra	Exatamente...
BÁRBARA	Entendeu? Então o que ele tá decidindo é... assim... na ca... eu to falando qual é a cabeça do empregador...
Alessandra	É isso aí mesmo.
PRISCILA	Exatamente...
BÁRBARA	Eu quero saber: quais são os ca... pra mim a... pra mim a greve não pode ser... não pode ser 40 horas em sala de aula.
EVELYN	Tem o planejamento...
BÁRBARA	Tem que ser 40 horas... com teu tempo pra estudar... com teu tempo pra...
LAURA	Era isso que a gente tava falando...
VINÍCIUS	Preparar aula...
BÁRBARA	Exatamente. O que... ter 40 horas em si não é ruim...
PAULO	Eu acho o seguinte, deixa eu...

	[Conversa truncada]...
VINÍCIUS	O problema são as 40 horas pra dar aula...
BÁRBARA	Daí a gente tem que brigar...
Alessandra	Tá lá no plano... artigo 49...
BÁRBARA	Não, pera, peraí... não defende, não.
Alessandra	Não... pra não pensar que as 40 horas são em sala de aula...
BÁRBARA	Olha... e sem pensar...
Alessandra	... Que a carga horária é para o planejamento.
BÁRBARA	Sem pensar que o candidato... o... sindicato é extremamente político.
Alessandra	Exatamente.
BÁRBARA	O sindicato não está pensando na qualidade do ensino, me desculpe.
Alessandra	u-hum...
BÁRBARA	Todo sindicalista, eu não conheço da rede pública porque eu não... eu fiquei muito pouco tempo. Não, eu...
VINÍCIUS	A senhora não foi da rede pública?
BÁRBARA	Não... eu fui. Mas é que dez anos... é muito pouco tempo. Dez ou doze anos. E, na rede particular eu fiquei... Não, mas eu fiquei 35 anos de PUC. 25 de Santo Inácio não dá pra comparar com dez, né... na outra. É... doze. Mas, todos os sindicalistas são pessoas ótimas, que eu admiro, que eu conheço e que viraram deputado e senador...
PRISCILA	Exatamente...
Alessandra	Marcelo Freixo era do CEPE, gente.
BÁRBARA	Então não vem me dizer que não tem política...
EVELYN	É, o Freixo era do CEPE.
BÁRBARA	É... o Chico... o Chico Alencar era daqui da PUC... com a gente... Era professor de história...
PAULO	Sem falar o... outros líderes sindicais que se juntaram... Medeiros.
ADRIANA	Também.
BÁRBARA	Então não dá... porque é... achar que...
Alessandra	É, mas daí é igual falar das escolas que estão em greve...
BÁRBARA	Gente, é igual neutralidade da linguagem...
Alessandra	...estão pensando a mesma coisa, que tão vendo que os sindicatos já tá... o pessoal já tá vendo que o sindicato já tá indo na politicagem.
BÁRBARA	Então tá... vamos trabalhar, que a gente tá fofocando muito e trabalhando pouco...então, vamos lá... O que que a gente tem? Vamos ajudar a lembrar o que a gente tem... vamos ver os nossos projetos... Um é o do...
LAURA	Preconceito...
VINÍCIUS	A diversidade.
BÁRBARA	Um é sobre a diversidade... o outro é... sobre o preconceito?
ADRIANA	O Vitor, não... é...
VINÍCIUS	Não, o preconceito tá aí.
ADRIANA	Não é... sobre o preconceito. O centro, o cerne da questão é sobre o preconceito. A diversidade não é... a realidade de poucos.

LAURA	É preconceito linguístico...
	[risos]
ADRIANA	Ele fez confusão com a nossa oficina de nosso material didático...
LAURA	Diversidade... é tanta matéria que a gente vai ficar louco.
BÁRBARA	Então, peraí... vamos lá...
VINÍCIUS	Eu to coloquei 2013...
	Pois é, eu to retardada... eu hoje to muito retardada. Vamos lá... o que que vocês trabalharam? Eu botei doze aqui...
ADRIANA	Sobre o preconceito nada, esta tudo no papel.
BÁRBARA	Não, o que que vocês já aplicaram na escola?
VINÍCIUS	Nada.
ADRIANA	Nada!
VINÍCIUS	A gente mudou pra greve pra aproveitar o...
ADRIANA	Então, a greve... a redação...
BÁRBARA	Mas a greve não tava... vocês não trabalharam...
ADRIANA	A greve...
BÁRBARA	Nem com o 8º ano?
ADRIANA	Então, o 8º ano... só tem isso que a gente trabalhou...
BÁRBARA	Bom, então vamos lá... eu quero que a gente fez... pra daí a gente decidir...
LAURA	Aqueles posters da greve...
BÁRBARA	Greve... o tema era a greve...o que que a gente fez?
ADRIANA	Todo o materializado em um...
LAURA	...discussão, posters e a...
BÁRBARA	Vocês levaram textos?
ADRIANA	Sim
EVELYN	Aham
BÁRBARA	Discussão... reportagem... textos... que eram reportagens, todas?
ADRIANA	Isso. Não, que era aquele folheto...
LAURA	Não. Todos eram reportagens? Não, tinha um que eram tópicos sobre o que é greve, também...
BÁRBARA	Então eram folhetos...
ADRIANA	Folhetos que estavam circulando durante as manifestações...
BÁRBARA	Então, isso que tem que estar registrado em algum lugar. Então pra ajudar é isso. Tá... Aí fizeram... daqui a gente fez...
LAURA	Fizeram a confecção dos posters...
BÁRBARA	Os posters...
LAURA	... e depois a apresentação.
BÁRBARA	Isso.
ADRIANA	Você tem em arquivo?
LAURA	O que ela deu?
ADRIANA	Aí depois da apresentação vieram para apresentar a redação.
LAURA	Só que não pegamos.
VINÍCIUS	Só pedimos.
BÁRBARA	Então a gente... daqui ia caminhar para a redação...
ADRIANA	É.
BÁRBARA	Não é isso?
LAURA	Encaminhou só que...



ADRIANA	É... a redação já foi sugerida, só foi...
BÁRBARA	Tá... mas não recolheram. Isso é o que a gente... é uma coisa que a gente tem. Que outra coisa que a gente tem?
ADRIANA	Tudo no papel é sobre o preconceito...
BÁRBARA	Tudo bem, gente... não faz mal. No papel ou não no papel a gente já pensou, a gente já começou a trabalhar. Então se a gente vai dar continuidade, vamos lá. A outra coisa qual é?
ADRIANA/ LAURA	Sobre o preconceito...
BÁRBARA	Preconceito... o que que a gente tem sobre o preconceito?
EVELYN	A luz que teria sobre o preconceito são... seis vídeos...
BÁRBARA	Preconceito... então a gente... mas é uma coisa muito boa... a gente já tem...
EVELYN	Seis vídeos da pizza
BÁRBARA	Pra começar a discussão?
VINÍCIUS	Pra trabalhar com massinha?
EVELYN	Não, pra trabalhar a discussão...
ADRIANA	Discutir e promover a discussão...
VINÍCIUS	O resultado é...
BÁRBARA	Tá na cabeça da gente: vídeos... discussão e...
LAURA	Massinha...
VINÍCIUS	Produção com massinha, né?
LAURA	Isso é pro 6º ano.
VINÍCIUS	Massinha deu resultado... pro 6º ano.
BÁRBARA	Então a greve é só pro 8º?
LAURA	A greve seria pros dois...
BÁRBARA	Não... ela só foi pro 8º?
ADRIANA	Ela só foi para o 8º ano.
BÁRBARA	Sabe por quê? A gente define linhas de atuação... quem vai fazer aonde... é só por isso. Então, a greve estava no 8º ano...
EVELYN	Embora ela também seria sugestão para...
BÁRBARA	Pudesse ser... mas, então. A gente tem como o preconceito... pode ser. Basicamente, olha aqui. O preconceito a gente estava pensando... Assim, por que que fica mais... faz mais sentido a produção de massinha e... tarará... né?
EVELYN	A produção de massinha é...
ADRIANA	Pro 6º ano...
BÁRBARA	Tá. Mas é... olha só, pensa o seguinte... não era isso: preconceitos... vídeos... a discussão... a produção de massinha...
ADRIANA	Isso
EVELYN	Uhum
BÁRBARA	Assim com a gente fez: greve... discussão... textos... pôster... apresentação do pôster e redação.
ADRIANA	Uhummm
BÁRBARA	Isso é um esquemão... A gente precisa recheiar esse esquemão e... caminhar pra adiante. Como nós somos muitos a gente podia se dividir. A gente em princí... pode até... me deu uma ideia... botando aqui, 6º ano e 8º ano... a

	gente pode... pra ter mais coisa aplicada quando voltar... Aplicar um inteiro no 6° e um inteiro no 8° e depois inverter... e a gente teria. Ou depois que a gente tivesse aplicado no 6° e no 8° ano... a gente vê se a gente não quer mudar para outra coisa. Porque ao fazer e desenvolver isso, a gente vai ter novas ideias. Então o que que eu acho? Isso é o que a gente tem, tá certo?
EVELYN	Uhum
BÁRBARA	A gente não terminou... olhando pra trás... eu vou resgatar aqui ... mas a gente parou o carógrafo. A gente entendeu bem o que fez aqui? Tem o material guardado... de repente, como uma terceira atividade... a gente... eu vou botar entre aspas aqui... a gente pode... é pensar em tendo terminado isso se a gente não vai olhar e pensar o que que pode fazer...
ADRIANA	E se de repente, essa atividade do carógrafo, ela pode ser é... participar de alguma dessas atividades
VINÍCIUS	Vai no preconceito...
ADRIANA	É...
BÁRBARA	Pois é... essa era a minha ideia
ADRIANA	Pode ser um link com a diversidade...
BÁRBARA	É... A gente pensa muito igual... porque era o que eu tava na cabeça... mas eu não queria falar porque senão parecia "Ah, a Bia está impondo". Mas, eu pensei isso... se a gente voltar ao carógrafo pode ser que a gente ache um elo pra
VINÍCIUS	É um link para o caso da diversidade
ADRIANA	Com certeza...
Bárbara	Pois é... um link...
LAURA	Você cismou com diversidade...
ADRIANA	Então, ele tá... de novo...
PRISCILA	É... a gente está impregnado pela... no bom sentido, envenenado por...
EVELYN	Pela prática exploratória... diversidade... diversidade.
BÁRBARA	Olha só, então... olha só, o que que a gente pode pensar pra gente decidir linha de atuação... a gente pode pensar... vou... eu não vou dizer quem vai se juntar com quem... são vocês que tem que decidir... mas, vejam o que que é... o que que está mobilizando mais vocês ou o que é mais confortável... por causa de horário... a hora que eu encontro... e vamos estipular uma meta pra daqui a uma semana...teoricamente, a gente vai se encontrar quinta que vem, não é?
VINÍCIUS	É... toda quinta.
BÁRBARA	Quinta que vem...então, olha só... vamos estipular o seguinte... que metade... não precisa ser metade, 50% pode ser metade 40...60... como vocês quiserem se dividir. Que metade das pessoas que já estão envolvidas... eu acho que eu... isso eu vou fazer... eu vou chamar assim, vocês vão... o grupo da greve... do Vitor... vai ficar com a greve.

	<p>Quem quiser vai pro grupo do Vitor. O grupo da Érica vai ficar com preconceito... Quem quiser vai pro grupo da Érica. Não to dividindo Érica e Vitor... Mas é porque a ideia veio da da Érica aqui e a primeira ideia veio da Patrícia e do Vitor... tanto faz, pode falar Patrícia ou Vitor. Então o que que vocês vão...o que que eu quero? O que eu quero é que vocês pensem... tem quatro habilidades que vocês tem que desenvolver... que eu acho que ta muito legal essa linguagem de tá trabalhando vídeo.. de ter trabalhando reportagem de folheto, né? É... aqui vocês já foram para a oralidade... então, falar... ler... ouvir... e escrever. E então, eu quero...por exemplo... só pra dar um... não é para fazer isso... é só para entender o que tem que fazer. Eu quero, por exemplo... que tanto para a questão da greve quanto para a do preconceito, né? que vocês produzam instruções, materiais, exercícios, atividades, o nome que vocês quiserem. Coisas pedagógicas para a fala... por exemplo... na greve aconteceu a apresentação do pôster...</p>
ADRIANA	Sim
BÁRBARA	Vocês tem uma experiência disso... o que falta... o que faltou... o que seria uma outra coisa para desenvolver a oralidade nisso?
VINÍCIUS	Seminário
BÁRBARA	Não, não é fazer outro...
PRISCILA	Outra porque já foi tema...
BÁRBARA	é trabalhar... O que que eu quero. Vitor,
VINÍCIUS	Não é isso que eu quero dizer, não... porque eu ate comentei com a Patrícia no dia... a gente pediu para que eles apresentassem mas... não se explicou como se apresenta...
PRISCILA	Como se faz o seminário...
VINÍCIUS	É
PRISCILA	Exatamente...
VINÍCIUS	Aí que eu falo com elas... não seria ruim. A gente pensou em fazer o.. o inverso.
BÁRBARA	Seria ótimo... é isso que eu to falando...
PRISCILA	A partir de todos os problemas destacados...
BÁRBARA	Isso... então...
VINÍCIUS	... na apresentação para depois trabalhar isso com eles.
BÁRBARA	Em oralidade, em sala de aula, vocês vão preparar um material assim... qual material vocês vão distribuir pro aluno... é...baseado em que... como vocês vão tratar das falhas do ga... de uma maneira sutil, agradável... o que que pode melhorar e em cima disso, a minha ideia vocês não precisam seguir, é só porque eu preciso mostrar como eu quero que vocês trabalhem... a minha ideia é que vocês, tendo conversado com eles sobre isso, vocês pensem numa atividade que eles vão produzir o visual da próxima apresentação deles sobre o que eles quiserem. Então você vai estar trabalhando linguagem não verbal, distribuição no cartaz,

	tarará tarará...
PRISCILA	E como fazer pesquisa, né?
BÁRBARA	Hein?
PRISCILA	E como fazer pesquisa...
BÁRBARA	Sim, o que você quiser, eu to dando uma ideia. Aí é pra você botar mais... to dando uma ideia mais genérica. Por quê? Porque eu quero recheiar isso aqui. E em relação à redação que você não tem, que você não viu, o que que se pode fa... o que que se pode prever que vá aparecer... o que que se pode... então, posso prever que eles não sabem algumas...
EVELYN	Argumentar
BÁRBARA	...questões ou argumentar. Mas eu to pensando bem básico. Que até pra mim são mais ortográficos... Que problemas ortográficos você quer?
PRISCILA	Aí apareceu um monte...
BÁRBARA	Aí já é escrita. Que problemas ortográficos que você quer daí para desenvolver o letramento do aluno, parará... é... você pode achar que teve problema de argumentação. Então, que atividade, exercícios, barará... pra ajudar a desenvolver a argumentação. E a argumentação tanto pode ser oral quanto escrita, só vai trabalhando... mas também posso achar que falta... é... leitura... exercício. Então como é pra desenvolver mais o tema, pode pegar futura discussão, não sei o que... enfim, que outros gêneros vocês vão agregar nesse tema, para incrementar esse tema greve. Como vocês vão desenvolver um olhar do aluno... o que que vocês querem...então, fechou aqui. Eu quero desde o exercício da atividade macro até a folhinha que eles receberam para desenvolver a ortografia. É trabalho... manda massa. Material didático... vou aplicar isso, porque junto... não precisa ser tudo separado... eu to... ele vai desenvolver lá o cartaz dele, mas pra fazer a linguagem não verbal ele vai usar palavras, então antes eu vou fazer um exercício de ortografia, tá? E procurem textos... ou relacionados para ir pra leitura e interpretação... ou relacionados à questão da greve... ou relacionados à questão da repressão ante às manifestações... ou um texto literário que fale quando a pessoa não tem o direito de se expressar...Então, o que que eu to falando: pensem em coisas que desenvolva a fala...
VINÍCIUS	Graciliano..
BÁRBARA	... pensem em coisa que desenvolva a escrita... mas o Graciliano Ramos é mais pra corrupção. Pensa em...
EVELYN	Tem um do Ferreira Gullar, "não há vagas", que é muito interessante... foi na época da ditadura militar, tem a questão da imprensa... é bem legal...
BÁRBARA	Porque os meninos já são grandes... pensa. Eu

	to falando, gente, não é pra fazer o que eu falei. Eu vou repetir: não é pra fazer o que eu falei. Se fizer só o que eu falei você está igual à doméstica que só estica a cama. É pra ir além... mas pra entender onde tem que ir. O outro grupo... olhando pra cá, com a minha experiência... eu acho... houve é... tem toda uma questão de leitura de vídeo, discussão, que precisa... você pode fazer interpretação do vídeo... como é que lê o texto não verbal... que elementos que estão lá, que te chamam a atenção... acho que pode, pra ajudar isso... ou trabalhar uma coisa parecida com... tirinha de jornal... ou charge... ou...
EVELYN	Tem uma da Mafalda ótima!
BÁRBARA	Pois é...
EVELYN	Tem uma que é com um negrinho... que o Neto ta falando assim, garoto ta falando com a Suzanita "olha a minha boneca nova" e a Suzanita encostou "ah, vou ter que lavar a mão"... "mas, por quê?"... porque ela encostou numa boneca que era negra.
BÁRBARA	Pois é...
ADRIANA	É ótimo e pode ate servir de tema...
BÁRBARA	Pois é, leitura... Pois é, eu quero assim... já que vocês estão com a linguagem não verbal, desenvolve a leitura em várias...
EVELYN	Misto, né?
BÁRBARA	Hein?
EVELYN	Misto...
BÁRBARA	É. Mas tem muito não verbal... né? aproveita o vídeo... o vídeo que vai pra eles... mas, aí você vai ter que ter uma contrapartida de alguma coisa verbal. Então procura um conto interessante... e pensa que aí... vocês tem que pensar no 8º ano... e vocês tem que pensar no 6º ano. Que daí a gente como projeto cobre uma faixa legal. Então pensa... sei lá... eu acho que pode ser um texto do Manuel Lobato...
ADRIANA	Risos Manuel Lobato...
BÁRBARA	Monteiro Lobato... tá ótimo, é uma sugestão... mas também tem vários outros. Pode ser um conto infantil... da... ou da cultura brasileira ou mesmo da cultura universal clássica...que você consiga pensar uma relação...
PAULO	Negrinho do Pastoreio...
ADRIANA	Foi o que eu pensei...
BÁRBARA	Daí é brasileiro, mas eu to pensando se a gente não pode um Andersen da vida? Pensem, não sei. Ideias... não é pra fazer o que eu disse.
PRISCILA	Musica, também, é uma atividade...
BÁRBARA	É, mas eu acho que aqui já tem o vídeo e então, vamos dizer mais lá... o vídeo... a revista em quadrinho... então a gente precisa trabalhar... por isso que eu to pedindo um texto mais literário... um conto... assim, mais rebuscado mesmo. Eu to querendo ampliar

	esse universo desses meninos...
PAULO	O Bia, eu falei em Negrinho do Pastoreio, inclusive eu tenho um livro infantil da história do Negrinho do Pastoreio...
BÁRBARA	Ótimo, traz pro grupo.
PAULO	Tá.
BÁRBARA	Tá? Então e pensem assim, dá asa à imaginação...vai na literatura infantil ou mesmo infanto-juvenil... olha, porque tem muita gente boa...Ruth Rocha, Ana Maria Machado, não sei o que, não sei o que... que pra eles é bom. Eles não conhecem... eles podem não conhecer... e vocês podem pensar numa coisa que o texto é rápido.
EVELYN	Uhummm
BÁRBARA	Mas que é um texto denso... então não escolha qualquer história infantil... pense nos bons autores e procure lá... dá uma olhad...vê se tem...
ADRIANA	Ana Maria Machado tem aquele "Menina bonita do laço de fita"...
EVELYN	Tem.
BÁRBARA	Sugestão: acho que vocês deviam, também... e por isso que eu falei Manuel Lobato... ir no Manuel de Barros e ver poesia. Se tiver, que pode... não precisa só ser o preconceito... racial ou linguístico... pode ser o jeito de ver o mundo... não precisa ser o mesmo tema sempre porque cansa. Mas eu me lembro que ele tem um... é porque eu gosto dele... Manoel de Barros... Falei o nome errado? Falei certo.
PAULO	Ô,Bia...
BÁRBARA	Que ele tem... (só um pouquinho, Pedro)... ele tem texto, poesia que fala assim: "quem não vê... é... só não vê beleza quem não olha pro chão"... a ideia é essa, que a diversidade tava ali bem pertinho... no chão. Que eu acho é o oposto... falar do preconceito é falar da diversidade, também. Mostrar esse outro olhar do mundo pro Outro... enfim, uma coisa... e aí eu acho que vocês podem pensar isso pra trabalhar a leitura, porque a gente tá pensando nas quatro habilidades. E podem pensar em vez de fazer um texto escrito, nesse momento, fazer um sarau... em que cada um tivesse uma falinha... e aí eles trazem as músicas... uma ideia dessa... ou cada um fala um verso. Sei lá, gente, assim, pra gente andar... desenvolver isso. Esse projeto é assim: tudo o que vai resultar até o final de cada coisa mostra leitura, escrita...
EVELYN	Uhummm
BÁRBARA	Acho que...
EVELYN	Flicts, também, do Ziraldo...está em cartaz.
BÁRBARA	Isso, isso...exatamente. pode ate pensar em pegar e leva-los pra peça. A gente ta no mundo do que tudo pode, né? então, nesse... vamos aproveitar o fato de a gente ainda não poder ir pra escola...como uma coisa positiva. Espreme o limão pra fazer uma limonada... vou

	dar asa à imaginação... e vamos ver. Porque, depois... à medida que a gente for brincando a gente vai... cerceando...fazendo parâmetros...
PAULO	O Flicts, do Ziraldo é... é... digamos assim, é também a história do Patinho Feio, não deixa de ser...
BÁRBARA	Preconceito, que é a...
PAULO	Não de preconceito... o Patinho Feio ilustra o que a gente, hoje, chama de buyling...
ADRIANA	Tem um do Andersen que é bem bonito...
EVELYN	Retoma tudo...
BÁRBARA	Não, não... aí vamos chorar todos...
Alessandra	Eu tenho um livro... um livro do...
VINÍCIUS	Qual?
Alessandra	com todos os contos...
VINÍCIUS	Não...
VINÍCIUS	Esse aí, não...
BÁRBARA	Não, a gente vai chorar muito.
Alessandra	A menina do Anderson...
VINÍCIUS	É do Anderson, já leu?
BÁRBARA	Eu tinha... é... Ah, por falar nisso, Vitor, depois você me da a referência do seu Anderson, que você tem? Andersen... Porque o que eu tenho eu comprei para os meninos... eu quero comprar para os meus netos, mas o que eu comprei para os meus netos não é... não é o original. Não é... e eu já dei a palavra.
PAULO	Uma coisa que eu...
BÁRBARA	Eu quero um... eu quero... aliás, vocês podiam ver na literatura pra mim, qual é a boa tradução clássica tarará, tarará... Porque eu gosto de contar história historinha... não gosto de contar a história que o outro contou a história. Eu gosto de ler.
	[risos]
BÁRBARA	Então, entenderam o caminho que a gente vai? Então vocês tem que procurar: atividades que contém escrita, pra contemplar a escrita, no que que você vai ajudar ao aluno a escrever o que você quer que ele escreva...pra contemplar leitura e interpretação de texto... alguma coisa que leve pro desenvolvimento da fala e passar as instruções que você vai dar pra ele ter o domínio da fala pública e... ouvir. Vocês já estão treinados, gente... não precisa pensar o ouvido, né? ... porque se alguém vai falar, alguém vai ouvir. E podemos pensar, pra atividades que eles vão desenvolver a fala pública, o que que vocês vão dar... ou uma... ou um formulário de avaliação pros outros avaliarem... ou... é...um formulário com comentários...que aí é material pra gente passar...
EVELYN	Pra frente. É.
BÁRBARA	Mas, aí eu quero que vocês, olha só... eu quero... eu vou estar aqui... eu não estou fugindo... mas não precisa marcar nem comigo e nem no meu horário. É o teste de vocês... essa é a prova de vocês...pra vocês... pra terem esse horário de quinta-feira, da semana...para

	trabalhar. Se vocês vão trabalhar de madrugada, de noite, de manhã... não me importa. Nesse horário eu vou estar aqui. Se vocês tiverem enrolados... aqui, mentira, eu não vou estar aqui. Eu to falando mentira...que essa sala não vai estar aqui.
	[Risos]
BÁRBARA	Eu não sei onde eu vou estar, mas eu vou estar no departamento. Eu não vou estar nessa sala, mas eu vou estar no departamento. E aí vocês me avisem ou mandem um e-mail na véspera, "Bia, a gente tá querendo ir tal hora amanhã mostrar o que a gente fez ou tirar uma dúvida tal, tarará, tarará". Eu vou estar no departamento, é que a gente esta desmontando a sala, por isso que eu to falando, eu vou estar aqui. E aí vocês vão ter a quinta que vem pra fazer ou o horário grande que vocês estipularem... de novo a líber... não se percam com a liberdade... pra produzir isso, pra trazer concretamente, digitado, arrumadinho, com cópia pra todo mundo, pra gente... e aí já pode mandar antes pra mim, vou combinar com o Vitor, que tá no nome do Vitor, eu já vou fazer o atestado e vou dar pra ele a declaração, tá? Pra todo mundo ter, todo mundo comentar... daqui a quinze dias, que será no dia...
VINÍCIUS	17
BÁRBARA	17! A gente vai se encontrar com esse material fechado. Os textos que vocês escolheram já escaneados, digitados, sei lá... como vocês quiserem
EVELYN	Uhumm
BÁRBARA	Pronto. O material para usarmos. Que a gente vai passar uma revista nele aqui... deem ordens, mandem eles procurar coisas. Tem alguma coisa definida? Fala, Pedro, você quer alguma coisa? Quer um exercício e não sei o que... Fala, Patrícia, eu quero que você faça pra mim um exercício assim, assim... tá? E não precisa ser o grupo de cá contra o grupo de lá. Vocês podem pedir a qualquer um de vocês. É consultar, tipo dizer assim, Amanda, você acha fácil fazer, eu tava pensando aqui, por exemplo, fazer exercício de ortografia e tal? O que que você acha que a gente pode fazer, você tem alguma ideia? Dá uma ideia aí pra gente... o que... você e o Vitor, do grupo de cá pode não ter ideia nenhuma e ela pode ter e ela não vai fazer isso agora...
ADRIANA	Ta bom...
BÁRBARA	Mesma coisa o contrário... Ah, olha aqui, a gente tem que fazer, a Bia falou que era pra achar um ponto... não achei nada... vocês querem procurar pra gente? Eu não to dividindo tarefa para dividir o grupo. Eu to dividindo para haver concentração, mas assim, o grupo de cá não conseguiu... pede ajuda aos



	universitários... o grupo de cá não conseguiu pede ajuda aos universitários... e eu também sou universitária.
PAULO	Hein, ô Bia...
BÁRBARA	A Alê também... pode pedir pra ela...
Alessandra	Pode pedir...
BÁRBARA	Ela ta aqui... fazendo pesquisas às nossas custas ...
	[gargalhada]
BÁRBARA	E ela tem que trabalhar pra gente, também.
Alessandra	Com certeza. Eu ia falar... tem reunião da... da... eu não sei, eu acho que pode participar, né? porque as meninas... Bebel abre, né? a Inés... da PE dia 18, na sexta. Já que estão tão...
VINÍCIUS	Que horas?
Alessandra	Tão envenenados pela... pela... prática
EVELYN	Tem que ver que horas, porque tem seminário de Cãnone...
LAURA	E prova!
Alessandra	É às... a Inés pediu pra estender, acho que é de 14:00h às 18:00h.
EVELYN	Ah, é de tarde...
Alessandra	É de tarde.
EVELYN	Então dá...
BÁRBARA	Gente, não inventa mais coisa...
Alessandra	É, não...
BÁRBARA	eu vou ser igual mãe, não inventa mais coisa... vocês estão atolados até a raiz dos cabelos, agora não vão inventar mais nada. Agora vocês vão acabar os cursos... dedicar todo o tempo livre pro projeto... vocês tem oficina, vocês tem estágio, um monte de coisa. Então, para.
Alessandra	É bom ouvir... da ideias...
BÁRBARA	Sobrou tempo, faz igual à Inés, lê uma coisa. Se sobrou cinco minutos ela inventa um trabalho pra gente fazer... e manda todo mundo fazer. Quer dizer, tadinha, ela não manda nada porque ela é um doce, né? ela pede... mas ela dá ideia e só põe caraminhola na cabeça da gente. Então é assim, voes vão fazer isso, qualquer tempo livre é pra pensar nisso e vai jogando coisa, e vai jogando coisa... a gente precisa sistematizar. Daqui a quinze, não precisa ainda estar tudo sistematizado, precisa estar todas as ideias desenvolvidas, os textos prontos, pra gente ler o texto, pra gente comentar, então a gente vai se reunir aqui pra passar um pente fino nesse material, criticar e dizer pra onde é que a gente vai... vocês tem uma sema... um dia, a quinta-feira que vem, pra fazer. Então quando vocês forem sentar pra fazer na quinta-feira que vem, os textos já tem que estar escolhidos, as ideias já tem que estar lá... é... botar a mão na massa juntos.
PAULO	Então... então... na quinta-feira que vem vai ser uma reunião aqui, entre nós, né, pra...
BÁRBARA	Pedro, você vai vir aqui e ficar com o homem

	que tá... como pedreiro que está quebrando a parede... e o outro... ó, tomara que eles te joguem pela janela... a gente não acabou de dizer que tem obra, Pedro?
PAULO	Ô...ô... Bia, calma! É porque eu... eu to misturando as coisas aí...
ADRIANA	É dia 17, Pedro.
PAULO	Dia 17 é a semana, sem ser a que vem, a outra... então, o que eu to dizendo...
BÁRBARA	Pedro?
VINÍCIUS	Pode ser na quinta-feira que vem, mas a gente vai se organizar...
EVELYN	É...
VINÍCIUS	Onde vocês quiserem...
EVELYN	Não precisa ser com a Bia...
BÁRBARA	Entendeu? Não precisa ser comigo. Daqui a quinze, não vai ser aqui, porque vocês acham que a obra do departamento vai começar numa quinta-feira e vai acabar na outra? Nem pensar! Até o resto do ano não tem sala... acorda, Pedro, acorda!
Alessandra	Um mês de obras o departamento...
PAULO	Eu tenho duas coisas que... olha só, eu tenho duas coisas que eu ia perguntar e que é o seguinte...
BÁRBARA	Hummm... pergunta.
PAULO	Os dois temas... um tema é a greve e é... a greve e o preconceito...
BÁRBARA	Pedro, a primeira coisa que você tem que saber é onde você vai se juntar...
PAULO	Calma, era sobre isso que eu ia falar... presta atenção, se você deixasse eu falar...
BÁRBARA	Mas não é comigo é com os seus colegas...
PAULO	Ah tá... tudo bem.
BÁRBARA	não sou eu. Vocês é que tem que combinar entre vocês. Gente, eu sei que eu to sem paciência, mas assim...
	[risos]
BÁRBARA	eu quero dar uma sacolejada em vocês. Depois que o Pedro me falou que ele tava trabalhando com aluno do ensino médio eu só queria matar ele... só um pouquinho...
Alessandra	Só um pouquinho.
BÁRBARA	... pelo nariz. Então, acorda... é um alerta geral pra todos vocês. Eu quero... eu quero produção. Virei empresária de material didático e eu vou ganhar dinheiro à custa de vocês... eu quero produção... quero muito material que pode ir desde perguntas de interpretação de texto até o ensino da ortografia... então, todos os níveis... sentido, compreensão, gramática, frase... nada fora do gênero. Então você pode usar a tirinha e a fala da tirinha, mas é a fala da tirinha dentro do gênero tirinha para estudar, por exemplo, ironia. Pra estudar, no caso que você falou, da Mafalda, pressuposto e subentendido que não está escrito lá. Mas eu vou lavar a mão? Você é que tem que ter contexto de mundo, inferência, não pode... Vai trabalhar em todos

	os níveis... eu quero material... na mão... bastante. Pra... pro Vitor chegar aqui assim, ó...
	[risos]
BÁRBARA	Com cópia de tudo, bastante coisa... certo?
ADRIANA	Ele já meio que anda assim, né? [risos]
BÁRBARA	Eu prometo que trago o caderno direito e não... Assim, ó... não dá... aluno desligado e professor esclerosado a gente [não entendi]
PAULO	Ei, Bia, agora dá pra falar da reunião do Piues?
Alessandra	Amanhã eu to lá também... no Piues.
BÁRBARA	Olha só, gente... cheguem lá... o que eu falei... é que está tudo com a Inés... elas já bolaram, elas já fizeram... eu vou mandar pra vocês, porque eu quero que vocês leiam antes... eu não tive tempo. Elas vão falar sobre a questão do...
Alessandra	Do medo... é a Valeska vai falar do medo e a Bebel do... desequilíbrio. Desequilíbrio... é... é...
	[cadeiras arrastando e conversas paralelas]
BÁRBARA	Então tá bom...

## Transcrição da Reunião II

Alessandra	Porque, vocês estão com pressa? [Risos]
PRISCILA	Não, não, não, é pra adiantar pelo menos essa coisa da atividade que agente aplicou lá.
Alessandra	O que que vocês fizeram?
PRISCILA	Então, como a escola está nessa situação, a gente optou por trabalhar essa questão da greve, saber dos alunos o que que eles entendem por greve. Então, primeiro foi com a turma do 8º ano, a gente promoveu uma discussão do tipo "o que vocês entendem por greve?" ai pá... Discute daqui, discute dali, tal. O que que você... Depois a gente colocou no quadro "o que que é importante. O que que vocês julgam importante e o que vocês é... julgam desimportante?", daí eles: "ah, isso é importante por isso, por isso e por isso". E assim, os prejuízos, eles falaram dos prejuízos. Eles entendem a greve, que os professores estão reivindicando coisas pra eles e pra escola, né? Mas, eles também veem a coisa pelo seguinte lado "poxa, nós vamos ser prejudicados porque a gente vai ter aula sábado, e vamos perder o tempo das nossas férias estudando e então, por isso não é legal". E entre outras coisas eles levantaram também "ah, nós também temos o direito de fazer greve, a gente quer reivindicar, por exemplo, o uso da bermuda em época de verão".
Alessandra	Eita!
PRISCILA	É!
Alessandra	[risada]
PRISCILA	Falam de políticas da escola. Tá? Da Manuel Cicero, e de políticas do município, do ensino municipal. E... Aí, beleza. Feito isso, depois a gente propôs que eles, é... produzissem cartazes. Estão todos aqui. Eles produziram carta... menino... [interrupção] eles produziram cartazes...
Alessandra	Ah
PRISCILA	...E depois o grupo, cada grupo apresentou. Pra fechar, nós sugerimos uma redação que seria recolhida... que vai ser recolhida amanhã. A turma do 8º ano vai ter, vai ter...
Alessandra	Mas será que eles fizeram?
PRISCILA	... Então, aí é aquela sugestão que eu mandei pra Érica, você viu, né? Pra... pra fechar essa atividade amanhã. E, com base nisso, dar início a outra.
Alessandra	Uhummm [pigarro]
PRISCILA	Ah, eu te mandei isso por e-mail, Alessandra!
Alessandra	Eu não vi
PRISCILA	Ah, depois você dá uma olhada.
	[ruídos] [risada]
PRISCILA	a gente não corrigiu nada disso, né?
Alessandra	uhummm
PRISCILA	Né, porque a gente vai usar esse material para o 6º ano, porque o texto que a gente usou para o 8º ano era um texto, assim, é que exigia um pouco

	mais de conhecimento da língua e não vai ser aplicado para a turma do 6°. Então o texto da turma do 6° é esse aqui.
	[ruídos]
Alessandra	vixe
PRISCILA	É. Eu acho que a Jéssica é... é representante... A Jenifer é representante do nordeste. Eu acho pelas características físicas dela, ela deve ter descendência.
Alessandra	Ah. Esse constitucional veio deles ou...
PRISCILA	Não...
Alessandra	...tava no texto?
PRISCILA	...tava no texto.
Alessandra	Ah, tá. [riso] ah, tá.
PRISCILA	Ó, citação, direitinho, entendeu? Pra você ver como eles pegaram a ideia direitinho, entendeu?
	[ruídos]
PRISCILA	Eles pegaram... isso aqui é fruto de uma reportagem que a gente deixou e eles fizeram um resumão.
	[ruídos]
Alessandra	Outro dia eu estava com [inaudível] Porque, quando retornou a greve, na quinta-feira anterior que o pessoal lá da escola foi falar com os pais e eles iam retomar a greve tal, não sei o que, aí tinha pai reclamando. Aí eu virei, eu não aguento e falei assim "vocês estão reclamando do que? Quem elegeram foram vocês... Vocês tem que aguentar!" Aí eu comentando isso na van, só via os olhares assim [inaudível] se eu não calar a boca, vão me jogar da janela da van. Mas é verdade...
PRISCILA	É.
Alessandra	Quem elegeram foram eles. Na zona oeste então, foi eles em peso. Então aguenta.
	[ruídos]
Alessandra	Não sabe negociar, não. [inaudível] Eles estão voltando pra baixo. Ih, isso aqui é só de menina.
PRISCILA	Não.
Alessandra	Menina, eu não acredito, só de menino. Olha o preconceito [risos], coloridaço.
PRISCILA	E eu vou te falar. Isso aqui nem é o mais marcado, né?
VINÍCIUS	Nem é.
Alessandra	Se fosse sexta-feira 13 eu não ia sentar com vocês aqui, não. Aqui está um solzinho bom.
	[ruído]
VINÍCIUS	Da cabeça deles
PRISCILA	Da cabeça deles. Isso aqui. Eu perguntei, né, você pegou isso em algum texto?
	[ruído]
PRISCILA	Acho que esse muito vermelho, é tinta
	[Risos]
PRISCILA	Maneiro, né?
PRISCILA	"Menos corrupção, mais educação. Eu só sei que

	<i>rimar com ão</i>
Alessandra	Quem vem mais?
VINÍCIUS	Eu acho que... a Letícia
Alessandra	A Letícia... ah tá.
PRISCILA	O Pedro
Alessandra	<i>"sei rimar com ão"</i>
	[ruído]
PRISCILA	Esse é de menino.
Alessandra	É?
PRISCILA	A gente acabou de encontrar esse garoto.
Alessandra	Mas eles estão tendo algumas aulas?
PRISCILA	Tão, a gente vai na sala deles
	[ruído] [inaudível]
PRISCILA	Aqui, eles fizeram... ó, olha que bonitinho.
VINÍCIUS	É.
PRISCILA	Mas esse é um resto de atividade. Eles não querem
	[ruído]
PRISCILA	A professora de teatro.
Alessandra	É a professora. É o Fernando. É isso que eu ia falar "não é o Fernando, não?"
PRISCILA	É o Fernando. Olha, a professora de teatro aqui, a Débora.
Alessandra	Ah.
	[ruído]
Alessandra	Ela deve reclamar disso, né?
PRISCILA	Do que?
Alessandra	De querer mais espaço pra ela.
PRISCILA	Ah, é...
Alessandra	Por isso eles botaram...
PRISCILA	Foi isso.
Alessandra	Entendi.
Alessandra	Mas, pra mim eu tinha entendido que a Bia tinha pedido pra vocês escreverem algo sobre.
PRISCILA	As reflexões...
Alessandra	É...
PRISCILA	Ah, assim assim
Alessandra	Ah, vocês escreveram?
PRISCILA	Ahã
Alessandra	Mandaram pra ela?
VINÍCIUS	Eu ainda não fiz.
PRISCILA	Eu mandei, eu mandei, mas ela não viu não. Não viu, não. Eu mandei duas vezes já.
PRISCILA	Eu fiz rápido, eu fiz uma página só.
VINÍCIUS	Eu vou mandar
Alessandra	Não, porque, ééé bom que éééé. O que eu queria ver é a posição de vocês, entendeu?
PRISCILA	Ahã
Alessandra	Porque vocês estão de fora, mas não estão de fora.
PRISCILA	Não, mas eu mandei pra ela. Mas ela, eu perguntei pra ela ontem e ela "não, não vi". Mandei duas vezes, já. Eu acho que o meu email vai pra... pra lixeira da Bia. Porque aqui, as vezes eu mando email pros alunos da pós e as vezes vai pra lixeira, é alguma coisa com o... o da PUC para os alunos ou da PUC para PUC.
Alessandra	Entendi.

PRISCILA	O nosso é da PUC.
Alessandra	Mas o que você escreveu?
PRISCILA	Ah, Eu coloquei essa dificuldade, da... da gente fazer um trabalho. Mas assim, a minha maior crítica, a crítica que eu compartilho também, da crítica do Vitor que é a questão de o professor regente estar em greve do município, mas do projeto ele não tá em greve, do PIBID. Ele é. Ele tem um compromisso com a gente do PIBID então mesmo que não tenha alunos, a gente pode sim é... unir o grupo para discutir o que vai fazer hoje. O que a gente vai fazer hoje. A gente vai dar continuidade a conversa sobre... sobre a próxima proposta que é a proposta do semestre né.
Alessandra	Uhumm
PRISCILA	Mesmo que hoje. Hoje a gente não teve atividade a gente não tem como trocar sobre a atividade aplicada que seria assim...
VINÍCIUS	O que eu acho engraçado é que ninguém tinha se atentado para isso.
PRISCILA	É.
VINÍCIUS	Porque o que eu conversei com a Bia. Eu até falei assim bia eu não quero ser antiético. Mas eu sei que o professor regente ele ganha dinheiro pra participar do PIBID. Nada a ver com o dinheiro que ele ganha como professor. Só que ele ta fazendo a mesma atividade como professor e não faz nada diferente como PIBID. É a mesma coisa sempre e ele ficou de greve e não dá satisfação do que ta acontecendo . Hoje a gente ma... quem foi que ligou? foi a Érica?
PRISCILA	Não sei.
VINÍCIUS	Alguém ligou pra escola e a gente recebeu um email falando dos horários.
PRISCILA	Ah, não, foi ontem. Foi o Pedro.
VINÍCIUS	Foi. Porque já que está em greve,
Alessandra	uhumm
VINÍCIUS	eles fazem meio que uns horários alternativos. Ah, hoje é 6º ano e eles vão ficar até a hora do recreio. Outro dia da semana o 8º fica só depois do recreio. Sai mais cedo ou chega mais tarde. Alguma coisa assim. Ai chega. Ai combina uma coisa antes. Ai chega no dia seguinte a diretora manda todo mundo embora...
PRISCILA	Manda todo mundo embora.
VINÍCIUS	... Ou então faz outra coisa completamente diferente. Bota uma outra estagiaria lá que acho que é da Uerj ou da UFRJ, no lugar que a gente já tinha combinado e o Fernando ó... nem aí.
PRISCILA	Ele não intercede...
VINÍCIUS	Ai eu conversei com a Bia, eu falei " <i>eu não quero ser antiético, mas isso tá atrapalhando a gente</i> ". A gente teria que se inscrever num projeto, projeto não, numa apresentação de um pôster em Uberlândia...
	É, num seminário.
Alessandra	No SILEL, né?
PRISCILA	No SILEL.
VINÍCIUS	... pra tentar ser aprovado. Mas, a gente mandou um resumo. Tem um resumo porque a nossa ideia era

	fazer uma atividade coconstruída com os alunos.
Alessandra	uhumm
VINÍCIUS	Achei só...
PRISCILA	Meio potencial exploratório.
VINÍCIUS	A gente meio que deu. A gente deu uma ideia para iniciar, mas não teria como saber como seria depois...
PRISCILA	É tudo baseado no resultado. A continuidade é baseada no resultado
VINÍCIUS	Só que aí a gente não conseguiu ainda fazer isso, então vai prejudicar a gente quando a gente for apresentar a prova do trabalho lá...
Alessandra	Em Uberlândia.
VINÍCIUS	... em Uberlândia. E isso tá causando um certo conflito.
PRISCILA	É um desconforto total porque hoje a gente foi à escola e... cadê? Dispensaram os alunos. Aí o que que a gente fez? Ó, amanhã, como é que vai ser o horário? Ah, eles tem aula até Du...tantas horas. Ah, ok, amanhã vai vir a dupla tal e tal, por favor, não dispensem a turma. Aí o que que a gente faz? A gente vai mandar um email pra Érica e pro Pedro, 'olha aqui, gente, a atividade é essa. E amanhã, depois da aula de espanhol, vocês vão assumir a turma do 8º ano só'. Pode calhar de amanhã dispensar de novo.
VINÍCIUS	Mas amanhã a gente tem que se impor um pouco. Por que...
Alessandra	Exatamente.
VINÍCIUS	Não... Você viu a cara da mulher? Aquela animação de escola pública.
PRISCILA	Ah, não. Cadê a Catia, aqui.
	[risos]
PRISCILA	É, isso que é animador.
	[risos]
Alessandra	Ai, gente... eles enten... A escola, eu não sei como é que foi feito isso. A escola entende que vocês não são estagiários...
PRISCILA	Vou te falar ...
Alessandra	Da prefeitura?
PRISCILA	... Vou te falar, não sei.
VINÍCIUS	Olha só, a Catia veio depois. Quando a gente chegou lá, a gente participou. Claro, teve uma prévia, a gente participou de reuniões, não sei o que... aí a proposta do, do projeto foi bem clara, a atuação dos bolsistas eles nem chamam de estagiários, chamam de bolsistas e a diretora, a Sandra, ela tava a par disso.
Alessandra	Hum e deixou nas costas da coordenadora?
VINÍCIUS	Não, mas claro... E o Fernando também tava, ele como professor regente e não sei o que, só que aí no...
Alessandra	Gente, eu vou puxar minha cadeira pra cá porque eu não to conseguindo te enxergar, o sol tá me atrapalhando...
PRISCILA	Quer mudar?
Alessandra	É... Eu vou ficar de costas para o sol e de frente para vocês, porque eu não estou enxergando. Pronto, fala...



VINÍCIUS	... Só que aí, no início, foi o meu 1º relatório...
Alessandra	Humm...
VINÍCIUS	... eu vou até te mostrar depois. É...foi uma das coisas que eu coloquei como pontos positivos. Eu fiz o relatório assim, dividido em pontos negativos e positivos.
Alessandra	Uhummm...
VINÍCIUS	Daí os pontos positivos foi a nossa entrada. Eu falei a escola foi boa... Aparentemente foi a impressão que eu tive, os funcionários eram comprometidos, os professores, a gente foi super bem recebido. Tanto pelo Fernando quanto pelos outros professores. A gente ficava na sala dos professores com toda a liberdade. Eu já participei de conselho de classe, logo no início...
Alessandra	É isso é...
VINÍCIUS	Eles permitiram a nossa entrada.
Alessandra	É...
VINÍCIUS	E vc sabe que não é fácil...
Alessandra	Não
VINÍCIUS	...conseguir. Então, ficou muito claro pra mim que "não, eles não são qualquer estagiários"...
Alessandra	Estagiários
VINÍCIUS	Não são... Só que aí do nada começou a desandar tudo. Aí o ponto negativo que eu coloquei é que a gente não tinha atuação...
Alessandra	Uhummm.
VINÍCIUS	... era um estágio de observação. Só que aí na cabeça dele era isso.
Alessandra	Vixe...
VINÍCIUS	Aí que a gente começou a fazer... reclamar. Começou fazer relatório, a falar, falar... A Bia de forma indireta, para não agredir o Fernando dava uma dica aqui, uma dica ali, que não sei o que. Mas acho que ele ou se faz de idiota ou então ele, sei lá, alguma coisa, que ele não queria entender isso. Aí, quando acabou o 1º semestre e começou o 2º esse ano, é que o Fernando deu uma acordada. Aí a gente conseguiu dar aula, a gente preparou a atividade, a gente leu muito em janeiro, fevereiro, vocês de férias e a gente aqui, lendo coisas, preparamos atividades, a gente conseguiu fazer as coisas, só que... eu consegui preparar uma atividade. Apliquei, na verdade era uma sequência didática.
Alessandra	Uhummm.
VINÍCIUS	Ele não deixou eu aplicar o resto da sequência, para não atrapalhar a matéria dele. Sendo que a minha sequência didática tinha a ver com a matéria dele. Ele tava dando Conto de Fadas, que foi a minha atividade com a Pequena Sereia e tava dando su... a diferença entre subjuntivo e indicativo. E a minha, a parte gramática da minha sequência...
Alessandra	Uhummm.
VINÍCIUS	era sobre subjuntivo. Ele não me deixou aplicar. Aí então eu não sei, não sei. Começa a causar aquela frustração, você não consegue fazer as

	coisas. E agora mais ainda, que a gente tá vendo que a gente não vai conseguir aplicar o nosso, o nosso trabalho...
PRISCILA	O resumo que a gente mandou pro Seleu não vai ser aplicado.
Alessandra	Não vai ser aplicado.
VINÍCIUS	... daí juntou tudo: a greve, com a falta do interesse do pessoal.
Alessandra	Caraca. Mas, qual é, como é que ele colocou a greve para vocês? A apostila dele para vocês?
VINÍCIUS	Olha, eu não sei, mas pra mim ele... por um lado eu super entendo, eu adoro o Fernando, só que aí, quando a... a gente propôs essa sequência didática, que seria sobre diversidade. Aí a gente trabalharia com literatura de cordel pra falar do regionalismo, é... oralidade tb, trabalharia com...
PRISCILA	Com ênfase na diversidade.
VINÍCIUS	com contos que falassem sobre sexualidade...
Alessandra	Uhummm
VINÍCIUS	...com diversidade, mas focando também, é no... no programa da escola. Pegava tudo. Aí o Fernando disse "tamos de greve" qdo a gente propôs "tá bom, a gente pode aplicar a atividade". Aí ele se recusou e ele mesmo disse que seria antiético, porque é como se a gente estivesse indo contra a greve dele.
Alessandra	Gente, mas... olha só, é a mesma coisa que ele fala lá: quem tá em greve é o professor, o aluno não está em greve...
VINÍCIUS	Eu não estou em greve.
	Não, os alunos do Emanuel, eles não estão em greve. Eles tem direito de estar ali na escola. É uma coisa radical que eles falam que não tem lógica.
PRISCILA	E se tem estagiário, Alessandra...
Alessandra	E se tem estagiário é para atender o aluno!
VINÍCIUS	Aí, aí ele permitiu a gente fazer a atividade da greve, porque é uma atividade alternativa...
Alessandra	Ah, aí pô, tem todo o interesse porque é... a turma não vai ficar contra ele.
VINÍCIUS	Tá e não mexeria com.. com...
Alessandra	o programa dele.
VINÍCIUS	Ele falou se vocês fossem dar o meu programa, vocês estão quebrando com a minha greve.
Alessandra	Mas, e a... não tem uma a... uma supervisão da escola pra vocês?
PRISCILA	Não, não. Não tem!
Alessandra	O projeto não prevê isso?
PRISCILA	O nosso, o nosso professor supervisor é o Fernando, ô...
Alessandra	Ah, então é por isso que ele se sente o todo poderoso!
PRISCILA	Ô Alê. Entendeu? É ele que. Porque ontem eu tava conversando com a Bia é ele o nosso professor supervisor. Ele é o nosso professor regente e o nosso professor supervisor e ele tem que dar o feedback também pra Bia, que é coisa que ele não faz.
Alessandra	E quem escolhe? Quem escolheu ele?

PRISCILA	A Bia escolheu a escola. Porque a Bia fez um projeto com ele...
Alessandra	É, a Inês mais ou menos que explicou isso.
PRISCILA	... que foi um sucesso.
VINÍCIUS	E o projeto dele foi muito bom.
PRISCILA	E foi muito bom, ela imaginou que seria. Mas parece que ele tá...
Alessandra	Mas ela tem que mandar algum tipo de avaliação dele, pro MEC?
PRISCILA	Possivelmente.
VINÍCIUS	Tem. O certo seria, todos os participantes tem que fazer um relatório...
Alessandra	Relatório...
VINÍCIUS	...inclusive a Bia.
Alessandra	Aham.
VINÍCIUS	Só que a Bia, a parte dela é mais complicada, porque ela constrói o relatório dela com base no nosso...
Alessandra	Hummm.
VINÍCIUS	... e então, como eu vou fazer agora? Tudo bem. Agora, o nosso relatório será embasado em que? Nessa questão da greve, com essa reflexão...
Alessandra	É vocês tem que colocar a postura dele também, perante a vocês.
VINÍCIUS	Beleza. Só que o Fernando também tem que mandar
Alessandra	Mandar um relatório
VINÍCIUS	Mandar alguma coisa
PRISCILA	E ele não manda
VINÍCIUS	Não manda. Ele só fez um relatório, de uma lauda e meia que pra mim ele fez mal e porcamente porque a Bia exigiu. Ai deu e não sei, foi assim meio que capenga, meio que não sei o que...
Alessandra	Ele ah agora... Ele apenas comunicou a vocês que tavam em greve?
PRISCILA	É.
Alessandra	Não sentou pra conversar?
VINÍCIUS	Ele veio até um dia aqui, numa das reuniões. Não deu pra conversar.
Alessandra	É, não... Nas duas reuniões que eu vim, ele tava.
PRISCILA	Pouquíssimo. Assim, pouca participação. É assim, praticamente inexpressivo
Alessandra	Não, isso eu observei naquela primeira, naquela, naquela reunião que vcs acharam que eu tava desafiando a Bia.
PRISCILA	Vocês viram? Você...
Alessandra	Ele só concorda.
PRISCILA	Você foi na nossa apresentação do PIBID?
Alessandra	Não, porque a Inês esqueceu de me falar. A Inês esqueceu de me falar e foi no dia da nossa aula, quando ela chegou na nossa aula que ela olhou pra mim ela "ahhhhhhhh", fez aquele escândalo dela "ahhhhhhhh" [risos] "eu esqueci, to vindo da apresentação do PIBID". E eu "não acredito", e ela "eu esqueci de te falar" eu não sabia, aí não tinha como eu ir né?
PRISCILA	Ele foi.
Alessandra	E eu não tinha definido ainda o meu projeto e tal, né. Já tinha como falado, já tinha conversado com ela sobre o que eu queria. Então

	teria sido uma boa. Então eu queria teria sido uma boa pra turma em si. Ela ficou muito penalizada por isso. Porque a, a matéria dela no semestre passado, a disciplina dela era "discursos pedagógicos", então era ideal a turma inteira estar lá. Ai ela esqueceu. Ela esqueceu completamente.
PRISCILA	Então a gente esta nesse impasse, ta difícil, ta difícil para trabalhar eu não sei como é que foi.
Alessandra	Vocês não tem o contato dos alunos, né?
VINÍCIUS	Eu tenho alguns no face...
PRISCILA	Tem face.
VINÍCIUS	A gente ate pensou em...
Alessandra	Não de realmente virar, já que não tá funcionando com... com a escola. Da escola segurá-los e tal, partir pra eles.
VINÍCIUS	Olha, a gente já pensou até uma coisa que não sei se é certa...
PRISCILA	A gente pensou isso hj.
VINÍCIUS	A gente pensou num acordo meio que passar por cima dessa ordem, ordem entre aspas do Fernando: "Ah, não quero que deem o programa", só que aí ele também não tá agindo a gente. Então eu não me sinto na obrigação de respeitar o que ele falou em relação ao programa. Eu também não concordo.
Alessandra	Uhummm.
VINÍCIUS	Tem muita coisa ai que eu não concordo. E em 2º ponto ele não tá ajudando a gente. Então passar por cima dele e falar com a Sandra, que é a diretora e falar "vamos... a gente quer"... pelo menos a gente vai se colocar. "A gente quer fazer. A gente quer participar. Mesmo que tenha o programa e ele ache ruim, vamos dar". Aí vamos ver o que que vai dar.
PRISCILA	Mas ai eu conversei disso...
VINÍCIUS	Já estamos em setembro.
PRISCILA	...Eu conversei disso com a Bia e ela falou, e ela falou que isso não é legal.
Alessandra	O que?
PRISCILA	Isso. Por que eu falei pra ela o seguinte, eu falei: "Bia, eu to querendo conversar com a diretora da escola, que cara, isso não da e tal. Mas eu também fico numa situação delicada porque? Eu sou voluntaria,
Alessandra	Uhummm.
PRISCILA	Não estou oficialmente no PIBID e isso já faz toda a diferença.
Alessandra	Uhummm.
PRISCILA	E quem sou eu pra chegar e enquadrar o professor,
Alessandra	É.
PRISCILA	Entendeu? E ela "não, não faça isso". Ai foi que ela falou que a gente vai trocar de escola...
VINÍCIUS	Mas é a única atitude, é a única solução.
Alessandra	Trocar de escola
VINÍCIUS	Não, mudar de escola vai ser pro próximo, mas esse ano eu acho que já deu...
PRISCILA	É.
VINÍCIUS	... eu to sentindo que já deu. A gente vai ficar nessa discutindo greve, falando de greve ou oq

	que vamos fazer ou ate pensando em soluções pro próximo, mas pra mim eu já to sentindo que esse já foi, pra mim Uberlândia já babou
Alessandra	Vocês não tem é...ah, vocês tem que apresentar a atividade que vocês mandaram no resumo.
VINÍCIUS	Ai foi aquela coisa que eu tava conversando com a Patrícia, de que... é assim, que a Bia tava reclamando. Isso assim, desde o inicio,
Alessandra	ah
VINÍCIUS	Ela reclamou um pouco da... da nossa autonomia, ela falava
PRISCILA	Ela fala, cara, na verdade ela fala dessa autonomia
VINÍCIUS	Ela falava que o grupo estava indo muito assim, a Bia não é ordem de acordo com as dicas da Bia...
Alessandra	Uhum.
VINÍCIUS	Ah, façam isso
Alessandra	esperando a Bia...ah entendi.
VINÍCIUS	Daí aquele dia que você foi e que a Bia, por acaso, teve um compromisso e não pode ir eu conversei com ela depois e ela disse " <i>gente, foi a melhor coisa que aconteceu, porque parece que eu não indo vocês acordaram, vocês se tornaram mais autônomos</i> ".
Alessandra	Ah.
VINÍCIUS	[incompreensível] com ela 500 vezes.
Alessandra	Ai você respondeu o email pra todo mundo " <i>autonomia, gente, autonomia</i> "
VINÍCIUS	a gente esta aqui se reunindo, sem a Bia,
PRISCILA	Sem a Bia.
VINÍCIUS	Falando de varias coisas, então na... pra ela eu também concordo que meu cliente acordou, com relação a autonomia. Mas ao mesmo tempo eu percebo que essas questões da... tanto da greve ou então um pouco do descaso do Fernando...
PRISCILA	já foge da gente.
Alessandra	Já.
VINÍCIUS	Já foge um pouco da gente, porque a gente não sabe como solucionar e ai vem o que? Vem aquela frustração.
Alessandra	E ai?
	Tamos há um ano e meio de projeto e... cadê o resultado? Cadê o fechamento? Vai chegar... tamo já... tamos em outubro praticamente, o que que a gente vai apresentar? Não temos!
PRISCILA	O evento Seleu é em novembro. Mas assim, Alessandra, se a escola abrir a porta e realmente fazer valer aquilo que eles estão planejando a gente coloca em prática tudo o que estamos pensando, entendeu? A gente coloca em prática, não tem o menor problema. A gente programou a nossa vida pra isso, entendeu?
Alessandra	Uhum.
PRISCILA	Entendeu? Agora a gente não pode chegar e... nos próximos dias e acontecer o que aconteceu hoje, a gente
Alessandra	Chegar lá e não ter. Eu acho que o negócio é partir do... tentar via aluno agora, né?
PRISCILA	É.

Alessandra	Tentar pro... é... tentar a partir deles, né? Porque se a diretora falar assim " <i>ah, vocês estão liberados</i> ". Não, eles tem um compromisso com vocês " <i>ah não, eles já tinham um compromisso e...</i> ". Eles chamam vocês de que? Estagiários? Bolsistas?
PRISCILA	Não. Estagiário. Já vi assim, por exemplo, eles falando da greve e falando com a gente " <i>porque vocês fazem greve</i> "
Alessandra	Ah ta, legal, porque eles já entendem vocês como professores. E vocês se estivessem professores, o que vocês iam fazer nesse momento?
VINÍCIUS	Ai, pergunta muito difícil...
	[Gargalhada]
PRISCILA	Olha, eu acho sinceramente, que eu acho que eu ia aderir a greve, mas não, não... Assim, eu não sairia da escola por completo, não. Assim, faria um esquema de equilibrar, de equilibrar as coisas.
VINÍCIUS	Eu acho que a greve pode ser feita na escola. Por exemplo, eu iria pra escola, mas poderia fazer a greve assim, de forma alternativa. Ta bom, Eu me recuso a dar o programa, mas faria coisas atividades como essa. Não sei. Claro que a gente fica sabendo disso na prática. Não sei como é que eu faria na prática. Como eu já tive professores que fizeram isso. Eu já atravessei duas greves. A minha professora de história fazia o que? Ela ia pra escola, não dava matéria de história e ela trazia o que? Ela dava jornal e reportagem, várias coisas e ficava discutindo política na sala. Ela se recusava a dar o programa, mas ela vinha todos os dias pra escola. Mas não assinava o ponto. Ela fazia isso.
Alessandra	Gente, um dia... é que nem uma professora lá da escola. Ela ta fazendo greve e ela... Ela botou, publicou hoje lá no face. É... como é que é " <i>Que ela tava revoltada que não era possível que 20 mil professores valessem menos do que um prefeito e que ai, que ela tava com vontade de desistir e que não sei o que, que ela tava com vontade de desistir, de começar tudo do zero, de mudar de profissão, tal, não sei o que</i> "
PRISCILA	Vixe...
Alessandra	Ai eu virei pra ela e falei assim " <i>Mas, imagina se esses 20 mil quando voltarem pra sala de aula, transformarem os seus alunos em não eleitores do prefeito dessa copa. Quem é que vai valer menos?</i> "
PRISCILA	É...exatamente.
Alessandra	Porque até... todo mundo fala aquele, todo mundo fala que tem muita professora falando aquele verso do Mário Quintana: " <i>eles passarão, nós passarinho</i> ".
PRISCILA	Prefeito passa, a gente não.
Alessandra	Ahã. É.
VINÍCIUS	Agora ficou o contrário.
Alessandra	O sol? [Risos]
PRISCILA	Quer virar a cadeira? Quer mudar a posição da cadeira?
Alessandra	Quer puxar pra cá?

LAURA	Ta gostosinho o sol.
PRISCILA	Troca com ele. Troca com ela.
A3	Chega a tua cadeira pro lado da Patrícia.
Alessandra	É, perai, deixa eu puxar pra cá.
PRISCILA	Você tá gravando já?
Alessandra	To. Agora vai ser assim, fiquem familiarizados. Faz que nem a Ana Flora "não to vendo, não to vendo"
VINÍCIUS	Já abstrai, já abstrai.
Alessandra	[risos] Já abstrai. E vocês duas? Se vocês estivessem nesse momento?
ADRIANA	Ah, eu não sei... porque... a greve?
Alessandra	É. Como professor... já que eles enquadraram vocês como professoras na greve?
ADRIANA	Depende muito da situação. Eu acho que a princípio eu não aderiria à greve. Eu não ia aderir à greve, não.
Alessandra	Por que?
ADRIANA	Acho que os alunos saem muitos prejudicados.
LAURA	Mas isso, por contrapartida é um direito nosso.
ADRIANA	Não, pelo menos agora eu não iria aderir à greve. Agora eu não sei, mas isso agora eu não sei na prática, não sei mais pra frente. De repente talvez mais pra frente aderir, fazer outra atividade, ficar sem dar aula
VINÍCIUS	Cara, eu não acho que os alunos ficam prejudicados, sabia?
LAURA	Ah eu acho sim, muitos alunos...
PRISCILA	Que isso, Vi?
VINÍCIUS	Sabe o que que eu penso? Sabe o que que eu penso?
LAURA	Nós vamos ter que repor as aulas.
VINÍCIUS	Sabe o que que eu penso? Que todos falam assim: "Ah, eles estão prejudicados porque estão perdendo matéria"... Gente, matéria, teoria a pessoa pega depois, a pessoa aprende depois. O que mais tem é livro. Se ela tiver, se ela tem interesse... Claro que é assim, gente. Se o que a gente tem que fazer com os alunos é conscientizá-los do que do que eles estão passando no momento. O que a gente fez com eles é perfeito. Tá bom, eles não estão vendo substantivo, adjetivo e verbo. Mas pra mim, essa conscientização, pra mim, é muito mais importante.
PRISCILA	Mas isso pode ser dado em conjunto com o conteúdo.
VINÍCIUS	Mas nesse momento, eu acho mais importante do que esse conteúdo.
PRISCILA	Mas isso pode estar associado a qualquer conteúdo.
VINÍCIUS	Por que todo mundo que fala pra mim que é contra greve, que fala "ah, eu sou contra a greve pq o aluno perde matéria ou fica sem conteúdo". Gente isso é irrelevante.
ADRIANA	Ah, e como é que ficam então os alunos que vão prestar prova?
VINÍCIUS	Ah?
ADRIANA	Pro concurso?
Alessandra	Ah, isso é muito relativo, Amanda. Porque, por exemplo, o meu irmão enfrentou a greve do ano

	passado no Pedro II e ele tava no 3º ano.
ADRIANA	Mas o seu irmão, de repente, tem uma capacidade de aprender
Alessandra	Não, assim... ele...
ADRIANA	...conteúdos de forma diferente de outros alunos.
Alessandra	É... assim, ele e a maioria. Ele a gente bota numa escala maior, porque ele estava perto de mim, mas todos os outros amigos dele também buscaram outras formas
VINÍCIUS	Sabe o que aconteceu?
Alessandra	Entendeu? De pegar conteúdos. Porque parte do principio do interesse dele
LAURA	Dele querer estudar.
ADRIANA	Mas isso tem muito a ver com a escola, gente. O Pedro II é... é outro nível.
Alessandra	Não. Sim, claro. Eu também passei por greve no estado.
ADRIANA	Ah, assim, o ensino de escola pública, não é dos melhores daí com a greve...
LAURA	Meu primo não faz nada, só fica trancado no quarto, só no computador.
ADRIANA	Você acha que nas férias,
Alessandra	É. E também é o interesse do... do do do aluno. Mas se for pegar certinho esses dias de greve. Se for pegar esses dias de greve e descontar, vai ser todos os pontos facultativos de anos anteriores, todos os dias de Copa do Mundo que ele vai dar ano que vem. Ou seja, conteúdo, conteúdo, conteúdo na verdade dá pra você repassar num programa enxuto...
ADRIANA	E vamos combinar. Ate uma aluna mesmo falou...
Alessandra	Agora quem não tem que cobrar essa questão de avaliação, por exemplo, essa turma de vocês. Quem faz a avaliação é o professor, mas tem a avaliação da rede. Então, se a rede não quer que o aluno não seja prejudicado pela greve então ela também não faça avaliação. Entendeu?
VINÍCIUS	Ah, Por exemplo, desde que eu estou no PIBID, o que os alunos estão fazendo até agora? Só conteúdo!
ADRIANA	6º ano, nossa senhora. Não sai de gênero de jeito nenhum.
Alessandra	Não sai de gênero.
VINÍCIUS	Aí a greve... Aí, tá bom, tão em greve? Tão pegando matéria? Mas olha só o trabalho que eles fizeram.
ADRIANA	São politizados, cara.
VINÍCIUS	Ate quando o... quando aquele menino o... acho que foi o...
LAURA	JP?
VINÍCIUS	JP ele falou que o aprendizado da vida é mais importante do que da escola. Ele falou isso.
ADRIANA	Aí a gente precisou contextualizar, a gente precisou orientar. Olha só, perai.
	Isso aqui é para a vida, gente. Porque eu também acho que se você não aderir à greve você também falta um pouco com respeito aos seus colegas professores. Porque eu acho que se a greve der resultado, vai ser bom pra todo mundo.
Alessandra	Vai ser bom pra todo mundo.



VINÍCIUS	Inclusive para os alunos.
Alessandra	Inclusive para os alunos. Exatamente. Exatamente, só que essa aqui agora não sei se vai ser bom... sei lá, a parte pedagógica eu acho que ele não vai cumprir, não.
VINÍCIUS	Ah, não sei gente, é difícil.
Alessandra	Ele não vai cumprir, não. Ele não vai diminuir. Não tem escolas para diminuir os alunos.
ADRIANA	Isso precisa de... de escolas pra isso, como você vai diminuir ?
Alessandra	Vocês tiveram contato com professores que não aderiram na escola?
ADRIANA	Eu acho que quase todos aderiram. Só...
VINÍCIUS	Mas tem um esquema.
Alessandra	Tem um esquema?
VINÍCIUS	Tem uns que não vão nunca e tem uns que vão assim, de vez em quando. Tipo, amanhã vai a de espanhol. A professora de espanhol vai amanhã e quem mais? De português, a outra de português.
Alessandra	Mas elas estão indo o que. Elas estão assinando ponto?
VINÍCIUS	Mas aí elas estão criando um horário. Foi o que eu te falei.
Alessandra	Ahã.
VINÍCIUS	Aí, um dia a professora de espanhol dá um tempo, depois a de português dá um tempo. Tchau, vai embora. Assim...
Alessandra	Mas isso é uma combinação dos professores ou é uma combinação da direção? Por que esses professores podem estar fazendo o que você falou que a sua professora de história fazia, entendeu? Ir um dia na escola, não estar dando o conteúdo e estar fazendo um movimento de greve diferente, entendeu?
VINÍCIUS	Que era o que eu acho que o Fernando deveria fazer. Que ele também está no PIBID.
PRISCILA	Pô, principalmente por isso, né?
Alessandra	É.
PRISCILA	Principalmente por isso. Por que eu acho que ele deveria estar participando do PIBID independente da greve mesmo.
Alessandra	É complicado. Porque, quando o meu irmão, quando começou a greve do Pedro II, eu falava que foi a 1ª greve que os alunos apoiaram os professores, mais porque tinha um pessoal meio da política, politicagem
PRISCILA	Envolvido.
Alessandra	...no meio dos alunos e aí ele falava... ai e eu virava pro meu irmão e dizia "você não tem que apoiar o professor", vocês tem que... porque o professor, até então, só está vendo o lado deles, pelo menos naquela época do Pedro II só estavam vendo o lado deles. Eu assim, e aí agora eu coloco, me coloco... vou vou vou me colocar porque a Amanda perguntou mas não era isso que era pra estar aqui, "por que que eu não aderi?" Porque é o seguinte: eu vou me mudar, eu to dependendo do meu salário, só eu que me sustento, eu não tenho condições de como vai acontecer com eles agora, de ficar um tempo sem dinheiro. Eu ia

	me jogava de lá e ia ser o primeiro suicídio da PUC, o segundo, né, porque já teve muitos.
ADRIANA	Ah já?
Alessandra	Já... O primeiro foi da Ana Cristina Cesar.
ADRIANA	É, foi?
Alessandra	Ia ser o segundo suicídio da PUC.
ADRIANA	Ela faz parte daquele... Dos cem melhores contos brasileiros do século
VINÍCIUS	Ana Cristina Cesar, gente, da PUC.
ADRIANA	Não, mas foi na década de 70
Alessandra	É, isso é antigo
VINÍCIUS	A Bia, Silvia Becker
Alessandra	Ia ser o segundo suicídio da PUC. Por que eu ia tirar o dinheiro da onde? E aí eu coloquei pras meninas. No dia que eles decidiram isso, a assembleia acho que foi numa quinta... é... foi numa sexta. E no sábado teve reunião de pais e decidiram no dia da reunião de pais, eu não vou pra Santa Cruz em dia de reunião de pais que é no sábado, eu não vou de jeito nenhum. Ai me ligaram. Eu falei assim, ó: eu não vou fazer por causa dessa questão do dinheiro, aí levantam várias bandeiras que eu não sei se vocês tiveram contato: que eles começaram assim "ah porque é cada um que fica olhando pro seu umbigo, se é contas a pagar, todo mundo tem contas pra pagar lalalalalalala" e outra coisa, eu to saindo de Santa Cruz. Eu quero 21 de dezembro dar tchau pra aquela escola e não voltar nunca mais, eu não quero ficar lá pra janeiro pra ficar repondo aula. É impossível, se fosse, por exemplo, no ano que vem porque dizem o seguinte: se não cumprir tudo ate o final do ano existe a ameaça de que no primeiro dia letivo do ano que vem voltar a greve. Se eu ver que, realmente, ah temos que entrar em greve, eu já tiver na escola que eu quero, eu já tiver com a minha organizada, eu entro.
VINÍCIUS	Ta bom, mas ai você esta colocando seu caso, se você ficasse, você aderiria a greve?
Alessandra	É a pergunta que eu fiz pra vocês, qual seria a coisa, dependendo da turma, por exemplo, se eu pegar um 1 ano, que é alfabetização. Alfabetização não tem como eles estudarem em casa, mas o que que eu posso fazer para os pais? Eu posso entregar uma listagem de livros que eles podem procurar ou pegar na escola para ler com eles, para criar um ambiente alfabetizador enquanto esta no período de greve. Se eu pegar um 5 ano ai já não, já da pra fazer uma coisa maior. Então ó, esse período de greve a gente vai ficar de greve ate sei lá... daqui a uma semana, então é entrar em contato com eles e falar assim vocês façam isso e isso da apostila que vocês conseguem fazer sozinhos. Já que já tem a apostila, vamos usa-la. Eu nunca concordei também é... quando eu entrei no estado teve um... foi o que? Naquela época da guerra da rocinha, 2004, eu cheguei lá na escola e o Sepe estava lá, com os professores, pra conversar com a gente, que eles iriam entrar

	em greve e ai eu coloquei uma coisa pra eles que era o seguinte: "Pô, eu to numa comunidade que eu não tenho oportunidade nenhuma, dentro da comunidade, eu saio dela pra vim pra escola, pra tentar mudar minha vida, pra tentar mudar a comunidade e vocês vem me dizer que eu vou ficar sem aula?" ai o presidente do Cepe quase caiu pra trás, tipo, "eu não acredito que essa garota tá me falando isso" que é ser incoerente. Você ta lutando, foi uma coisa que a diretora lá da escola falou, pra quem ela falou, eu acho que ela não deveria ter dito, mas é o seguinte, casos, pode ate ser o caso do Fernando também: eles estão lutando com um sistema, contra um sistema que é opressor e ao mesmo tempo eles são opressores em sala de aula.
ADRIANA	Oprimindo.
Alessandra	Cadê a coerência disso? É. Daí eu coloco para as meninas, eu prefiro ser coerente, eu postei isso no face e não sei se vocês viram, estar dando aula nesse período de greve não quer dizer que eu seja a favor do Eduardo Paes, não sei, não é que.. eu posso muito bem fazer a minha transformação ali. Ah eu não posso ficar sem dinheiro agora porque eu não tenho outra fonte de renda, mas todo dia eu to conversando com os alunos, todo dia eu to conversando com os pais...
ADRIANA	Dando consciência
Alessandra	Exatamente. Você pode transformar. Foi o que eu falei pra ela hoje: imagina esses 20 mil voltando para a sala de aula e cada um tendo 30 alunos, e eles transformarem esses 30 alunos em 30 alunos conscientes e transformadores.
ADRIANA	Cabou o eleitorado deles!
Alessandra	Entendeu agora? Porque o povo não entende, o meu noivo fala muito isso "ah você tem que se candidatar à política" "Não, a minha transformação é entre as minhas quatro paredes da minha sala de aula". Não adianta eu sair por ai levantando bandeira
ADRIANA	Panfletando
Alessandra	Que não vai dar em nada.
ADRIANA	Eu vou te falar, essa é muito mais eficiente. Essa é muito mais!
Alessandra	É o que eu falei pra ela, agora no face, agora. Eles (os alunos), são as nossas melhores armas contra eles. Não tem arma melhor.
ADRIANA	Gente e a sociedade tai, é...é pra legitimar isso porque todo e qualquer, todo e qualquer movimento político sempre recai de maneira negativa sobre a educação "ah, vamos reduzir verba, é menor aqui pra educação. Por que? Porque ele sabe do potencial transformador dessa instituição"
Alessandra	Exatamente
ADRIANA	Eles sabem
VINÍCIUS	Eu tb acho que uma maioria ai não esta... não tem essa consciência
Alessandra	Os professores
VINÍCIUS	A maioria esmagadora
Alessandra	Por que?

VINÍCIUS	Pra mim, eu tenho pra mim que é pelo olhar para o próprio umbigo.
Alessandra	Sim, mas na sua formação, você teve alguma coisa que te fez não ser assim? Você esta tendo na verdade...
ADRIANA	É...
ADRIANA	A gente esta indo, a gente ta aprendendo agora, ô Alessandra, a desconstruir o tradicional. Então foi o que a Inês falou ontem, foi ontem? hoje é quinta? É. Foi ontem, a Inês falou ontem isso pra gente, que a gente tem, a gente na aula de oficina, então, ontem foi aula de oficina, né? Na aula de oficina a gente esta apresentando o nosso projeto, né, então...
Alessandra	Qual oficina?
VINÍCIUS	Material didático
Alessandra	É a Inês que ta dando agora?
VINÍCIUS e ADRIANA	Inês, Bia, Vanessa e Monica.
ADRIANA	Você fez comigo, né? Com a Maria do Carmo?
Alessandra	Foi, foi...
ADRIANA	E ai o que que acontece: as pessoas estão apresentando um a primeira fase do projeto né? É um plano de aula e enfim, com material didático e tal. Então, as pessoas estão apresentando coisas assim, bem inovadoras, muitas com ênfase na pratica exploratória, e tal e foi o que a Inês falou isso, olha, ela toda felizinha né, <i>"olha isso é muito legal pq vocês são a vanguarda e eu espero que vocês saiam daqui e continuem"...</i>
VINÍCIUS	Por favor, não esqueça!
ADRIANA	... espalhando essa semente pra que a gente não esqueça isso". Então na verdade a proposta, pelo menos a minha proposta é sair daqui da academia e ser uma uma professora diferente com esse tipo de pratica, trabalho de conscientização, sabe? Mas não é tão fácil, por exemplo A gente sabe que não é, mas é aquilo, é amiúde, amiúde. Então na verdade a proposta, pelo menos a minha proposta é sair daqui da academia e ser uma... uma professora diferente com esse tipo de prática, trabalho de conscientização, sabe?
VINÍCIUS	Mas não é tão fácil, por exemplo
ADRIANA	A gente sabe que não é, mas é aquilo, é amiúde, amiúde.
VINÍCIUS	Essa professora de história, eu sempre fui muito critico, com tudo eu sempre fui muito critico e quando ela fazia ela entrava na sala, botava a cadeira lá na frente, dava aula em circulo, dava uma reportagem, começava a discutir, malhava o Cabral, na época era o Cabral, né? Ainda é... essa porra
	[Risadas]
VINÍCIUS	Eu tava no ensino médio e a porra ainda ta lá. Malhava o Cabral, ah tem da Rosinha também, a época que o Garotinho fazia greve de fome e tudo, essa época ai. Aí os alunos também não queriam... e a matéria? Cadê a matéria? Ai eu lembro, eu não... nunca me esqueço, a professora de história

	disse "tá bom" (a gente estava aprendendo Revolução Francesa, alguma coisa assim) ai ela falou assim: "vem Ca, o que que a saber a revolução francesa vai mudar a sua vida?" Ela perguntou assim pra ele. Ah muita coisa, eu vou fazer concurso. "Td bem, Vocês vão fazer o concurso, mas vocês não podem na internet buscar não? Isso aqui que eu to fazendo por vocês é que vai mudar alguma coisa, vocês é que não perceberam ainda". Gerou uma tensão, mas uma metade da turma ali não entendia aquilo que ela tava fazendo.
PRISCILA	Mas para pra pensar,
VINÍCIUS	Então até isso é difícil
Priscila	o aluno que ta dentro de uma tradição. A gente vive aquilo que a gente já discutiu, a gente saiu do ensino tradicional, a gente esta desconstruindo aqui, aqui na PUC com essas professoras que bebem na fonte, a gente esta desconstruindo aquilo que a gente aprendeu desde sempre. É difícil pra gente, cara, chegar na sala de aula e, apresentar um conteúdo diferente daquilo que nos foi... da forma que nos foi apresentado.
Alessandra	Uhum.
Vinicius	Eu tenho um texto da Branca Falabela, que a Gracinha deu pra gente, que ela fala que "que o processo de aprendizagem é um processo de desaprendizagem, pra você aprender alguma coisa você tem que desaprender primeiro"
Priscila	É o que a gente ta fazendo, a gente está desconstruindo o ensino tradicional porque todo mundo sabe que é falido, entendeu? Que é o que a gente tava conversando hj na aula da Liliana Cabral
Alessandra	Eu tenho aula dela daqui a pouco, adoro.
Priscila	Ate um determinado texto que fala exatamente disso, né Amanda, da heterogeneidade das turmas, que nenhuma turma é igual a outra, essa coisa de o professor querer formatar os alunos e tal, então a gente tá, a gente ta sendo contra isso. Vai ser um desafio? Vai. Porque a gente ainda vai pra escolas com ensino tradicional. Por exemplo, quem vai pro Santo Inácio, ó... entendeu? As escolas tradicionais, ate mesmo as escolas publicas, mas se a gente não insistir nisso, a gente não se sustenta.
Alessandra	É, exatamente, exatamente. Tem que burlar o sistema.
Priscila	Burlar o sistema,
Alessandra	Dá, da pra burlar
Priscila	Da pra burlar
Alessandra	Ele manda vc fazer uma coisa e vc finge pra ele que faz
Priscila	É
Alessandra	É o que eu faço
Priscila	Todo mundo faz isso
Vinicius	Eu faço isso td dia.
Alessandra	Manda fazer uma coisa

Vinicius	Quando o meu chefe fala comigo, eu penso assim "eu não vou me corromper, eu não vou me corromper, eu não vou me corromper"
Alessandra	(risos) eu não vou me corromper!
Vinicius	"eu não vou me corromper, eu não vou me corromper, eu não vou me corromper" Quando eu vi, nem lembro do que ele falou. Vou lá, dou a minha aula, a nota daquele dia, ele acha que eu dei a minha aula de acordo com o que ele falou e eu não dei. Não dei, eu faço tudo diferente.
Priscila	Então, é isso, gente. E outra, na hora de apresentar, ah você já ta usando o livro, já? Já, marquei todos esses exercícios pra casa. Ta usando o livro, mas você ta usando de uma maneira, da dando ênfase a outras coisas.
Alessandra	Exatamente
PRISCILA	É um pouco do que o Fernando faz, sabe? Ele leva folhinhas extras e tal,
VINÍCIUS	Posso falar uma coisa?
Alessandra	Posso falar uma coisa... [risos]
PRISCILA	Ele não usa aquela ordem da apostila e tal
VINÍCIUS	Posso falar uma coisa horrível? O Fernando só aderiu a essa greve, pegando aquele gancho que você falou quem tem dívida não faz uma greve. Ele da aula no CEL e na Faetec .
Alessandra	Ah
VINÍCIUS	E ainda ta ganhando o dinheiro do PIBID.
Alessandra	Ah
VINÍCIUS	1200 reais
VINÍCIUS	Ele pode perder o dinheiro do município. Ele tem quantas turmas? Duas turmas no Emanuel Cesario. Duas!
PRISCILA	Só o salário do CEL banca ele,
VINÍCIUS	A Faetec já banca ele
LAURA	Mas ele tá em greve da Faetec também
VINÍCIUS	Tá nada
LAURA	Tá sim, que ele falou
VINÍCIUS	Mentira dele, menina. Que eu falei com a Bia!
LAURA	Ele ta em greve sim
VINÍCIUS	Ué, a Bia falou comigo
PRISCILA	A Cefet é federal, gente.
LAURA	A Faetec ta em greve tb
PRISCILA	A Faetec é do estado.
LAURA	Tá em greve também. Ele deve ter um dinheiro bom depositado.
PRISCILA	Agora ele ia estar numa assembleia que ia ter lá
ADRIANA	Ou na Faetec ou no estado
Alessandra	Ia ter confusão na Câmara Municipal
ADRIANA	Eu achei estranho porque, ah não ia ter ninguém na escola
Alessandra	Não, foi td mundo. Hj na escola, na minha escola tinha eu, uma... tinham quatro.
PRISCILA	Pois é, não tem ng professor, né. Pq a gente deixou avisado que a gente iria na aula. Isso que é sacanagem
LAURA	Isso eu achei sacanagem mesmo
Alessandra	É, era isso que eles tavam falando e eu tava dizendo que vocês tentarem o viés dos alunos. Entendeu? Pra não ter que fazer o constrangimento

	de passar por cima do Fernando e falar com a diretora...
PRISCILA	Mas é oq eu tinha falado com o Vitor, a gente podia usar o face
Alessandra	É, não. Fala pra eles "amanhã a gente vai barará... por favor, aguardem a gente chegar larará"
PRISCILA	Eu acho até o face interessante, mas o problema do face é saber se todo mundo vai ser avisado.
VINÍCIUS	Gente, a gente já passou por cima dele. Só da gente falar assim "pode deixar que amanhã vai ter aula"
PRISCILA	Amanha vai ter aula, a gente deixou o recado lá.
VINÍCIUS	A gente passou por cima, a gente nem falou com ele. Problema dele, se ele vai se sentir ofendido.
Alessandra	Não, olha só. Mas ele não deixou, vamos dizer assim, ele não deixou vocês fazerem atividades da greve?
PRISCILA	Ele deixou. Acho que o problema não é ele
Alessandra	Então, a justificativa deve ser por exemplo se eles virar e falar assim "ah, mas vocês foram lá e..." ah, a gente tava falando sobre a greve, a gente estava terminando a nossa sequência didática sobre a greve.
PRISCILA	Mas o problema não é o Fernando, acho que o problema foi a escola, porque ele falou "vocês vão lá amanhã?" ele ligou pra mim ontem pra avisar.
Alessandra	Ele comunicou à diretora que era para não liberar os alunos?
ADRIANA	Olha, eu acho que ela tá sendo comunicada, sim. Inclusive o Pedro foi lá. O Pedro foi lá no colégio, falou que a gente ia, que ia ter gente pra dar aula quinta-feira e os alunos foram e ela dispensou.
PRISCILA	Ela dispensou hoje.
ADRIANA	O Pedro amanhã corre o mesmo risco. A gente já falou "olha, amanhã virão dois estagiários"
VINÍCIUS	Dessa vez pode ate ser, mas da primeira vez o Fernando sabia e ele fez cara de paisagem
PRISCILA	Ele sabia e ele não fez a ponte. Porque a mulher virou e disse.
VINÍCIUS	Ele ligou pra minha casa.
PRISCILA	A mulher disse "gente, vocês tem que avisar". Ué, mas o Fernando não avisou? E ela continuou gente, gente mas vocês tem que avisar. Mas o Fernando, a gente conversou, o Fernando não avisou?
VINÍCIUS	A gente conversou 500 vezes com ela e 500 vezes ela disse a mesma coisa. Daí eu vou desistir.
ADRIANA	Vocês tem que avisar.
PRISCILA	Tem que partir da nossa. Tem que partir da gente. Gente, mas o nosso professor regente é o Fernando. Então, quer dizer, tá...
Alessandra	Acho que tá uma... O que eu vejo aí é uma confusão de atribuições: as atribuições que vocês sabem que ele tem, as atribuições que ele acha que tem e as atribuições que o colégio acha que todos tem.
ADRIANA	Sinceramente, eu acho que é isso. A escola não

	dialoga
PRISCILA	A gente deixou avisado que íamos dar aula
VINÍCIUS	Ele deixou claro que não quer que a gente quebre
PRISCILA	Quem deixou claro?
VINÍCIUS	O Fernando, ele deixou claro que não quer
PRISCILA	Que não quer o que?
VINÍCIUS	Que a gente quebre a greve dele!
ADRIANA	Que a gente de conteúdo. Ele não quer que a gente dê conteúdo.
PRISCILA	Ah, sim, conteúdo sim. Mas eu falo em aplicar a atividade que a gente ta preparando, porque de certa maneira ele viu o que que a gente tá fazendo lá, a gente ta falando de língua, cara.
Alessandra	Mas ele, pelo que os meninos estavam falando antes de vocês chegarem, a visão dele é a visão de muitos, que o aluno não tem que estar na escola, mas o aluno não está em greve! O aluno tem todo o direito de estar na escola. Sendo com vocês, com o diretor, com o coordenador com o raio que o parta, mas ele tem o direito de estar lá. E ele não deixando vocês aplicarem a sequência é aquela visão de que <i>"ah, o aluno ta tendo aula e fica todo mundo"</i> porque acham o que? Que vocês atendendo que os pais vão pensar assim, <i>"ah meu filho ta tendo aula, a escola não ta em greve"</i> .
ADRIANA	Mas a escola também não quer ter a responsabilidade de ter que cuidar do aluno. Poxa, esse aluno ta na escola, a escola ta em greve e eu vou ter que cuidar, vou ter que zelar por esse aluno
Alessandra	Mas é lei! Tem a Lei, procura a Lei do tio Carlos, é a lei do Tio Carlos: <i>"Mesmo o aluno não tendo greve... não tendo aula, pra sua turma, a escola tem obrigação de receber o aluno e não mandar pra casa"</i>
PRISCILA	Cara, ta tudo errado.
Alessandra	É lei do Tio Carlos, procura no Google. É uma desgraça isso, às vezes. Porque às vezes, por exemplo: Eu tenho uma turma de 35, aí a professora tal falta e vai repartir os alunos dela. O ideal não era esse, o ideal seria a diretora ou a coordenadora assumir. Mas eles dividem. Daí tu em vez de ter uma turma de 35 fica com uma de 40, num dia. Tendeu? Essa lei é uma desgraça por causa disso, mas na situação de vocês é o que se aplica. Porque não pode o aluno não estar na escola não quer dizer que a greve não está acontecendo.
ADRIANA	Mas vê bem, foi o que um aluno botou no cartaz, eles querem fazer greve. Isso é uma resposta. Eu acho realmente estamos em greve, não vamos burlar a greve. Mas o Fernando faz parte do PIBID então, ele tem que dar um jeito, sim, de entrar na escola e abrir as portas, foi como você falou. Eu acho que ele recebe pra isso. A escola tem que dar um jeito, sim, de criar uma oportunidade ali pra gente, nem que seja pra gente dar o conteúdo ou sei lá, aplicar outras atividades.
PRISCILA	Mas parece que todo mundo ali, as pessoas não



	falam a mesma língua, sabe? A escola...
VINÍCIUS	A gente ate poderia mudar a sequência, de repente, fazer algo mais alternativo. Se ele tivesse participando com a gente, mas parece que ele não ta nem ai.
PRISCILA	Ele não ta nem aí. Pô, só pra você ter uma ideia, ele não tem celular, ele não atende o telefone da casa, teve uma vez que eu tentei contato pra cacete, ele não tem e-mail, ele é incomunicável, ele é incomunicável.
Alessandra	Como assim, Jesus?
PRISCILA	Da outra vez eu disse assim "eu desisto de tentar fazer contato com ele, fazer contato a noite".
ADRIANA	Telefone ele tem sim, ele que não quer passar pra gente, porque a Bia faz contato com ele
LAURA	É o fixo, ele já passou pra gente, ele tem o fixo.
VINÍCIUS	É o fixo
LAURA	Liga pra ele, só chama.
PRISCILA	Só chama!
Alessandra	Mas a Bia decidiu que vocês vão trocar de escola?
ADRIANA	Ah, ela falou que a gente vai pro...
VINÍCIUS	São tomas de Aquino
Alessandra	Ah, onde tudo funciona, e tem inglês.
VINÍCIUS	Assim, eu fiz o meu fundamental lá. E a escola tem muitos problemas, você vai ver que com relação a estrutura as coisas funcionarem também, se brincar é bem pior do que o Manuel Cícero. Mas a Valeska, ela é engajada, ela sabe o que esta fazendo.
Alessandra	A Valeska é da do grupo de práticas?
VINÍCIUS	Há muitos anos, desde a época que eu entrei na escola, eu tinha o que? 10 anos, 11 anos... A Valeska já estava lá, só que na época eu peguei a parte de espanhol. A Valeska já era dela.
ADRIANA	Faz muita diferença ter um professor que já é da pratica.
VINÍCIUS	Só que parece que tem uma professora de português lá agora que...
ADRIANA	Ele disse que a nossa atividade foi um fracasso.
Alessandra	Da greve?
LAURA	Primerio, é... no papel. No papel, depois que nós terminamos de aplicar, ele falou que num primeiro momento foi...
ADRIANA	Mas olha só foi muito precipitado gente, ele nem sabia o que
LAURA	...Daí foi e ele falou "Caramba, viu, foi ótimo". Daí eu e a Amanda olhamos pra cara dele [risos]
ADRIANA	Ótimo, ele não sabia nem o que entendeu? Qual era a nossa intenção
Alessandra	Mas eu acho que muita gente não sabe o que é pratica exploratória
ADRIANA	Eu acho que ele é um ótimo professor, mas às vezes ele com relação ao que ele abre um pouco da oportunidade assim pro novo...
Alessandra	O que ser um ótimo professor?
ADRIANA	Ah, com relação a passar o conteúdo e como a patricia falou, ele usa a apostila, mas ele traz também conhecimento de fora. Ele cria um espaço

	para discussão, eu acho que, comparado a muitos professores do município eu acho que ele está realmente acima da média. Agora, para professor de prática exploratória eu acho que ele não está.
ADRIANA	Para professor da pratica exploratória
Alessandra	Professor prático exploratório. Porque não existe uma coisa assim: da pratica exploratória
ADRIANA	Porque, na verdade é uma coisa assim: um sujeito que se assume como exploratório.
Alessandra	Isso, um sujeito que se assume como exploratório.
ADRIANA	Porque eu acho que ele se assume como tradicional, embora não diga.
VINÍCIUS	Mas acho que ele não tem essa consciência.
ADRIANA	Embora ele não diga... Ele não tem essa consciência mas...
VINÍCIUS	Não... Mas eu nem falo muito, porque...
ADRIANA	Eu já vi, ele promove, por exemplo, teve um texto da Martha Medeiros que falava de blindagem de coração blindado e tal então os alunos fizeram um link de blindagem com o caveirão...
Alessandra	Ah, lógico
ADRIANA	E sabe o que ele fez? Ele aproveitou tudo isso. Cê pensa que não? Olha só, esse tipo de blindagem gente, a ênfase existe, realmente, o carro blindado e, isso, poxa, legal, e considerando a fala do aluno. Não, é isso mesmo. Então ele fazia, ele fazia, ele pegava o significado dado pelo aluno, mas retomava o texto. E outras coisas os parlimpsextos que iam aparecendo, entendeu, na fala do aluno ele ia aproveitando. Isso é legal. Ele promove uma leitura, lêem voz alta, ele levanta, ele pergunta, sabe?
Alessandra	Por que você não acha que ele é ótimo professor?
VINÍCIUS	Hã? Não, eu sempre achei. Isso que a Patrícia esta falando são coisas que eu também apontei no meu relatório, mas eu não disse pra ele não ficar se achando.
	[Risos]
VINÍCIUS	Mas apontava no relatório, essa coisa da interdisciplinaridade.
Alessandra	Ahã.
VINÍCIUS	Sempre que tem uma questão, ele puxa. Ah, aquilo que vocês veem na geografia, na história.
ADRIANA	É, ele faz isso.
VINÍCIUS	Ele faz isso, só que, isso lá no inicio. De um tempo pra cá, não sei porque eu já fiquei muito, eu to muito...
ADRIANA	Envenenado
VINÍCIUS	Envenenado com a prática exploratória...
ADRIANA	Não, envenenado que eu fiz uma cara, não é pela prática, é envenenado contra ele...
	[Risos]
VINÍCIUS	Não. Tem duas questões ai. Tem duas questões. Como eu tô um pouco com essa coisa da pratica exploratória, eu to vendo agora certas coisas que me incomodam muito, aquela coisa de aulinhas de nomenclatura. Amanda como ele da bronca nos alunos. Isso me irrita muito, ele da cada fora,
LAURA	ele é muito ignorante.
VINÍCIUS	Ele é muito ignorante com os alunos. Aquela

	aulinha muito típica, tudo pra ele discute, fala de outras coisas, beleza. Mas tem outras coisas que os alunos acabam ficando murchos, não falam, que tanto é que quando eu dei a minha aula, da vez que eu dei, eles disseram que eu podia ficar dando aula. Já falaram isso já, os alunos. Eles falaram da Patrícia, já falaram com a Amanda. Tem uma época que falaram que a Amanda era ótima, que não sei o que, isso lá no início. Mas agora eu não sei.
Alessandra	Humm
VINÍCIUS	E também tem outra questão e a gente tem que saber separar também. Tem a coisa do profissional quando a gente tenta olhar de fora e vê as questões, tudo o que está acontecendo. Mas também tem a questão que a gente está puto.
Alessandra	Que ele?
VINÍCIUS	A gente esta puto, ai começa bater uma raiva...
Alessandra	Ahã.
VINÍCIUS	E a gente começa falar um montão de coisas, né?
Alessandra	Ahã.
VINÍCIUS	Aí vem o pessoal que mistura com o profissional. Quando eu penso, quando eu pego pra pensar. Não. Tem coisas boas sim, coisas boas que ele faz. Tem as discussões boas, mas quando bate aquela raiva, como eu cheguei hoje...
	[risos]
VINÍCIUS	Eu tava o cão hoje...
	[risos]
VINÍCIUS	Ah, até a Bia falou, Vitor a mesma coisa que você falou com a Bia. Não Bia, eu não vou. Eu disse Bia eu vou lá falar com a Sandra. Ela falou "não, não faz isso não" eu ia falar, e tive a chance porque o dia que a gente foi lá, a Sandra estava lá.
ADRIANA	E ontem ela falou assim, "não, não faz isso não". Porque eu fico numa situação delicada, a vontade que eu tenho é de... sabe...
Alessandra	Falar com a direção.
ADRIANA	É.
Alessandra	Às vezes nem é isso... às vezes nem... muita coisa não, não resolve. A diretora não vai poder mandar ele embora. Tendeu? Então, ele vai dizer...
VINÍCIUS	Mas não é resolver, é bom lutar.
Alessandra	Não. Bom lutar é óbvio. É óbvio fazer isso...
VINÍCIUS	O gigante acordou...
PRISCILA	Se aceitar essa condição gente, caramba, é falência.
Alessandra	Não. Claro.
ADRIANA	Total.
Alessandra	Essa falência quase que estamos chegando a ela.
PRISCILA	Então, o que que... qual a conclusão que o grupo dos pibidianos...
Alessandra	Dos pibidianos...
PRISCILA	Então, qual a conclusão que a gente chegou? Que mesmo que a escola mantenha as portas fechadas, a gente vai continuar pensando em sequências didáticas pra numa próxima oportunidade a gente poder aplicar.

Alessandra	É. Não. Sim. Claro.
PRISCILA	E a gente já tem um projeto meio encaminhado que seria o projeto do semestre.
Alessandra	Ahã.
PRISCILA	Eu acho que o problema todo. Eu acho que a gente poderia até tipo assim, já que a escola vai fechar as portas pra gente não entrar realmente...
Alessandra	Mas será que a escola, ta fechando as portas ou é ruído na comunicação?
VINÍCIUS	Eu acho que é falta de comunicação e falta de interesse
PRISCILA e LAURA	Eu acho que não é falta de comunicação, não. Porque somos quatro ou cinco.
PRISCILA	E o Pedro foi. O Pedro foi e ela disse que ia deixar os alunos [incompreensível]
VINÍCIUS	É falta de interesse, descaso...
PRISCILA	Eles não querem essa responsabilidade porque quando os alunos estiverem lá, quem estiver lá vai ter que dar conta desses alunos, entendeu e eles não estão querendo. Eu imagino ate a cena. Os estagiários
ADRIANA	A gente pode escolher um lugar, nem que seja aqui no bosque da PUC, de repente para... [incompreensível]
Alessandra	É vocês podem conversar
ADRIANA	E acaba com essa confusão logo de uma vez.
VINÍCIUS	A escola não pega essa responsabilidade.
LAURA	E se acontecer alguma coisa aqui, quem que da conta dos alunos?
VINÍCIUS	Não é aqui a questão, a questão é o percurso. Vou ter que trazer os alunos de lá pra cá e a responsabilidade?
Alessandra	Isso é verdade
ADRIANA	É gente, isso é muito sério. [conversa truncada, incompreensível]
LAURA	Ai da cana na gente.
PRISCILA	Nesse ponto tudo bem. Mas se o Fernando tivesse participando ele traria.
ADRIANA	Mas a responsabilidade é dele. E da escola.
PRISCILA	É o que eu falei. Ele tá de greve da escola, mas não ta de greve do PIBID.
LAURA	Mas ele tá cagando pro PIBID também, essa é que é a verdade. [Risos]
VINÍCIUS	Sempre esteve.
LAURA	Ele só dá a aula normal dele e ta recebendo a mais e ta adorando.
VINÍCIUS	Isso desde o inicio eu falava com a Letícia, né?
LAURA	A gente sempre falava disso.
VINÍCIUS	Ai ele dá a mesma aula que ele dá.
LAURA	É
VINÍCIUS	E fica a gente lá, feito duas samambaias assim
LAURA	Quase 2 mil reais
VINÍCIUS	Caindo de sono, no fundo daquela sala...
LAURA	Dormindo, praticamente.
ADRIANA	Ele é legal, mas tem horas que ele parece um pouco confuso. Tem horas que, tipo assim, ele parece que ta dando oportunidade para você agir em sala de aula

Alessandra	Uhum
ADRIANA	Né. Que nem da outra vez a gente preparou atividade pra dar... Pra aplicar em sala de aula. Ele até deixou a gente aplicar, só que quando a gente já começou, tipo assim, a gente começou a pegar o "espírito" ele foi lá e cortou. O Vitor não deu sequência na aula dele...
VINÍCIUS	Você não continuou, a Letícia nem deu...
LAURA	É.
VINÍCIUS	Até hoje.
ADRIANA	Ele é diferente em cada aula. Então ele é meio que...
LAURA	ele é meio estranho
ADRIANA	sabe, tem horas que parece que ele, "ah, não, eu sou um professor meio flexível vou dar oportunidade aos meus estagiários", vamos dizer assim.
VINÍCIUS	Não é isso não. Eu falei com a Patrícia hoje, o que ele fez
Alessandra	olha aí ó, olha aí ó [ruídos - provavelmente de estudantes] esse pessoal do... esse deve ser o pessoal do Luis Delfino ou do Cristiano, que são essas duas aqui perto. Vocês já pararam para observar, ou então, sei lá, daqui pra frente quando voltar, mesmo que já estejam se despedindo, observar, assim, qual a aula que ele está sendo bom professor e... pegar pistas, entendeu? Pistas de por que em quais momentos ele é bom. Porque já que ele tá, tem momentos que como a Amanda falou, que ele é inflexível e tem momentos que ao mesmo tempo vocês veem que ele ta sendo exploratório, vamos dizer assim. Ver em que se são temas, que vocês peguem pistas que até ajudem vocês. É... parar pra pensar que esse tema, aqui, talvez. Uma suposição: ah, esse tema, aqui ele se sentiu à vontade. Esses temas, por exemplo, duas aulas comuns. Exploratórias comuns. Ai esses temas aqui são semelhantes. Será que é por isso que ele foi mais exploratório? E ver quais os temas também, das aulas que ele começa a ser inflexível.
VINÍCIUS	Eu já pensei, em algumas coisas já. Umas coisas eu já coloquei no relatório, o Fernando não consegue se desvincular desse tradicional. É a 1 coisa que eu observei. Então o tradicional afeta o estagiário. Qual a voz que o estagiário tem no tradicional?
ADRIANA	É rompendo a tradição, ué.
VINÍCIUS	Não tem. Eu não to aqui pondo a culpa em ninguém, não. Então, como ele não consegue se desfazer desse tradicional, a gente também não consegue avançar. Nesse, vai quebrar com esse tradicional. Outra coisa é quando ele resolve ser exploratório e fazer ou dar espaço. Foi quando ele meio que de forma indireta, não foi direta, não. A Bia deu meio que uma chamada, tipo assim "ah, deixa os meus meninos atuarem" a Bia falou assim, aí a Bia falou rindo.
LAURA	Ele se sentiu encurralado.
VINÍCIUS	Ele se sentiu encurralado, ao mesmo tempo, senti

	no olhar dele. Aí do nada, ele vamos fazer isso, menino, vamos fazer aquilo... Ah, o Vitor da aula dele tal dia, a Amanda da tal dia, que não sei o que.
LAURA	Ai, quando ele achou que todo mundo esqueceu ele voltou a ser o que ele é.
	Aí outra questão, a outra questão que eu pensei também que eu observei, que também, quando a gente também toma uma atitude e chega nele e fala, ele também muda de postura.
Alessandra	Ele muda de postura, como assim?
VINÍCIUS	No bom sentido.
Alessandra	Ah pra ser exploratório
ADRIANA	Adere
Alessandra	Adere ao exploratório
VINÍCIUS	Porque do início a gente também errou. Eu tenho que confessar isso. A gente ficava esperando ele dar o espaço ou esperar que a Bia dê as instruções. E a Bia sem parar de falar " <i>tem que ser autônomo, tem que ser não sei o que</i> ". Quando a gente começou a questionar mais, mesmo ele se sentindo encurralado e olhando de cara feia, tinha um momento que ele, " <i>ta bom, vamos fazer isso</i> ". Deixou fazer o negócio da greve, deixou pelo menos por um momento eu e a Amanda e o Pedro também deu aula, o Pedro deu. A gente deu uma aula. O Pedro deu sobre crônica, eu sobre Contos de Fadas e a Amanda sobre produção textual. Aí a Letícia que não conseguiu ainda entrar.
Alessandra	Coitada da Letícia, a excluída.
VINÍCIUS	A Letícia não conseguiu se encaixar.
	[inaudível]
VINÍCIUS	Mas a gente conseguiu fazer por um motivo. Por um acaso. Por um acaso, não. Eu sabia que o 6º ano estava trabalhando contos de fadas, então eu aproveitei o gancho. Redação sempre tem.
Alessandra	Mas ele não abre o programa dele pra vcs?
LAURA	Não, não. Até hoje a gente já pediu várias vezes.
ADRIANA	O que a gente entende por programa é a apostila.
LAURA	Ele vai inventando, inventando e parece que nem ele tem programa.
VINÍCIUS	A gente chega e ele do nada ele: " <i>hoje eu preparei isso</i> ". Tá e a gente não faz mais nada. Como naquele dia, ele chegou preparou alguma coisa.
Alessandra	Ele não pede a... a participação de vocês no planejamento dele, nada?
LAURA	Nada.
ADRIANA	Não, no planejamento dele?
Alessandra	Nem pergunta final de aula, o que que vocês acharam?
VINÍCIUS	Ele causa é constrangimento na sala.
Alessandra	Constrangimento?
ADRIANA	É.
LAURA	Ele deixa a gente sem graça, né, porque...
VINÍCIUS	Ele faz umas coisas, daí no meio da aula pra ele parecer que ta incluindo a gente, ele faz uma pergunta.
LAURA	Que a gente não sabe a resposta, de história,

	geografia...
VINÍCIUS	Por exemplo, ele ate fez um, um... a coisa boa de comentar sobre geografia e ter a interdisciplinaridade lá, legal. Daí do nada ele resolve chamar a gente, " <i>Então, Letícia, quem é mesmo o presidente de Cuba?</i> ". Assim.
VINÍCIUS	Tipo assim: "do nada"
LAURA	Tipo assim "pra vocês estagiários".
VINÍCIUS	Do nada...
Alessandra	Como se vocês fossem alunos.
LAURA	É.
VINÍCIUS	Como se a gente fosse aluno ou então ele fazia assim. Ele pergunta coisas de outras áreas. " <i>Qual é mesmo o nome daquela flor que é típica da Holanda?</i> "?
LAURA	É, conforme a gente não saber.
VINÍCIUS	Veio assim Tulipa na minha cabeça, Tulipa. Ai eu sabia que era Tulipa. " <i>Tulipa, né?</i> " Eu falei assim.
VINÍCIUS	Ele meio que finge que esta incluindo a gente, né?
Alessandra	Uhum.
VINÍCIUS	Porque para mim é fingimento. Daí ele percebe a nossa cara feia, porque a Letícia, também, não sabe disfarçar. É pior do que eu. A gente fica assim [risos]
VINÍCIUS	A gente fica assim. Eu não faço nem questão de disfarçar, daí ele vê aquilo, daí ele vê aqui e aí ele chama.
LAURA	Dá aquela revolta. Um monte de aluno cão.
Alessandra	Ai ele chama.
VINÍCIUS	Daí quando a Bia deu uma mini chamadinha nele, ele também começou a inverter o jogo. Jogar a culpa na gente, que a gente que não procurava, que a gente não se interessava que a gente ficava lá só observando.
LAURA	Mentira
VINÍCIUS	Que aquilo também causou um ódio na gente tremendo. Lembra disso?
	Parece que humilha, cara...
Alessandra	Parece que ele é o professor e vocês são os alunos
Laura	Parece que a gente que é o culpado
Alessandra	Inimigos
Vinicius	Não, eu também concordo que por um lado a gente tem que, deve ser mais autônomo.
Alessandra	Autônomo
Adriana	Mas, como a gente deve ser mais autônomo também nessa situação.
Priscila	Não, tem tem tem alguns momentos no PIBID, que por mais que a gente queira exercer autonomia, Alessandra, não dá. A gente precisa sim, da presença da Bia, a gente precisa sim da presença, a gente precisa.
Vinicius	Olha só, não é iniciação a docência, o PIBID?
Priscila	Por exemplo, enquadrar o Fernando. Quem é que tem que fazer isso?
Vinicius	A gente precisa sim de uma noção, de alguma coisa pra guiar a gente. Claro que tem um processo de

	autonomia. Um processo que leve a gente a ser autônomo,
Priscila	De proatividade...
Vinícius	Até porque, se é iniciação à docência, eu to aprendendo a ser autônomo.
Alessandra	Tendi.
Vinícius	Não quer dizer que a gente já comece sendo autônomo. Eu acho que a Bia confunde um pouco isso.
Priscila	Proatividade com autonomia.
Alessandra	E como é que entrou a prática exploratória, assim, no projeto?
Priscila	É porque já faz parte da gente, é aqui, tá vendo esse braço aqui?
	(Priscila mostra a veia do braço.) (Risos)
Priscila	Tá vendo esse braço aqui?
Vinícius	Não, a pratica é um problema de também, de conseguir entrar por mais que a gente queira
Alessandra	Ser exploratório
Vinícius	Todas essas questões travam
Alessandra	Travam.
Priscila	É, porque, olha só, Alessandra, por que a prática exploratória a gente dá ênfase a isso. Por que tudo que a gente tem visto. Hoje a gente viu um texto da Liliana Cabral, é... Eu to até com o texto aqui, e aí a gente fez essa leitura em casa, como tarefa e tal para discutir hoje. E o texto fala o tempo todo de prática exploratória, tanto que hoje foi levantado em sala de aula. Olha observamos e tal.
Alessandra	É porque a Prática é é é ela se insere na linguística aplicada
Priscila	Isso foi exatamente o que a Liliana Cabral disse "Isso tem pertinência. Isso realmente tem pertinência porque faz parte da..." então a gente tem visto a essa nova modalidade pedagógica. A gente está vendo em outras cadeiras, nas cadeiras que a gente não está cursando, então, a gente bebe de tudo isso para poder...
Vinícius	Mas a gente tem que ressaltar uma coisa, quando a gente fala de prática exploratória, parece que a gente só tá pensando assim, na pratica exploratória que não está acontecendo na sala de aula.
Alessandra	Uhum.
Vinícius	Mas como projeto, ela tá o tempo todo. Porque desde o momento em que a gente tem reunião com a Bia, esse encontro nos corredores, quando a gente discute esse momento que está aqui, é pratica exploratória pra mim
Priscila	Gente eu uso a prática exploratória, eu to usando, por incrível que pareça, gente, no meu trabalho. Eu to usando a prática exploratória.
Vinícius	Eu to usando com a minha mãe, gente, eu to ficando doente com isso. É doença gente
	(Risos)
Alessandra	Aí no final todos vamos fazer aprova do mestrado e todos ser orientandos da Inés.
Priscila	Da Inés
	(Risos)



Priscila	Eu to usando no meu trabalho, sinceramente.
Vinícius	Todas as matérias eu boto isso.
Priscila	Tudo com potenciais exploratórios.
Alessandra	Potenciais exploratórios, virou jargão.
Priscila	É bem da identidade da PUC, você joga é... prática exploratória, gente, vem Inés, vem grupo de pesquisa da PUC...
Vinícius	Até em seminário que não é da prática exploratória. Não tem nada a ver matéria de literatura. Porque eu fui usar pra cânone. Eu comecei meu seminário, fazendo perguntas pra turma "gente, o que vocês acham do Paul?", "o que não sei oq" assim.
Alessandra	É, assim o que acontece é que a gente pode achar que é só do universo PUC, porque assim, Paulo Freire não conhecia prática exploratória.
Priscila	E ele fala, em Pedagogia da Autonomia ele fala muito.
Alessandra	Paulo freire, ele não era linguista aplicado, e ele é total exploratório.
Vinícius	Não tinha o nome ainda...
Alessandra	Exatamente.
Vinícius	A nomenclatura.
Alessandra	A pratica foi assim, foi uma reunião de todas as boas ideias e ai se deu um nome prática exploratória...
Vinícius	Tem professores exploratórios, que nem de certa forma devem saber diretamente
Priscila	É, não sabem diretamente
Alessandra	Eu já vi.
Vinícius	O Julio é um.
Alessandra	O Júlio é exploratório. Ele não me chama pelo nome, é "traidora".
PRISCILA	Traidora, mentira... Por que?
Alessandra	Porque eu fui pra linguística. Não importa onde ele me encontra, toda vez que ele me vê passar ele chama "sua traidora". Outro dia ele disse que só me perdoa porque a minha orientadora é a Inés.
VINÍCIUS	Então eu acho que a Inés que vai me chamar de traidor então, porque eu quero ir pra literatura.
	[Risos]
Alessandra	Um tá querendo ir pro outro. Mas assim, como vocês falaram do Fernando e é uma coisa que eu, que eu vou falar pra Inés. Assim, que é a minha proposta. Não, não é para ele, não, é para a Inés. A minha proposta, né, não sei também que pé que vai dar essas gravações, que pé que vai dar, não não sei. Daqui pra dezembro, muitas águas vão rolar. Daqui pra janeiro... Não...
ADRIANA	Você grava o inglês também?
Alessandra	Do pessoal do inglês também. Ai, assim, a gente promover, nos é... sermos agentes multiplicadores da prática exploratória.
ADRIANA	Ah, sim. Ah, perfeito.
Alessandra	Entendeu? Então, assim. Chega...
VINÍCIUS	Adorei isso.
Alessandra	Não, porque, é... Já que vocês estão tão envenenados, começa assim, sei lá, a pegar um

	texto da pratica, sei lá, qualquer pequeno, pode ser da Inês, sei lá, qualquer coisa. Deixem na sala dos professores, entendeu? Leva pro Fernando, entendeu? Ate apontamentos que vocês...
VINÍCIUS	Vou levar meu projeto de presente pra ele.
Alessandra	Isso. É.
	[Truncado]
Alessandra	Mas também não dá. Esse é o problema, o professor vai dizer que não tem tempo. Entendeu? De multiplicar isso e assim, a Inês queria muito, coitada, o sonho dela (quem sabe isso fica pro doutorado) que eu assistisse todos os PIBIDS da PUC e eu só falei: " <i>Inês, não é possível</i> "
VINÍCIUS	Acabou a sua vida, né?
Alessandra	Ah, esquece tudo.
VINÍCIUS	Esquece casar, beijar na boca.
Alessandra	Esquece casamento, esquece beijar na boca, esquece escola. Esquece tudo. Pro doutorado poderíamos pensar...
VINÍCIUS	Deus me livre de fazer isso.
Alessandra	É, são quatro anos, né?
VINÍCIUS	Deus me livre trabalhar com análise do discurso.
Alessandra	São quatro anos e...
LAURA	Transcrição é que é o pior
Alessandra	Transcrição é o pior
Alessandra	É... é... transcrição é o que pega.
ADRIANA	Eu já fiz isso com a do Carmo.
Alessandra	Eu também já fiz transcrição na GRA em " <i>Discurso, Sociedade e Interação</i> "
VINÍCIUS	Eu até sonhei com isso. Eu sonhava com isso.
Alessandra	Eu fiz, eu gravei o conselho de classe da minha escola.
ADRIANA	Ah, eu me lembro, eu me lembro.
Alessandra	E foi o trauma de ter ouvido que me fez ir pra análise do discurso. Que eu, ouvindo o conselho de classe, eu parei e falei: " <i>Deus como somos cruéis, que professores são esses? Que... sabe, o que que é isso?</i> "
VINÍCIUS	Isso ai que eu acho legal na análise do discurso. Eu to conversando com você aqui, ta? Eu não to percebendo nada. Mas se eu for ouvir, " <i>Meu Deus eu falei aquilo? Mentira, eu não acredito que eu falei aquilo</i> ".
Alessandra	É, exato.
LAURA	Fernando coitado, vai estar...
Alessandra	Não, não, pode deixar que não vai chegar. Deixa eu só olhar a hora porque eu tenho aula. Ih, faltam 13 minutos.
Alessandra	Você acha que vai transcrever uma hora e porrada?
ADRIANA	Mas você sabe que tem um programa, Alessandra.
Alessandra	Um programa para transcrever? Tem. Só que o meu problema é que eu estou " <i>em mudança</i> ", não estou nem " <i>de mudança, eu estou em mudança</i> " então o meu comp. Eu não sei ainda quando que eu vou parar para transcrever. Porque também tem.
VINÍCIUS	Você tem que entregar a sua tese quando?
Alessandra	Não, calma, não é tese, é dissertação. Tese é de doutorado. É diferente.
VINÍCIUS	Ah, é que no inglês é diferente.

Alessandra	Não. Nossa a coincidência do mundo PUC aconteceu esse semestre: Semestre passado, a Inés deu um... um capítulo de uma tese de uma ex orientanda dela de doutorado. Estudou psicanálise e práticas exploratórias, não lembro mais. Ai tá. E eu to fazendo inglês aqui no Ipel, né? Ai, quem é a minha professora? Quem é a minha professora do inglês, agora? Essa orientanda. Cara, quando ela botou o sobrenome dela eu falei assim "bom, eu não acredito". A Inés, "nossa, como o mundo é pequeno"
ADRIANA	É a gêmea? É a professora que é gêmea?
Alessandra	É.
ADRIANA	Ah, esqueci o nome dela.
Alessandra	A Lourdes.
ADRIANA	Isso, é gêmea ela.
Alessandra	Isso, ela tem uma irmã gêmea. Ela é muito boa, muito boa. Eu gosto do inglês do Ipel. Me dei muito melhor com o inglês do Ipel do que com a Fisk.
	Assim, no primeiro que o material, em termos de dinheiro é mais barato. O livro lá na Fisk eu pagava 200e tarará o livro. E o daqui o smart Joyce eu compro por R\$80,00.
LAURA	E é quanto a mensalidade?
Alessandra	Eu to pagando, nesse semestre, R\$ 229,00.
VINÍCIUS	Eu quero começar a fazer francês.
LAURA	Eu to fazendo.
Alessandra	Eu to gostando muito.
ADRIANA	Eu fiz o básico 1 de inglês. Só que eu odeio.
LAURA	Eu odeio.
Alessandra	Eu fui obrigada a gostar.
LAURA	Odeio.
Alessandra	A disciplina da Inés do semestre passado, gente, se vocês vão querer continuar envenenados, os textos do Allwright não estão traduzidos. O Allwright é o pai da prática exploratória.
VINÍCIUS	Tá conseguindo numa boa?
Alessandra	Paro. Paro não, continuo e depois vou...
VINÍCIUS	Você esta em qual livro do Ipel?
Alessandra	No 2. Eu comecei do zero. Eu fui no básico 1.
VINÍCIUS	Você tinha o básico, querida.
Alessandra	Sim, mas o básico daqui é muito diferente de lá.
VINÍCIUS	Um pouco mais forte, né?
Alessandra	Não. Falar é uma desgraça. Falar é uma coisa que eu sei que eu não vou conseguir.
PRISCILA	O daqui é mais forte.
ADRIANA	Acho que não vai te prejudicar, não.
Alessandra	É sopra leitura. Esse semestre todos os textos da Érica são em inglês e mais de psicolinguística em inglês.
VINÍCIUS	Mas o Ipel forma na oral também?
Alessandra	Assim, as aulas são orais. Tanto que assim, a primeira aula da Lourdes, esse semestre, eu cheguei e ela falando tudo em inglês e eu pensei "putz, eu não vou entender nada". Só que não, passou uma meia hora, eu já tava entendendo o que ela... eu consigo entender muitas coisas, já.

	Leitura eu já vou fácil.
VINÍCIUS	Eu quero fazer uma coisa boa.
LAURA	Eu quero fazer espanhol. Você faz?
ADRIANA	Ah, é ótimo. Espanhol eu adoro.
VINÍCIUS	O Julio deu um texto em espanhol.
Alessandra	E como é que esta sendo ele trabalhando de manhã, gente? Que aquela pessoa não gosta de acordar de manhã.
ADRIANA	Júlio?
Alessandra	É, sempre odiou trabalhar de manhã.
LAURA	Mas ele falou nos primeiros dias de aula.
VINÍCIUS	A Inés também odeia.
ADRIANA	Ah, imagina, aula 7:00h da manhã.
Alessandra	Que horas é a aula dele, gente?
VINÍCIUS	9:00h
	[risos]
Alessandra	Ele é muito ruim pra de manhã, gente.
LAURA	Pô, se ele é ruim daquele jeito.
Alessandra	Não, pergunta pra ele.
VINÍCIUS	Quando eu fiz Clarice com ele, era a tarde.
LAURA	Gente, ele é fantástico.
VINÍCIUS	Ele é meu exemplo de professor a seguir.
LAURA	Não da vontade de ir embora nunca.
VINÍCIUS	O tempo voa, né?
LAURA	Ahã
VINÍCIUS	Agora, tem professor aqui na PUC que tem o poder de parar o tempo.
LAURA	E fica aquela coisa "não acaba, não acaba"
VINÍCIUS	Não passa. Você olhou o passar do tempo, trinta segundos.
Alessandra	Gente, agora, agora eu queria falar um negócio. Eu meio que sem querer influenciei a reunião de vocês. Vocês não tinham algo pra tratar, não?
PRISCILA	Não, mas eu vou te falar, eu tenho uma sugestão para dar para o [inaudível] o que vocês acham de com base em tudo isso que a gente discutiu, a gente preparar um relatório juntos?
Alessandra	Coletivo...
PRISCILA	E mandar pra Bia. Sobre a nossa reflexão...
LAURA	Mas hoje, sexta, quando?
PRISCILA	Não, a gente prepara via e-mail, que todo mundo tem. É a gente vai elaborando junto o relatório. Ela esta querendo as nossas reflexões acerca do que vem acontecendo.
LAURA	Eu já havia preparado, já. Eu já ia digitar.
PRISCILA	Eu já até digitei. Mas a gente poderia preparar.
VINÍCIUS	Que nós, um escreve a introdução, o outro dá palpite na introdução. Coisa assim.
Alessandra	Eu acho que pode fazer bem exploratório, a gente faz uma pergunta... Será?
VINÍCIUS	Tipo uma pergunta que...
Alessandra	"O que entendemos pelo PIBID hoje?"
VINÍCIUS	Já temos cópias para vocês, "O que entendemos pelo PIBID hoje?"
Alessandra	Não vem se entrometer na minha pesquisa não, sai fora. [risos] eu to zoando.
PRISCILA	Já ta indo?
Alessandra	Eu to, eu já vou pra minha aula, já. Beijo.

Alessandra	No Degase. Antigo Padre Severino.
PRISCILA	Caraca
Alessandra	Foi o que eu falei, "Cris, você pegou uma bomba"
VINÍCIUS	Não entendi
Alessandra	Com o Padre Severino, você não sabe o que é o Padre Severino? É o maior internato de de de menores infratores.
VINÍCIUS	Ai, que ótimo, isso.
PRISCILA	é
PRISCILA	Onde é?
Alessandra	É lá pelas bandas da Ilha do Governador
LAURA	Eu sei que lá é super baixo astral, tem cada história.
Alessandra	Faz um pouso bem exploratório. Vocês não estão envenenados? Faz um pouso coletivo.
	A gente manda um relatório do grupo. E cada um tem uma pergunta
PRISCILA	Agora aqui, agora pensando. Nos meus trabalhos, eu coloco perguntas.
Alessandra	Uhummm.
VINÍCIUS	Até na oficina. A gente fez seminário.
ADRIANA	É.
PRISCILA	Cada um faz uma pergunta.
Alessandra	Então, façam isso agora. O relatório que vocês querem entregar para a Bia, aquele relatório.
PRISCILA	Então a gente faz um individual e um em grupo ou...
Alessandra	É de vocês. Eu vou parar de me meter. Eu vou ler.
PRISCILA	A gente faz um em grupo.
VINÍCIUS	Qual o cerne da sua dissertação, você já sabe?
Alessandra	O que que você perguntou mesmo?
VINÍCIUS	Qual o cerne?
Alessandra	Ah, um dia eu vou mandar o projeto para vocês. É porque eu fiz um anteprojeto. E a questão é assim "identificar quais são os tipos de discursos dos professores em formação".
PRISCILA	Ah, discursos dos professores em formação?
Alessandra	É que são vocês. Que nem eu falo pra Liliana "deixa eu ir pra reunião dos meus licenciandos". Quando tem na na na. O de inglês também com vocês e com o pessoal de inglês.
ADRIANA	Você vai ter material porque as meninas parecem ser muito felizes, lá.
Alessandra	As meninas do inglês
ADRIANA	Elas parecem muito porque a Valeska é a exploratória e então.
Alessandra	Sim, mas também não quer dizer que ser exploratória seja perfeita
ADRIANA	Não, mas eu acho que é a interação.
Alessandra	A interação que eu tenho com vocês com elas.
ADRIANA	Não, mas a gente percebe a interação né... tem um diálogo, tem uma troca.
Alessandra	Então, vocês vão marcar alguma coisa? Vocês vão fazer o pouso?
VINÍCIUS	Parece que vai ter uma reunião segunda.
LAURA	Ela falou que pode ser cedo.

## Termos de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>17</sup>

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) senhor(a) para participar da pesquisa **Como futuros professores constroem discursivamente suas práticas docentes de amanhã na escola de hoje**, sob a responsabilidade da pesquisadora **Alessandra Silva Targino de Melo**. Sua participação é voluntária e se dará por meio de gravações em áudio em reuniões no subprojeto **PIBID Letras-Português 2013**. Se o(a) senhor(a) aceitar participar, está contribuindo para área de formação de professores. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço **Av. Presidente João Goulart s/n – Vidigal**, pelo telefone **(21) 3256-6754**, ou poderá entrar em contato com o Departamento de Letras – PUC-Rio.

#### Consentimento

Eu, Dejicia Assis da Silva Lidorio,  
fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão assinadas por mim e pelo pesquisado, ficando uma via com cada um de nós.

Rio de Janeiro, 13 de dezembro de 2013.

Dejicia Assis da Silva Lidorio

Assinatura do participante

Alessandra Melo

Assinatura da pesquisadora responsável

<sup>17</sup> Onde se lê: Como futuros professores constroem discursivamente suas práticas docentes de amanhã na escola de hoje. Leia-se: Futuros professores em reuniões de iniciação à docência: uma perspectiva exploratória.

<sup>18</sup> Onde se lê: pesquisado. Leia-se: pesquisador.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) senhor(a) para participar da pesquisa **Como futuros professores constroem discursivamente suas práticas docentes de amanhã na escola de hoje**, sob a responsabilidade da pesquisadora **Alessandra Silva Targino de Melo**. Sua participação é voluntária e se dará por meio de **gravações em áudio em reuniões no subprojeto PIBID Letras-Português 2013**. Se o(a) senhor(a) aceitar participar, está contribuindo para área de formação de professores. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço **Av. Presidente João Goulart s/n – Vidigal**, pelo telefone **(21) 3256-6754**, ou poderá entrar em contato com o Departamento de Letras – PUC-Rio.

Consentimento

Eu, Amanda Aparecida de Souza Teixeira, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão assinadas por mim e pelo pesquisado, ficando uma via com cada um de nós.

Rio de Janeiro, 13 de dezembro de 20 13.

Amanda Aparecida de Souza Teixeira

Assinatura do participante

Alessandra Melo

Assinatura da pesquisadora responsável





## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) senhor(a) para participar da pesquisa **Como futuros professores constroem discursivamente suas práticas docentes de amanhã na escola de hoje**, sob a responsabilidade da pesquisadora **Alessandra Silva Targino de Melo**. Sua participação é voluntária e se dará por meio de **gravações em áudio em reuniões no subprojeto PIBID Letras-Português 2013**. Se o(a) senhor(a) aceitar participar, está contribuindo para área de formação de professores. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço **Av. Presidente João Goulart s/n – Vidigal**, pelo telefone **(21) 3256-6754**, ou poderá entrar em contato com o Departamento de Letras – PUC-Rio.

## Consentimento

Eu, PEDRO LIMA BRANDÃO,  
fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão assinadas por mim e pelo pesquisado, ficando uma via com cada um de nós.

Rio de Janeiro, 13 de dezembro de 2013.

Assinatura do participante

Alessandra Melo

Assinatura da pesquisadora responsável





**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Convidamos o(a) senhor(a) para participar da pesquisa **Como futuros professores constroem discursivamente suas práticas docentes de aula na escola de hoje**, sob a responsabilidade da pesquisadora **Alessandra Silva Targino de Melo**. Sua participação é voluntária e se dará por meio de gravações em áudio em reuniões no subprojeto **PIBID Letras-Português 2013**. Se o(a) senhor(a) aceitar participar, está contribuindo para área de formação de professores. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço **Av. Presidente João Goulart s/n - Vidigal**, pelo telefone **(21) 3256-6754**, ou poderá entrar em contato com o Departamento de Letras - PUC-Rio.

Consentimento

Eu, Árika de Sousa Rosa

fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão assinadas por mim e pelo pesquisado, ficando uma via com cada um de nós.

Rio de Janeiro, 13 de dezembro de 2013.

Árika de Sousa Rosa

Assinatura do participante

Alessandra Melo

Assinatura da pesquisadora responsável

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Convidamos o(a) senhor(a) para participar da pesquisa **Como futuros professores constroem discursivamente suas práticas docentes de amanhã na escola de hoje**, sob a responsabilidade da pesquisadora **Alessandra Silva Targino de Melo**. Sua participação é voluntária e se dará por meio de **gravações em áudio em reuniões no subprojeto PIBID Letras-Português 2013**. Se o(a) senhor(a) aceitar participar, está contribuindo para área de formação de professores. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço **Av. Presidente João Goulart s/n – Vidigal**, pelo telefone **(21) 3256-6754**, ou poderá entrar em contato com o Departamento de Letras – PUC-Rio.

Consentimento

Eu, PATRICIA CORREIA DE ARAUJO

fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão assinadas por mim e pelo pesquisado, ficando uma via com cada um de nós.

Rio de Janeiro, 13 de dezembro de 2013.

Patricia Correia de Araujo

Assinatura do participante

Alessandra Melo

Assinatura da pesquisadora responsável



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Convidamos o(a) senhor(a) para participar da pesquisa **Como futuros professores constroem discursivamente suas práticas docentes de amanhã na escola de hoje**, sob a responsabilidade da pesquisadora **Alessandra Silva Targino de Melo**. Sua participação é voluntária e se dará por meio de **gravações em áudio em reuniões no subprojeto PIBID Letras-Português 2013**. Se o(a) senhor(a) aceitar participar, está contribuindo para área de formação de professores. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço **Av. Presidente João Goulart s/n – Vidigal**, pelo telefone **(21) 3256-6754**, ou poderá entrar em contato com o Departamento de Letras – PUC-Rio.

Consentimento

Eu, Victor Santiago Sousa,  
fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão assinadas por mim e pelo pesquisado, ficando uma via com cada um de nós.

Rio de Janeiro, 13 de dezembro de 2013.

Victor S. Sousa

Assinatura do participante

Alessandra Melo

Assinatura da pesquisadora responsável