



Renan Silva da Piedade

**Construções identitárias no contexto de
formação docente: conversas reflexivas
com uma futura professora de línguas**

Dissertação de Mestrado

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

Orientadora: Profa. Inés Kayon de Miller

Coorientadora: Profa. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2019



Renan Silva da Piedade

**Construções identitárias no contexto de
formação docente: conversas reflexivas
com uma futura professora de línguas**

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

Coorientadora
Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra

UERJ

Profa. Janaina da Silva Cardoso

UERJ

Profa. Monah Winograd

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

Rio de Janeiro, 27 de fevereiro de 2019.

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

Renan Silva da Piedade

Graduou-se em licenciatura em Letras (Português/Inglês) na PUC-RIO em 2016. Cursou a Pós-graduação Lato Sensu em Administração e Supervisão Escolar na Universidade Cândido Mendes em 2018. Suas áreas de interesse compreendem estudos em Linguística Aplicada Crítica, Prática Exploratória, Formação de Professores e Análise de Narrativa, com foco nas práticas sociais e discursivas da sala de aula de línguas. Dedica-se ao ensino de línguas portuguesa e inglesa em diversos níveis, tendo sido professor do Colégio Teresiano (CAP/PUC) e atuado em cursos de línguas e em pré-vestibular comunitário. Tem apresentado trabalhos em congressos e publicado artigos nas áreas supracitadas.

Ficha Catalográfica

Piedade, Renan Silva da

Construções identitárias no contexto de formação docente: conversas reflexivas com uma futura professora de línguas / Renan Silva da Piedade; orientadora: Inés Kayon de Miller; co-orientadora: Adriana Nogueira Accioly Nóbrega. – 2019.

162 f.: il. color.; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2019.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Formação de professores. 3. Prática Exploratória. 4. Análise de Narrativa. 5. Sistema de Avaliatividade. 6. Construção de identidade. I. Miller, Inés Kayon de. II. Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. IV. Título.

CDD: 400

Para meus pais, Hécio e Cristina. Com toda sua sabedoria de vida, me guiaram por um caminho do bem, com amor e carinho inabaláveis.

Para meu irmão, Rafael Piedade, por todo o incentivo afetivo e financeiro, sempre acreditando em mim. Saiba que grande parte de minhas conquistas pessoais e profissionais devo exclusivamente a você.

Para Vinícius Alexandre, meu amor-companheiro, por toda a sua paciência, respeito e cumplicidade em todos os momentos.

Agradecimentos

À minha mãe, essa mulher forte, sábia e tão amorosa, que me faz sentir acolhido não importa o que aconteça. Com você, eu sou muito mais feliz, minha eterna amiga!

Ao meu pai, que não mede esforços para nos ver bem e seguros. Em você, vejo uma figura de paz, de serenidade e, principalmente, de união. Obrigado por ser nosso porto seguro!

Ao meu irmão, meu espelho e ponto de equilíbrio. Talvez você nem saiba a verdadeira dimensão do meu amor, admiração e gratidão por tê-lo ao meu lado. O que eu sinto é verdadeiro, é lindo e não posso deixar de registrar meus mais sinceros votos para que seja feliz, assim como sou quando estou com você.

A Vinícius Alexandre, que me faz feliz diariamente, que faz de tudo para me agradar, que tem o sorriso mais lindo desse mundo inteirinho, que nunca desiste de seus objetivos e com quem eu escolhi dividir os meus melhores momentos. A vida tem mais cor ao seu lado!

A todos os meus familiares, especialmente à Cintia e à Rosângela, por me ouvirem, me aconselharem e por serem tão cuidadosas comigo.

À Marcelly, Taylane, Michelle, João, Jeanne, Marina, Viviane, Adriano, dentre outros amigos queridos. Obrigado por serem tão presentes na minha vida. Sinto que, estando com vocês, posso ser quem sou, sem amarras, sem rodeios e isso não tem preço.

À minha orientadora, Inés Kayon de Miller, por ser um ser humano de luz. Sempre disposta a construir saberes conjuntos, a aconselhar aos seus e também a realizar sonhos. Se eu sou um educador hoje, seus escritos e provocações fizeram parte dessa história. O seu trabalho é inspirador, nos motiva a caminhar, a crescer (em vários aspectos). Sou extremamente grato por tudo o que você fez e faz por mim!

À Adriana Nogueira Accioly Nóbrega, minha co-orientadora do coração. Eu digo, sem dúvida alguma, que você é uma das protagonistas do meu processo formativo. Mais do que corrigir os meus textos e propor encaminhamentos que sempre fazem sentido (sempre mesmo), você se colocou (e se coloca) como uma parceira na caminhada profissional. Poucos são os educadores que são tão dispostos a orientar como você. Obrigado por ser tão solícita, tão amiga e tão

cheia de ideias que fazem a diferença nas nossas vidas. Acima de tudo, obrigado por acreditar em mim quando nem eu mesmo acreditei.

À Josiele, minha musa inspiradora-colaboradora-incentivadora. Durante este árduo processo de me tornar mestre, você, mais do que ninguém, me acompanhou. Sem suas ricas contribuições, nada disso estaria acontecendo. Eu sou seu fã, amo a sua história de vida e sei que você vai muito mais longe do que imagina. Obrigado por me ouvir, por me aconselhar e por me fazer rir em muitos momentos de aflição.

Às professoras Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra e Janaina da Silva Cardoso, por terem gentilmente aceitado fazer parte da minha banca. Obrigado por disponibilizarem parte do seu tempo para a leitura deste trabalho e por todas as contribuições para o aprimoramento do mesmo.

A todos os professores que tive durante o ensino escolar, vocês me incentivaram e ainda me incentivam a querer ser um profissional cada vez melhor.

A todos os professores da graduação, que me ensinaram a enxergar o mundo ao meu redor com olhos mais atentos. Todos foram muito marcantes, mas em especial destaco as professoras Bia Barreto e Sabine Mendes. Obrigado por tudo!

Aos meus amigos da graduação e do mestrado, pelos longos anos de parceria, pelas conversas nos pilotis, pelos debates dentro e fora da sala de aula e por terem me incentivado a seguir estudando. Conviver com vocês tem sido enriquecedor, em todos os sentidos!

A todos os funcionários do departamento de Letras, em especial à Daniela Polycarpo e à Chiquinha, por serem tão solícitas e amáveis em seus atendimentos.

À PUC-RIO, por ser uma instituição que nestes últimos sete anos tem me abraçado e me proporcionado sonhar cada vez mais alto no campo profissional.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram em minha formação e/ou me ajudaram na elaboração deste estudo.

Resumo

Piedade, Renan Silva da; Miller, Inés Kayon de (orientadora); Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly (co-orientadora). **Construções identitárias no contexto de formação docente: conversas reflexivas com uma futura professora de línguas.** Rio de Janeiro, 2019. 162p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Orientado pelos princípios da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2015; FABRÍCIO, 2006) e da Prática Exploratória (ALLWRIGHT; HANKS, 2009; MILLER, 2013), o presente estudo tem por objetivo analisar as narrativas de experiências pessoais e profissionais (LABOV; WALETZKY, 1967; LABOV, 1972) contadas por Josiele, estudante de licenciatura bilíngue (Português-Inglês) de uma universidade privada localizada na zona sul do Rio de Janeiro. Com dados gerados em quatro conversas reflexivas, discutimos, dentre outros tópicos, sobre partes da trajetória formativa da participante ligadas às suas vivências no estágio supervisionado, no PIBID/Inglês, no curso de línguas onde leciona, especialmente seus medos e frustrações. Dentro de uma visão qualitativa e interpretativa de pesquisa (DENZIN; LINCOLN, 2006), a análise é conduzida de acordo com as perspectivas da Análise da Narrativa (BRUNER, 2004; BASTOS, 2005) e do Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005). Dessa forma, busco: (i) investigar como as narrativas elaboradas por Josiele são (co)construídas na interação, (ii) refletir criticamente sobre os tópicos que delas emergem, (iii) examinar as marcas discursivas avaliativas e como elas contribuem discursivamente para a (co)construção de identidades (MOITA LOPES, 2003). Em meio a diferentes experiências, o estudo contribuiu para a geração de entendimentos a respeito do processo situado nesta pesquisa de ser e de tornar-se professor e os resultados indicam que as nossas interações nos possibilitaram (i) refletir criticamente sobre o tipo de aluna/profissional que Josiele vem sendo, bem como (ii) compartilhar reclamações, propostas pedagógicas, momentos de êxito e episódios de fracasso que, muitas vezes, foram intensificados e ampliados pelo nosso discurso avaliativo de (co)narradores.

Palavras-chave

Formação de Professores; Prática Exploratória; Análise de Narrativa; Sistema de Avaliatividade; Construção de Identidade.

Abstract

Piedade, Renan Silva da; Miller, Inés Kayon de (advisor); Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly (co-advisor). **Identity constructions in the context of teacher education: reflective conversations with a future language teacher.** Rio de Janeiro, 2019. 162p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Aligned with the principles of Critical Applied Linguistics (PENNYCOOK, 2015; FABRÍCIO, 2006) and of Exploratory Practice (ALLWRIGHT; HANKS, 2009; MILLER, 2013), the present study aims to analyze the narratives of personal and professional experiences (LABOV; WALETZKY, 1967; LABOV, 1972) told by Josiele, a Portuguese-English undergraduate student of a private university located in the south zone of the city of Rio de Janeiro. With data generated in four reflective conversations, we take into consideration, among other topics, parts of Josiele's formative trajectory linked to her experiences in the supervised teaching practice, in the PIBID/English Project, in the language course where she teaches, especially her fears and frustrations. Within a qualitative and interpretative view of research (DENZIN, LINCOLN, 2006), the analysis is conducted according to the perspectives of Narrative Analysis (BRUNER, 2004; BASTOS, 2005) and of Appraisal System (MARTIN; WHITE, 2005). Thus, I seek to: (i) investigate how the narratives told by Josiele are (co)constructed throughout the interaction, (ii) reflect critically on the topics emerging from them, (iii) examine the evaluative marks and how they contribute discursively to the (co)construction of identities (MOITA LOPES, 2003). Amongst different experiences, the study contributed to the generation of understandings about the process situated in this research of becoming and of being a teacher and the results indicate that our interactions have enabled us to (i) reflect critically on the type of student/professional Josiele is becoming, as well as (ii) to share complaints, pedagogical proposals, moments of success and episodes of failure which were, on many occasions, intensified and expanded by our evaluative discourse as (co)narrators.

Keywords

Teacher Education; Exploratory Practice; Narrative Analysis; Appraisal System; Identity Construction.

Sumário

1. Considerações iniciais	14
2. Perspectivas teóricas I	19
2.1. Prática Exploratória: contexto, desenvolvimento e conceituação	20
2.1.1. Os princípios norteadores da Prática Exploratória	25
2.2. Linguística Aplicada Crítica e a busca por entendimentos	27
2.2.2. PE e LAC: aproximações necessárias	35
2.3. Formação de professores: do tecnicismo à reflexão crítica e ética	39
2.3.1. Visão racional-técnico-utilitarista	40
2.3.2. Visão reflexiva-crítica-ética	43
3. Perspectivas teóricas II	47
3.1. Discurso e identidade: um viés socioconstrucionista	47
3.2. Narrativa na perspectiva laboviana	51
3.3. Avaliação na perspectiva laboviana	53
3.4. Narrativa na perspectiva socioconstrucionista	54
3.5. Avaliação na perspectiva socioconstrucionista	56
3.6. Linguística Sistêmico Funcional	58
3.7. Sistema de Avaliatividade	61
4. Escolhas metodológicas	65
4.1. Posicionamento adotado: abordagem qualitativa	65
4.2. O contexto da pesquisa	67
4.2.1. A escolha do objeto de pesquisa	68
4.2.2. Josiele em autorretrato	70
4.2.3. A escolha dos tópicos das entrevistas	71
4.3. A geração dos dados e os procedimentos analíticos	73
5. Análise e discussão dos dados	77
5.1. Medos e frustrações na formação docente	77
5.1.1. Poxa eu estudei tanto pra tá aqui eu me esforço tanto	78

5.1.2. Meu deus e agora	83
5.1.3. Eu não via aquela coisa nossa eu tô ótima	87
5.2. Experiências no estágio supervisionado	91
5.2.1. Ainda não tô preparada	91
5.2.2. Tinha um aluno cadeirante	95
5.2.3. Eu nunca tinha trabalhado com um aluno assim especial	99
5.3. Relatos como professora de inglês em serviço	103
5.3.1. Eu nunca tinha me visto assim na frente de uma sala de aula	104
5.3.2. O inesperado vai fazer uma surpresa	111
5.4. Vivências no PIBID/Inglês	118
5.4.1. É um trabalho que eu gostei de fazer	118
5.4.2. Fazendo um balanço do início pra cá	124
5.5. Breve reflexão sobre as análises	132
6. Considerações finais	136
7. Referências bibliográficas	140
8. Anexos	151

Lista de figuras

Quadro 1. Visão multidimensional da linguagem segundo a LSF	60
Quadro 2. Sistema de Avaliatividade	62

Convenções de transcrição

...	pausa não medida
.	entonação descendente ou final de elocução
?	entonação ascendente
,	entonação de continuidade
palav-	parada súbita
=	elocuições contíguas, enunciadas sem pausa entre elas
<u>grifo</u>	ênfase
<i>italico</i>	palavra em outro idioma (inglês)
°palavra°	palavra em voz baixa
>palavra<	fala mais rápida
<palavra>	fala mais lenta
: ou ::	alongamentos
[início de sobreposição de fala
]	fim de sobreposição de fala
()	fala não compreendida
(())	comentário do analista, descrição de atividade não verbal
“palavra”	fala relatada, reconstrução de um diálogo
↑	subida de entonação
↓	descida de entonação

Convenções de transcrição sugeridas por Bastos e Biar (2015) – convenções baseadas nos estudos de Análise da Conversação (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974), incorporando símbolos sugeridos por Schifffrin (1987) e Tannen (1989).

*Para reinventar-se é preciso pensar. Pensar
pede audácia, pois refletir é transgredir a
ordem do superficial que nos pressiona
tanto. Se nos escondermos num canto escuro
abafando nossos questionamentos, não
escutamos o rumor do vento nas árvores do
mundo.*

Lya Luft

Considerações iniciais

Grande parte de nossa vida – seja na infância, na adolescência ou na fase adulta – é atravessada por experiências de cunho pedagógico, incluindo os momentos de interação em sala de aula e nas dependências da escola, as leituras de livros didáticos, os exercícios extraclasse, as horas de preparação para as provas bimestrais, entre outras situações similares. Com tantas tarefas a desempenhar desde muito cedo e por longos anos, a formação educacional acaba sendo um processo extremamente significativo no que se refere à construção identitária do aluno/aprendiz, contribuindo, inclusive, para a constituição do mesmo como cidadão e ser pensante.

Com isso, pensando em meu próprio processo escolar, com os relatos narrados a seguir não tenho a intenção de generalizar as práticas pedagógicas das escolas públicas, nem rebaixar a imagem das instituições que se dedicam ao ensino de línguas, sob a pena de apagar o potencial exploratório e o trabalho reflexivo realizado todos os dias em muitas salas de aula brasileiras. No entanto, para trazer à tona minhas vivências, as grandes motivadoras desta dissertação, me apoio em Bohn (2013, p. 81) ao dizer “que a maioria dos professores [e alunos], mesmo os das gerações mais novas, conviveu com uma escola uniformizada”, sendo o papel do professor o de “mostrar ao aluno suas deficiências, seus erros de conteúdo, [e] sua inadequação comportamental”.

Sendo assim, oriundo da rede pública de ensino, me sinto apto a dizer, com um tom de lamento, que, durante meus anos escolares, poucas foram as vezes em que fui instigado a questionar o mundo ao meu redor. Líamos diversos textos sem considerar seu contexto sócio-histórico-cultural, estudávamos a língua materna a partir de “frases soltas” e com base em nomenclaturas pouco úteis, falávamos sobre aspectos geográficos como se não tivéssemos uma dada realidade fora da escola para observar e estudávamos história a partir de uma única e isolada perspectiva. De igual forma, nos anos em que passei inserido em um curso livre de língua inglesa, na posição de alunos, contávamos com um ensino mecanizado, voltado para uma noção de língua puramente estrutural, com foco na repetição e na memorização das temáticas abordadas, o que consequentemente nos impedia de explorar nosso potencial criativo e dificultava a interação face a face.

Por outro lado, apesar do contexto pouco reflexivo no qual me constituí aluno, tive acesso a um ambiente completamente diferente, chegando a ser o extremo oposto, na fase adulta: a universidade. Mesmo me sentindo deslocado inicialmente, as vivências construídas na licenciatura em Letras (Português-Inglês) serviram/servem como um eterno ponto de interrogação, pois me fizeram/fazem questionar minhas práticas docentes cotidianas, bem como cada linha que escrevo, tanto nesta dissertação quanto nas produções não acadêmicas. Percebo que foi nas aulas de estágio supervisionado, nas oficinas de material didático e de tecnologia, nas reuniões do PIBID/Português e nas leituras sobre linguística aplicada, por exemplo, que ampliei meus horizontes pessoais e profissionais, passei a olhar para a profissão docente com mais criticidade e busquei construir conhecimentos ao invés de acumulá-los – no sentido de formar amontoados de capacidades e competências desconexas – tal qual o fazia.

Portanto, reitero que o ambiente acadêmico foi (e continua sendo) um lugar de constante indagação sobre meus papéis como educador e, por essa razão, esta pesquisa se volta especificamente para o contexto de formação docente, tratando-o como um espaço oportuno para promover uma discussão teórica/analítica para (re)pensar a prática docente – e vice-versa –, uma vez que estamos todos (professores e/ou alunos) em constante formação.

Tenho como foco as narrativas pessoais e profissionais contadas por Josiele, estudante de licenciatura em Letras (Português-Inglês) de uma universidade privada da zona sul do Rio de Janeiro e professora de Inglês de um curso de idiomas em Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense. Para desenvolver esta pesquisa, proponho os seguintes objetivos:

- Analisar como essas narrativas são (co)construídas na interação.
- Refletir criticamente sobre os tópicos que delas emergem.
- Investigar as marcas discursivas avaliativas e como elas contribuem discursivamente para a (co)construção identitária.

A fim de suscitar um fazer crítico-reflexivo e plural no que diz respeito à escrita desta dissertação, elegi Josiele como colaboradora, pois, mesmo que tenhamos cursado a mesma graduação, sejamos fruto do ensino público, pertençamos à mesma camada social e tenhamos feito parte do mesmo ambiente de formação (ambos fomos membros do PIBID e realizamos o estágio supervisionado na mesma instituição), tivemos experiências

profissionais/acadêmicas distintas, o que enriquece a pesquisa no sentido de construir conhecimentos sobre vivências/situações heterogêneas e multiformes.

Nesse processo de trabalho integrado, Josiele e eu realizamos conversas reflexivas¹ sobre assuntos selecionados conjuntamente e, além de nossas interações terem sido utilizadas como dados de análise, serviram como lócus para que criássemos inteligibilidades sobre seu/nosso processo de formação docente e entendêssemos melhor suas/nossas construções identitárias com o mundo e no mundo (FREIRE, 2005), dando continuidade ao movimento crítico-reflexivo iniciado por mim durante a graduação.

No intuito de alcançar os objetivos citados acima, o trabalho apresenta-se dividido em seis capítulos.

Neste primeiro momento, exponho a temática principal da pesquisa, além de apresentar a motivação e os propósitos ao conduzi-la.

No capítulo 2, discorro sobre as perspectivas teóricas com as quais me alinho. Nesse caso, (i) apresento a Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2003; MILLER, 2012), doravante PE (surgimento, desenvolvimento, conceituação e princípios); (ii) promovo uma discussão sobre o campo da Linguística Aplicada Crítica (MOITA LOPES, 2006, 2013), também conhecida como LAC, a partir dos encaminhamentos presentes em Allwright (2006); (iii) estabeleço uma interlocução entre a PE e a LAC, áreas afins que são, indicando suas bases epistemológicas e seus princípios correspondentes e apresentando dois estudos que ilustram as similaridades existentes entre essas abordagens; (iv) trago considerações sobre a área de formação docente, fazendo um comparativo entre o que Mateus (2010, p. 28) chama de formação racional-técnico-utilitarista e o que Miller (2013) compreende como uma formação reflexiva-crítica-ética.

No capítulo 3, trato dos pressupostos teóricos que orientam este estudo no que diz respeito à construção de identidades e de narrativas e à análise discursiva. Em um primeiro momento, abordo a perspectiva de discurso e de identidades pelo viés socioconstrucionista, explicitando o papel das práticas discursivas na construção, na manutenção e na reconstrução das identidades sociais (MOITA

¹ ‘Conversas reflexivas’, como as compreendo, dizem respeito a momentos de negociações, trocas e mútua aprendizagem, ou seja, um espaço oportuno para o exercício da reflexividade (MILLER, 2013). Nesta pesquisa, utilizo os termos ‘conversas reflexivas’ e ‘entrevistas’ como sinônimos, pois os enxergo como práticas sociais através das quais geramos entendimentos mútuos.

LOPES, 2001; BASTOS, 2005). Em seguida, falo sobre os conceitos de narrativa e avaliação segundo a teoria da narrativa pensada por Labov (LABOV; WALETZKY, 1967; LABOV, 1972) e, posteriormente, explico a visão socioconstrucionista de narrativa, incluindo a noção de avaliação como prática social (BASTOS, 2005, 2008; BRUNER, 1997; LINDE, 1993; MISHLER, 1999; MOITA LOPES, 2003). Discorro, ainda, sobre os pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) e do Sistema de Avaliatividade (MARTIN, 2001; MARTIN; WHITE, 2005; NÓBREGA, 2009), sendo este último a teoria na qual me apoio para a identificação das marcas avaliativas nas conversas reflexivas conduzidas com Josiele.

No capítulo 4, apresento a natureza da pesquisa, totalmente voltada para a abordagem qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006). Logo após, passo aos procedimentos metodológicos, que incluem: a descrição do contexto da pesquisa, da participante, do processo de geração dos dados e dos procedimentos analíticos.

No capítulo 5, analiso os dados gerados, tendo em conta o enfoque teórico proposto nos capítulos 2 e 3. Divido a análise e a discussão em quatro seções, organizadas em blocos temáticos que abrangem as diferentes questões que compõem a história de vida (LINDE, 1993) profissional de Josiele (medos e frustrações na formação docente, experiências no estágio supervisionado, relatos como professora de inglês em serviço e vivências no PIBID). Realizo uma breve discussão final como uma espécie de fechamento da análise, em diálogo com os objetivos da pesquisa.

No capítulo 6, teço as considerações finais e busco articular os entendimentos situados e locais alcançados nesta pesquisa com os pressupostos da Prática Exploratória e da Linguística Aplicada Crítica, áreas basilares para o desenvolvimento desta dissertação.

Em consonância com o pensamento de Hanks (2009, p. 39)² de que “quando nós, praticantes, nos questionamos, ampliamos nosso potencial de aprendizado: sobre pesquisa, sobre a língua, sobre o ensino e o aprendizado de línguas, sobre a vida”, sendo esta pesquisa por si só um espaço para reflexividade, no papel de pesquisador-praticante, adoto, junto à Josiele, uma atitude investigativa,

² Tradução livre feita por mim. Para mais informações, cf. Hanks, 2009.

explorando múltiplas perspectivas e gerando entendimentos sobre os muitos significados do que é formação, do que é ser professor, do que está em jogo no processo de aprender/ensinar línguas, isto é, sobre quem somos/queremos ser e sobre a vida em sociedade.

2

Perspectivas teóricas I

Para compreendermos como se dão as relações humanas, como nos comportamos em sociedade e de que forma aprendemos com/no mundo, é necessário assumirmos uma postura altamente crítica diante das questões que nos atravessam cotidianamente. Trata-se de estar atento às especificidades e às complexidades próprias de nossa condição humana, tendo em conta que somos co-construídos pelo meio que nos cerca e ao mesmo tempo responsáveis pela construção de nossa sócio-história.

Pensando nisso, interessado em refletir sobre o contexto de formação docente, divido este capítulo teórico em três partes, considerando a importância de um olhar exploratório para o contexto em questão. Apresento na primeira parte o viés ético-metodológico da Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2001, 2005; HANKS, 2009), ao abordar de que forma ela (Prática Exploratória) se propõe a “tornar a vida mais vivível para professores e alunos” (HANKS, 2017, p. 92). Inicialmente, discorro sobre alguns aspectos históricos relevantes para o entendimento de suas origens e apresento os conceitos e princípios básicos compartilhados por seus praticantes.

Na segunda parte, promovo uma discussão sobre o que, em termos teórico-práticos, se entende por Linguística Aplicada Crítica (LAC), com base em Moita Lopes (2006, 2013), em Rajagopalan (2003), dentre outros textos. A fim de possibilitar uma contextualização histórica que nos auxilie na compreensão da visão crítica presente na LAC, utilizo os encaminhamentos presentes em Allwright (2006), estabelecendo uma interlocução entre este e os autores supracitados. Além disso, comento sobre a Linguística Aplicada Crítica e a Prática Exploratória como áreas afins, indicando suas bases epistemológicas e seus princípios correspondentes e apresentando dois estudos que ilustram as similaridades existentes entre essas abordagens.

Na terceira parte, ciente da necessidade de refletir sobre a vida que se vive (LIBERALI, 2010), trago considerações sobre a área de formação docente. Para tal, apresento o que Mateus (2010, p. 28) chama de formação racional-técnico-utilitarista e posteriormente problematizo-a ao realizar uma discussão sobre o que Miller (2013) compreende como uma formação reflexiva-crítica-ética.

A partir da divisão delimitada acima, no decorrer deste capítulo, busco construir um diálogo entre as contribuições dos autores e minhas próprias intenções ao realizar esta pesquisa de mestrado, antecipando alguns dados gerados e alguns aspectos contextuais relevantes. Faço isto com base em uma noção de pesquisa e de conhecimento como construção social (MOITA LOPES, 2006, 2013), priorizando o aspecto interacional de nossas vivências (BASTOS, 2004, 2005).

2.1.

Prática Exploratória: contexto, desenvolvimento e conceituação

A Prática Exploratória (PE), teve seu início nos anos 1990 a partir das indagações de Allwright acerca dos aspectos epistemológicos de pesquisas relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas. Esses questionamentos do autor se deram devido à sua insatisfação para com estudos puramente tecnicistas e por questionar seu papel social de pesquisador, bem como as implicações éticas de suas próprias práticas pedagógicas como professor formador.

À época, inserido no contexto educacional do Rio de Janeiro para ministrar um curso voltado para a formação de professores pesquisadores em uma conhecida instituição de ensino de língua inglesa, Allwright percebeu a dedicação com a qual os educadores trabalhavam e, ao observar os esforços físicos e mentais desses profissionais (muitas vezes para além do esperado), lhe chamou a atenção o quão próximos estavam de um *burnout* (esgotamento físico e/ou psicológico)³. Tal descoberta o fez entender que o rigor exigido nas pesquisas sobre a sala de aula era tão alto, que “os professores não seriam capazes de atender a tantas demandas a menos que tivessem tempo e suporte extras” (ALLWRIGHT, 2003b, p.116), o que desencadearia ainda mais casos de *burnout*. Com isso em mente, Allwright optou por estimular a “qualidade de vida na sala de aula” (ALLWRIGHT, 2005, p. 355) ao invés de exigir dos docentes em questão a

³ Allwright (2008, p. 129) define burnout como um “sentimento de que o trabalho não está mais trazendo satisfação e de que não é mais interessante - apenas profundamente tedioso e desesperadamente difícil”. Cortella (2015, p. 43), por sua vez, define burnout “como uma chama repentina que consome o profissional. É o esgotamento total”.

aquisição de habilidades que não necessariamente seriam úteis para suas práticas profissionais.

Por essa razão, tida inicialmente como uma forma exploratória de ensinar (cf. *exploratory teaching*) (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991) e de investigar a sala de aula de língua estrangeira (cf. *classroom research*), a PE nasce da problematização de Allwright sobre as atribuições pedagógicas de professores de línguas e se apresenta como uma alternativa às pesquisas consideradas parasíticas e à tradicional pesquisa-ação⁴, abordagem de pesquisa do praticante muito comum na época (ALLWRIGHT; HANKS, 2009).

Quanto ao parasitismo nos empreendimentos de pesquisa (cf. *parasitic research*), entende-se como parasíticos os estudos que tratam alunos e professores como meros informantes (ALLWRIGHT; HANKS, 2009, p. 152) como se os pesquisadores simplesmente se “alimentassem” das informações obtidas nos contextos sociais observados e não retornassem para contribuir na formação dos participantes. Para Allwright (2006, p. 11), isso ocorria por ser comum, sobretudo nas décadas de 1950 e 1960, a presença de investigadores externos nas salas de aula que, não pertencentes e muitas vezes sem conhecer previamente o local investigado, se valiam do conhecimento produzido sobre a escola, publicavam os resultados de pesquisa em periódicos acadêmicos e não incluíam os professores e alunos no processo reflexivo em si (EWALD, 2015), o que ilustra a visão excludente de *classroom research* da época contra a qual a PE advoga.

A esse respeito, Allwright (2001) denuncia a natureza pouco solidária e nada sustentável do relacionamento entre pesquisadores e participantes da pesquisa (professores e alunos), pautada em hierarquizações claras e no silenciamento das vozes dos docentes e discentes. Estes, por terem suas experiências e perspectivas negadas no processo de construção da pesquisa, não são vistos como criadores de conhecimento útil e legítimo. Em oposição ao viés positivista, a PE faz uma crítica a essas pesquisas por haver nelas uma preocupação maior com as formalidades técnicas e por deixarem de lado a qualidade de vida dos envolvidos na investigação em sala de aula.

Portanto, longe de entender tais práticas como produtoras de relações colegiais, Allwright se posiciona contrariamente a esses acadêmicos que:

⁴ Uma forma colaborativa de pesquisa que envolve os responsáveis pela ação para a mudança (Kemmis & McTaggart, 1988, apud Allwright & Hanks, 2009, p. 143).

[...] “invadem” a sala de aula e o contexto escolar, obtêm dados, e se “retiram” do campo sem contribuir ou, melhor das hipóteses, com contribuições mínimas ou muito superficiais para o contexto e, principalmente, sem dialogar verdadeiramente com as pessoas “investigadas” (MILLER, 2012, p. 320-321).

No caso da Pesquisa Ação⁵, uma vez planejada para ser conduzida por professores em suas próprias salas de aula e pensada para evitar o parasitismo recorrente nas pesquisas educacionais (ALLWRIGHT, 2018, p.11), ela se caracteriza pela ênfase na “[...] coleta e análise de dados visando à melhora de certos aspectos da prática profissional” (WALLACE, 1998, p.1). Para Soomro (2012, p.28):

Com a Pesquisa Ação, um professor explora formas alternativas de abordar um problema identificado para descobrir uma solução por meio de ação e pesquisa. Ao aplicar o processo de ação, o docente desenvolve formas alternativas de pensar sobre o seu trabalho, e implementa práticas alternativas benéficas para o seu desenvolvimento profissional e para situações de ensino e aprendizagem nas quais trabalha.

Embora tenha sido desenvolvida como uma ferramenta de pesquisa para auxiliar o professor, a Pesquisa Ação provou não ser tão produtiva quando comparada com o tempo e a energia que professores gastariam aplicando-a em suas práticas cotidianas (ALLWRIGHT, 2005). Tida como “insatisfatória porque parecia de fato estar em busca de soluções imediatas para uma série de questões, sem sequer desenvolver uma compreensão da situação examinada” (ALLWRIGHT, 2018, p. 11), a Pesquisa Ação é criticada por Allwright (2001, p. 105), cujo entendimento se baseia no princípio de que “ensinar, como em outras profissões, não é somente uma questão de agir, mas também, e talvez mais importante, seja uma questão de pensar”⁶.

Nesses moldes, a PE, diferentemente do modelo de ação-resolução proposto pela Pesquisa Ação, prioriza o processo reflexivo antes mesmo de apontar quais/se mudanças podem vir a decorrer do foco no entendimento. Com isso, afasta-se “[d]a exigência pela busca por resultados, soluções e respostas para determinado problema” (ALLWRIGHT; HANKS, 2009, p. 151).

⁵ As críticas à Pesquisa Ação apresentadas nesta seção são fundamentais para que entendamos melhor o surgimento da PE, como venho fazendo em forma de um breve apanhado histórico. Ciente de que se trata de uma ponderação que remete ao início dos anos 1990, portanto pontual e localizada, não tenho a intenção de banalizar ou rebaixar tal modalidade de pesquisa.

⁶ “teaching, like other professions, is not only a matter of acting but also, and perhaps more importantly, a matter of thinking”, no original, em inglês.

Mesmo que a Pesquisa Ação se preocupasse em salientar a importância da figura do professor-pesquisador responsável por investigar seu próprio contexto profissional, a exigência de técnicas advindas da pesquisa realizada por terceiros se mantinha. As ações, como o próprio nome indica, eram voltadas para a identificação de problemas e para a busca imediata de soluções técnicas, pretendendo instaurar mudanças e melhorias concretas. Tal postura, em meu entendimento, exclui as subjetividades de professores e alunos, subjetividades essas que, como veremos adiante, a PE considera relevantes.

Desenvolvida, então, a fim de possibilitar aos próprios professores, junto aos seus alunos e aos demais envolvidos⁷ a busca por entendimentos⁸, a PE possui princípios norteadores, pensados em conjunto “a partir dos diversos envolvimento sócio-historicamente situados com esta prática e [visando] representar tanto o que fazemos quanto nossas reflexões sobre o que entendemos por PE” (MILLER et al., 2008, p. 147). Esses princípios dizem respeito à visão que os praticantes da PE adotam para a mesma, demonstrando que as impressões de todos os envolvidos no processo de reflexão têm igual importância, ou seja, a natureza inclusiva da PE (MILLER, 2013). Antes, porém, de discutir sobre tais princípios, penso ser importante nos questionarmos:

- Mas, afinal, o que é Prática Exploratória?
- O que a perspectiva adotada pela PE tem a dizer sobre o ensino e a aprendizagem de línguas?

Para compreender melhor a PE, teoria com a qual tenho contato e me alinho desde o início da graduação, sobretudo por privilegiar o exercício contínuo da reflexão como forma de gerar entendimentos, trago a seguinte definição:

[A] Prática Exploratória (Allwright, 2003) [é] uma maneira indefinidamente sustentável em que professores e alunos, dentro de suas salas de aula e enquanto trabalham no processo de aprender e ensinar, se engajam para desenvolver o seu entendimento da vida na sala de aula. Estendemos, aqui, o alcance da Prática Exploratória para além da sala de aula (...) e da escola, re-contextualizando a postura investigativa e ‘o trabalho para entender’ na (...) reflexão profissional de professores (ALLWRIGHT, 2003, apud MILLER et al., 2008, p. 146).

Com essa declaração, é possível olhar para a PE como uma perspectiva menos tecnicista e mais humana em relação ao ensino e à aprendizagem de línguas (ALLWRIGHT, 2012), visto que tanto os professores quanto os alunos

⁷ Em oposição à pesquisa parasitária.

⁸ Ao contrário da Pesquisa Ação.

são incentivados a “trabalhar para entender”⁹ (ALLWRIGHT, 2003, apud MILLER et al., 2008, p. 146-147) questões que lhes despertam a atenção enquanto ensinam e/ou aprendem. Logo, pensar a sala de aula levando em consideração as complexidades dos indivíduos que ali se inserem faz da PE uma abordagem que contempla as dimensões humanas e percebe as relações interpessoais como primordiais, o que leva professores e alunos a ficarem “mais atentos, aguçando o olhar, o ouvir e o sentir do que acontece enquanto está acontecendo” (MILLER et al., 2008, p. 147).

Nesse sentido, em um tom de denúncia, Allwright (2012, p. 104) declara que as

instituições de ensino tendem a seguir orientações tecnicistas, aumentando potencialmente a carga de trabalho e as pressões cognitivas a um nível tão alto que os professores percebem que não são capazes de ser o tipo de profissionais que realmente querem ser.

A partir disso, entender a PE como uma postura investigativa reflexiva nos liberta do papel aprisionador de “vítimas das formalidades técnicas esperadas do professor-pesquisador – mais especificamente, na Pesquisa Ação (NUNAN, 1993) – e da filosofia tecnicista” (ALLWRIGHT, 2012, p. 105), que nos obriga a adotar práticas objetivas para um contexto social completamente subjetivo como a sala de aula. Em consonância com Miller (2013, p. 105), que se coloca a favor de “um afastamento progressivo do paradigma da racionalidade técnica”, a PE problematiza práticas lineares, hierarquizadas e não inclusivas, se posicionando em prol de “novas teorizações” (MOITA LOPES, 2006) e de espaços de “desaprendizagem” (FABRÍCIO, 2006).

Walewska Braga, uma das participantes mais ativas do grupo de PE do Rio de Janeiro, quando convidada a dar uma definição para a PE, afirma que se trata de “viver, interagir e partilhar tentando entender o porquê de tudo que nos chama atenção. [Acrescenta, ainda, que] falar sobre PE sempre é agradável e ao mesmo tempo difícil, pois ach[a] que é mais vivência do que definição” (2013 apud EWALD, 2015, p. 39). Essa acepção aponta para a natureza participativa da PE, pois, para além de praticantes, os membros do grupo são instigados a compartilhar suas impressões sobre a teoria em si. Ademais, a fala da participante expressa o movimento contínuo de questionamento presente na PE, onde “questões da vida

⁹ (*work for understanding*, no original, em inglês)

de sala de aula e fora dela vêm à tona e praticantes podem agir para entendê-las em profundidade” (MILLER et al., 2008, p. 147), fazendo com que reflitam sobre os porquês de tópicos positivos e/ou negativos relacionados às suas experiências. Esses porquês, por sua vez, são chamados de *puzzles* (questões) e, dado que a PE privilegia uma “vivência de constante coleguismo” (MORAES BEZERRA, 2007, p. 45), o trabalho para entender deve girar “em torno dos interesses do grupo” (MILLER et al., 2008, p. 153).

Na busca por entendimentos que sejam válidos para todos, a PE toma como pertinentes as múltiplas perspectivas possíveis sobre a vida em sala de aula (incluindo o ensino e a aprendizagem de línguas), dando espaço para que todos – sejam professores e/ou alunos – verbalizem suas questões e, conseqüentemente, contribuam com suas reflexões para as agendas de pesquisa uns dos outros. Assim, esse processo investigativo inclusivo promove uma atmosfera mais amigável e contribui de maneira positiva para “tornar a vida mais vivível para professores e alunos” (HANKS, 2017, p. 92).

2.1.1.

Os princípios norteadores da Prática Exploratória

Estabelecida como uma modalidade de pesquisa do praticante, a PE, como já mencionado, objetiva alcançar entendimentos locais, através da ação conjunta de professores [formadores, em serviço e/ou em formação], alunos, coordenadores, supervisores – todos tidos como praticantes exploratórios –, sem se apoiar em métodos/técnicas de ensino que não promovem reflexões. A PE apresenta alguns princípios que norteiam a busca por entendimentos, evitando, como acrescenta Ewald (2015, p. 45), “remeter o leitor à ideia de hierarquia de valores, de ordem ou de sequência”. São eles:

- Priorizar a qualidade de vida.
- trabalhar para entender a vida na sala de aula escolar/universitária ou em outros contextos de formação profissional.
- Envolver todos neste trabalho.
- Trabalhar para a união de todos.
- Trabalhar para o desenvolvimento mútuo.

- Integrar este trabalho com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais [em serviço/em formação].
- Fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração sejam contínuos.

(Adaptado de MILLER et al., 2008, p. 147)

No que diz respeito à **qualidade de vida**, a PE salienta a importância das “relações vivenciadas pela/na comunidade de aprendizagem e [a relevância] do processo de ensino e aprendizagem que acontece dentro e fora desta comunidade” (MILLER, 2003 apud MORAES BEZERRA, 2007, p. 55). Nessas relações, a fim de fomentar vínculos favoráveis, é primordial levar em consideração os aspectos locais e subjetivos de cada participante, buscando uma “educação para ser feliz” (MAKIGUTI, 1983 apud EWALD, 2015, p. 34). Em outras palavras, cabe realizarmos questionamentos sobre os anseios, dificuldades, inseguranças, crenças, emoções, alegrias, satisfações dos indivíduos envolvidos direta ou indiretamente em processos educacionais, sendo esses elementos parte integrante do ensino e aprendizagem.

Nesta dissertação, essa preocupação com a qualidade de vida dos integrantes da pesquisa – Josiele e eu – se evidencia na temática de uma das entrevistas realizadas: medos e frustrações na formação docente. Quando questionada sobre suas experiências pedagógicas no decorrer da graduação, no excerto em que falamos especificamente sobre sua inserção no PIBID¹⁰, Josiele responde: “eu fiquei com muito medo porque a proposta era pra trabalhar com inglês e aí eu falei assim meu deus e agora” (excerto 2 – linhas 47-49). Nesse sentido, falar sobre as reações para com as oportunidades de trabalho oferecidas inclui pensar sobre medos, crenças, expectativas, capacidades profissionais, o que vai além do fornecimento de dados para uma entrevista de pesquisa. Busco, com isso, construir uma relação de parceria com a participante¹¹, bem como criar espaços de

¹⁰ 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).

¹¹ Considerando a dimensão política de nossas escolhas lexicais, ao utilizar o termo “participante” para me referir à Josiele, o faço como um sinônimo de “participante exploratória” e de “praticante exploratória”, pois, alinhado à uma abordagem colaborativa de pesquisa, a considero protagonista neste processo investigativo.

escuta para que possamos **trabalhar para entender a vida na sala de aula escolar/universitária ou em outros contextos de formação profissional.**

Por outro lado, sabendo que a PE abre “espaço para a (re)construção de relações interpessoais, de nossas identidades e saberes profissionais, via práticas discursivas” (MORAES BEZERRA, 2007, p. 55-56), estamos diante de uma abordagem que prioriza o social, o compartilhamento de ideias e o aspecto interacional de nossas vivências. Em torno de um trabalho comum – o de gerar entendimentos profundos – e com base na visão de conhecimento como construção social, há na PE um esforço para **envolver todos neste trabalho**, garantir **a união de todos** e promover o **desenvolvimento mútuo**.

Nesse viés, podemos dizer que o percurso investigativo proposto pela PE visa a estimular a agitividade dos indivíduos, aumentar o escopo de entendimentos e construir espaços de autonomia e saber. No entanto, isso deve ocorrer sem que deixemos de compartilhar uns com os outros nossas percepções, tendo em conta que todos somos responsáveis pela construção dessa atmosfera coletiva de reflexão e desenvolvimento, dado que

talvez não cheguemos muito longe se estivermos sozinhos em nosso pensamento, portanto é provável que faça sentido nos reunirmos com outras pessoas para ver se podemos entender coletivamente o que escapa a qualquer um de nós individualmente (ALLWRIGHT, 2001, p. 103).

Dessa forma, em um movimento de resistência ao individualismo e às expectativas do que se espera de uma pesquisa acadêmica e do processo de ensino e aprendizagem de línguas, a PE se propõe a **integrar o trabalho [para entender] com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais [em serviço/em formação]**. Como sugere Ewald (2015, p. 48) com base em Miller (2010), “esse processo demanda uma forma híbrida de ensinar-aprender-pesquisar”, que deve ser lida como um encorajamento para que nos tornemos professores e alunos que teorizam sobre a própria prática e não meros implementadores de ideias alheias.

Além disso, dada a natureza (co)construída e sócio-historicamente situada de nossos entendimentos, é preciso **fazermos com que o trabalho para o entendimento e a integração sejam contínuos**, pois um aporte teórico-metodológico como a PE não nega a dinamicidade no processo de (re)construção de saberes. Isso indica que os princípios crítico-reflexivos da PE buscam “criar oportunidades para que os envolvidos se tornem mais humanamente ativos e,

portanto, mais fortes em suas próprias vidas profissionais” (ALLWRIGHT, 2012, p. 106), criando um senso de agentividade igualmente presente na visão de Linguística Aplicada Crítica, como veremos agora.

2.2.

Linguística Aplicada Crítica e a busca por entendimentos

Allwright (2006), em seu texto “Six Promising Directions in Applied Linguistics”, traça uma espécie de perfil histórico da Linguística Aplicada que muito nos auxilia a compreender as origens dessa ciência, as mudanças epistemológicas no decorrer dos anos e suas influências em pesquisas como a que desenvolvo, preocupadas em construir conhecimentos sobre a vida social. Embora Allwright não faça menção à Linguística Aplicada Crítica em si, como fazem Pennycook (2001), Rajagopalan (2003) e Moita Lopes (2006, 2013), o autor propõe alguns encaminhamentos para o desenvolvimento da LA, ao invés de um guia acabado ou uma receita a ser fielmente seguida, que nesta pesquisa são compreendidos como próprios da LAC, principalmente por fomentar pensamento crítico, engajamento coletivo e se preocupar com questões ligadas ao sofrimento humano e à reflexividade em diferentes contextos pessoais e profissionais (CÔRTEZ, 2017; NUNES, 2017; ABREU, 2018).

Abaixo, apresento os seis direcionamentos em questão por meio de tópicos, sem, no entanto, hierarquizá-los ou desassociá-los, pois juntos formam um olhar antitecnicista para a LA.

- **De uma postura prescritiva a uma postura descritiva, a caminho da busca pelo entendimento;**

Nas décadas de 1950 e 1960, cenário posterior à Segunda Guerra Mundial, as pesquisas em Linguística Aplicada tinham como objetivo maior potencializar o ensino de línguas estrangeiras, no sentido de tornar o processo de aprendizagem mais rápido e eficaz. Isso se deu principalmente nos Estados Unidos devido à demanda acentuada de professores de línguas para ministrarem cursos a soldados designados para servir em lugares afastados e devido à procura por linguistas capazes de desenvolver projetos “relacionados aos esforços bélicos daquele país – desde tarefas ultrassecretas, até [o aperfeiçoamento de] técnicas de tradução automática” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 151). Pautados em um fazer prescritivo,

cabia aos linguistas aplicados da época a comparação dos mais variados métodos, abordagens e práticas, a fim de estabelecer o procedimento mais adequado para que pudessem ter mais êxito em suas pesquisas e para que professores em serviço pudessem melhorar os resultados da aprendizagem de seus alunos.

Essa maneira de fazer ciência ficou conhecida, segundo Allwright e Hanks (2009), como pesquisa realizada por terceiros (cf. *third-party research*), por contar com pouco ou nenhum envolvimento dos participantes observados. Sendo os professores e alunos vistos como meros fornecedores de dados, tratava-se de uma investigação normativa, autoritária, opressora, interessada em resultados concretos e voltada para “como” aprimorar o trabalho docente e “como” melhorar ou acelerar o rendimento do aluno através do uso do “melhor método”.

Tendo a busca pelo melhor método se configurado como um fracasso (PRABHU, 1990), nas décadas de 1960 e 1970 o papel do professor ganhou destaque na “pesquisa em sala de aula” (ALLWRIGHT, 1988). Na ocasião, a finalidade das pesquisas era descrever o que acontecia localmente em sala de aula, a partir de estudos mais longitudinais, embora ainda preocupados em promover melhorias significativas na performatividade dos professores. Mesmo que a noção prescritiva não estivesse necessariamente presente nesse contexto, permanecia uma postura representacionista de educação, pressupondo que o ocorrido no ambiente escolar pudesse ser descrito com exatidão.

Já no fim da década de 1980 e durante os anos 1990, as pesquisas em LA sofreram mudanças epistemológicas revolucionárias e o ponto central passou a ser, como sugere Allwright (2006, p. 13), a busca por “entendimentos como algo válido por si só e não simplesmente como um caminho para melhorias técnicas”. Em outras palavras: os estudos realizados foram ganhando novos contornos e as aulas de línguas passaram a ser vistas como uma coprodução de todos, não cabendo ao professor [nem ao linguista aplicado] simplesmente mudar o que ocorreu em sala, de forma unilateral. Houve, portanto, uma preocupação em considerar alunos e professores como agentes que se engajam no processo de reflexão crítica sobre suas próprias práticas no contexto pedagógico e um consequente distanciamento de demandas intervencionistas orientadas para soluções imediatistas.

Seguindo essa linha de pensamento, a LAC, tal como é concebida hoje, se afasta de práticas prescritivas e puramente descritivas – como as descritas acima –

e dialoga com a noção de “entendimento”¹² presente em Allwright (2006), como resultado de uma postura questionadora voltada para a constituição de indivíduos críticos e conscientes das implicações político-sociais de suas ações. Em diálogo com a seção anterior, onde apresentei a Prática Exploratória, é exatamente essa noção de entendimento crítico-reflexivo, ou talvez crítico porque reflexivo, que aproxima a PE e a LAC, por estarem ambas preocupadas em “criar inteligibilidades” (MOITA LOPES, 2006, p. 14) sobre a vida cotidiana em relação a questões de interseccionalidade (BORGES, 2017), de identidades sociais de raça (FERREIRA, 2017), de letramentos *queer* (SILVA, 2015), dentre outras múltiplas possibilidades.

Com isso, em prol de uma ideia de pesquisa que renarra e redescreve a vida social, Moita Lopes faz uma crítica à linguística que “insiste em ignorar o que as pessoas no cotidiano pensam sobre a linguagem, embora igualmente insista em produzir conhecimento sobre a vida delas ou lhes indicar ações políticas” (MOITA LOPES, 2006, p. 88). O autor se posiciona contrariamente ao modo de investigação “sobre” o outro – “third-party research” (ALLWRIGHT e HANKS, 2009) –, e se coloca a favor de uma pesquisa “com” o outro, em uma relação mais horizontal com a alteridade, em que o participante deixa de ser um “agente analisado” e passa a construir conhecimento, colaborativamente, junto ao pesquisador.

• **De visões simplificadoras em direção ao reconhecimento da complexidade;**

Como desdobramento de diversos questionamentos e investigações acerca de como as pesquisas em LA deveriam ser conduzidas, favoráveis à “maior interação” e à “conversa de mão dupla” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 9-10) entre pesquisadores e pesquisados, os linguistas aplicados passaram a desconsiderar os olhares simplistas para o mundo da LA, como Allwright (2006) apresenta, e começaram a enxergar o ensino e a aprendizagem de línguas, bem como a sala de aula como fenômenos essencialmente complexos e irreduzíveis.

A esse respeito, Fabrício (2006) aponta para uma sociedade contemporânea atravessada por uma “multiplicidade de fenômenos” sócio-político-econômicos, o que significa dizer que a sala de aula e o modo de estar/agir dentro e fora dela estão cada vez mais plurais. Nessa ótica, nós, professores/alunos, influenciemos e

¹² “Understanding”, no original, em inglês.

somos diretamente influenciados por essas mudanças paradigmáticas, criando “novos significados, modos de produção de sentido, práticas, técnicas, instituições, procedimentos de subjetivação e relações discursivas” (FABRÍCIO, 2006, p. 47).

Atravessado por essas múltiplas transições e buscando, a partir desta pesquisa, refletir acerca do processo de formação profissional de uma futura professora de línguas, não compreendo a sala de aula como um lugar onde se ensina/aprende conteúdos preestabelecidos, tampouco considero este estudo um amontoado de teorias e análises alheias ao que se vive em sociedade. Por essa razão, fazer pesquisa, falar sobre a escola e discutir sobre como os atores sociais ali se inserem requer um olhar mais atento para as especificidades de cada sujeito e de cada espaço pedagógico, tornando “problemática a adoção de pontos de vista e explicações causais simplistas a respeito dos fenômenos sociais” (cf. FABRÍCIO, 2006, p. 47).

- **Da busca de resoluções generalizantes a problemas gerais no estudo de situações locais e idiossincráticas;**

Na busca por entendimentos e com a valorização do caráter complexo e irreduzível dos fenômenos sociais – entre eles a vida em sala de aula e em momentos de formação –, a postura investigativa adotada pelos linguistas aplicados críticos, como os venho caracterizando ao longo deste capítulo, requer não mais uma adoção de soluções gerais para problemas gerais. São necessárias, portanto, soluções locais que respeitem a singularidade de todos (ALLWRIGHT, 2003).

Com isso, em um contexto de pesquisa como este no qual conversas reflexivas foram realizadas a fim de entender melhor a socioconstrução identitária de uma professora em formação inicial, não se pode tomar como válidas práticas homogeneizantes, que reduzam o indivíduo a um único grupo do qual faz parte. Isto é, não seria apropriado generalizar questões tão complexas do tipo: o que é ser professor? Que dificuldades enfrenta o universitário em sua rotina? Como é possível lidar com os momentos difíceis vividos em sala de aula?

Bohn (2013, p. 87), em oposição a tais práticas, propõe que priorizemos “o singular em vez do universal, o evento, o individual, a vida, em oposição ao sistemático, à estrutura”. Ele denuncia que a “singularidade das vozes dos alunos e professores raramente está presente nos textos escolares, na autoridade do

professor, nem nos debates sobre a educação brasileira”, sendo exatamente esse o meu objetivo. Sem pretensões salvacionistas, nem me declarando um detentor soberano da palavra ou ambicionando resolver as lacunas por ele apontadas, pretendo ser um dos participantes do diálogo sobre educação, diálogo esse tão necessário e urgente para as questões humanas que têm nos atravessado.

Portanto, as perspectivas destacadas acima em relação à linguagem, à pesquisa e conseqüentemente à vida social podem ser tidas como um convite à inquietação, como uma reação àquilo que está cristalizado, não sendo viável considerar o que acontece ao nosso redor como estático, isolado e imutável. Por isso, no papel de cientistas da linguagem e de praticantes de uma LA crítica, devemos estranhar sentidos postos como verdades absolutas, problematizar compreensões prévias dos fenômenos que nos intrigam, em um “movimento contínuo” em direção aos “descaminhos” e em prol “[d]a desaprendizagem de qualquer tipo de proposição axiomática como um refinamento do processo de conhecer” (FABRÍCIO, 2006, p. 61), em defesa de autorreflexões e de seu caráter inacabado e subjetivo.

• **Da precisão como forma ilusória de ensino-aprendizagem à abordagem disseminadora de múltiplas oportunidades de aprendizagem;**

Ao priorizar, em sala de aula, questões relacionadas à idiossincrasia, à imprevisibilidade e à natureza interpessoal do ensino-aprendizagem e da formação profissional, torna-se incoerente adotar propostas que atendam individualmente a cada aluno. Em função disso, Allwright (2006) nos apresenta o “*scattergun approach*”¹³. Nesse caso, os próprios estudantes, a depender de suas necessidades, interesses e possibilidades, se deparam com práticas que se configuram em uma série de “oportunidades de aprendizagem”¹⁴ (ALLWRIGHT, 2005), envolvendo a todos, a partir de questões potencialmente producentes, sem levar em consideração meros resultados quantitativos.

Essa linha de pensamento dialoga com o modo de fazer pesquisa em Linguística Aplicada Crítica por compreender que, devido à complexidade da vida e do ser humano, a sociedade é “mais fluida, heterogênea e pouco padronizada” (BAUMAN, 1992, p.65), ou seja, cada sujeito se apresenta de modo singular nos

¹³ Refere-se a fazer ou lidar com algo considerando-se várias possibilidades distintas, sem um único foco.

¹⁴ “learning opportunities”, no original, em inglês.

contextos em que se insere, com construções discursivas particulares, com possibilidades de aprendizagem diversas, sem espaço para qualquer tentativa descritiva de regularidade.

Em consonância com Allwright (2003, 2006), em uma era de rápidas mudanças e múltiplas novas exigências postas a nós, faz-se necessário fugir dessa tendência positivista, totalitária e salvacionista de busca pela uniformidade das coisas, considerada “uma corrente romântica muito forte na sociolinguística” (RAMPTON, 2006, p. 111) cujo objetivo era operar na sociedade como uma “legisladora” e/ou “juíza da verdade” (cf. RAMPTON, 2006, p. 115). Avesso a tais práticas, considero esta pesquisa como uma “oportunidade de aprendizagem”, no sentido de possibilitar o desenvolvimento de uma consciência crítica como profissional educador (MILLER, 2013), com possibilidade de gerar mais questionamentos, dúvidas e indefinições, indo muito além do somatório de teorias linguísticas a serem apresentadas sequencialmente.

• **Da atribuição das oportunidades de aprendizagem ao trabalho nelas investido à valorização da “qualidade da vida em sala de aula” onde elas emergem;**

Disposto a desconstruir um ideal de eficiência, produtividade e racionalidade técnica muito presente no contexto pedagógico, Allwright (2006) salienta o papel central da “qualidade de vida em sala de aula” no processo de ensino e aprendizagem, principalmente no que diz respeito à saúde mental dos professores. O autor se posiciona a favor de um fazer pedagógico que estimula a aprendizagem contínua, em oposição às práticas que fazem do aluno um prisioneiro do conhecimento durante sua formação escolar.

Há, aqui, uma denúncia acerca da supervalorização do produto final gerado ao longo dos anos escolares – como se o aluno não passasse de um simples acumulador de saberes – e um destaque ao valor da vida em sala de aula e ao caráter processual da formação. Por essa razão, Bohn (2013, p. 88) aponta para “a necessidade de os alunos e os professores recuperarem a autoria” uma vez que “a singularidade da voz humana [deve ser] convidada privilegiada para discursar sobre ensino e aprendizagem”.

Tal perspectiva gera questionamentos pertinentes à natureza desta pesquisa: “é possível não nos aproximar de nossos sujeitos de pesquisa, sobretudo quando nossa meta é atuar no campo da(s) própria(s) prática(s) que envolvem o uso da

linguagem?” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 159). Tomando como ponto de partida que esta dissertação é entendida como um processo de indagação constante, bem como uma investigação que privilegia as especificidades dos envolvidos, me afasto das “elucubrações teóricas feitas longe dos [participantes] e de suas crenças” (MITCHELL, 2000 apud RAJAGOPALAN, 2006, p. 162) e me responsabilizo em voltar meus “pensamentos para o mundo que estamos vendo, vivendo” (RAJAGOPALAN, 2011), sob a pena de promover uma pesquisa acrítica e construída no vácuo social.

Essas problematizações fazem da LAC uma área continuamente autorreflexiva (PENNYCOOK, 2001), com “envolvimentos autênticos dos indivíduos em processos de pesquisa reflexiva e inclusiva” (MILLER, 2013, p. 111) e apontam para o conceito de transgressão presente em bell hooks¹⁵ (1994, p.13), onde a autora sugere “mover-se para além das fronteiras, o direito de exercer a consciência crítica e o desejo de conhecer para além do que está imediatamente perceptível”, fazendo de nós responsáveis diretos pela construção de entendimentos, valores, crenças e sentidos ao realizarmos pesquisas em LAC.

• **Do entendimento dos acadêmicos como produtores de conhecimento à aceitação dos praticantes como agentes de teorizações sobre suas próprias práticas profissionais;**

Allwright (2006) contesta os acadêmicos como únicos produtores de conhecimentos válidos, propondo a valorização dos praticantes (professores/alunos/pesquisadores) como agentes capazes de pesquisar e teorizar sobre suas próprias experiências. Um dos caminhos para isso seria, como proposto por Bohn (2013, p.90), a desconstrução da imagem “[d]o sujeito mudo, [d]o professor sem autoria em suas palavras de subalterno, [d]o aluno copiador dos significados alheios”, deixando de privilegiar somente a fala do pesquisador especialista não pertencente àquela dada realidade.

A esse respeito, sendo a LAC uma proposta “crítico-reflexiva que trabalha na investigação de como a linguagem opera no mundo social e no exame das questões que afetam diretamente a sociedade contemporânea” (FABRÍCIO, 2006, p.49), não seria eticamente aceitável manter uma agenda

¹⁵ bell hooks optou por ter seu nome escrito desta forma, todo em letra minúscula, por entender que “o que é mais importante em um livro é sua substância e não quem o escreve” (WILLIAMS, 2013, disponível em: <https://issuu.com/thesandspur/docs/112-17>).

transformadora/intervencionista sem valorizar as vozes de todos os envolvidos no contexto observado. Inseridos em um campo de indagações e estranhamentos permanentes, é fundamental interrogarmo-nos acerca dos espaços e silenciamentos criados quando nos comprometemos social e politicamente a realizar pesquisas que falam sobre/à sociedade. Nas palavras de Cavalcanti (2006, p. 249), trata-se de observar “a perspectiva do outro, ou seja, coloca-se a questão da alteridade na prática”, o que envolve um olhar atento para “como as pessoas estão posicionadas no mundo em sua sócio-história” (MOITA LOPES, 2006, p. 102).

A LAC se coloca para nós, então, como uma oportunidade de promover rupturas, uma delas o rompimento das fronteiras – antes bem demarcadas – entre o polo teórico e o polo prático. Para Moita Lopes (2006, p. 101) “é essencial não a teorização elegantemente abstrata que ignora a prática, mas uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas”, ou seja, há o desejo de promover uma discussão que mostre ao menos a complexidade da vida, tal como a multiplicidade de saberes possíveis, sejamos leigos ou não.

Tendo em vista o contexto social desta pesquisa, isso se justifica com base nas demandas profissionais com as quais nós, pesquisadores e professores (em formação), temos de lidar cotidianamente: juntos aos alunos, somos responsáveis pelas decisões curriculares, pela criação de espaços favoráveis para o ensino e aprendizagem e pela reflexão antes, durante e após os encontros em sala de aula. Isto é: o professor-pesquisador, por si só, desempenha o papel de atravessador de fronteiras e suas vivências interessam à LA contemporânea por ser um agente “mais sensível às realidades humanas” (MUSHAKOJI, 1999, apud MOITA LOPES, 2006, p. 104). Logo, portado de uma responsabilidade ética, foge das “normalizações, dos enquadres compulsórios, [e] dos modelos impostos por uma educação economicista” (BOHN, 2013, p. 82), em nome do bem-estar de todos.

Essa busca por entendimentos locais acerca da vida social, eticamente consciente e envolvendo a todos nos leva à uma articulação entre a Prática Exploratória e a Linguística Aplicada Crítica, como veremos em seguida.

2.2.2.

PE e LAC: aproximações necessárias

Considerando “ser a PE uma das abordagens que surgiram dentro da LA para buscar entendimentos sobre a vida em um mundo cada vez mais complexo” (NUNES, 2017, p. 48), apresento nesta seção a Linguística Aplicada Crítica e a Prática Exploratória como áreas afins, com constructos e princípios correspondentes que, juntos, dão coerência teórico-metodológica para esta pesquisa, principalmente ao lançar um olhar crítico-reflexivo para as questões que nos atravessam na vida cotidiana (MOITA LOPES, 2006), como veremos nas pesquisas de Vitoriano (2015) e de Mendes (2007).

Com isso, considerando as discussões sobre LAC e PE desenvolvidas anteriormente (seções 2.1 e 2.2), faz-se necessário pensar nas conexões entre elas. Fabrício (2006), alinhada à linguística aplicada híbrida e mestiça, propõe o desenvolvimento de investigações com foco na linguagem, sob um viés qualitativo e com entendimentos locais e particularizados. Alguns pontos dessa proposta em muito se assemelham com as orientações da PE. Abaixo, destaco aqueles que considero equivalentes às proposições defendidas pelos praticantes da PE:

- Submeter o objeto de pesquisa a constante problematização e contextualizá-lo local e globalmente à luz do pensamento contemporâneo.
- Considerar, ao realizar qualquer estudo, as múltiplas vozes, os regimes de verdade, as crenças e os discursos que estão em jogo.
- Duvidar de toda e qualquer tentativa de essencializar e mumificar os entendimentos construídos acerca do objeto investigado.
- Compreender que as descrições e observações que fazemos nos diversos empreendimentos de pesquisa não são neutras e não podem ser realizadas sem a influência de nosso conhecimento de mundo e repertório linguístico.
- Operar levando em consideração a dimensão ética no trato com o outro e considerando os apagamentos e/ou os espaços de fala e escuta promovidos a partir do caminho investigativo percorrido.
- Submeter o trabalho à avaliação de nossos pares e pensá-lo, também, sob o ponto de vista dos que discordam de nós.
- Promover discussões que tenham como base a argumentação e a troca de ideias, em um processo de construção de conhecimento, em detrimento da simples refutação do pensamento divergente.

- Questionar posições e examinar nossas escolhas constantemente.

De igual forma, procedimentos pensados e conduzidos por praticantes exploratórios são similares aos posicionamentos adotados por linguistas aplicados críticos como Pennycook (2006), Rajagolapan (2006), Moita Lopes (2006), dentre outros. São eles:

- Conduzir a investigação a partir das questões (*puzzles*) que emergem do contexto no qual os participantes estão inseridos.
- Privilegiar as experiências vividas e as múltiplas visões de mundo dos participantes da pesquisa.
- Duvidar do que nos parece familiar e refletir sobre as questões de pesquisa buscando entender “o que acontece enquanto está acontecendo” (MILLER et al., 2008, p. 147).
- Compreender o discurso como prática social (MILLER, 2013).
- Promover pesquisas cujas bases sejam inclusivas, buscando solidariedade e escuta atenta em toda e qualquer investigação (MILLER, 2012, p. 320).
- Conceber o estudo tendo como foco compromisso ético e respeito a todos os envolvidos (ALLWRIGHT, 2006).
- Estar consciente da finitude e mutabilidade de nossos entendimentos, resignificando-os sempre que necessário e tendo em conta que a postura crítico-reflexiva deve permear a pesquisa em todas as suas etapas.

Vitoriano (2015), em sua dissertação de mestrado, investiga o contexto socioeducativo, responsável por aplicar medidas reparatórias em jovens menores de dezoito anos, em conflito com a lei, a fim de prepará-los para o convívio pleno em sociedade. A pesquisadora busca observar como se deu sua inserção em duas escolas internas e duas instituições socioeducativas, seu convívio com esses estudantes, bem como as experiências e questionamentos de seus alunos sobre a escola e sobre a vida dentro e fora da sala de aula. Sua pesquisa se insere no campo da Prática Exploratória por se interessar pelas questões (*puzzles*) dos participantes, além de assumir um caráter transdisciplinar ao contar com constructos da Sociolinguística Interacional.

Nesse sentido, podemos afirmar que estudos como o descrito acima, orientados pela PE, são vistos como Linguística Aplicada Crítica porque expressam a urgência de conduzirmos investigações responsivas à vida social e,

como afirma Fabrício (2006, p. 58), focam “no processo de invenção e de fabricação permanente do mundo social”, apontando “para a possibilidade de e responsabilidade por mudanças e construção de valores, sentidos e futuros sociais possíveis”.

Além disso, nesse diálogo com a sociedade, estudos como o de Vitoriano (2015) manifestam a necessidade de “um outro sujeito para a Linguística Aplicada: as vozes do sul¹⁶” (MOITA LOPES, 2006, p. 101). Isso envolve uma descrença total em qualquer tentativa de neutralidade científica e uma crítica acentuada – e consequente fuga – ao ideal de “sujeito homogêneo e essencializado como branco, homem, heterossexual de classe média” (MOITA LOPES, 2006, p. 101).

O olhar exploratório da autora para o discurso de indivíduos marginalizados e estigmatizados indica, ainda, o lugar de poder e conflito desempenhado pela linguagem no dia-a-dia – noção presente na PE e na LAC. Com isso, afirmo com Moita Lopes (2006, p.103) que “não há lugar fora da ideologia e [que] não há conhecimento desinteressado”, pois as nossas decisões teórico-metodológicas dizem muito a respeito de nossos valores, preconceitos, visões de mundo, projetos políticos, entre outros.

Outros paralelos que fazem da PE Linguística Aplicada Crítica podem ser feitos a partir da pesquisa de mestrado de Moura (2007). A pesquisadora realizou um estudo com membros de uma equipe do Movimento Humanista no Rio de Janeiro, onde conduziu um “trabalho para entender” (foco da Prática Exploratória) a socioconstrução identitária dos que exercem a função de orientadores e são responsáveis pela construção de equipes de trabalho. Nesse processo investigativo, a autora utilizou dados gerados através de algumas Atividades com Potencial Exploratório e anotações de seu diário de campo.

Moura (2007) busca trazer para a sua pesquisa as nuances e as vivências do Movimento Humanista do qual faz parte. Para tal, afirma ser

de suma importância não somente consultá-los [em relação aos membros] e incluir suas vozes no trabalho, mas fazer do dia-a-dia do grupo a própria pesquisa, buscar que questões seriam as mais urgentes para os participantes e observar como tal pesquisa poderia ser útil para nossas atividades (MOURA, 2007, p. 14).

¹⁶ Neste caso, LA é entendida como Linguística Aplicada Crítica.

Há aqui uma investigação reflexiva, visando entender melhor quais são as implicações da vida em um contexto específico. Isso se deu a partir de questionamentos profundos como: “em que cada um de nós acredita e como falamos daquilo que acreditamos? Como construímos nossa identidade como orientadores no Movimento Humanista?” (MOURA, 2007, p. 15).

Com essa pesquisa, percebe-se uma espécie de inquietação, própria da PE e da LAC, com aquilo que está cristalizado. Quero dizer que, mesmo sendo parte do Movimento Humanista e conhecendo a dinâmica e o funcionamento do grupo, a pesquisadora seguiu um caminho investigativo de profundo desconstruir e reconstruir, desaprender e reaprender (FABRÍCIO, 2006), em um gesto de incomodar-se e investigar-se (MILLER, 2013).

Ademais, a preocupação com a dimensão ética da pesquisa – questão central na LAC e consequentemente na PE – se fez presente no estudo em questão. Moura (2007, p. 14) compreendeu “o processo de construção [de sua] dissertação como uma oportunidade de trabalhar para o desenvolvimento de todos os participantes do Movimento, envolvendo e unindo a todos”. Assim, a autora se afasta da “crença [positivista] de que o saber em si está acima de qualquer consideração ética” e se aproxima da ideia de que “a atividade de formular teorias é algo que se dá como parte de uma prática social” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 21) que tem como um de seus princípios norteadores levar em consideração as particularidades dos indivíduos inseridos no cenário investigado.

Baseado nos tópicos abordados acima, podemos afirmar que estudos orientados pela LAC e pela PE apontam para a imprescindibilidade de realizarmos investigações responsivas à vida social, ou seja, tendo em conta o cenário multifacetado e muitas vezes injusto no qual estamos inseridos, com uma série de avanços e mudanças políticas, econômicas, sociais e consequentemente educacionais (FABRÍCIO, 2006). Essa responsabilidade de nos indagarmos quanto aos aspectos éticos, ideológicos e políticos no processo de produzir e reproduzir saberes também deve ocorrer no contexto de formação docente (tópico principal de minha pesquisa). Portanto, teço na próxima seção considerações sobre a área de formação de professores.

2.3.

Formação de professores: do tecnicismo à reflexão crítica e ética

Olhando para o mundo como uma realidade inacabada e em constante transformação, considero essencial nesta dissertação refletir sobre a vida que se vive (LIBERALI, 2010), uma vez que nós, como sujeitos sociais, temos total responsabilidade sobre os rumos de nossa história, frente aos desafios que nos atravessam. Por isso, ao discutir acerca da formação de professores, esta seção se afasta da denúncia de Bauman (1999, p. 11) que propõe que “o problema da condição contemporânea de nossa civilização moderna é que ela parou de questionar-se” e caminha em direção à reflexão crítica, nos mesmos moldes propostos pela Prática Exploratória e pela Linguística Aplicada Crítica. Passemos agora para a caracterização do que Mateus (2010, p. 28) chama de formação racional-técnico-utilitarista e a seguir para uma discussão do que Miller (2013) compreende como uma formação reflexiva-crítica-ética.

2.3.1 Visão racional-técnico-utilitarista

Vinculada em diversos espaços universitários e muito presente na maneira como a formação docente é concebida, a visão racional-técnico-utilitarista de educação (MATEUS, 2010, p. 28) valoriza um ensino pautado em teorias – neutras e descontextualizadas¹⁷ – em oposição a um viés crítico-reflexivo, atento ao que professores e alunos têm a dizer sobre suas próprias práticas. Nessa visão, temos uma formação baseada em um currículo essencialmente conteudista, com foco na qualidade técnico-conceitual do conhecimento, a partir de uma abordagem enciclopédica (GARCIA, 1999).

Com esse modelo de ensino, “a atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica” (SCHÖN, 1983, p. 21). Ou seja: questões de cunho pedagógico são entendidas como problemas “técnicos” que merecem um olhar estritamente objetivista e racional para que soluções imediatistas sejam encontradas – centro das críticas realizadas pela LAC e pela PE –, favorecendo, então, o uso de “leis

¹⁷ Refiro-me aqui a teorias que não são pensadas à luz de uma dimensão sociopolítica e não levam em consideração a vida que se vive (OLIVEIRA, 2014, p. 32)

causais para prever, e portanto controlar os resultados de diferentes cursos da ação prática” (CARR; KEMMIS, 1986, p. 66).

Seguindo essa mesma linha técnica de formação, pesquisadores-educadores, completamente distantes de seus campos de investigação e atuação, estão em busca de conhecimento concreto/tangível, por meio de atividades livres de valores, fazendo jus à crítica de Giroux (1988, p. 23), ao sugerir que:

As instituições de treinamento de professor e as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais. Em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor.

Nesse contexto, o professor (em formação constante) é construído como um mero executor de tarefas e consumidor de teorias previamente elaboradas por outros profissionais, os verdadeiros “especialistas”, o que aponta para uma forte tendência “a privilegiar a memorização e a reprodução do conhecimento, a enfatizar o trabalho individual, e a trabalhar com ênfase na fragmentação e alienação” (LIBERALI, 2010, p. 73).

Tal pensamento é reforçado por Ibiapina (2008), que aponta os princípios positivistas e os ideais dominantes presentes na formação racional-técnica, cujas bases se sustentam em concepções comportamentalistas, isto é, o foco está no treinamento, na instrumentalização e no preparo de professores que atendam a demandas de terceiros, muitas vezes sem questionar as razões desse condicionamento. Com isso, não quero dizer que os professores formados a partir de um ensino que valoriza a técnica são destituídos de reflexão. No entanto, refiro-me em tom de crítica a uma reflexão que não concebe a realidade vivida pelo educador, processo esse que o destitui de uma consciência política e de uma formação cidadã que o possibilite transformar a si e o seu entorno.

Zeichner (2003, p. 47) sublinha a falta de criticidade de que falo ao observar que “precisamos reconhecer que a reflexão, por si só, significa muito pouco. De certo modo todos os professores são reflexivos. É importante considerar o que e como queremos que eles reflitam”. Se mecanicamente, de certo contribuiremos para a promoção de silenciamentos de vozes que têm algo a dizer sobre suas próprias vivências. Se criticamente, haverá o desencadeamento de novas formas de ação, sobretudo no que diz respeito ao diálogo com o mundo além dos muros da universidade/escola.

Essa preocupação com as implicações de uma formação racional-técnico-utilitarista ou reflexiva-crítica-ética também estão presentes no modo como esta dissertação foi pensada. Em uma das entrevistas realizadas com Josiele, refletimos, juntos, sobre as experiências vividas por ela no estágio supervisionado em língua inglesa, realizado com uma turma do sétimo ano do ensino fundamental, em uma escola particular localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro. Na ocasião, a participante relata sua visão sobre o estágio supervisionado como uma parte importante da formação docente que a “faz pensar assim será que eu tô preparada será que é isso mesmo” (excerto 4 – linhas 26-27). Ela chama a atenção para o fato de o estágio supervisionado ser “um divisor de águas para você decidir de fato se é aquilo que você quer ou não se há tempo de mudar ou não” (excerto 4 – linhas 28-30), caracterizando-o como uma oportunidade de reflexão para que o professor pense sobre a carreira escolhida.

Dessa forma, me posiciono de modo a considerar que a formação docente não pode mais ser pensada como um lugar idealizado de transação pedagógica neutra, constituída por um cenário onde professor ensina e alunos aprendem, o que me leva a perceber que a racionalidade técnica, com raízes fortemente marcadas pelo pensamento positivista, limita e apaga o potencial do professor. Acrescento que a racionalidade técnica não só impacta (no sentido de limitar) a trajetória formativa do (futuro) docente, como impossibilita a tentativa de mudança social, política e cultural, dado que, ao privilegiar conteúdos formais, cristalizados e presos em grades curriculares fechadas para negociação, a criatividade do professor – um dos agentes de transformação social – não é devidamente explorada.

Ainda assim, ao tecer críticas a uma visão de docência altamente técnica, não nego a importância de termos um rigor técnico acerca do conhecimento construído. Pelo contrário: é extremamente importante que o professor tenha domínio técnico de suas práticas pedagógicas. Porém, considero esse rigor distinto da mecanização e da terceirização da ação docente que encararam o professor como um recipiente passivo que, sob o comando alheio, desempenha um papel coadjuvante no seu próprio processo formativo.

Em contrapartida, percebo a form(ação) docente muito mais como uma apropriação consciente de si e do outro (colegas de turma, coordenadores, professores formadores, entre outros) em uma prática pedagógica rigorosamente

crítica e livre, em que não estejamos limitados a fazer somente o que nos obrigam. Falo sobre um rigor muito diferente dos autoritarismos e hierarquizações que desencorajam a atuação dos professores na promoção de novas ações, pensamentos e sociedades (FREIRE; SHOR, 1986), sendo exatamente esse o ponto de vista defendido na noção de formação docente reflexiva-crítica-ética apresentada abaixo.

2.3.2. Visão reflexiva-crítica-ética

Na direção oposta à racionalidade técnica, pensar na formação de professores com base em Miller (2013) requer um convívio com uma gama de saberes, com construções epistemológicas que promovam olhares múltiplos para o contexto em que estamos inseridos e com a compreensão de que estamos permeados por diferentes relações históricas, sociais e culturais específicas (MOITA LOPES, 2006). Com isso, ciente da necessidade de contemplar as vivências e as percepções dos futuros professores em seu processo de formação, há aqui o incentivo a uma noção reflexiva, crítica e ética de formação docente.

No que diz respeito à **reflexão**, me refiro às práticas que privilegiem os questionamentos (MILLER, 2013) e ao mesmo tempo reconheçam a mutabilidade de nossos entendimentos acerca das questões que nos atravessam, ou seja, sua natureza estanque e em constante processo de transformação (FABRÍCIO, 2006). Mais do que uma prática isolada, essa perspectiva reflexiva se apresenta para nós como uma política de valorização do indivíduo em formação, que deve ser mobilizado e se construir como um mobilizador de saberes em seu fazer profissional cotidiano (LIMA, 2004), colocando em xeque sua condição de sujeito condicionado, passivo e sem voz/vez, como apontado na seção anterior. A esse respeito, Freire (1979, p. 61) comenta:

Se a vocação ontológica do homem é a de ser um sujeito e não um objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto maior for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais.

Em meu ponto de vista, o que diferencia este tipo de reflexão do tecnicismo/conteudismo explicitado anteriormente é o trabalho constante para a (trans)form(ação) social de uma dada realidade. Essa ideia de reflexão voltada para a transformação social proposta aqui diz respeito a uma mudança de postura – da inércia para o posicionamento crítico -, considerando que nossas percepções “estão enraizadas em mundos construídos por nós mesmos, que viemos a aceitar como realidade” (SCHÖN, 2000, p. 39) e a depender de como nos colocamos diante das situações, fomentamos liberdade e/ou mais aprisionamentos políticos-sociais-epistemológicos.

A partir desta concepção, o processo de formação envolve reflexão contínua que, diferentemente dos pressupostos presentes na racionalidade técnica, não dicotomiza teoria e prática, fazer e conhecer, pesquisador e pesquisado, já que a teoria e a prática formam um único constructo, o conhecer e fazer são inseparáveis, assim como pesquisadores são incentivados a investigar suas próprias práticas, sejam estes alunos e/ou professores.

Quanto à **críticidade**, saliento que sua construção se dá nas relações interpessoais, estando atrelada na reflexão sobre a prática de forma coletiva e ininterrupta (ALLWRIGHT, 2001). Um atributo indispensável ao educador, o senso crítico deve ser tomado aqui como exercício de fala-escuta, que se afasta de uma curiosidade desinteressada e se configura como uma problematização de si, do outro e do entorno. Em sintonia com o pensamento de Freire (1979) penso que, ao adotarmos um olhar crítico para o mundo social, estamos envolvidos em um trabalho contra ideologias dominantes, em defesa de uma formação docente que não esteja pautada em ideais de neutralidade e de mecanização do ensino. Portanto, em total concordância com Oliveira (2014, p. 31), sublinho

a importância de se pensar a complexidade existente em sala de aula como espaço de negociação de artefatos sociais, culturais, ideológicos, econômicos, entre outras representações hierárquicas e/ou historicamente construídas no pano contextual das relações de poder, envolvendo as práticas discursivas de heterogêneos agentes diretos e indiretos dos processos de ensinar e aprender.

Trata-se, então, de fazer com que futuros professores participem, questionem, pensem, assumam compromissos e se submetam à crítica de seus valores, normas, condutas e direitos, inclusive aqueles tidos como democráticos e justos, concebendo o espaço da sala de aula como mundo social e a formação docente como algo a ser pensado à luz de uma dimensão política (MOITA

LOPES, 2006). Nesse enquadre, é primordial entender cada indivíduo como um subconjunto de possibilidades humanas que constrói sua história através de suas escolhas e ações. Assim, ensinar e aprender em um viés crítico-reflexivo de formação de professores “é ter acesso a um universo de possibilidades, que permite o desenvolvimento constante da personalidade criativa e de ações transformadoras” (LIBERALI, 2010, p. 76).

Além das visões de reflexão e criticidade, a noção de **ética** é primordial para a formação de professores, principalmente por acreditar no aprendizado do viver junto, o que pressupõe um enfrentamento dos reducionismos e das padronizações, muito presentes na educação básica e superior (BOHN, 2013). Penso aqui em uma formação ética tendo em conta dimensões sociais, antropológicas, políticas, filosóficas, culturais e, sobretudo, princípios que busquem integrar a todos no trabalho para entender a vida em sociedade (ALLWRIGHT, 2003), como proposto pela PE e pela LAC. Como consequência, partindo da necessidade de promover uma formação questionadora e crítica das situações e condições de ensino, busca-se ouvir vozes de diferentes geografias, com construções identitárias e afetivas distintas, através de relatos variados, pois ser reflexivo-crítico-ético tem relação com perceber o outro em toda a sua subjetividade e complexidade, inerentes à condição humana.

Ademais, com relação à ética no contexto de formação de professores, acentuo uma “crescente preocupação com a transformação social na educação e com a urgência de encontrar novas formas de produzir conhecimento” (MILLER, 2013, p. 103), desencadeando novas formas de ação, sobretudo de reflexão-crítica. Isso implica em olhar para o (futuro) professor com outros olhos, dessa vez como praticante do ensino-aprendizagem e como aprendiz em constante desenvolvimento (ALLWRIGHT; HANKS, 2009).

Por fim, trago a dimensão ética da formação docente como forma de contemplar e valorizar a irredutibilidade e a inesgotabilidade de nossas ações frente à constituição de uma sociedade “mais sensível às realidades humanas” e mais delicada com a natureza (MUSHAKOJI, 1999, apud MOITA LOPES, 2006, p. 104). Dessa forma, nossas experiências, compreensões, concordâncias e discordâncias devem estar alinhadas com uma concepção de cidadania como condição de vida (LIBERALI, 2010), por meio da qual alcançamos uma formação docente colaborativa – constituída por várias vozes em diálogo – e

consequentemente emancipatória, em consonância com a emergência de um paradigma que opta pela não fragmentação e não hierarquização do conhecimento. Parafraseando Moita Lopes (2006, p. 86), eis aí o desafio que se coloca para nós na contemporaneidade.

É nesse panorama que a visão reflexiva-crítica-ética de formação docente pode ser vista como uma importante ferramenta intelectual e social que, em diálogo com a LAC e com a PE, são adequadas para a investigação aqui proposta no sentido de buscar promover agentividade humana (LADSON-BILLINGS, 1998, p. 9) e relações sociais mais inclusivas (MILLER, 2013). Além disso, por desafiar constructos fixos e pré-estabelecidos, adotar uma perspectiva interdisciplinar e legitimar a centralidade do conhecimento experiencial (MILNER; HOWARD, 2013, p. 539) o referencial teórico apresentado neste capítulo dá suporte para entender as futuras construções e análises discursivas desta pesquisa.

3

Perspectivas Teóricas II

Conforme mencionado na introdução, neste capítulo busco apresentar os pressupostos teóricos que orientam esta pesquisa no que diz respeito à construção e à análise discursiva. Em um primeiro momento, abordo a perspectiva de discurso e de identidade pelo viés socioconstrucionista, explicitando o papel das práticas discursivas na construção, na manutenção e na reconstrução das identidades sociais (MOITA LOPES, 2001; BASTOS, 2005). Em seguida, falo sobre os conceitos de narrativa e avaliação segundo a teoria da narrativa pensada por Labov (LABOV; WALETZKY, 1967; LABOV, 1972) e, posteriormente, explico a visão socioconstrucionista de narrativa, incluindo a noção de avaliação, como prática social (BASTOS, 2005, 2008; BRUNER, 1997; LINDE, 1993; MISHLER, 1999; MOITA LOPES, 2003). Por fim, discorro sobre os pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), pois esta serve como base teórica para o Sistema de Avaliatividade (MARTIN, 2001; MARTIN; WHITE, 2005; NÓBREGA, 2009), isto é, a perspectiva da linguagem na qual me apoio para a identificação das marcas avaliativas nas entrevistas semiestruturadas conduzidas com a participante.

3.1.

Discurso e identidade: um viés socioconstrucionista

Com base na concepção de discurso adotada neste estudo, abrangendo a noção de conversa reflexiva como prática social, compreendo que o uso que fazemos da linguagem – seja em conversas cotidianas ou em contextos mais formais de atuação – não pode ser entendido sob uma ótica de neutralidade, pois envolve uma série de escolhas (intencionais ou não) de cunho ideológico e político imbricadas em relações de poder que impactam diretamente o mundo ao nosso redor (FABRÍCIO, 2006). Assim, por conta do caráter indubitavelmente social do discurso, é possível concluir que os significados são construídos, como afirma Moita Lopes (2001, p. 59), “pela ação em conjunto de participantes

discursivos em práticas discursivas, situadas na história, na cultura e na instituição”.

Para aprofundarmos essa questão, é preciso levar em consideração pelo menos três aspectos fundamentais acerca do discurso: ele é dialógico, situado e constitutivo da vida social (MOITA LOPES, 2001, p. 58-59).

Quanto à **dialogicidade**, tem-se a referência de que nossas práticas discursivas não se tratam de uma formação que se dá no plano individual, mas como um elo na cadeia de vários discursos que circulam na sociedade. Há, portanto, um processo de relativização da autoria do que proferimos, o que nos ajuda a compreender a natureza coletiva dessas produções, no sentido de que nenhum discurso é construído sem interlocução, “sem que a alteridade seja um fator integrante” (MOITA LOPES, 2001, p. 58).

A **situacionalidade** tem relação com a história, a cultura e a instituição como fatores que nos posicionam no mundo social. Isso aponta para o fato de que nenhuma interação se dá em uma espécie de vácuo social (MOITA LOPES, 2001). Elas, as interações, são construídas a partir de contextos específicos, com falantes específicos, que se posicionam de maneiras específicas, a depender da situação em que estão inseridos.

A respeito do terceiro ponto, **a natureza constitutiva do discurso**, este é concebido como ação “através da qual os participantes discursivos se constroem, constroem os outros e, portanto, constituem o mundo social” (MOITA LOPES, 2001, p. 59). Isto é, numa situação determinada e socio-historicamente marcada, construímos uns aos outros no/pelo discurso.

Os aspectos dialógico e situacional abordados acima, vale mencionar, influenciam tanto o que dizemos quanto o que não dizemos nas conversações em que nos engajamos. Digo isto porque, por um viés socioconstrucionista de discurso, nenhum enunciado pode ser tido como uma representação fiel do que pensamos, no sentido de ser a cópia de uma dada realidade (BASTOS, 2005). Pelo contrário, prioriza-se a práxis, a construção discursiva, estabelecida histórica e culturalmente. Como exemplo, temos os papéis desempenhados por mim e por Josiele – participante da pesquisa – em nossas conversas reflexivas. O fato de ambos sermos professores de línguas, de nos conhecermos há aproximadamente quatro anos, de termos tido experiências profissionais similares, de termos convivido em prol desta dissertação por meses, dentre outros aspectos contextuais

relevantes¹⁸, influenciam diretamente nossas escolhas ao expressarmos (ou deixarmos de expressar) certos posicionamentos, o que restringe ou amplia a possibilidade de construirmos alguns significados em detrimento de outros.

Além disso, relaciono o aspecto constitutivo do discurso com a estrutura macrossocial da qual ele faz parte por estarem diretamente ligados, sendo o discurso um elemento constitutivo dessa estrutura e ser, simultaneamente, por ela concebido. Sendo assim, mais uma vez me apoio na visão de discurso como práxis/ação, “em que os indivíduos passam a ser compreendidos como agindo em práticas discursivas específicas que os constituem em certas direções de forma situada e contingente” (FABRÍCIO; MOITA LOPES, 2002, p.13).

Como um desdobramento, o discurso, através do qual os atores sociais interagem, tem sido encarado como um contexto para a investigação das identidades, dado que ele (o discurso) nos dá acesso “aos significados com os quais vivem[os] na vida institucional, na cultura e na história, tornando possível entender como [nos vemos e vemos] os outros a [nossa] volta, ou seja, suas/nossas identidades sociais” (MOITA LOPES, 2001, p. 59).

Ao pensarem sobre identidade, autores como Mishler (2002) e Bastos (2005) não a compreendem como a essência de quem seja o falante, algo determinado *a priori*, estável e presente em categorias sociais dadas/fixas. Uma proposta mais condizente com a visão socioconstrucionista de linguagem, proposta seguida pelos autores supracitados, interpreta o termo identidade como fluido, aberto a flexibilidades, negociável e construído no decorrer dos eventos de fala (BAUMAN, 2001, 2004), de modo que não nos cabe determinar que identidades os falantes possuem, mas quais identidades estão sendo construídas no aqui e no agora da interação discursiva.

Estudos que versam sobre a realidade social apontam que não há dúvida alguma de que vivemos em tempos de crise e transformação permanentes em nosso entorno (FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2006, 2013; PENNYCOOK, 2006), fator que traz implicações e gera inúmeras reflexões acerca das identidades – tema central desta pesquisa. Com isso, o modo como as interpretamos vem assumindo novas dimensões, já que, na contemporaneidade, convicções estáveis

¹⁸ Para um maior detalhamento dos aspectos contextuais desta pesquisa, ler capítulo 4.

desaparecem, a incerteza permeia nossas vidas e a sociedade se remodela a cada instante, trazendo consequências drásticas para como o sujeito se vê e é visto.

Assim, a abordagem socioconstrucionista, aporte adotado nesta pesquisa, faz uma crítica à noção de identidade original, integral e unificada, como se pensava tradicionalmente (RAMPTON, 2006), pensando-a, antes, como estratégica e circunstancial e como parte de um processo de construção constante e contingente. A esse respeito, Hall (1996, p. 3-4) comenta que:

[...] esse conceito de identidade não assinala um núcleo estável do eu que passa do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história. Esta concepção não tem como referência aquele segmento do eu que permanece, sempre e já, idêntico a si mesmo ao longo do tempo. [...] Ela aceita que as identidades não são unificadas e, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; nunca singulares, mas multiplamente construídas em diferenças, discursos, práticas e posições muitas vezes cruzadas e antagônicas. Eles estão sujeitos a uma historicização radical, e estão constantemente em processo de mudança e transformação.

Desse ponto de vista, analisar identidades é olhar para uma construção inacabada, afetada por temporalidades e contingências diversas, o que nos leva a pensá-las como constituídas discursivamente, no sentido de que, como realidade social e histórica, são produzidas, disputadas e transformadas em formações discursivas concretas. Considera-se, portanto, a dimensão discursiva como constituinte das identidades, sendo estas igualmente produto do contexto histórico-político, social (familiar, estudantil, trabalhista, territorial, etc.) e pessoal do sujeito.

Nas palavras de Hall (2000, p. 112),

‘identidade’ [significa] o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos ‘interpelar’, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode falar. As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós.

Nessa perspectiva, identidades podem ser entendidas como uma articulação de posições subjetivas em um determinado discurso, construção essa que não deixa de ser temporária e condicionada, além de ser proposta pelo próprio discurso. Assim, adotar o conceito de identidade visto nesta seção envolve necessariamente questionar-se sobre os discursos que circulam, a fim de poder explicar tanto a posição do sujeito (individual ou coletivo) quanto seu lugar na interdiscursividade social. Ademais, analisar as identidades construídas a partir da análise do discurso

significa levar em consideração os contextos específicos em que elas ocorrem, bem como as estratégias discursivas postas em jogo. Como Hall (2001, p. 109) argumenta, devemos considerar as identidades “como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas”.

Com base no que foi apresentado acima, entendo que analisar o discurso é central para abordar e investigar identidades. Proponho aqui que tal perspectiva socioconstrucionista de discurso e de identidade nos possibilita pensá-los como um configurador dos significados de várias experiências nas quais nos engajamos, não nos restando dúvida da importância de nos questionarmos sobre nossas práticas discursivas, dentre elas as narrativas que contamos cotidianamente – tópico da próxima seção.

3.2.

Narrativa na perspectiva laboviana

Dentre os tantos trabalhos acerca da prática discursiva narrativa, temos os estudos fundadores, introduzidos pelos linguistas Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), acerca da estrutura de narrativas orais de experiências pessoais, elicitadas em situações de entrevista. Conceitualmente falando, Labov (1972, p. 359-360) define narrativa como uma maneira de “recapitular uma experiência passada, combinando uma sequência oral de orações à sequência de eventos que (infere-se) realmente aconteceu”. Em outras palavras: as narrativas representam, então, uma ordem cronológica dos eventos passados, possuindo uma correspondência no “mundo real”.

O que para Labov se constitui como uma narrativa (e não como um mero relato) é, por exemplo, o fato de ela dizer respeito a uma instância pontual no passado e não a acontecimentos/hábitos recorrentes. Além disso, para o autor, a narrativa deve ter um ponto, ou seja, um motivo para ser contada, conferindo a ela reportabilidade. A reportabilidade, por sua vez, se relaciona à aceitação da narrativa pelos participantes da interação, evitando comentários do tipo “e daí?” (LABOV, 1972, p.359-360).

Ainda sob o ponto de vista laboviano, para que uma narrativa possa ser considerada completa, o que comumente se chama de narrativa canônica, ela deve

conter seis elementos estruturais, a saber: sumário, orientação, ação complicadora, avaliação, resolução e coda. Esses componentes são entendidos da seguinte forma:

- 1) Sumário: é uma espécie de resumo inicial do que, em seguida, será contado. O narrador introduz o assunto e a razão pela qual a história está sendo contada, ou seja, o ponto da narrativa.
- 2) Orientação: trata-se de uma contextualização do que será narrado, com identificação dos personagens, do lugar, do tempo e do ocorrido em si, podendo aparecer no início ou durante a narrativa. Sua finalidade é “apresentar o que estava acontecendo antes que o primeiro evento da narrativa ocorresse ou durante todo o episódio” (LABOV, 1972, p. 364).
- 3) Ação complicadora: é a sequência temporal de orações narrativas, o elemento criador do corpo da história, ou seja, a narrativa em si. É através dela que conhecemos a ordem dos acontecimentos narrados, o que significa que as orações são temporalmente organizadas de forma linear. Labov aponta que, se pelo menos duas orações no passado estiverem sequencializadas, remetendo a um passado temporal, se está diante de uma narrativa mínima.
- 4) Avaliação: é o que demonstra a postura, a opinião e o julgamento do narrador a respeito dos fatos narrados, o que tem grande relevância, no sentido de enfatizar alguns acontecimentos específicos em detrimento de outros. A relação entre a reportabilidade e a avaliação merece destaque, pois é durante o momento da avaliação que a história pode ser considerada relevante e reportável ou não. Ou seja, a avaliação é a razão de ser da narrativa, comunicando o significado, informando a carga dramática e estabelecendo o ponto do que está sendo narrado.
- 5) Resolução: trata-se do momento da narrativa no qual conhecemos o desdobramento das ações complicadoras, dando uma espécie de desfecho à história narrada.
- 6) Coda: é o que determina o encerramento da narrativa e pode fazer uma conexão entre o tempo da narrativa (passado) e o tempo da narração (presente), retomando o momento atual da interlocução.

Nesta seção, apresentei brevemente os elementos que, na perspectiva laboviana, fazem parte da estrutura de uma narrativa. Embora os outros componentes sejam de suma importância por permitirem identificar nos dados gerados a presença de narrativas canônicas, meu foco está na avaliação, sobre a qual falo abaixo.

3.3. Avaliação na perspectiva laboviana

Conforme apresentado anteriormente, segundo a perspectiva laboviana de narrativa, a avaliação tem como função conferir ao acontecimento relatado um caráter para além do ordinário, isto é, através dela sabemos se a história contada é engraçada, esquisita, assustadora, desafiadora e assim por diante. O fato do ocorrido não ser algo comum, usual, ou cotidiano, justifica a sua reportabilidade.

Sendo um dos meios usados pelo narrador para indicar o ponto da narrativa, sua razão de ser, existem, pelo menos, duas formas distintas de fazer uma avaliação: ela pode ser externa ou encaixada. Uma vez que o narrador interrompe o que estava a dizer para observar o seu ponto, como uma espécie de parênteses, e comunica diretamente ao ouvinte qual o seu olhar sobre o fato narrado, estamos diante de uma avaliação externa. Por outro lado, entende-se por avaliação encaixada a inserção de dramaticidade ao evento narrado, por meio de recursos expressivos (fala reportada, elementos intensificadores, repetições, entre outros), indicando o sentido como os acontecimentos devem ser entendidos, sem que haja, no entanto, interrupções no fluxo da narrativa.

No fragmento retirado do capítulo 5 (excerto 2), é possível identificar os dois tipos de avaliação em questão. Quando Josiele narra seu episódio de entrada no PIBID/Inglês a convite de suas colegas de graduação, ela, por meio de uma fala enfática “muito medo” – linha 47) e de indagações que a inferiorizam “porque poxa eles tiveram outra professora e aí como é que vai ser isso” (linhas 49-51), constrói para si a imagem de aluna insegura e temerosa em relação à nova experiência profissional, interrompendo o fluxo da narrativa para tecer um comentário e fazer um parênteses (avaliação externa).

47	Josiele	eu fiquei com <u>muito</u> <u>medo</u> porque eu falei assim e
48		aí a proposta era pra trabalhar com inglês e aí
49		eu falei assim “meu deus e agora” porque poxa
50		eles tiveram outra professora e aí como é que
51		vai ser isso a minha idade a minha idade assim
52		eu até que eu tenho uma idade considerável mas
53		é: algumas pessoas na época ainda tava no início
54		da graduação então algumas pessoas ainda olhavam
55		pra mim e achavam não achavam sei lá que eu
56		tinha meus vinte e três anos por exemplo

Em contrapartida, por meio de uma avaliação encaixada (sem interromper sua narrativa), Josiele faz uso de fala reportada “meu deus e agora” (linha 49)

para projetar uma imagem de aluna em desespero diante do desafio de atuar como membro do PIBID.

Embora seja um trabalho pioneiro, no sentido de ter iniciado a pesquisa sobre narrativas no campo linguístico, os trabalhos de Labov vêm sendo ampliados. Tais ampliações se referem principalmente a um olhar além da estrutura da narrativa, levando em consideração como os enunciados se ancoram no mundo e problematizando como a narrativa em si se relaciona aos aspectos sociointeracionais, próprios de qualquer prática discursiva (BASTOS, 2005; BRUNER, [1990] 1997; MOITA LOPES, 2001; SCHRIFIN, 1984).

Não podemos negar que as investigações labovianas foram a porta de entrada para muitas investigações em torno das narrativas, mas existem estudos posteriores que merecem destaque. Por estarem alinhados a uma visão socioconstrucionista de narrativa, essas propostas priorizam questões contextuais e compreendem a narrativa como prática sociohistoricamente situada, tópico a ser explorado adiante.

3.4. Narrativa na perspectiva socioconstrucionista

Bruner (1997), um dos pioneiros nos estudos da Psicologia nos Estados Unidos, se afasta da noção de narrativa como registro do que ocorreu (proposta laboviana), ao acreditar que o ato de narrar é uma constante interpretação e reinterpretação de nossas experiências. O autor constata que contar histórias é intrínseco a nós, seres humanos, o que dá às narrativas o status de aparato que estrutura e estabiliza a vida em sociedade, pois é através das nossas histórias que normas de conduta, nossa memória e experiências se organizam.

Diante disso, é possível enxergar vida e narrativa como elementos indissociáveis: “a narrativa imita a vida, a vida imita a narrativa” (BRUNER, 2004, p. 692), pois ao relatarmos nossas experiências pessoais, estamos (re)vivendo, (re)organizando e (re)construindo essas mesmas experiências sob a forma de uma narrativa. Afinal, contar histórias é um meio do qual lançamos mão para fazer sentido da vida ou de quem e como somos construídos no mundo social (MOITA LOPES, 2001, p. 62).

Assim como Bruner, Mishler (1999) entende a narrativa como um ato social por meio do qual ocorrem movimentos identitários, e destaca que, nesse processo de construção identitária, nos posicionamos discursivamente falando em relação a um outro que pertence a nossa rede de relações. Além disso, como uma espécie de expansão da noção de tempo cronológico, cunhado por Labov e Waletzky (1967), Mishler (2002) problematiza a ideia de temporalidade ao propor uma visão complementar para a análise narrativa. Para o autor, a ordem temporal não é o bastante para que entendamos como uma narrativa se dá, visto que a organização que o narrador dá a sua história tem mais a ver com seus propósitos narrativos do que com uma ordem cronológica fiel ao que ocorreu. Portanto, Mishler (2002, p.103) propõe a utilização do conceito de tempo narrativo que, por não ser necessariamente linear, é governado “por um olhar retrovisor desde o presente (...), isto é, pela situação em que os contadores se encontram depois que algo lhes aconteceu no passado”, o que torna a história um relato perspectivado. Em suma:

Como um narrador seleciona e organiza experiências e eventos de forma que contribuam coletivamente para o propósito pretendido da história – o porquê de a história estar sendo contada justamente dessa maneira, justamente nesse cenário – é a nossa questão central, e não uma questão lateral. (...) Outro modo de dizer o mesmo é afirmar que o tempo narrativo é central para a maneira como uma história é estruturada e entendida, e o ordenamento temporal é simplesmente uma estratégia para organizar os eventos em um enredo. (MISHLER, 2002, p. 106).

Afastando-se de uma visão representacionista dos eventos passados, o que, segundo Bastos (2005), seria a base analítica laboviana, é possível compreender as histórias por nós contadas como construções sociais, culturais e interacionais, noções basilares da teoria socioconstrucionista. Com base nisso, Bastos (2005, p. 80) observa a capacidade própria das narrativas de recriar eventos e sugere que:

As narrativas não são mais consideradas como representações diretas e transparentes de eventos passados, mas sim como recontagens seletivas e contextualizadas de lembranças de eventos. (...) Podemos dessa forma compreender o relato da narrativa mais como uma construção social do que como uma representação do que aconteceu, no sentido de que construímos as histórias que contamos em função da situação de comunicação (quando, onde e para quem contamos) de filtros afetivos e culturais, e do que estamos fazendo ao contar uma história.

Ressaltando a importância do contexto, dos filtros culturais e afetivos, bem como a ação discursiva que desempenhamos ao compartilharmos nossas histórias, a autora rejeita o compromisso das narrativas com a realidade (veracidade da

história), evidenciando, por outro lado, as escolhas/seleções que fazemos ao narrarmos nossas experiências.

Igualmente alinhada à visão socioconstrucionista de narrativa, Riessman (2008) aponta para a nossa postura altamente estratégica e intencionada ao contarmos histórias, pois, ao passo que nos comunicamos com o outro, realizamos certos fins interacionais, tendo em conta interactantes em particular. Mesmo que não estejamos a todo momento alertas quanto à intencionalidade de nossas histórias, vale dizer que as narrativas – ferramentas criadoras de sentidos que são – exercem funções constitutivas dos indivíduos, das instituições, dos aspectos de uma dada cultura, dentre outros. Portanto, é papel primordial do pesquisador analista do discurso investigar de que maneira e com que possíveis intenções uma narrativa é trazida à interação, a fim de gerar interpretações e entendimentos sobre os processos de (re)construções identitárias decorrentes da narração.

3.5. Avaliação na perspectiva socioconstrucionista

Como desdobramento da proposta de narrativa laboviana, destaco os escritos de Linde (1993; 1997) como estudos que ampliaram o conceito de avaliação presente em Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972). Concebendo a avaliação como construída a partir da negociação de interactantes em uma dada prática discursiva, há em Linde (1993) um redimensionamento da concepção laboviana no sentido de levar em consideração não somente os elementos do discurso, mas também as normas sociais, como uma forma de julgar aquilo que é (ou não) normativo. Com essa proposta, a avaliação passa a ser entendida como “qualquer instanciamento produzida pelo falante que tenha sentido social ou indique o valor de uma pessoa, coisa, evento ou relacionamento” (LINDE, 1997, p. 152), ou seja, a avaliação é vista como um elemento intrínseco à dimensão moral da linguagem.

Para Linde (1993), a avaliação é tida como o componente mais importante da narrativa, pois, através dela, o narrador expressa o ponto da história, isto é, sua razão de ser, revelando sua postura/visão diante do que está sendo narrado. Sob uma perspectiva socioconstrucionista de narrativa, portanto contingencial e condicionada, Linde (1997 apud MARQUES, 2015, p. 33) define avaliação como:

- Um elemento essencial da interação social, que tem sérias consequências para as decisões do mundo real;
- Um fenômeno extremamente difundido na linguagem, uma vez que qualquer instância de um falante que indique o sentido social ou o valor de uma pessoa, coisa, evento ou relacionamento pode ser considerado como avaliação.
- Uma parte importante da dimensão moral da linguagem que fornece indicações da ordem social que o falante assume. Nesse sentido, Linde apresenta duas dimensões da avaliação: (a) referência à reportabilidade: que diz respeito às normas da previsibilidade dos eventos, contrastando eventos que podem ser esperados de eventos que são fora do comum (eventos completamente comuns e não extraordinários tendem a não servir de base para uma narrativa ser contada) e (b) referência às normas sociais: que diz respeito aos comentários morais, às demonstrações de como o mundo é e à maneira como ele deveria ser, quais comportamentos são considerados apropriados, etc.
- O coração da narrativa. As narrativas orais tratam muito mais de como chegar a um acordo em termos de ‘significado moral’ de uma série de ações do que apenas do simples relato dessas ações;
- Algo que pode aparecer em qualquer lugar na narrativa e pode ser realizado em qualquer nível da estrutura linguística: sentencial, frasal, lexical, fonológico, paralinguístico, etc;
- Aquela que desempenha um importante papel na interação social imediata e a longo prazo, não é produzida por um único falante, mas deve ser negociada entre os participantes.

Na concepção de Linde (1997), as narrativas nos permitem destacar elementos das histórias que contamos e se configuram como meio para negociarmos sentidos diversos uns com os outros. Por sua vez, a avaliação é considerada uma prática social definida na interação, por meio da qual julgamos não somente experiências ou ações, mas nós mesmos, ou seja, nossas identidades sociais.

Em suma, dado que no viés socioconstrucionista as narrativas e as identidades não são entendidas como um produto acabado, sofrendo ininterruptas transformações, é importante mencionar que construímos essas histórias, bem como quem somos no/pelo discurso, ao julgarmos/avaliarmos nossas próprias

ações e as atitudes dos outros. Em função disso, fundamentos da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; HASAN, 1989) e do Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005) são pertinentes para o processo analítico e reflexivo desta pesquisa.

3.6. Linguística Sistêmico Funcional

Em linhas gerais, a Linguística Sistêmico Funcional (doravante LSF), desenvolvida pioneiramente pelo linguista inglês Michael A. K. Halliday e por outros autores (HALLIDAY; HASAN, 1989; EGGINS, 1994; THOMPSON, 2003; MARTIN; ROSE, 2003; MARTIN; WHITE, 2005), é uma teoria da linguagem que busca olhar para os mais variados textos¹⁹ e seus contextos de produção tendo como foco os significados criados pelos mesmos. Partindo do princípio de que o texto deve ser o ponto de partida para qualquer tentativa de entendimento de como se dá a utilização da língua, há um interesse pela mesma, sendo ela um meio de interação entre falantes, o que significa que estamos diante de um campo de estudos de base social.

As pesquisas em LSF investigam como a linguagem, um sistema semiótico de troca de significados (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), é usada, com foco na escolha paradigmática do falante, que constrói seus significados não só por aquilo que escolhe dizer, mas também por aquilo que opta por deixar de fora de seus textos escritos e/ou falados.

A LSF estratifica a estrutura interna da língua em três planos ou níveis: semântico-discursivo, léxico-gramatical e grafo-fonológico. Para Vian Jr. (2010, p. 21), pesquisador atuante na área da Linguística Sistêmico-Funcional, tendo em conta o caráter dinâmico e interacional do discurso, essa proposta de Halliday apresenta:

em um primeiro plano, o estrato grafo-fonológico (letras/sons). Em um segundo plano, temos o nível da oração, que é realizada pela léxico-gramática (fraseados) e, por fim, em um terceiro nível, o semântico-discursivo (significados), localizado em um nível de abstração que está além da oração.

¹⁹ O termo “texto” se refere a qualquer instância de uma língua, em qualquer meio, que faça sentido para alguém que conhece esta língua; podemos caracterizar o texto como sendo a língua funcionando em contexto (HALLIDAY, 2010). A língua é, em primeira instância, um recurso para fazer sentido; assim, o texto é um processo de fazer sentido no contexto (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 3).

O nível semântico-discursivo é composto por três metafunções: ideacional, interpessoal e textual, sendo essas metafunções meios gerais de criação de significados em potencial, em princípio, em toda língua natural, e que são projetadas simultaneamente nos textos que falamos/escrevemos. A metafunção ideacional se relaciona às nossas experiências sobre o mundo, ou nas palavras de Martin e Rose ([2003] 2007, p.32), é a função que “diz respeito ao que está acontecendo, incluindo quem está fazendo o que, para quem, em que local e por quê”. A metafunção interpessoal se refere ao modo como estabelecemos e mantemos relações sociais, sendo a linguagem usada para estabelecer papéis, expressar sentimentos, atitudes e julgamentos. Por sua vez, a metafunção textual tem relação com a organização e expressão dos significados do que foi dito, ou conforme sugerido por Martin e Rose (2007, p. 32), com “as formas pelas quais os significados ideacionais e interpessoais são distribuídos em ondas de semioses”.

Esses significados se realizam léxico-gramaticalmente a partir do modo como representamos o mundo (metafunção ideacional), por meio de nossas trocas sociais (metafunção interpessoal) e através da construção de nossas mensagens e distribuição de informações (metafunção textual), esta última dando forma às metafunções anteriores. Trata-se, portanto, de um olhar multidimensional para a linguagem, onde os significados e as metafunções estão ambos interligados e imbricados em contextos situacionais específicos, dando sentido à nossa experiência, colocando nossas relações sociais em prática e construindo sequências coerentes de discurso (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

A LSF adota uma perspectiva sociossemiótica de linguagem, como aponta Borges (2017, p. 52-53),

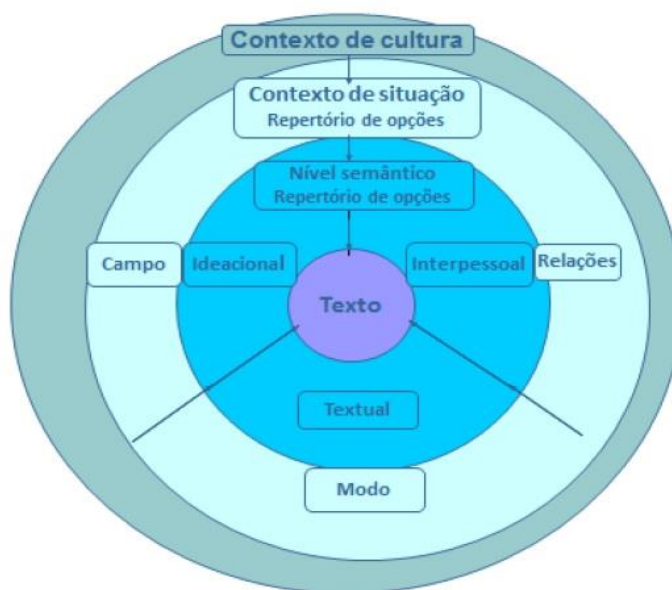
por ter sua construção feita num continuum que liga o potencial discursivo (instanciação) à materialidade textual (materialização) em um processo de articulação de diversas esferas de criação de significado que articulam concomitantemente questões extralinguísticas (ideologia, contextos de cultura e situação) e linguísticas (as escolhas lexicogramáticas, paradigmáticas, pois inclusão e exclusão de possibilidades; a semântica do discurso, onde duelam os significados; e a grafologia/fonologia, que dão forma ao texto), em consonância com as metafunções já explicadas.

Além do interesse pelas opções linguísticas, organizadas em sistemas e disponíveis para os falantes/escritores, a LSF explora a relação entre linguagem e contexto (MARTIN, 2001). Tratam-se de dois planos semióticos que são

mutuamente determinados, bidirecionalmente, uma vez que “um sistema redundante em outro; a linguagem constrói, é construída por e reconstrói e é reconstruída pelo contexto social” (HALLIDAY; MARTIN, 1993, p. 24).

Entendido como o ambiente total onde um texto se desenvolve, portanto de suma importância na compreensão discursiva, a LSF aponta dois tipos de contexto: em um nível mais macro, temos o contexto de cultura, enquanto em um nível mais micro temos o contexto de situação. O primeiro está relacionado com a forma como diferentes culturas usam a linguagem (formas de tratamento, expressão de emoções, discurso acadêmico, entre outros). Nessa perspectiva, estão em jogo todo o contexto histórico de uma dada comunidade, bem como a cultura dos participantes. O segundo diz respeito às particularidades vistas como intrinsecamente significativas para a interação. Abarca todas as motivações – coisas, pessoas e eventos – pertinentes para a criação e/ou interpretação de textos. Corresponde, também, às características extralinguísticas de um texto, ou seja, como/quando/por que dizemos o que dizemos. Além disso, vale ressaltar que, segundo Halliday e Hasan (1989), o contexto de situação se divide em três elementos: campo (o que está ocorrendo na interação), relações (quem são os participantes da interação) e modo (qual é a organização simbólica da interação).

O quadro abaixo representa visualmente o caráter multidimensional da LSF, pois expõe a maneira na qual os vários níveis estão relacionados.



Quadro 1: Visão multidimensional da linguagem segundo a LSF

Como este trabalho visa entender de que forma a participante e eu construímos identidades em conversas reflexivas ao nos indagarmos sobre experiências na/sobre formação docente, a LSF é uma poderosa ferramenta para análise discursiva e uma importante auxiliadora para que se evite estar na esfera simplória e pouco crítica do comentário (HALLIDAY, 1994). Recorro, portanto, às categorias de análise da LSF (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) para entendimento das escolhas léxico-gramaticais, mais precisamente na metafunção interpessoal, a partir das categorias de análise do Sistema de Avaliatividade (MARTIN, 2001), construto discutido a seguir.

3.7. Sistema de Avaliatividade

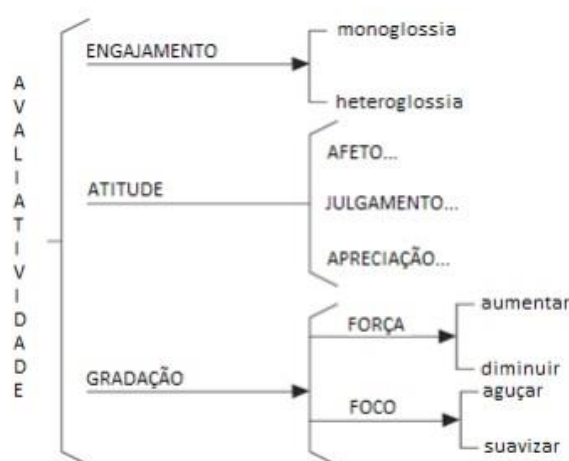
O Sistema de Avaliatividade, inicialmente desenvolvido por Martin (2001), White (2003), Martin e White (2005), Martin e Rose (2007), como um desdobramento da Linguística Sistêmica Funcional (LSF), é uma abordagem teórico-metodológica voltada para o estudo da metafunção interpessoal da linguagem no nível discursivo-semântico.

Dessa forma, a análise da construção da subjetividade e da intersubjetividade de falantes e/ou escritores no texto permite identificar as posições que adotam: se aprovam ou desaprovam, aceitam ou criticam algo e as formas através das quais convocam seus leitores ou ouvintes para compartilhar seus posicionamentos. Esse modelo está relacionado à forma como os falantes ou escritores constroem uma identidade textual/autoral e os mecanismos para construir e se alinhar com um público real ou potencial (MARTIN; WHITE, 2005). Em resumo, o Sistema de Avaliatividade concentra-se na interação entre os participantes de um evento comunicativo, na maneira como as relações sociais são negociadas e na expressão dos sentimentos.

Nesse sentido, então, os discursos não apenas comunicam eventos, mas constroem pensamentos e sentimentos sobre coisas, eventos ou pessoas. Em suma, dizem respeito às atitudes de falantes ou escritores e geram, a partir do potencial socioconstrucionista do discurso – em consonância com as noções de identidade e de narrativa descritas acima - sentimentos naqueles que leem ou escutam o que está sendo dito. Estes podem ser de simpatia ou insatisfação em relação às pessoas

ou eventos dos quais se fala ou escreve e ao mesmo tempo constituem um indivíduo social que faz parte de uma determinada comunidade de acordo com as posições que adota (MARTIN, 2001).

O desenvolvimento teórico do Sistema de Avaliatividade permite a descrição e a explicação das opções de significados que a língua oferece para avaliar, adotar posições, construir sujeitos textuais ou identidades discursivas, assumir papéis, negociar relações e naturalizar posições intersubjetivas que são, igualmente, ideológicas (BORGES, 2017). Para tanto, o modelo teórico-analítico em questão propõe os domínios semânticos de Atitude, Gradação e Engajamento, a partir dos quais os subsistemas observados no Quadro 2, como mera ilustração, são derivados:



Quadro 2: Sistema de Avaliatividade

Como esta pesquisa se volta para o entendimento das experiências de uma professora de línguas em formação inicial e suas consequências na trajetória formativa da mesma, darei ênfase apenas à **Atitude** e seus recursos – detalhados no quadro 3 –, pois eles abarcam a relação entre avaliação (positiva ou negativa) e as identidades construídas em interação. Além disso, os domínios semânticos de **Engajamento** e **Gradação** serão apresentados, mas de forma mais sucinta, já que não serão utilizados no capítulo de análise:

- A **Gradação** inclui as categorias de Força e Foco, com as quais os significados avaliativos são classificados. A primeira refere-se à força atribuída às afirmações através de diferentes recursos linguísticos que atuam como intensificadores de atitudes. Esses significados podem ser construídos de forma mais explícita ou indireta, graduando a intensidade em uma escala que varia de

baixa a alta. O Foco, por outro lado, constrói o valor das declarações no sentido de aguçar ou suavizar um significado.

- O **Engajamento** refere-se ao conjunto de recursos apontados pelos falantes (projeção, modalidade, polaridade e vários advérbios) em relação ao seus próprios enunciados, bem como aos de outros participantes da interação. Em outras palavras: esse sistema permite analisar os recursos linguísticos utilizados para posicionar intersubjetivamente a voz dos falantes ou escritores e a posição que eles adotam frente às suas próprias afirmações e diante de outros pontos de vista envolvidos, que podem ser reconhecidos de maneira mais ou menos explícita ou simplesmente ignorados.
- A **Atitude** diz respeito à maneira com a qual os falantes expressam sentimentos positivos e negativos na interpretação de três domínios semânticos principais, a saber: **Afeto**, **Julgamento** e **Apreciação**.

Como o termo sugere, **Afeto** ocupa-se dos recursos linguísticos usados para expressar sentimentos em termos de estados emocionais e/ou respostas a algo que gere emoções. Trata-se da expressão sentimental positiva ou negativa: a partir do que dizemos, estamos felizes ou tristes, animados ou entediados, confiantes ou amedrontados. Os aspectos relacionados ao subitem do Afeto demonstram se os falantes possuem bons (afeto positivo) ou maus sentimentos (afeto negativo), que são manifestados no discurso de forma explícita ou implícita. Para Martin e White (2005 apud ALMEIDA, p. 105-106), o Afeto, de forma ilustrativa e não abrangente, se divide em:

In/Felicidade: diz respeito a emoções relacionadas ao coração, tais como tristeza, ódio, felicidade e amor. Esses sentimentos abrangem as emoções, envolvendo formas de sentimentos felizes ou tristes e a possibilidade de direcioná-los para o fenômeno de gostar ou não gostar.

In/Segurança: esse conjunto de sentimentos cobre as emoções relacionadas ao bem-estar social: ansiedade, temor, confiança. Essas emoções envolvem nossos sentimentos de paz e ansiedade em relação ao ambiente, incluindo as pessoas que nos rodeiam.

In/Satisfação: conjunto que abrange as emoções relacionadas aos objetivos realizados: tédio, desprazer/desagrado, curiosidade, respeito. Essas emoções lidam com o sentimento de alcance ou frustração em relação às atividades em que está engajado, incluindo papéis como participantes/espectadores da ação.

Julgamento remete a como os falantes/escritores avaliam a si mesmos e aos outros tendo como parâmetro o comportamento social culturalmente estabelecido/esperado. Esse recurso semântico ressalta as qualidades do falante/escritor e acentua a maneira pela qual avaliamos uns aos outros em relação

à moralidade, legalidade, capacidade, normalidade sempre atrelados às convenções culturais com as quais vivemos e tendo como base nossas crenças e expectativas sociais. Pode-se dizer que, a partir de regras e convenções comportamentais, o Julgamento tem a ver com uma análise “ética” e normativa, existindo a seguinte subdivisão: estima social e sanção social. Como afirma White (2004, p. 187, apud FARECENA, 2011, p. 68):

Os julgamentos de sanção social envolvem a afirmação de como alguns conjuntos de regras ou julgamentos, codificados de forma mais ou menos explícita pela cultura, estão em jogo. Essas regras podem ser morais ou legais, portanto os Julgamentos de sanção social envolvem questões de legalidade e moralidade. [...] Os julgamentos de estima social envolvem avaliações que podem levar o indivíduo a ser elevado ou rebaixado na estima de sua comunidade, mas que não possuem implicações legais ou morais.

Por fim, **Apreciação** engloba recursos interpessoais utilizados por falantes para expressar avaliações positivas e negativas de entidades, processos e fenômenos naturais. Este subsistema encontra-se organizado segundo três variáveis: **reação**, **composição** e **valor** (MARTIN, 2003, p. 160). Nas palavras de Magalhães (2013, p. 70):

A primeira diz respeito ao grau de atenção ou impacto emocional que um texto ou processo suscita em nós. A segunda revela-se na nossa percepção acerca do equilíbrio ou harmonia, coesão e complexidade desse texto ou processo. A terceira refere-se à avaliação do significado ou valor social da mensagem desse mesmo texto ou processo.

Com a breve apresentação das categorias propostas pelo Sistema de Avaliatividade, temos, como sugere Nóbrega (2009, p. 95), uma mera ilustração. Portanto, ciente que alguns elementos avaliativos podem pertencer a dois subsistemas semânticos simultaneamente, na interpretação dos recursos avaliativos - melhor explicitada no capítulo em que analiso os dados gerados - me basearei na totalidade do texto e no contexto em que nos encontramos ao realizarmos avaliações e não em palavras isoladas e/ou em categorizações sem fundamento.

Encerrada a apresentação e a delimitação dos referenciais teóricos que embasam minha pesquisa, no próximo capítulo, abordarei: o paradigma de pesquisa adotado neste trabalho, o contexto da pesquisa, a apresentação da participante, os procedimentos de geração dos dados e as convenções de transcrição.

4

Escolhas metodológicas

Na organização e na redação de uma pesquisa, é essencial traçar um caminho que direcione passo a passo a realização da mesma. Nesse sentido, estruturar e escolher o paradigma que se afine aos princípios e crenças que orientam o pesquisador é primordial para se ter uma base sólida em todo o processo de investigação. Pensando nisso, neste capítulo, discorro sobre os pressupostos teórico-metodológicos que encaminham esta dissertação. Inicialmente, apresento a natureza da pesquisa, com foco na perspectiva epistemológica com a qual me alinho, a abordagem qualitativa. Em seguida, passo aos procedimentos metodológicos que incluem: a descrição do contexto da pesquisa, da participante, do processo de geração dos dados e dos procedimentos analíticos.

4.1.

Posicionamento adotado: abordagem qualitativa

Considerando que este estudo adota uma visão de pesquisa que privilegia a análise do discurso como maneira de entender melhor as práticas sociais, alinhamento a um paradigma de investigação que atenda a tais interesses, a saber: a abordagem qualitativa.

Para Denzin e Lincoln (2006, p. 17), que a veem por si só como um campo de investigação que presta um olhar cuidadoso para o contexto de geração de dados e seus aspectos sociais, ela é entendida como uma “atividade situada, que localiza o observador no mundo [e] consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”, o que me leva a afirmar, desde já, a relevância de observar direta e atenciosamente o universo de investigação a fim de problematizar e compreender como uma dada experiência social foi criada e significada.

Em termos teórico-práticos, ao questionar e se afastar de um fazer positivista e pouco reflexivo, a pesquisa qualitativa apresenta um “instrumental através do qual [podemos] criar sentido a respeito da ação social pesquisada” (SANTOS, 2013, p.21). Ao mesmo tempo se propõe a investigar criticamente os

significados das interações nas quais nos engajamos, tendo total relação com a noção de linguagem adotada neste estudo: como modo de ser e estar no mundo.

Neste recorte de pesquisa, assume-se, então, uma perspectiva epistemológica socioconstrucionista, que se apoia em uma visão sociohistórica da realidade, na relação intrínseca entre o pesquisador e seu objeto de estudo e nas limitações situacionais que impactam diretamente a investigação, como discutido em Moita Lopes (2001, 2003). Portanto, sob esse viés, pesquisadores primam pelo processo de construção do conhecimento e não pela mensuração e/ou explicação causal do tópico investigado, pois o olhar qualitativo, como sugerem Denzin e Lincoln (2006, p.17):

envolve uma abordagem naturalista, interpretativa para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Em total concordância com os princípios da pesquisa qualitativa, com esta dissertação, não procuro demonstrar objetividade científica. Ao contrário, busco uma valorização da subjetividade dos participantes – Josiele e eu –, incluindo minha condição de pesquisador e a impossibilidade de neutralidade, já que sou um sujeito social, repleto de incoerências e instabilidades. Sendo assim, penso que os significados que criamos discursivamente não estão previamente dados, mas os (co)construímos nas interações cotidianas, o que significa dizer que as análises apresentadas no capítulo 5 estão situadas em um determinado contexto e que não objetivo encontrar uma verdade ou afirmar que os tópicos abordados nas entrevistas, aqui tratadas como conversas reflexivas, correspondem a uma dada realidade.

Nesse movimento de tomada de partido, posiciono-me, em diálogo com Moita Lopes (2006), contrário a qualquer tentativa de imparcialidade no fazer científico, por entender que não existe pesquisa livre de valores e sem implicações éticas e políticas. Assim como o autor, compreendo que estamos diretamente imbricados no conhecimento que produzimos, por isso não caberia falar em uma pesquisa “sobre” o outro, mas sim em uma pesquisa “com” o outro. Da mesma forma, apoiado em Hanks (2009), ponho-me a favor de uma investigação mais inclusiva – nos mesmos moldes da Prática Exploratória e da Linguística Aplicada Crítica, onde todos se constituem pesquisadores-praticantes – como uma maneira

mais sustentável de gerar entendimentos sobre um dado contexto de pesquisa, sendo a explicação deste o tópico da próxima seção.

4.2.

O contexto da pesquisa

No capítulo introdutório, apresentei brevemente minhas motivações acadêmicas e pessoais (se é que seja possível separá-las) para a escrita desta dissertação. Contudo, penso ser necessário explicitar com um detalhamento maior o que me levou à eleição do tema abordado (seção 4.2.1), apresentar algumas informações sobre a participante-praticante desta pesquisa (seção 4.2.2) e mencionar como se deu a escolha dos tópicos abordados em nossas conversas reflexivas (seção 4.2.3), pois essas referências contribuem para um melhor entendimento dos dados analisados no próximo capítulo.

Antes, porém, vale lembrar que a proposta deste trabalho se desdobra em três objetivos principais (já mencionados na introdução) que foram delimitados e construídos durante todo o processo da pesquisa (desde a seleção da temática até a redação final). São eles:

- Analisar como as narrativas contadas por Josiele sobre sua trajetória formativa são (co)construídas na interação.
- Refletir criticamente sobre os tópicos que emergem dessas narrativas.
- Investigar as marcas discursivas avaliativas e como elas contribuem discursivamente para a (co)construção identitária.

A delimitação desse escopo surgiu do contato com os dados gerados, com a bibliografia sobre Linguística Aplicada Crítica (MOITA LOPES, 2006, 2013), sobre Formação Docente (MATEUS, 2010; LIBERALI, 2010; MILLER, 2013) e, principalmente, sobre Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2003, 2006, 2012; MILLER, 2012; EWALD, 2015), que “[incentiva os professores a] investigar suas próprias práticas, seus próprios sentimentos/suas próprias emoções e seus próprios contextos sem haver a necessidade e/ou interferência de um pesquisador externo” (ALLWRIGHT, 2003, p.137 apud CÔRTEZ, 2017, p.55), tal como busco fazer ao longo da dissertação.

4.2.1.

A escolha do objeto de pesquisa

Embora desde a minha infância eu tenha tido contato com a figura de um professor (seja nas salas de aula nas quais estive presente como aluno ou por ter um irmão professor de matemática), o interesse pelo contexto de formação docente se deu no âmbito da universidade, quando a ideia de cursar o mestrado nem sequer fazia parte dos meus planos pessoais e/ou profissionais. Na verdade, essa curiosidade acerca da trajetória de me tornar um educador teve início na primeira metade do curso de licenciatura em Letras (Português/Inglês), do qual fiz parte de 2012 a 2016, dos 19 aos 23 anos. Eu diria que foram duas experiências especificamente, das quais Josiele participou e/ou me auxiliou com sua escuta atenta (como a mesma sugere na seção 4.2.2.), que despertaram em mim o desejo de me tornar um pesquisador-praticante nesta área.

Destaco, primeiramente, um momento de extremo constrangimento vivido durante uma entrevista de seleção para uma vaga de estágio obrigatório de Língua Portuguesa em uma conhecida escola privada na zona sul do Rio de Janeiro. Na ocasião, eu estava diante da coordenadora geral da instituição, em seu escritório de trabalho, quando conversávamos sobre questões burocráticas (disponibilidade de horário, documentos a serem assinados, confecção do meu possível crachá de estagiário) e sobre questões profissionais (meus interesses acadêmicos, minhas expectativas em relação àquela instituição, minhas experiências anteriores). Em um dado momento, fui interrompido pela coordenadora, que prontamente me diz: “antes de mais nada, preciso te dar um conselho importantíssimo: evite contato com os alunos, fique o mais distante possível deles. Cumpra somente seu papel de estagiário observador, fazendo suas anotações, vendo como a aula está sendo dada, aprendendo com a professora regente e pronto”.

Sem discordar das demandas que me foram impostas, devido à relação assimétrica/hierárquica entre a coordenadora e eu, aceitei a proposta de trabalho e, infelizmente, passei a maior parte do tempo exercendo o papel de mero espectador. No entanto, aquela situação me causou um incômodo tão grande, que, em diversas aulas de estágio supervisionado na universidade, minhas vivências na escola em questão se tornaram ilustrações para discutir acerca das atribuições do estagiário na escola básica.

Quanto à segunda experiência, entendo-a mais como uma espécie de trajetória de formação do que como um acontecimento isolado. Refiro-me aos três semestres nos quais estive inserido no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como bolsista de Língua Portuguesa. Diferentemente do estágio obrigatório, como bolsistas PIBID (ou pibidianos, como comumente éramos chamados), tínhamos a oportunidade de atuar em uma escola municipal localizada na zona sul, junto ao professor regente da turma. Preparávamos nosso próprio material didático, éramos livres para propor tópicos a serem discutidos, tínhamos o costume de promover trabalhos em grupo e atividades dentro e fora da escola, buscávamos estabelecer relações mais horizontais com os alunos, apresentávamos os resultados do nosso trabalho em eventos acadêmicos e nos reuníamos quinzenalmente para avaliarmos, juntos, o andamento das aulas e o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Além disso, contávamos com a supervisão de uma professora-praticante da Prática Exploratória que, como abordado ao longo do capítulo 2, “configura-se como um campo teórico-filosófico e ético-metodológico [preocupado] com o processo crítico-reflexivo da prática docente, com a construção coletiva de conhecimentos [e] com a construção do sujeito crítico” (MORAES BEZERRA, 2007, p.34). Sendo assim, o olhar problematizador da PE fez com que as minhas práticas pedagógicas no PIBID – incluindo a preparação das aulas, a escrita de relatórios, a participação em encontros institucionais – fossem um exercício de constante reflexão sobre a minha formação docente e, junto a isso, um processo de desenvolvimento profissional, que dialoga com a visão de formação reflexiva-crítica-ética, defendida por Miller (2013).

Somando-se a essas experiências enriquecedoras tidas na graduação, a crença de que a formação docente não ocorre de maneira isolada (OLIVEIRA, 2014), mas de forma processual e (co)construída (MILLER, 2008), influenciou bastante minha decisão sobre o que pesquisaria no mestrado. E ao trazer à tona, nesta dissertação, um recorte desse caráter processual e cooperativo, próprio da trajetória de “tornar-se professor” (MELO, 2015), Josiele foi e continua sendo uma figura central por duas razões principais: pelo seu papel primordial de (co)participante nesta pesquisa, com contribuições extremamente provocativas, e

pelo seu contexto de vida inspirador (apresentado a seguir pela mesma em um autorretrato²⁰).

4.2.2. Josiele em autorretrato

Meu nome é Josiele da Silva Duarte Pereira, tenho 29 anos, estou cursando a graduação em Licenciatura – Português e Inglês e respectivas literaturas e, hoje, em 2018.2, estou a um período de me formar. Eu sou de São João de Meriti e venho de uma família simples da baixada fluminense, onde moro desde o dia em que nasci. Por fazer aniversário em julho, eu ingressei na Classe de Alfabetização (CA) quando eu estava prestes a fazer sete anos e desde então sempre estudei em escola pública, tendo me formado no ensino médio em 2007. Apesar dos meus pais terem estudado apenas o ensino fundamental, sempre recebi deles o incentivo para estudar e ser alguém na vida e mesmo a sociedade sendo machista, sempre escutei deles que eu precisava ser independente e dona de mim, antes de construir uma família, para que eu tivesse um futuro brilhante e sólido. Por isso sou muito grata a eles pelo que sou hoje.

Por um bom tempo fiquei dividida entre fazer faculdade de Administração e Direto, mas, em 2008, eu cursei pós-médio em Administração, no Instituto Martin Luther King e em 2009 me formei em Técnica de Administração. Logo em seguida tentei ingressar na faculdade de Direito sem sucesso, até que um dia eu comecei a repensar sobre minha vida acadêmica e profissional e resolvi fazer Letras, porque lecionar também era uma paixão e na minha primeira tentativa eu passei no vestibular.

Ingressei no ensino superior em 2013.1, com o sonho de me tornar uma professora de Inglês e o sonho foi crescendo à medida que as oportunidades vinham aparecendo como forma de me incentivar a ser uma profissional cada vez melhor. No ano de 2014, tive a oportunidade de ingressar no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e, apesar do medo que senti, foi uma das melhores coisas que me aconteceram. Foi gratificante ser contemplada com essa oportunidade em meu terceiro período, pois isso me ajudou a me reafirmar em relação à minha escolha profissional e a me capacitar como professora. Além disso, a Prática Exploratória, proposta de ensino/aprendizagem e de pesquisa adotada por alguns membros do PIBID na universidade onde estudo, foi de grande ajuda para a minha formação.

No mesmo ano em que ingressei no PIBID eu consegui uma oportunidade de emprego para lecionar Inglês em uma escola de idiomas em Nova Iguaçu, sendo esta uma ótima oportunidade que eu tive para me testar como profissional e ter a real certeza de que estava no caminho

²⁰ No processo de composição desta pesquisa, embora eu me considere um colaborador tanto quanto Josiele, decidi inserir no corpo do texto somente o autorretrato da participante, pois acredito já ter me apresentado suficientemente no capítulo introdutório e na seção 4.2.1, ao narrar aspectos vividos na escola, no curso de línguas e na universidade, durante a infância, a adolescência e a fase adulta.

certo. Hoje não me vejo exercendo outra atividade e estou sempre com esse sonho de ser a melhor professora que posso ser e com um grande desejo de mudar vidas, do mesmo modo que a minha foi mudada.

Nas minhas primeiras semanas de aula na universidade, em 2013, no centro acadêmico, eu conheci o Renan e não sei como aconteceu, mas daquele dia em diante nos tornamos grandes amigos. Cursamos algumas disciplinas juntos, fizemos parte do PIBID (eu no subgrupo de Inglês e ele no de Português), realizamos nossos estágios supervisionados na mesma instituição, o que na verdade fez com que tivéssemos muitos assuntos em comum para debater. Talvez seja por conta disso que a nossa amizade foi se reforçando com o passar do tempo sem que percebêssemos. Quando ele passou para o mestrado e me convidou para fazer parte da pesquisa dele, eu aceitei sem hesitar, pois vi nesse estudo a oportunidade de ser a voz de muitos alunos da graduação e por sinal tem sido uma honra fazer parte de tudo isso.

Apesar de todas as adversidades enfrentadas durante esses anos de graduação, somadas ao desejo muitas vezes de desistir, eu consegui vencer tudo isso para estar onde estou. Inicialmente meu propósito era apenas trabalhar com o ensino de Inglês, quando me formasse. No entanto, tendo hoje a oportunidade de participar da Residência Pedagógica e de trabalhar diretamente com o Português numa escola pública, posso dizer que tem nascido em mim a confiança e a certeza de que posso ir além do que imaginei, pois esse projeto, assim como o PIBID, despertou em mim o desejo de lecionar a Língua Portuguesa, como nunca imaginei que fosse querer.

Ainda tenho um longo caminho para percorrer (para ser mais do que sou hoje) e isso é motivo de gratidão a Deus, aos meus pais e aos maravilhosos professores que tive a oportunidade de conhecer durante esses anos de faculdade, que me mostraram uma nova vida e ampliaram os meus horizontes, despertando em mim o desejo de ir além do que a sociedade espera de mim, pois hoje em dia é muito difícil vermos uma pessoa que sai da baixada fluminense chegar tão longe, sem desistir, mesmo enfrentando quase três horas de transporte público e tendo que acordar às três e meia da manhã para chegar às sete na sala de aula. Sou grata pela oportunidade de contar a minha história, sabendo que muitos já estiveram onde eu estou, mas poucos tiveram o incentivo de continuar e superar seus limites.

4.2.3.

A escolha dos tópicos das entrevistas

Com base nos princípios da Prática Exploratória (MILLER, 2012) e da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2015), no processo de desenvolvimento deste trabalho, aponto como um dos pilares a crença na importância de ouvir as vozes dos professores (em formação inicial e/ou continuada), sobretudo de ouvir as histórias de vida (LINDE, 1993) que eles têm a

contar. Com isso, devido ao meu contato pessoal e profissional próximo com Josiele, a convidei para participar desta empreitada investigativa em julho de 2017.

Ao aceitar meu convite, nos aproximamos ainda mais e, antes mesmo de darmos início às nossas conversas reflexivas²¹, realizadas entre 17 de setembro de 2017 e 25 de janeiro de 2018, pedi à Josiele que refletisse (por escrito) sobre a importância de (co)participar de uma pesquisa de mestrado que versaria sobre seu processo de formação docente. Pensei nessa proposta para que pudesse conhecer quais tópicos ela gostaria de “entender melhor” (MILLER, 2013, p. 116), nos moldes da Prática Exploratória, em nossas futuras entrevistas. Para tal, formulei algumas perguntas disparadoras (topicalizadas abaixo) que foram respondidas por Josiele em 5 de agosto de 2017 no texto em destaque a seguir:

- Estamos prestes a iniciar uma pesquisa falando sobre um assunto que temos em comum: a carreira docente. Para quê fazer pesquisa nesse contexto? É relevante? Por quê?
- O que você pensa sobre uma pesquisa de mestrado acerca da sua trajetória de formação?
- Que ganhos você imagina que essa pesquisa poderá ter para sua formação?
- O que você acha importante discutirmos nessa pesquisa? Por quê?
- E ao contrário: o que você não gostaria que fosse incluído no trabalho sobre o seu processo formativo? Por quê?²²

Em minha opinião, é muito importante conduzir estudos neste contexto, porque é um tipo de pesquisa que nos ajuda a compreender melhor o ambiente acadêmico e a refletir sobre as experiências docentes de outras pessoas, de forma a utilizarmos essas vivências como um aprendizado em nossa caminhada, que por si só é cheia de desafios, altos e baixos.

Acredito que se todo o estudante de Letras ou de outras licenciaturas tivesse tido a oportunidade de ler um artigo ou uma dissertação com esse

²¹ ‘Conversa reflexiva’, como a compreendo, diz respeito a um locus de negociações, trocas e mútua aprendizagem, ou seja, um espaço oportuno para o exercício da reflexividade (MILLER, 2013). Nesta pesquisa, utilizo os termos ‘conversa reflexiva’ e ‘entrevista’ como sinônimos, pois os enxergo como práticas sociais através das quais geramos entendimentos mútuos.

²² Embora Josiele não tenha dito em seu texto as questões que não gostaria de abordar em nossa empreitada colaborativa, existiu um único tópico que, segundo a mesma, era doloroso e incômodo demais para constar em nossos dados. Por questões éticas, não o trago para a redação final da dissertação.

tema durante a graduação, teríamos profissionais bem mais preparados para encarar os desafios desta profissão, mas mais do que isso teríamos profissionais mais seguros de suas escolhas, pois muitos desistem da vida docente por acharem que não são capazes o suficiente para seguirem esse caminho.

Hoje eu me encontro tendo uma pesquisa de mestrado acerca da minha trajetória de formação, e isso é algo muito satisfatório para mim. Confesso que de início isso me deixou um pouco assustada, mas enxergo como uma oportunidade de poder ajudar outros graduandos a partir das minhas experiências e frustrações no meio acadêmico e na minha vida em sala de aula como professora, pois acredito que compartilhar nossas experiências como futuros professores nos estágios é muito importante, e ajuda a melhorar o sistema acadêmico acerca do que atualmente não tem sido proveitoso e a manter o que tem de bom na formação acadêmica do profissional de Letras.

Essa experiência antes mesmo de começar de fato já está me ajudando a enfrentar meus medos e a tentar entender minha jornada acadêmica, de uma maneira que eu nunca imaginei, pois os dias são tão corridos, que muitas das vezes passamos por eles sem nem ao menos refletirmos. E acredito que isso vá me ajudar a refletir mais sobre os meus erros e meus acertos e será uma forma prazerosa de entender o porquê de esses erros terem acontecido e a relevância que eles têm em minha formação.

Nesta pesquisa, precisamos discutir sobre todos os medos e frustrações²³ que um aluno enfrenta nos estágios²⁴ e nos seus empregos²⁵ e o quão importantes são esses momentos para a formação de um docente de licenciatura. Porém, é necessário falarmos também sobre o quanto os professores influenciam o estudante durante essa fase de adaptação com a vida acadêmica, pois nos dias atuais encontramos pessoas que têm o desejo de seguir a vida docente e muitas das vezes, quando se deparam com professores que apenas estão em sala para darem as suas matérias, sentem vontade desistir de suas carreiras. Vejo sempre o quanto um suporte e dose de ânimo vinda dos professores faz diferença na vida acadêmica dos profissionais docentes.

E, finalmente, esta pesquisa deveria incluir o quanto um programa como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência)²⁶, tem sido de grande ajuda na formação de todas as habilitações em licenciatura, pois muitos graduandos que possuem a oportunidade de fazer parte de um programa como esse têm se tornado ótimos profissionais em suas áreas.

4.3.

A geração dos dados e os procedimentos analíticos

²³ Devido a este trecho, elegemos o primeiro tópico de nossas conversas reflexivas.

²⁴ Devido a este trecho, elegemos o segundo tópico de nossas conversas reflexivas.

²⁵ Devido a este trecho, elegemos o terceiro tópico de nossas conversas reflexivas.

²⁶ Devido a este trecho, elegemos o quarto tópico de nossas conversas reflexivas.

Tendo lido cuidadosamente as reflexões de Josiele sobre as perguntas feitas por mim, marcamos um primeiro encontro no dia 10 de julho de 2017 para decidirmos juntos quais seriam os tópicos que deveriam fazer parte dos dados gerados em nossas conversas reflexivas. Após uma conversa de aproximadamente 30 minutos, quando discutimos acerca dos pontos de seu texto, chegamos, então, à conclusão de que existiam quatro temas principais sobre os quais ela gostaria de refletir: (i) medos e frustrações na formação docente, (ii) experiências no estágio supervisionado, (iii) relatos como professora de inglês em serviço e (iv) vivências no PIBID/Inglês.

As entrevistas ocorreram na universidade onde estudamos, em ambientes reservados, como uma espécie de conversa informal. Meu objetivo durante nossas interações era estabelecer “uma atmosfera propícia a uma entrevista, em que opiniões fossem democratizadas, sentidos fossem coconstruídos e um texto comum fosse produzido pelos participantes envolvidos” (BRUNO, 2013, p.83). Digo isto porque, apoiado nos princípios éticos da Prática Exploratória (MILLER, 2013) e da Linguística Aplicada Crítica (MOITA LOPES, 2006), estou ciente da impossibilidade de “dar voz” a quem quer que seja, pois, em uma caminhada crítico-reflexiva como a que aqui se desenha, rumo a entendimentos profundos e situados, busca-se ouvir a voz (já existente) do outro, no sentido de entender como se dá a dinâmica da formação docente, “como ela é sentida, (sobre)vivida e (res)significada na sala de aula e – por que não? – na vida” (BORGES, 2017, p.79).

Sendo assim, no dia 17 de setembro de 2017, foi gravada a primeira conversa reflexiva. Com duração de 12 minutos, Josiele relata suas experiências durante o estágio supervisionado de língua inglesa, realizado com turmas dos 7º, 8º e 9º anos de uma escola privada localizada no bairro da Gávea, zona sul do Rio de Janeiro, quando cursava o 10º semestre da licenciatura em Letras (Português-Inglês). Nesta conversa, Josiele questiona sua falta de preparo para atuar como professora (excerto 4), reflete sobre o caso de um aluno cadeirante com o qual teve de lidar (excerto 5) e relata suas reações diante dessa situação (excerto 6).

A segunda entrevista ocorreu no dia 01 de dezembro de 2017, no fim do período letivo, quando conversamos, por aproximadamente 15 minutos, sobre os medos e frustrações da participante em relação à carreira docente. Na ocasião, Josiele fala sobre sua insegurança em relação ao ambiente escolar (excerto 1),

relata sua entrada no PIBID/Inglês e se inferioriza em relação aos seus colegas de turma (excerto 2) e questiona a qualidade de suas práticas pedagógicas (excerto 3).

Na terceira entrevista, gravada no dia 10 de dezembro de 2017, conversamos por 16 minutos sobre as vivências de Josiele como bolsista de língua inglesa do PIBID, com turmas dos 4º, 5º, 6º e 7º anos, em uma escola municipal no bairro do Leme, zona sul do Rio de Janeiro, onde atuou de agosto de 2013 até março de 2018. Ela menciona os aprendizados que o projeto a proporcionou e compara sua atuação profissional com a de seus professores da escola básica (excerto 9), além de avaliar sua jornada como pibidiana em três momentos distintos (excerto 10).

Já na quarta entrevista, realizada em 25 de janeiro de 2018, conversamos por 20 minutos sobre as experiências da participante como professora efetiva de um curso de inglês situado em Nova Iguaçu, bairro da Baixada Fluminense, onde trabalha desde agosto de 2013, com turmas de diferentes faixas etárias e níveis de proficiência. Ela descreve como se deu sua inserção nessa instituição de ensino (excerto 7) e reflete sobre situações inesperadas próprias da carreira docente (excerto 8).

Embora eu tenha destacado acima os principais temas tratados em cada uma das entrevistas, outros tópicos foram abordados, como veremos no próximo capítulo. Além disso, no processo de análise dos dados, levo em consideração minhas contribuições de pesquisador-praticante, pois, como assinalado no capítulo introdutório, onde apresento meus objetivos de pesquisa, investigo como as identidades são (co)construídas na interação e como (co)avaliamos as experiências de Josiele.

Ao todo, nossas conversas reflexivas duraram 1 hora e 3 minutos e a entrevista foi eleita como procedimento de geração de dados para esta dissertação “por ser uma situação social na qual as pessoas interagem e (co)constroem sentidos e identidades e por ser um gênero da conversa que propicia o surgimento de narrativas” (BASTOS; SANTOS, 2013 apud COSTA, 2015, p.54). Por sua vez, os dados gerados são ricos e podem ser observados por diferentes ângulos e abordagens. No entanto, vale dizer que os excertos transcritos e analisados adiante são resultado de um recorte com base nas observações feitas por mim e por Josiele do que seria relevante tratar, já que, “como em todas as etapas da pesquisa, se

impõe um processo seletivo guiado pelos olhos do pesquisador [e, acrescento, de seus colaboradores]” (BIAR, 2012, p.67), que não se mantém neutros perante seus dados e os interpretam a partir de suas próprias perspectivas.

Quanto ao momento de transcrição, entendido por Riessman (1992) como um processo de retextualização que envolve seleção e redução, busquei inserir as minúcias das convenções de transcrição²⁷, contemplando aspectos paralinguísticos – ênfases, subidas e descidas de entonação, pausas e alongamentos –, por serem importantes elementos no processo de construção de sentido. Em relação à análise, onde fazem parte trechos nos quais emergiram narrativas, observo em nível micro as escolhas lexicogramaticais (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014) feitas por mim e por Josiele na (co)construção de narrativas – seus tópicos, estrutura, mecanismos de avaliação –, com foco no Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005). Analiso, também, a relação constitutiva entre as esferas micro e macro, uma vez que as narrativas estão situadas em interações específicas, mas são igualmente um elo de formações discursivas culturais, sociais e institucionais (RIESSMAN, 1992), conforme o apanhado teórico deste trabalho sugere.

Encerradas as explicações sobre as minhas escolhas metodológicas para a construção desta pesquisa, tendo mencionado o paradigma de pesquisa adotado, o contexto deste estudo e o processo de geração, transcrição e análise dos dados, acredito estarmos suficientemente embasados e informados para darmos início à (co)construção de entendimentos acerca das conversas reflexivas entre mim e Josiele.

²⁷ Sigo as convenções baseadas nos estudos de Análise da Conversação (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974), incorporando símbolos sugeridos por Schiffirin (1987) e Tannen (1989). O quadro contendo tais convenções se encontra na parte pré-textual, na página 12 (não numerada).

5

Análise e discussão dos dados

Neste capítulo, analiso e discuto sobre os dados gerados neste estudo, tendo em conta o enfoque proposto na fundamentação teórica apresentada anteriormente (cf. cap. 2 e 3). Para tal, divido esta etapa da pesquisa em quatro seções, organizadas em blocos temáticos que abrangem as diferentes questões que compõem a história de vida (LINDE, 1993) profissional de Josiele: medos e frustrações na formação docente, experiências no estágio supervisionado, relatos como professora de inglês em serviço e vivências no PIBID. Em cada uma dessas quatro seções, há excertos de nossas conversas reflexivas formados por unidades discursivas que evidenciam a socioconstrução identitária (MOITA LOPES, 2001) no contexto de formação docente. Os trechos selecionados não seguem a ordem cronológica das entrevistas, uma vez que estão posicionados no corpo da análise de acordo com o tema enfocado.

Ao longo da análise, identifico momentos em que Josiele narrativiza suas experiências²⁸, evidenciando o “movimento de fabricação linguística de identidades” sociais e profissionais (FABRÍCIO; BASTOS, 2009, p.60). Com isso, busco contemplar a visão de narrativa laboviana (LABOV; WALETZKY, 1967; LABOV, 1972) e a perspectiva socioconstrucionista de narrativa (BASTOS, 2005, 2008; BRUNER, 1997; LINDE, 1993; MISHLER, 1999; MOITA LOPES, 2003), com foco na noção de avaliação, proposta por Martin e White (2005). Portanto, observo a avaliação nos momentos em que ela emerge na (co)construção discursiva, considerando o aspecto interacional de sua elaboração em narrativas (e em outros fragmentos igualmente relevantes), como apresentado na discussão da primeira entrevista.

5.1.

Medos e frustrações na formação docente

²⁸ Na escolha dos excertos analisados, priorizo os momentos em que a participante constrói narrativas sobre suas experiências pessoais e profissionais. No entanto, não deixo de incluir na análise outros trechos em que ela tece comentários sobre suas vivências, pois estão permeados por avaliações, tanto por parte da participante, quanto por minha parte (no papel de (co)narrador) e contribuem para um melhor entendimento de sua trajetória formativa.

Nesta seção, composta por três excertos relacionados aos medos e frustrações no processo de formação docente da participante, observa-se que Josiele, com a minha colaboração, conta histórias que apresentam elementos da estrutura de narrativa nos moldes de Labov (LABOV, WALETZKY, 1967; LABOV, 1972), e constrói para si identidades sociais de insegurança, desespero e passividade diante de situações conflituosas vividas no contexto profissional.

5.1.1. Poxa eu estudei tanto pra tá aqui eu me esforço tanto

No trecho analisado abaixo, a partir de uma pergunta delicada feita por mim, Josiele se põe a refletir sobre sua trajetória profissional e decide abordar um tópico que perpassa muitos outros momentos de nossa interação, sua insegurança em relação ao ambiente escolar. Conheçamos agora as implicações de seus medos e frustrações na visão que a participante tem de si.

Excerto 1

01	Renan	você disse que numa pesquisa de <u>formação docente</u>
02		tem que aparecer na vida do graduando <u>medo</u> e
03		<u>frustração</u> e que medos são esses que frustrações
04		são essas que você acha que um aluno de
05		graduação enfrenta
06	Josiele	bom vamos lá é quando quando eu pensei nessa
07		parte assim de medos e frustrações eu acho que
08		assim frustrações em relação a você sempre achar
09		que você não tá sendo <u>bom</u> o <u>suficiente</u> e
10		as vezes determinadas matérias parecer que te
11		coloca nessa categoria do bom e do ruim ou até
12	Renan	nas caixinhas nas famosas caixinhas
13	Josiele	é exatamente ou então até o relacionamento com o
14		professor porque as vezes você pega aquele
15		professor que sei lá gosta de expor pra você que
16		você não é <u>bom</u> o <u>suficiente</u> que "nossa você tá
17		precisando de num sei o que" então eu acho que
18		tem muito aquela frustração de "poxa eu estudei
19		<u>tanto</u> pra tá aqui eu me esforço <u>tanto</u> " e aí você
20		tem aquela ou aquela <u>baixa</u> na matéria ou aquele
21		<u>mal</u> relacionamento com o professor e aí você
22		fica meio que naquela categoria do mais ou menos
23		do bom do ruim e isso faz o aluno eu acho que
24		ter <u>medo</u> de de atuar profissionalmente
25	Renan	e isso aconteceu com você em algum momento
26	Josiele	aconteceu
27	Renan	em que sentido
28	Josiele	quando quando as minhas amigas falaram assim
29		"Josi vem pro pibid" por exemplo e aí eu falei
30		assim "cara como é que eu vou pro pibid se se eu
31		nem sei isso se sei lá tal matéria eu fui tão
32		ruim e aí eu ouvi isso isso e isso de tal
33		professor e aí como é que fica como é que fica
34		essa esse como é que vai ser minha relação

35		dentro do pibid né em relação como é que eu vou
36		conseguir fazer aquilo dali” e no mesmo ano que
37		teve esse esse convite que elas falaram pra eu
38		poder procurar as coordenadoras pra tentar
39		entrar no pibid eu recebi a proposta de
40		trabalhar numa escola perto da minha casa uma
41		escola pequena

Com a minha fala inicial, temos como ponto de partida um questionamento que tematiza esta entrevista como um todo e anuncia o que virá a ser o ponto das narrativas contadas por Josiele (LABOV, 1972): os medos e as frustrações do futuro docente. Trata-se de um tópico sobre o qual a participante diz ter “que aparecer na vida do graduando” (linha 2), o que se confirma em seus relatos de experiências pessoais.

Na tentativa de justificar a sua escolha para tratarmos da questão do medo e da frustração na trajetória do professor em formação, nas linhas 8-9, Josiele faz uso do pronome de tratamento “você”, em “frustrações em relação a você sempre achar que você não tá sendo bom o suficiente”, de forma a relatar o que, no seu ponto de vista, ocorre com a classe docente no geral. Entretanto, um olhar mais atento nos permite interpretar tal escolha lexical como uma referência ao pronome pessoal “eu”, visto que as aparentes generalizações comparecem, dentre outros momentos posteriores (excerto 1 – linhas 13-14 / excerto 7 – linhas 27-29), nas linhas 10-11 como forma de expressar como ela se sente diante das disciplinas curriculares “e as vezes determinadas matérias parecer que te coloca nessa categoria do bom e do ruim”, dando a entender que se trata de um comentário mais relacionado à sua compreensão de si do que uma afirmação acerca dos docentes em formação como um todo.

Quanto à fala generalizante de Josiele, vale ressaltar a maneira com a qual ela constrói suas identidades de professora em formação inicial. Ao lançar mão de uma avaliação negativa de maneira enfática, com os usos de “bom” e “suficiente”, em “não tá sendo bom o suficiente” (linha 9), Josiele se projeta como uma profissional em formação frustrada e passível de entrar na “categoria do bom e do ruim” (linha 11).

Por sua vez, na condição de (co)narrador, aceito a generalização feita pela participante, trazendo para a discussão uma construção metafórica que indica como somos caracterizados/taxados em sala de aula e colocados muitas vezes em “famosas caixinhas” (linha 12), problematização extremamente relevante para

a área de formação docente, há muito percebida por Allwright (2006). Refiro-me à (des)valorização do caráter complexo e irreduzível dos fenômenos sociais – dentre eles a vida em sala de aula e em momentos de formação. Minha fala, ao chamar a atenção para o fato das dicotomizações serem bastante “famosas” em situações pedagógicas, no sentido de serem comuns, dialoga com a preocupação de Allwright (2006) em apontar para uma sociedade contemporânea atravessada por uma “multiplicidade de fenômenos” (FABRÍCIO, 2006), o que, à luz das discussões realizadas aqui, significa que a condição de ser “bom” ou “ruim” não se sustenta, visto que a sala de aula e o modo de estar/agir dentro e fora dela estão cada vez mais plurais e menos taxativos.

Em seguida (linhas 13-14), também por meio de generalizações, Josiele destaca outro possível fator causador de frustração na formação docente: “o relacionamento com o professor”. Neste excerto (linhas 13-24), observa-se uma fala narrativa não canônica (na visão laboviana de narrativa), uma espécie de relato de ações habituais introduzidas pelo advérbio temporal “às vezes” (linha 14), ou seja, ações repetidas sem mudança para uma ação complicadora, onde Josiele apresenta mais a fundo sua posição sobre o tema abordado. Neste fragmento, podemos identificar uma ordenação temporal que introduz a perspectiva da participante sobre (sua) trajetória profissional: por vezes, (i) o docente em formação se depara com um professor que julga suas capacidades intelectuais, (ii) o que ocasiona a frustração em si, (iii) fazendo com que o aluno tenha um baixo aproveitamento na disciplina em questão, (iv) seja categorizado e conseqüentemente (v) sinta receio de exercer sua futura profissão. Esse relato, cabe mencionar, não deve ser visto somente como uma história hipotética qualquer. Pelo contrário: o modo como ele foi construído discursivamente, por meio de repetições “bom o suficiente” (linha 16) / “mal relacionamento com o professor” (linha 21) / “categoria do mais ou menos do bom do ruim” (linha 22-23) e diálogo construído²⁹ “nossa você tá precisando de num sei o que” (linhas 16-17) / “poxa eu estudei tanto pra tá aqui eu me esforço tanto” (linhas 18-19) aponta para a narrativa como um processo de (re)significação de experiências (RIESSMAN, 1993), que emerge das trocas (MOITA LOPES, 2001), envolve reflexividade (MILLER, 2013) e mexe com

²⁹ (TANNEN, 1989).

nossas construções discursivas na esfera do Julgamento e do Afeto (MARTIN, 2001; MARTIN; WHITE, 2005).

Trago aqui a dimensão avaliativa e afetiva do discurso, pois, em suas avaliações, Josiele utiliza elementos lexicais relacionados aos subsistemas do Julgamento e do Afeto, como adjetivos “bom, ruim” (linha 23) e interjeições “poxa” (linha 18). No caso dos adjetivos “bom”, seguido do vocábulo “suficiente”, e “ruim” percebe-se um Julgamento de estima social por parte de Josiele, como uma espécie de autocrítica, que sugere o descontentamento da participante em relação ao seu desempenho nas atividades em que está engajada, neste caso sua condição de licencianda. Já no uso de “poxa”, o vejo como expressão de um sentimento de infelicidade da participante que, mesmo tendo estudado “tanto” (linha 19), se constrói como uma pessoa insatisfeita, apesar de seu “esforço” (linha 19).

Além disso, ao olharmos mais a fundo para as identidades construídas neste trecho, mais do que insatisfação e descontentamento, em “você não tá sendo bom o suficiente” (linha 9), observo as identidades de professora em formação reflexiva e experiente, pois o modo como Josiele elabora sua narrativa, por meio de categorizações “categoria do bom e do ruim” (linha 11) e histórias hipotéticas – como delimitei acima –, permite inferir que ela observa atentamente seu contexto profissional ao ponto de indicar, inclusive, a recorrência das situações “sempre” (linha 8) / “as vezes” (linha 14), mesmo que se tratem de experiências negativas.

Após o relato anterior, instigo Josiele a narrar suas próprias vivências de medo e frustração (linhas 25 e 27). Em sua fala, ela reporta o que, de acordo com as convenções labovianas, chamamos de orientação narrativa. É o momento em que ela contextualiza o que será narrado, com identificação dos personagens e da situação comunicacional “quando quando as minhas amigas falaram assim “Josi vem pro pibid” por exemplo” (linhas 28-29). Contudo, temos uma orientação que se conecta à sequência da narrativa (linhas 29-36), fazendo parte da ação complicadora e funcionando como um diálogo construído, recurso que nos indica o sentido como os acontecimentos devem ser entendidos, sem que haja, no entanto, interrupção no fluxo da narrativa, ou seja, uma avaliação encaixada. Nesse diálogo, Josiele se constrói como profissional insegura e que duvida de si,

avaliando, em um Julgamento de estima social negativo, suas capacidades técnicas “cara como é que eu vou pro pibid se se eu nem sei isso” (linhas 30-31) e questionando-se sobre suas habilidades intelectuais para desempenhar o papel de bolsista do PIBID “como é que eu vou conseguir fazer aquilo dali” (linhas 35-36), o que acaba criando uma tensão, pois ao mesmo tempo em que a participante evidencia as dificuldades em lidar com tal situação (linhas 30-31 e 35-36), ela ressalta seus esforços, em um Julgamento de tenacidade “eu me esforço tanto” (linha 19).

Embora as construções discursivas de Josiele, até o presente momento, projetem uma imagem de hesitação e incerteza quanto às suas competências profissionais, um de seus questionamentos sugere uma preocupação, assim como a Prática Exploratória prioriza (MILLER, 2012), com a dimensão humana – e não puramente técnica – da formação docente, percebendo as relações interpessoais como primordiais, levando a participante a se perguntar “como é que vai ser minha relação dentro do pibid” (linhas 34-35). Isso significa que a formação inicial de professores não gira em torno de práticas objetivas, sendo vista, ao contrário, como um contexto social completamente subjetivo (ALLWRIGHT, 2006), assim como as identidades conflitantes de Josiele nos indicam (onde há medo e insatisfação profissional, também pode haver esforço e bom relacionamento com o outro).

Ainda a respeito da relação de Josiele com seus próprios medos e frustrações, mesmo se construindo como uma licencianda consciente da dimensão relacional própria da carreira docente (LIBERALI, 2010, p.73) que, na visão da autora, envolve encontros, conversas, discussões e vivências, mais uma vez, o relacionamento com seus professores parece influenciar diretamente na construção identitária da participante, de modo que ela se constrói como uma profissional em formação extremamente vulnerável, pois o que lhe dizem acaba por determinar sua maneira de pensar e agir nas interações das quais faz parte “e aí eu ouvi isso isso e isso de tal professor e aí como é que fica” (linhas 32-33).

Embora se constitua como uma futura professora relutante, devido à insegurança quanto à sua competência, Josiele cria para si uma imagem de licencianda que ultrapassa barreiras e enfrenta os desafios profissionais cotidianos, pois, apesar dos medos recorrentes, ela seleciona para compor sua

história de vida (LINDE, 1993) momentos nos quais recebe propostas de emprego “eu recebi a proposta de trabalhar numa escola perto da minha casa uma escola pequena” (linhas 39-41), como analisado no excerto 2 em relação ao PIBID/Inglês.

5.1.2. Meu deus e agora

Josiele introduz, neste fragmento, o início de sua experiência no PIBID/Inglês, onde atuou de agosto de 2013 até março de 2018, em duas escolas públicas, localizadas na zona sul do Rio de Janeiro, com turmas de 4º, 5º, 6º e 7º anos do ensino fundamental. Como um desdobramento do excerto 1, desta vez a participante mergulha na questão do medo e reflete sobre outras sensações (apreensão, inferioridade, incerteza) que o medo provoca.

Excerto 2

47	Josiele	eu fiquei com <u> muito medo </u> porque eu falei assim e
48		aí a proposta era pra trabalhar com inglês e aí
49		eu falei assim “meu deus e agora” porque poxa
50		eles tiveram outra professora e aí como é que
51		vai ser isso a minha idade a minha idade assim
52		eu até que eu tenho uma idade considerável mas
53		é: algumas pessoas na época ainda tava no início
54		da graduação então algumas pessoas ainda olhavam
55		pra mim e achavam não achavam sei lá que eu
56		tinha meus vinte e três anos por exemplo
57	Renan	sim
58	Josiele	então tanto que teve gente que falou assim “ah
59		você tem o que tem vinte e eu falei assim não eu
60		tenho vinte e três”
61	Renan	você acha que a a a aparência conta nesse
62		sentido de confiarem no seu trabalho
63	Josiele	[exatamente
64		eu fiquei muito apreensiva em relação a isso e
65		ai já já misturava todo aquele medo que você tem
66		>quando você tá ali na sala de aula e você vê
67		que não tá aprendendo tal coisa ou você tá
68		aprendendo mas não na mesma velocidade que você
69		vê outras pessoas que tiveram uma experiência de
70		mundo <u>totalmente</u> diferente porque<]
71	Renan	[isso influencia totalmente]
72	Josiele	exatamente e aí você fica se sentindo sempre
73		assim naquele primeiro momento você acaba se
74		sentindo <u>inferior</u> por exemplo você entrar numa
75		sala de aula de inglês na faculdade e aí você
76		tem ali ali do seu lado direito a pessoa morou
77		cinco anos da vida dela estudou fez toda a
78		formação dela escolar nos estados unidos o
79		fulano
80	Renan	[já fez um intercâmbio]

81	Josiele	[isso acabou de
82		voltar de um intercâmbio tá <u>fresquinho</u> ali e aí
83		você tá naquela posição de “eu não morei nos
84		estados unidos eu num acabei nem fui num
85		intercâmbio muito menos acabei de voltar de um”
86		então você fica sempre tendo aquele medo de
87		achar que você <u>não</u> é <u>bom</u> o suficiente pra aquilo
88		dali e eu acho que também em alguns momentos
89		pelo menos assim na época que eu fiz inglês de
90		nível em alguns momentos eu não senti aquele
91		suporte do tipo “você pode”]

Ao fazer considerações a respeito de como se sentiu a partir do convite de suas amigas para fazer parte do PIBID/Inglês, Josiele inicia sua fala, de maneira enfática, relatando ter ficado com “muito medo” (linha 47) e se constrói, assim como no primeiro excerto, como insegura em relação ao ambiente escolar no qual estava prestes a se inserir. Penso que, ao fazê-lo, ela avalia a si em termos de seu estado emocional, apontando para a centralidade de suas emoções no momento de inserção profissional, corroborando com o pensamento de Côrtes (2017, p.118), inspirado em Zembylas (2003), de que “as emoções/os sentimentos/os afetos são primordiais na vida do professor [em formação inicial e/ou continuada], influenciando-o e o impulsionando em seu trabalho docente” e igualmente na compreensão de si.

Nessa mesma tomada de consciência de que a formação docente não deve ser percebida como uma atividade puramente racional, com sua complexidade emocional negligenciada, me alinho à Liberali (2010, p. 75), que aponta para uma formação profissional que “envolve plasticidade humana”, isto é, um processo que “depende de experiências vividas, relações sociais, experiências dos outros, relatadas, descritas, compartilhadas”, tal como busco contemplar nas conversas reflexivas com Josiele, justamente por entender “a importância de a reflexão crítica adentrar os muros das universidades na formação inicial e/ou continuada” (OLIVEIRA, 2014, p.44).

Seguindo com a questão do medo, no turno das linhas 47-56, Josiele (re)cria o cenário de sua história, isto é, nos dá mais informações contextuais por meio do que chamamos de orientação, nos termos labovianos “a proposta era pra trabalhar com inglês” (linha 48) / “porque poxa eles tiveram outra professora” (linhas 49-50), utilizando em “poxa” (linha 49), um marcador que reforça a avaliação negativa do fato de os alunos terem tido contato com outra

docente e constrói uma identidade de professora em formação que se lamenta ao comparar seu possível desempenho em sala de aula com o de outros profissionais.

Além disso, faz-se necessário dizer que não estamos diante de um comentário puramente identificatório: ao mesmo tempo em que Josiele descreve quais são as circunstâncias de sua narrativa, ela se projeta como uma licencianda em desespero, com o recurso da fala relatada “meu deus e agora”³⁰ (linha 49) e como professora em formação que mais uma vez duvida de sua competência “e aí como é que vai ser isso” (linha 50-51) (Julgamento de estima social), sendo influenciada novamente por vozes externas que parecem determinar suas capacidades de atuação profissional e o que ela pensa sobre si “algumas pessoas na época ainda tava no início da graduação então algumas pessoas ainda olhavam pra mim e achavam não achavam sei lá que eu tinha meus vinte e três anos” (linhas 53-56).

Quanto à estrutura da orientação da narrativa, em termos de quando e onde tudo aconteceu, noto que o Julgamento e a descrição do cenário narrativo feito por Josiele ocorrem no aqui e no agora discursivo, não sendo uma mera representação do ocorrido. Observo aqui uma postura altamente estratégica e intencionada por parte da narradora (RIESSMAN, 2008), intensificando sua sensação de “ muito medo” (linha 47), justificando as construções de futura professora insegura e receosa e projetando outras identidades, como a de licencianda inexperiente e não apta para exercer a profissão, devido à pouca idade, como ela faz questão de mencionar repetidas vezes “a minha idade a minha idade assim” (linha 51).

Dessa forma, sabendo que a opinião daqueles que fazem parte do círculo social/acadêmico de Josiele é primordial nas suas autoavaliações, ao ponto de fazer parte da estrutura de sua narrativa, temos novamente construções da mesma natureza, desta vez em formato de ação complicadora “teve gente que falou assim “ah você tem o que tem vinte e eu falei assim não eu tenho vinte e três” (linhas 58-60). Este diálogo construído sugere uma nova dinâmica para o relato de Josiele: se por vezes ela aceita a avaliação negativa de seus pares (como mostrado nas linhas 53-56), em outros momentos ela se constrói como alguém que rebate tais posicionamentos depreciativos “eu falei assim

³⁰ Recurso avaliativo que funciona como estratégia de envolvimento e pode ser considerado um diálogo construído, pois “se na vida cotidiana o uso do discurso direto é tomado como reprodução “fiel” de falas anteriores, uma análise que descole a experiência do relato pode nos mostrar a dimensão construída do que é relatado” (BASTOS, 2004, p.125).

não eu tenho vinte e três” (linhas 59-60) validando sua posição como pibidiana, pelo mesmo recurso que a fez duvidar de si anteriormente (linha 51), a idade.

Na sequência, interpreto as hesitações da participante como relacionadas à sua aparência e questiono-a, mais uma vez, em busca de uma reflexão mútua sobre o tópico. Entretanto, a argumentação de Josiele segue em concordância com as identidades de insegura e amedrontada, avaliações no campo do Afeto por insegurança, que ela constrói ao longo de nossa conversa – incluindo o primeiro excerto –, acentuando sua instabilidade emocional diante dos desafios da carreira “eu fiquei muito apreensiva em relação a isso” (linha 64), o que não exclui sua preocupação em refletir, junto comigo, sobre os contornos de tamanha fragilidade no quesito profissional.

Essa busca por reflexões conjuntas acerca de uma questão que, como podemos ver, intriga a participante nos coloca na posição de praticantes exploratórios, noção pilar para esta dissertação, por adotar uma postura investigativa que envolve o trabalho para entender (ALLWRIGHT, 2003), a fim de “tornar a vida mais vivível” (HANKS, 2017, p. 92) e “formar verdadeiros laços de comunidade, que visam mitigar questões de sofrimento humano por meio da empatia e da solidariedade, fundamentais na formação” (BORGES, 2017, p.93).

As palavras de Hanks (2017) e de Borges (2017), vistas no contexto de formação docente, como nesta pesquisa, ganham um significado transgressor (hooks, 1994), no sentido de apontarem encaminhamentos mais inclusivos e éticos para uma problemática que, ao menos no caso de Josiele, causa um sentimento de aflição “ai já já misturava todo aquele medo que você tem” (linha 65), e corrobora para a criação identitária de dúvida quanto ao processo de construção de conhecimento “você vê que não tá aprendendo tal coisa” (linhas 66-67).

Assim, sendo o medo uma sensação constante no discurso de Josiele (linhas 64-65), na sequência da entrevista, temos uma segunda narrativa não canônica³¹, uma espécie de evento hipotético que ocorre em uma possível sala de aula (linhas 65-66). Durante esse relato, Josiele se constrói em paralelo aos seus colegas de turma, isto é, realizando comparações no que diz respeito à agilidade no

³¹ Para rever a primeira narrativa não canônica, voltar ao primeiro excerto (linhas 13-24).

aprendizado “e você vê que não tá aprendendo tal coisa ou você tá aprendendo mas não na mesma velocidade” (linhas 66-68) e às vivências cotidianas “experiência de mundo totalmente diferente” (linhas 69-70), o que, da forma como foi dito (através de uma interrupção e de forma mais acelerada), demonstra a urgência da participante em narrar sua experiência.

Além disso, com uma escolha lexical que lhe confere a identidade de professora em formação inferiorizada (linha 74), avaliação de Afeto por insatisfação, Josiele segue se comparando com os outros estudantes com os quais convive no âmbito da universidade. Ela (re)cria, dessa vez com a minha participação (linha 80) e por meio de uma breve narrativa (LABOV, 1972), um perfil hipotético de aluno(a) que “morou cinco anos da vida dela estudou fez toda a formação dela escolar nos estados unidos” (linhas 76-78) / “acabou de voltar de um intercâmbio tá fresquinho” (linhas 81-82), enquanto elabora para si a visão oposta ao dizer que “eu não morei nos estados unidos eu num acabei nem fui num intercâmbio muito menos acabei de voltar de um” (linhas 83-85), intensificando novamente o sentimento de medo “de achar que você não é bom o suficiente pra aquilo dali” (linhas 87-88), em um Julgamento de estima social por capacidade, como uma espécie de autocrítica.

Em contrapartida, o evento hipotético em questão levou Josiele a refletir acerca de outro momento vivido na universidade: as aulas de reforço para os alunos de licenciatura bilíngue (Português-Inglês) que realizaram o nivelamento de língua inglesa e não atingiram o resultado exigido. Ao falar sobre esses encontros, onde os próprios professores de línguas da universidade ministram 6 horas de aulas semanais, visando à preparação dos alunos para que alcancem o nível de proficiência esperado, Josiele se constrói como licencianda solitária e sem incentivo em meio às suas inseguranças “eu não senti aquele suporte do tipo “você pode” (linhas 90-91), pois esperava encontrar mais apoio. No entanto, o que ocorreu foi o oposto, conforme apontado no excerto 3.

5.1.3. Eu não via aquela coisa nossa eu tô ótima

Em um movimento crítico de questionar e subestimar seu desempenho profissional, neste excerto, Josiele constrói avaliações e identidades que

depreciam toda e qualquer prática pedagógica que ela se proponha a realizar. Suas escolhas lexicais ligadas ao medo e à insegurança, como veremos nas linhas 97 e 105, projetam uma tensão se comparadas com a fala otimista e de incentivo por parte de seus professores e colegas de turma.

Excerto 3

92	Renan	do professor dos colegas de quem o que que você
93		tá falando
94	Josiele	do professor eu acho que dos colegas eu sempre
95		senti esse suporte a pessoa falava "caraca que
96		isso você foi bem" eu ter aquele negócio de
97		"cara eu não fui bem fui péssima" e
98	Renan	mas é a <u>voz</u> do professor que vai te habilitar
99		que vai dizer que você consegue ou não pra você
100		é isso
101	Josiele	num eu não diria nem isso mas eu acho que <u>ajuda</u>
102		um pouco mas por exemplo em alguns momentos que
103		eu já fiquei assim "ah vamos fazer agora vamos
104		brincar agora aqui uma entrevista em inglês" e
105		aí eu falei "caraca cara eu fiz <u>tudo errado</u> não
106		deu certo" e o professor as vezes até o
107		professor falou assim "não mas foi bem foi legal
108		gostei" e aí você tem aquela aquela aquele <u>medo</u>
109		em você que faz você achar que por mais que a
110		pessoa falou pra você que você foi bem que você
111		foi ótimo que você tá progredindo você <u>sempre</u>
112		sente que você tá <u>na mesma</u> sabe então eu acho
113		que
114	Renan	você tem essa impressão em relação a você
115	Josiele	hoje em dia <u>bem</u> menos quase nada mas no início
116		eu tinha <u>muito</u> eu sempre achava que a pessoa
117		falava pra mim assim "ah você tá <u>bem</u> " como uma
118		forma <u>educada</u> de falar eu não eu não me via
119	Renan	[pra
120		te alegrar pra te alegrar]
121	Josiele	isso exatamente eu não via aquela coisa "nossa
122		eu tô ótima" e isso é um medo que acontece

A conversa mostrada acima entre mim e Josiele tem relação com a falta de suporte recebido nas aulas de língua inglesa na universidade. A participante traz novamente as figuras do professor e dos colegas graduandos, construindo-se como alvo de apoio por parte desses "dos colegas eu sempre senti esse suporte" (linhas 94-95) e de abandono por parte daquele "do professor" (linha 94), o que nos leva ao pensamento de Bohn (2013, p.88-90) acerca da "necessidade de os alunos e professores [em formação inicial e/ou continuada] recuperarem a autoria", quebrando com a lógica do "sujeito mudo em suas

palavras de subalterno” nos ambientes de formação profissional e fomentando o diálogo e o compartilhamento de ideias e questões sempre que possível.

Essa falta de suporte relatada por Josiele remete, ainda, a uma das questões basilares da Prática Exploratória que, segundo Miller (2013, p.111), diz respeito à “integração das pessoas (professores, futuros professores, alunos e formadores de professores ou outros profissionais)” e possui “características explicitamente participativas e inclusivas”, ao invés de promover apagamentos, abandono e/ou “falta de suporte” (excerto 2 – linhas 90-91), como Josiele denuncia em sua fala.

Dito isto, nas linhas 95-97, noto um diálogo construído de maneira diferente das anteriores: Josiele retoma a ideia de suporte recebido de seus colegas, por meio de um elogio “a pessoa falava “caraca que isso você foi bem” (linhas 95-96), porém não parece encará-lo como válido para sua formação “eu ter aquele negócio de “cara eu não fui bem fui péssima” (linhas 96-97), o que sugere, por meio de escolhas lexicais no eixo do Afeto “péssima” (linha 97), construções identitárias de insatisfação e de desagrado por parte de Josiele em relação às suas próprias práticas pedagógicas, movimento discursivo recorrente na construção das experiências da participante, como já apresentado anteriormente, no excerto 2 – linha 74.

Apesar de haver declarado a falta de assistência do professor na linha 92, Josiele faz menção a outro elogio recebido “e o professor às vezes até o professor falou assim “não mas foi bem foi legal gostei” (linhas 105-107), mas os comentários positivos parecem não influenciar a visão da participante sobre si, fazendo com que a mesma seja afetada somente pelas críticas e avaliações que depreciam sua imagem de professora em formação, com exceção do excerto 2 (linha 59-60), quando constrói a identidade de licencianda que rebate a crítica alheia.

Este discurso autodepreciativo de Josiele há muito foi denunciado por Nóvoa (1992, p.22) como sendo algo “acompanhad[o] por um sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e à qualidade do trabalho dos professores”, o que afeta diretamente, ao menos na narrativa de Josiele, a qualidade de vida da participante em seu ambiente de formação, gerando medo “ai já já misturava todo aquele medo” (excerto 2 – linha 65) e sensação de não pertencimento “você vê outras pessoas que tiveram uma

experiência de mundo totalmente diferente” (excerto 2 – linhas 68-70). Como aponta Côrtes (2017, p.118), isso também “revela o quanto nossa relação profissional é marcada e determinada pelos laços de afeto que estabelecemos com a instituição e com as pessoas que a compõem”, podendo, a curto e/ou a longo prazo, provocar um abalo na imagem profissional que o professor em formação tem de si, como Josiele constrói por meio de um discurso pessimista “eu não fui bem fui péssima” (linha 97).

Na sequência de sua narrativa, em uma mudança de tom, Josiele se projeta como graduanda ativa, alguém que toma iniciativas, em “ah vamos fazer agora vamos brincar agora aqui uma entrevista em inglês” (linhas 102-104). Contudo, há uma quebra de expectativas no fluxo da história, pois, na sequência das ações, há uma autoavaliação, mais especificamente uma demonstração de Afeto relacionada à insatisfação na realização da atividade descrita, por meio de marcadores de intensidade como “caraca cara” (linha 105) e construções enfáticas como “tudo errado” (linha 105), indicando que Josiele lança novamente um olhar pessimista para si, mesmo que as perspectivas de seus pares lhe mostrem ao contrário. Com isso, nos atentamos para a emergência da fala de Allwright (2012, p.103), quando o autor diz que a formação docente é essencialmente complexa e “deve incluir a dimensão humana, [além de] ser sensível a nível interpessoal para ser educacionalmente completa”, o que, no caso de Josiele, provoca uma tensão: embora o foco de suas atenções recaia muitas vezes nos pontos negativos de suas práticas (excerto 3 – linhas 96-97 / linha 105), ela não deixa de selecionar trechos de sua história de vida (LINDE, 1993) profissional que dialoguem com os aspectos humano e interpessoal que Allwright (2012, p. 103) discute, como, por exemplo, os discursos de incentivo de seus professores e colegas de turma “foi bem foi legal gostei” (linhas 107-108) / “caraca que isso você foi bem” (linhas 95-96).

Seguindo com a questão dos comentários positivos sobre suas práticas no âmbito da universidade, Josiele retoma enfaticamente a sensação de medo (linhas 106-107), caracterizando-a em forma de narrativa hipotética (107-112) e com isso construindo e fortalecendo novamente a identidade de profissional em formação constantemente insatisfeita com o lugar que ocupa “você sempre sente que

você tá na mesma” (linhas 111-112), mesmo que as identidades (co)construídas no excerto 1 (linha 19) e no excerto 2 (linhas 58-60) sugiram o contrário.

Trata-se de um movimento discursivo que se repete até o fim do excerto, quando Josiele relata outra vez o que pensa sobre os elogios alheios “eu sempre achava que a pessoa falava pra mim assim “ah você tá bem” como uma forma educada de falar” (linhas 116-118) e desqualifica seu papel social de profissional da educação “eu não via aquela coisa “nossa eu tô ótima” (linhas 121-122), fazendo uso, do início ao fim de suas experiências contadas nesta entrevista, do vocábulo “medo”, o que em certa medida se mantém em nossa próxima conversa reflexiva, quando tratamos das vivências da participante no estágio supervisionado.

5.2. Experiências no estágio supervisionado

Como mencionado no capítulo 4, esta foi a primeira conversa reflexiva gravada para compor esta dissertação. Antes, porém, de iniciar a análise, julgo relevante mencionar que, em interações não gravadas e mensagens nas redes sociais, Josiele demonstrou total interesse em contar suas histórias no estágio supervisionado. Seu entusiasmo, segundo a própria, era devido às experiências “intensas, chocantes” e “nem sempre agradáveis” vividas, principalmente, na turma de 9º ano do ensino fundamental na qual ela estava inserida como estagiária de língua inglesa. Previamente à gravação, Josiele seguiu dizendo que “compartilhar esses momentos com quem já passou ou estava passando pela mesma situação seria um alívio”, comentário esse que dialoga com o excerto 4, o primeiro selecionado para análise.

5.2.1. Ainda não tô preparada

Ao longo dos excertos 4, 5 e 6, Josiele relata suas experiências durante o estágio supervisionado de língua inglesa, realizado com turmas dos 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental de uma escola privada localizada no bairro da Gávea, zona sul do Rio de Janeiro, quando cursava o 10º semestre da licenciatura em

Letras (Português-Inglês). Vejamos, agora, mais questionamentos da participante quanto ao aparente despreparo para atuar como professora.

Excerto 4

01	Renan	bom boa tarde é:: é basicamente sobre estágio
02		que a gente vai falar aqui histórias que você é
03		vivenciou >no estágio de histórias boas
04		histórias ruins< o que você quiser falar sobre a
05		sua vivência no estágio mas antes de você contar
06		essas histórias essas <u>vivências</u> de fato eu
07		queria saber o que que você <u>pensa</u> sobre o
08		estágio qual a sua opinião sobre o estágio
09		complexo mas vamos láhh
10	Josiele	é eu acho que é um: é um meio sim da gente ter
11		até aquela certeza se quer seguir mesmo a a
12		carreira de ser professor mesmo acho que dá
13		aquele aquele <u>choque</u> né do
14	Renan	[você teve choque]
15	Josiele	[é isso é
16		aquilo um pouco um pouco porque: discutir como
17		você vai lidar com aluno em determinada situação
18		ah: como agir como falar é a a <u>pressão</u> do do
19		você ter que conhecer tal coisa ou não conhecer
20		e como se você não sabe aquilo dali como você
21		vai agir com o aluno pra mostrar tipo assim não
22		é o fato de eu <u>ser</u> professor que eu <u>tenho</u> que
23		conhecer tudo e aí]
24	Renan	concordo
25	Josiele	quando eu não conheço isso isso é é um choque
26		assim <u>grande</u> que eu acho que faz pensar assim
27		"será que eu tô preparada será que é isso mesmo"
28		acho que é o é meio que um divisor de águas para
29		você decidir de <u>fato</u> se é aquilo que você quer
30		ou não se ainda há tempo de mudar ou não
31	Renan	divisor de águas foi assim que que você enca que
32		você tá fazendo já fez todos como é que tá esse
33		processo
34	Josiele	tô no terceiro do do estágio de inglês ainda não
35		fiz nenhum de português
36	Renan	espera o que desse desse estágio que ainda nem
37		veio
38	Josiele	olha eu espero muitas coisas e tô com <u>muito</u> medo
39		também
40	Renan	MEDO
41	Josiele	é eu acho que eu fiquei mais assim insegura nos
42		estágios de inglês porque realmente é o meu foco
43	Renan	uhum
44	Josiele	do que eu tô pra fazer o estágio de português
45		>tanto que eu peguei e tranquei< tipo assim
46		ainda não tô preparada

Instigada a responder sobre o que pensa a respeito do estágio supervisionado, Josiele faz considerações gerais acerca do papel dessa prática para

a carreira docente “é eu acho que é um: é um meio sim da gente ter até aquela certeza se quer seguir mesmo a a carreira de ser professor mesmo” (linhas 10-12) e se constrói como alguém em “choque” (linha 13) – emoção de insegurança em relação ao ambiente escolar – diante das múltiplas tarefas exigidas pela profissão. Penso que, ao falar sobre essas diversas responsabilidades, ela avalia a si em termos de seu estado emocional, visto que é nesse contexto social que ela se insere, construindo-se como estagiária pressionada, com o uso enfático de “pressão” (linha 18), em “discutir como você vai lidar com aluno em determinada situação ah: como agir como falar é a a pressão do do você ter que conhecer tal coisa” (linhas 16-19) e contando com o meu alinhamento avaliativo, no papel de (co)narrador “concordo” (linha 24).

Essas construções discursivas da participante – de choque e pressão – são uma constante preocupação na área de formação docente, uma vez que os estagiários, nas palavras de Miller (2013, p.111) “habitam um entre-lugar, já que na universidade eles são considerados alunos e futuros colegas e, nas escolas, ora são tratados como professores, ora como alunos-estagiários”, o que indica um discurso de incerteza, do não concreto, um discurso em construção, de identidades que vão se formando a partir dessa experiência nesses entre-lugares do estagiário (BARRETO et al, 2008).

Diante disso, o estágio supervisionado, questão central para o processo formativo de Josiele e de tantos outros [futuros] professores, pode ser entendido, segundo Perrenoud (2000, p.46), como “um lugar onde o educando tem direito a ensaios e erros, onde expõe suas dúvidas, explicita seus raciocínios permitindo tornar visíveis os processos, os ritmos e os modos de pensar e de agir”, tendo em conta que “em colaboração, os sujeitos passam a fazer mais do que poderiam fazer sozinhos” (LIBERALI, 2010, p.76), como já explicitado no capítulo 2, como um dos princípios da Prática Exploratória, o de envolver todos no trabalho para entender (Adaptado de MILLER et al., 2008, p. 147).

Sobre o turno das linhas 25-30, Josiele prossegue com a mesma linha de pensamento, criando, através de um evento hipotético “quando eu não conheço isso” (linha 25) e de uma fala enfática “é um choque assim grande” (linhas 25-26), uma identidade de estagiária em espanto por não dominar alguns conteúdos curriculares. Tal constatação, a faz duvidar de si – conforme visto no

excerto 2 (linhas 50-51) –, o que pode ser entendido como um Julgamento de estima social por capacidade, levando-a a questionar-se se está pronta para o exercício profissional e se tomou a decisão correta ao optar pela carreira de professora “será que eu tô preparada será que é isso mesmo” (linha 27).

As tensões e dilemas de Josiele percebidas até aqui (sensação de insegurança, de medo, de espanto, de despreparo, dentre outras) se alinham com a fala de Gatti (1997, p. 40) ao argumentar que “algumas crenças do tipo “quem sabe, sabe ensinar” ou “o professor nasce feito” predominam em nosso meio [o pedagógico], embora a realidade esteja a toda hora contraditando essas crenças”. Digo isto porque Josiele parece apoiar-se, em diversos trechos de seu discurso (excerto 3 - linhas 104-105 e 120-121), à sua aparente falta de domínio para lecionar, pautando-se em uma noção de conhecimento linear, como se fosse uma mera executora de tarefas, trazendo para nossa interação uma concepção de formação baseada em um currículo essencialmente conteudista, com foco na qualidade técnico-conceitual do conhecimento, a partir de uma abordagem enciclopédica (GARCIA, 1999), embora nossa conversa reflexiva sobre suas vivências no Pibid apresente uma visão completamente diferente (excerto 9 – linhas 56-61).

Acerca do turno das linhas 25-30, conhecemos, pelo olhar reflexivo de Josiele, mais uma característica do estágio supervisionado. Entendido como uma avaliação da significação social do estágio, ou seja, uma valoração, ela o concebe tal qual um divisor de águas na escolha da profissão “é meio que um divisor de águas para você decidir de fato se é aquilo que você quer ou não se ainda há tempo de mudar ou não” (linhas 28-30). Em outras palavras, as experiências de Josiele no estágio supervisionado foram um ponto-chave para que ela persistisse em sua jornada formativa, demonstrando sua coragem em aprofundar-se na “complexidade envolvida no contexto específico da formação inicial” (MILLER, 2013, p.117).

Em seguida, quando comenta com mais detalhes sobre suas expectativas para com o estágio supervisionado, Josiele constrói para si três papéis sociais distintos. Ela (i) apresenta uma sensação de medo, registrando um sentimento negativo de caráter afetivo “olha eu espero muitas coisas e tô com muito medo também (linhas 38-39), (ii) expressa uma avaliação afetiva de insegurança

em relação a eventos passados (primeira e única ação complicadora deste fragmento, nos termos labovianos) “é eu acho que eu fiquei mais assim insegura nos estágios de inglês porque realmente é o meu foco” (linhas 41-42) e (iii) enfatiza, novamente, seu despreparo diante das demandas do estágio supervisionado “tipo assim ainda não tô preparada” (linhas 45-46), Julgamento de estima social por capacidade, o que reforça a característica fluida e a natureza socioconstrucionista das identidades (MOITA LOPES, 2001), construídas, por sua vez, de forma estratégica e intencionada pela participante (RIESSMAN, 2008) – de forma a justificar seu receio diante das situações enfrentadas durante sua formação profissional –, sendo uma delas a relação com seu aluno cadeirante, como analisado no próximo excerto.

5.2.2. Tinha um aluno cadeirante

Nesta etapa de nossas conversas, é possível identificar algumas impressões de Josiele acerca do ambiente escolar onde suas experiências como estagiária ocorreram. Ela reflete sobre o caso de um aluno cadeirante com o qual teve de lidar e se constrói como professora em formação observadora e atuante no ambiente escolar, mesmo que lhe falte autonomia para tal.

Excerto 5

47	Josiele	que tinha um aluno é:: cadeirante
48	Renan	uhum
49	Josiele	e e ele é ele tem ele tem um eu não sei qual é o
50		problema de fato
51	Renan	exato
52	Josiele	eu sei que ele não consegue escrever por ele
53		mesmo então ele precisa de uma mediadora pra
54		escrever pra ele tudo mais e eu senti que a
55		professora não conseguiu até porque ela não
56		conhecia o aluno direito é incluir ele na turma
57		nas atividades e <u>suprir</u> as dificuldades dele
58		porque ele é um aluno que tá que outra
59		professora já trabalhou mas é justamente no ano
60		passado que foi o ano dessa professora trabalhar
61		com ele ele tava matriculado desde o início do
62		das aulas até o final tá matriculado só que ele
63		só começou a frequentar a escola e aí eu já não
64		sei o motivo nem a professora também soube
65		explicar a partir de agosto então ele já tinha
66		perdido dois semestres de aula matéria e tudo e
67		ele e ele é um aluno de nono ano então assim ele
68		chegou
69	Renan	[foi um aluno que já estava excluído pela

70		questão tempo]
71	Josiele	isso e aí ele chegar na sala a professora já tá
72		na metade da matéria do terceiro bimestre e
73		aquela coisa meio louca e ele meio perdido e ele
74		com as <u>limitações</u> dele ela eu lembro que no meu
75		primeiro dia de estágio ela falou assim “foi a
76		primeira vez que eu estava conhecendo ele o nome
77		dele tava na minha listagem o tempo todo mas eu
78		sabia que ele era especial mas eu achei que ele
79		não ia vim dois é dois é”
80	Renan	[dois bimestres inteiros]
81	Josiele	[isso
82		dois bimestres sem aparecer aparece na metade do
83		terceiro então assim achei que ele não fosse
84		aparecer ela não tava <u>esperando</u> e eu acho que a
85		escola também não teve assim aquela coisa de
86		<u>preparar</u> ela pra receber esse aluno então ela
87		meio que ficou perdida em relação a isso porque
88		ele tinha essa necessidade especial tinha uma
89		mediadora que não tinha um conhecimento <u>grande</u>
90		pra ajudar ele naquela matéria que era o inglês
91		e ele tava numa turma <u>agitada</u> que a galera ou
92		era ou conhecia inglês porque fazia inglês em
93		curso ou porque já era viajado ou porque morou
94		fora então os alunos tipo assim <u>literalmente</u> não
95		estavam <u>nem aí</u> pra aula de inglês e conversavam
96		<u>o tempo todo</u> e não ligavam <u>pra nada</u> e não faziam
97		atividade a professora tinha cinquenta minutos
98		pra explicar a matéria]

Josiele dá início às suas reflexões sobre o estágio supervisionado contextualizando as condições físicas do personagem principal de seu relato “tinha um aluno é:: cadeirante” (linha 47), contando com minha atenção e curiosidade “uhum” (linha 48), o que pode ser entendido como uma postura altamente estratégica e intencionada, pois, ao passo que ela descreve algo/alguém, além de construir para si a imagem de estagiária interessada em saber o que acontece em seu ambiente de “e e ele é ele tem ele tem um eu não sei qual é o problema de fato” (linhas 49-50), certamente realiza determinados fins comunicativos (BASTOS, 2005), nesse caso o de dar ênfase ao cenário turbulento onde atuou.

Mais adiante, no turno das linhas 52-68, observo um Julgamento de estima social de capacidade ao conhecermos mais a fundo os problemas motores e as necessidades especiais do aluno cadeirante “eu sei que ele não consegue escrever por ele mesmo então ele precisa de uma mediadora pra escrever pra ele tudo mais” (linhas 52-54), figura central para a trama aqui analisada, projetando para Josiele as identidades de professora em formação observadora e preocupada com o aspecto inclusivo da sala de aula, além de

profissional – podemos dizer – que, a partir de análises atentas, tem sugestões a fazer.

Visto que a história se desenha em torno desse aluno, Josiele descreve as ações ocorridas no cenário narrativo de forma peculiar, pois a forma como ela o faz nos permite inferir que não se trata de uma apresentação puramente identificatória a fim de informar a ordem cronológica dos eventos. Nesse caso, ela constrói as identidades da professora regente a partir de avaliações comportamentais pautadas em capacidades profissionais e em padrões de normalidade ligados à inclusão das minorias “eu senti que a professora não conseguiu até porque ela não conhecia o aluno direito é incluir ele na turma nas atividades e suprir as dificuldades dele” (linhas 54-57), nos levando a interpretar sua fala como um discurso permeado por avaliações morais (LINDE, 1993) não só à nível semântico como lexical, na apresentação negativa da professora vista como incapaz de “suprir” as demandas do aluno cadeirante (linhas 56-57), apontando para a face identitária exigida para uma atuação profissional adequada, na visão da participante.

Por sua vez, nesse movimento avaliativo das práticas alheias, Josiele se constrói como uma figura de autoridade no espaço escolar, capaz de identificar as maiores necessidades daquele ambiente (uma mediadora para o aluno cadeirante e uma professora melhor preparada), contradizendo todo o discurso de despreparo visto no excerto 4 “tipo assim ainda não tô preparada” (linhas 45-46).

Outro aspecto no discurso de Josiele que merece destaque é o verbo que ela seleciona para referir-se à relação entre a professora regente e o aluno cadeirante. Diferentemente das atribuições que ela vem fazendo para si no decorrer de nossas conversas reflexivas “muito apreensiva” (excerto 2 – linha 64) / “fui péssima” (excerto 3 – linha 97) / “com muito medo” (excerto 4 – linha 38) / “não tô preparada” (excerto 4 – linha 46), ao analisar as práticas alheias, conforme pontuei acima, Josiele utiliza a palavra “incluir” (linha 56), o que desassocia a imagem do professor como alguém que executa sem pensar, sem questionar, seguindo regras e cumprindo etapas de um processo como se fosse um manual, características próprias da formação racional-técnico-utilitarista (MATEUS, 2010, p.28), da qual tratei na seção 2.3.1. Por outro lado, tal observação por parte de Josiele nos aproxima da dimensão política de nossas práticas pedagógicas, tal como presente nos pressupostos da Linguística Aplicada

Crítica (PENNYCOOK, 2015), área que nos alerta para o fato de que nossas “escolha[s] deve[m] se basear na exclusão de significados que causam sofrimento humano ou significados que façam mal aos outros” (MOITA LOPES, 2006, p.103), uma vez que “temos a obrigação ética de explicar [e refletir criticamente sobre] qualquer prática social em que haja razão para acreditar que ela nos dá vantagens, ou ao nosso grupo, em detrimento de outros” (GEE, 1993, p.293).

Observando mais a fundo as escolhas lexicais de Josiele neste excerto, percebo a construção de outras identidades, além de profissional em “choque” e sob “pressão” (excerto 4 – linhas 13 e 18). Ela também se constitui como alguém que se sensibiliza com os problemas ocorridos em sala de aula, por meio do verbo “sentir” (linha 54) e, ao mesmo tempo, busca refletir sobre essas questões, em formato de ação complicadora “eu senti que a professora não conseguiu” (linhas 53-54), dando a entender que nossas conversas reflexivas “pode[m] ser um ponto de partida para várias reflexões acerca de modos de ser, estar, agir e sentir mais empáticos e inclusivos (BORGES, 2017, p.19), no sentido de buscarmos cada vez mais nos posicionar com relação a questões de “(trans)formação pessoal, profissional, social e ética” (MILLER, 2013, p.119), como forma de dialogar com o mundo contemporâneo (MOITA LOPES, 2006).

Dessa forma, na sequência do fragmento, temos acesso a um emaranhado de informações que revelam outros pontos de vista de Josiele acerca de sua experiência no estágio supervisionado. Através de um Julgamento com base no que se espera de um estudante em fase escolar e em suas possíveis (im)possibilidades de atuação, sabe-se que o aluno cadeirante estava “meio perdido” (linha 73) e possuía certas “limitações” (linha 74) ao chegar na sala de aula em questão, o que, logo após, nos leva à fala relatada da professora regente, conferindo dramaticidade ao evento, indicando o sentido como o mesmo deve ser entendido e projetando para Josiele mais uma vez uma imagem de autoridade que observa e pontua todo e qualquer aspecto do espaço pedagógico “foi a primeira vez que eu estava conhecendo ele o nome dele tava na minha listagem o tempo todo mas eu sabia que ele era especial mas eu achei que ele não ia vim dois é dois é” (linhas 75-79).

Também é possível notar, no segmento em questão: (i) um Julgamento de sanção social para com a escola no que diz respeito às suas obrigações institucionais “eu acho que a escola também não teve assim aquela

coisa de preparar ela pra receber esse aluno” (linhas 84-86); (ii) um Julgamento de estima social em relação à professora regente e à mediadora quanto à normalidade comportamental “ela [a professora] meio que ficou perdida em relação a isso (linhas 86-87) / tinha uma mediadora que não tinha um conhecimento grande pra ajudar ele naquela matéria” (linhas 88-90); (iii) um Julgamento, construído por meio de ênfases, com vistas a rebaixar a estima social dos alunos da turma como um todo “e ele [o cadeirante] tava numa turma agitada (linha 91) / os alunos tipo assim literalmente não estavam nem aí pra aula de inglês e conversavam o tempo todo e não ligavam pra nada” (linhas 94-96).

Tratam-se de avaliações negativas que ressaltam a dinamicidade das relações interpessoais no ambiente educacional – visto que uma professora em formação, no papel de estagiária, se põe a julgar moralmente (LINDE, 1993) um espaço no qual ela não tem poder e autonomia (excerto 6 – linhas 138-140) – e que conferem maior dramaticidade às avaliações que Josiele constrói em suas narrativas, ao refletir, com a minha (co)narração [foi um aluno que já estava excluído pela questão tempo] / [dois bimestres inteiros] (linhas 69-70 e 80), sobre os padrões comportamentais esperados da escola na qual ambos atuamos, em períodos distintos, como estagiários de língua inglesa.

Vale mencionar que tal movimento discursivo se mantém no próximo excerto, desta vez com foco nas avaliações que Josiele faz sobre sua relação com o aluno cadeirante.

5.2.3. Eu nunca tinha trabalhado com um aluno assim especial

Josiele segue narrando sua experiência com o aluno cadeirante, o que, por sua recorrência durante toda a nossa conversa acerca do estágio supervisionado, me faz perceber a relevância dessa história para sua formação profissional, levando-a a construir-se como professora em formação preocupada com o processo de ensino e aprendizagem desse aluno e consciente das responsabilidades éticas de ser professor.

Excerto 6

99	Josiele	tinha esse problema de tipo eu nunca tinha
100		trabalhado é:: com um aluno assim especial em
101		nenhum outro momento nem no por exemplo nem no

102		pibid muito menos no meu estágio no meu primeiro
103		estágio então tipo assim ↑como ajudar ele e aí
104		eu lembro que quando ela tomou a decisão de que
105		eu ia ajudar foi numa semana de prova cheguei
106		era a prova e ela falou assim "ah ajuda ele
107		aqui" ela deu uma prova <u>igualzinha</u> pros outros
108		alunos e e pra ele ela falou assim "ah já que
109		você não sabe fazer é tenta ver com ele se ele
110		consegue saber a tradução de algumas palavras e
111		anota a tradução" só que ele não sabia e aí eu
112		tive que ir ajudando ele pra ele tentar
113		responder dentro dos conhecimentos dele
114	Renan	E Aí
115	Josiele	a questão ele tirou uma nota <u>razoável</u> mas pelo
116		que eu fiquei sabendo mais pra frente não foi o
117		suficiente pra ele passar porque eu não podia
118		dar cem por cento a resposta pra ele então eu
119		tinha que ir dentro dos conhecimentos dele pra
120		ajudar ele e: e eu senti que ela ficou meio
121		perdida tipo assim como avaliar esse aluno ela
122		poderia avaliar ele oralmente de várias maneiras
123		mas é no estar perdida ela trabalhou com ele
124		igualmente como os outros alunos não sei se era
125		pensando nessa questão da inclusão ou de tipo
126		não se é inclusão ele vai ter que fazer a mesma
127		prova ou não e ele ficou ele acabou sendo o
128		<u>prejudicado</u> da turma em todos os sentidos assim
129		eu não nem sei se ele continua na escola é uma
130		curiosidade assim minha
131	Renan	uhum
132	Josiele	de saber se ele ainda tá lá mas: eu me senti
133		assim <u>perdida</u> porque eu vi que ela podia fazer
134		um monte de coisas e não fazia tipo entendeu
135		tipo passou trabalho pra pra eles fazerem em
136		grupo ela ela decidiu o grupo que ele ia
137		participar de uma maneira de interagir
138	Renan	[o aluno não teve autonomia nenhuma]
139	Josiele	exatamente
140	Renan	e nem você

Para Josiele, que inicia esta parte de nossa interação se construindo como estagiária receosa em encarar o desconhecido "tinha esse problema" (linha 99), ter de lidar com uma tarefa dessa magnitude foi, dentre outros, uma tarefa nunca antes demandada em nenhuma das atividades profissionais por ela desempenhadas. Por isso, em forma de orientação da narrativa, ela avalia sua reação diante dos novos desafios e faz uma apreciação de sua realidade, caracterizando-a como uma adversidade "de tipo eu nunca tinha trabalhado é:: com um aluno assim especial em nenhum outro momento nem no por exemplo nem no pibid muito menos no meu estágio no meu primeiro estágio" (linhas 99-103).

A partir dessa observação de Josiele, enxergo sua relação com o aluno cadeirante como um *puzzle*, isto é, uma inquietação, um questionamento e/ou uma

questão que intriga a praticante-participante e, conseqüentemente, alimenta o trabalho para entender que caracteriza a Prática Exploratória (MILLER et al., 2008). Vale dizer que esse “questionamento emerge, não de nossa falta de compreensão do que esteja acontecendo, mas do sentimento de que nossos entendimentos presentes não são inteiramente satisfatórios” (ALLWRIGHT, 2003a, p.123), como no caso do visível incômodo de Josiele com o desconhecido, sugerindo um envolvimento intenso da participante no contexto que está sendo investigado – suas impressões sobre sua atuação como estagiária de língua inglesa –, bem como uma tentativa explícita de entender melhor suas vivências em termos dos significados das mesmas para sua formação profissional.

Pela forma como Josiele se constrói como estagiária inquieta e preocupada com o bem-estar de seu aluno com necessidades especiais, citando o leque de experiências profissionais prévias em busca de um melhor entendimento da situação (linhas 99-103), noto outra projeção identitária. Ao questionar-se sobre “como ajudar ele” (linha 103), a participante cria para si a imagem de profissional que assume uma responsabilidade social para agir em prol de uma sala de aula mais justa, como um sujeito formador de outros sujeitos que, comprometido com a qualidade de vida de todos (MILLER et al., 2008, p. 147), trabalha para o desenvolvimento de ações questionadoras, desmistificadoras e democráticas.

Quanto a outras construções identitárias, conhecemos mais a fundo os papéis da professora regente e de Josiele a partir de suas funções pedagógicas, proferidas em forma de ação complicadora (linhas 104-105). Nesse caso, a professora é vista como a responsável por definir o andamento das aulas, enquanto Josiele ganha o status de auxiliadora “eu lembro que quando ela tomou a decisão de que eu ia ajudar” (linhas 104-105), o que diverge totalmente do comportamento agentivo e transgressor da participante descrito acima.

Quando utiliza a construção linguística “tomar uma decisão”, Josiele cria para a professora regente a imagem de quem detém o poder no contexto em questão, uma espécie de voz soberana, constituindo-se, por outro lado, através do verbo “ajudar” (linha 105), como alguém que coopera e assessora, caso necessário. Por sua vez, a repetição do verbo “ajudar” no imperativo (linha 106), junto com o recurso avaliativo paralinguístico da (re)construção de diálogos

(linhas 106-107 e 108-111), concede ainda mais força à relação assimétrica estabelecida entre a professora e Josiele – a comandante e a comandada –, e entre a professora e o aluno cadeirante – a que encontra a devida solução para os problemas e o que não sabe realizar as tarefas –, revertendo a posição de autoridade alcançada por Josiele (excerto 5 - linhas 84-96) para julgar moralmente (LINDE, 1993) a escola, a professora e a turma como um todo.

Com isso, entendida aqui como um espaço interacional construído a partir de trocas de caráter diverso, a escola (e as práticas que nela ocorrem) é tida como um lugar sociopoliticamente constituído, permeado por relações hierárquicas, questões de poder e posicionamentos ideológicos de ordens variadas (OLIVEIRA, 2014). E no trabalho para entender (ALLWRIGHT, 2003) como este ambiente se configura e impacta processos formativos como o de Josiele, faz-se necessário, como venho fazendo ao longo desta dissertação, problematizar, desnaturalizar e desconstruir discursos hegemônicos (o da professora que detém o poder), o que implica em renarrar o cotidiano (MOITA LOPES, 2006) e observar criticamente as representações que fazemos da realidade (RIESSMAN, 1993).

Ainda em relação ao aluno cadeirante, a respeito do seu desempenho na prova de Inglês mencionada no turno das linhas 99-113, desejo saber o desenrolar da narrativa de Josiele “E AÍ” (linha 114) e, ao avaliar a performance escolar do aluno como “razoável” (linha 115), ela se contrói como figura co-responsável pelo mal resultado, em um Julgamento de estima social por capacidade (devido às ordens da professora regente), buscando, inclusive, por meio de ações complicadoras, possíveis justificativas para este fato “eu fiquei sabendo mais pra frente não foi o suficiente pra ele passar porque eu não podia dar cem por cento a resposta pra ele” (linhas 116-117). Em função disso, Josiele novamente se apresenta como alguém que se sensibiliza com as questões de seu ambiente profissional, como no excerto 5 – linha 54, avaliando moralmente (LINDE, 1993) as práticas da professora regente “e eu senti que ela ficou meio perdida tipo assim como avaliar esse aluno” (linhas 120-121) e assumindo uma atitude altamente reflexiva acerca do que poderia ser feito a respeito do problema percebido “ela poderia avaliar ele oralmente de várias maneiras” (linhas 121-122).

Essa postura atuante de Josiele, mesmo sendo menos recorrente em comparação com os medos e frustrações em suas histórias de vida (LINDE, 1993)

contadas até agora, dialoga com a ideia de reflexividade na produção do conhecimento (PENNYCOOK, 2006), própria da Linguística Aplicada Crítica. Digo isto no sentido de reconhecer que “todo conhecimento em ciências sociais e humanas é uma forma de conhecer a nós mesmos e de criar possibilidades para compreender a vida social” (MOITA LOPES, 2006, p.104). Isso se traduz, em meu entendimento, como um ganho para a própria participante, que tem a chance de aguçar seu olhar, ouvir e sentir (MILLER et al., 2008, p. 147) em relação às questões que a atravessam e também para mim, que passo a entender cada vez mais as implicações éticas e políticas de minhas escolhas epistemológicas e a “exercer a consciência crítica” (hooks, 1994, p.13), seja no processo de escrita desta dissertação ou na vida como um todo.

Nessa mesma linha agentiva, construindo-se, mais uma vez, como uma estagiária com pensamento crítico e extremamente atenta, Josiele lança mão do recurso paralinguístico de ênfase para atribuir ao aluno especial o status de “o prejudicado da turma em todos os sentidos” (linhas 127-128), levando-a a sentir-se “perdida” (linha 133) em relação à sua estima social, principalmente por constatar, em uma sequência de ações complicadoras, que “ela [a professora] podia fazer um monte de coisas e não fazia (linhas 133-134) / ela decidiu o grupo que ele [o aluno especial] ia participar” (linhas 136-137). Assim, no papel de (co)avaliador, fui levado a concluir, com a concordância de Josiele, que, apesar dos momentos agentivos e reflexivos da participante, nem o aluno cadeirante, nem ela tinham autonomia para atuar em sala de aula (linhas 138-140), intensificando, novamente, a imagem da escola como um lugar permeado por relações assimétricas e questões de poder (OLIVEIRA, 2014), da mesma forma como Josiele constrói discursivamente suas experiências no curso de línguas no qual trabalha, tópico da próxima seção.

5.3. Relatos como professora de inglês em serviço

Nesta conversa reflexiva, Josiele narra suas experiências como professora de inglês em um curso de línguas na Baixada Fluminense, no município de Nova Iguaçu, onde atua desde agosto de 2013, lecionando para turmas de faixas etárias e níveis de proficiência variados.

5.3.1. Eu nunca tinha me visto assim na frente de uma sala de aula

Conhecemos, agora, o olhar da participante sobre seu processo de inserção no curso onde leciona. Josiele introduz sua narrativa por meio de ações complicadoras que, além de darem andamento à história, nos situam em relação ao contexto do evento relatado. Para tal, ela faz escolhas lexicais opostas às suas construções discursivas percebidas nos excertos previamente analisados.

Excerto 7

01	Josiele	quando eu me:: me propus a a essa nova
02		experiência o que que eu o que que eu resolvi
03		fazer na época uma <u>amiga minha</u> era coordenadora
04		eu fui somente pra substituir uma professora eu
05		não fui com fins pra trabalhar lá
06	Renan	ah foi só tipo um quebra galho
07	Josiele	[é é ela me ligou]
08	Renan	[estamos precisando]
09	Josiele	e falou assim "olha eu fiz uma troca de
10		professores aqui sei que você né: é tá estudando
11		pra isso e tudo mais" na verdade ela foi até uma
12		pessoa que me ajudou bastante pra fazer o
13		vestibular daqui e: daqui da puc e aí ela falou
14		assim "não tem como você vim dar uma aula é::
15	Renan	experimental
16	Josiele	é não era experimental era de substituir mesmo
17		porque a professora que ia entrar no lugar de
18		uma outra lá não podia <u>naquele dia</u> e a que ia
19		continuar não queria também continuar porque não
20		se identificou porque era com crianças
21	Renan	sim
22	Josiele	e aí ela falou assim "não você não quer vir dar
23		uma aula num sei o que aí" eu falei assim "ah
24		tudo bem" eu tava naquela coisa livre aí eu
25		falei assim "ah pelo menos vai ser aquela coisa
26		do colocar em prática o inglês e vamos ver no
27		que vai dar" com criança dá pra gente ir
28		maleando porque você não vai poder é: você não
29		vai conseguir falar aquele inglês cem por cento
30		porque vai ter uma hora
31	Renan	[o tempo inteiro]
32	Josiele	que a criança vai isso cortar então era uma
33		preparação pra mim e fui só pra pra essa aula
34		extra mesmo e após a aula ela "você gostou josi
35		o que que você achou" eu falei " <u>cara</u> muito
36		interessante" eu nunca tinha me visto assim na
37		<u>frente</u> de uma sala de aula aquela coisa toda
38		ainda não ainda não tinha eu ainda não estava
39		participando do pibid e eu falei assim "poxa
40		gostei" aí ela "você não quer fazer uma prova
41		pra ver num sei o que porque se abrir alguma
42		outra turma eu já encaixo você"
43	Renan	e foi quando isso essa história que você tá
44		contando

45	Josiele	foi <u>bem</u> no início da faculdade eu acho que eu
46		acho que eu já estava eu já estava já o que
47		quase no finalzinho do primeiro período uma
48		coisa assim mais ou menos ou do segundo por aí
49		ou nessa transição de primeiro pra segundo
50	Renan	então já é uma experiência <u>boa</u> que você tem
51		bastante tempo
52	Josiele	[é bem exatamente e
53		eu tava naquele época e eu tava naquela coisa
54		assim como eu tava no inglês de nível aqui eu
55		falei assim "ah vai ser bom porque vai ser um
56		crescimento e é só criança" é no máximo tinha
57		que é tinha uma turma de crianças é que tinha
58		acabado de ser alfabetiza uns seis a oito anos
59		e: uma turma de: de: dez a onze ou dez a doze e
60		aí eu falei assim "pô vou fazer a prova a prova
61		e fiz a prova e tal é:: não conhecia esse método
62		do porque no caso lá era só o método audio é::]
63	Renan	audiolingual
64	Josiele	é e aí no é aonde <u>eu</u> fiz o curso era audiovisual
65		então tinha aquela coisa tipo "ah eu já sabia
66		como era aquele outro porque eu observava o
67		professor mas esse eu não sei" eu fiz a prova
68		ela me ligou e falou "nossa josi a sua nota foi
69		muito boa" eu fiquei surpresa porque você tá no
70		início assim eu tava <u>voltando</u> pro inglês porque
71		eu fiz quatro anos de inglês dei um intervalo de
72		<u>quase</u> três anos pra começar a faculdade então eu
73		tava voltando e você
74	Renan	[foi uma surpresa]
75	Josiele	é aí ela falou assim "nossa a sua nota foi muito
76		boa aqui pela contagem diz que você pode dar
77		aula até pra jovens e adultos" eu falei " <u>não</u> não
78		<u>quero</u> " ((tom de resposta imediata))
79	Renan	por enquanto não
80	Josiele	["porque é tô começando e aquela
81		coisa toda"]
82	Renan	[↑porque que você não quis] ((tom de surpresa ao
83		questionar a participante))
84	Josiele	porque eu eu eu pensei muito naquela <u>pressão</u> do
85		de você pegar jovens e adultos e tem sempre
86		aquela pessoa isso acontece numa sala de aula
87		normalmente mas no curso pela pessoa estar
88		<u>investindo</u> naquilo dali aquela questão do do
89		<u>desafio</u> então aquele momento eu ainda não tinha
90		aquela compreensão do "eu não preciso saber de
91		tudo"
92	Renan	uhum
93	Josiele	porque ali a gente vai construir algo juntos e
94		eu não tinha esse pensamento na época então eu
95		pensava assim "cara eu tenho que saber muito"
96		tudo bem você ir ali e escrever é uma coisa mas
97		ela não fez entrevista comigo
98	Renan	oral oral né
99	Josiele	exatamente então como é que eu vou saber se a
100		parte oral tá <u>tão</u> <u>boa</u> quanto a escrita porque
101		tem gente que é muito bom na parte escrita mas
102		não desenvolve é na na parte oral aí ela falou
103		assim "não pode dar jovens e adultos num sei o
104		que se abrir uma turma" aí eu falei "se abrir de

105	criança você me chama"
-----	------------------------

Se nas análises anteriores as construções identitárias da participante estavam mais ligadas a sensações de medo, insegurança e incompetência profissional, Josiele agora se projeta como profissional disposta a uma "nova experiência" (linhas 1 e 2), por meio de um Julgamento positivo de estima social "eu me:: me propus" (linha 1), mesmo que o cargo para o qual a "coordenadora" (linha 3) do curso de línguas em questão havia lhe chamado, tenha sido "somente pra substituir uma professora" (linha 4).

Um aspecto que salta aos olhos neste trecho inicial de nossa conversa é o emprego do verbo "resolver" (linha 2). Noto, por parte de Josiele, a construção de uma identidade agentiva e de uma postura mais crítica, pois ela parece entender o espaço discursivo no qual estamos engajados como o lugar de refletir sobre as suas atitudes e objetivos profissionais "eu não fui com fins pra trabalhar" (linhas 4-5). Com isso, enxergo a relevância da autonomia para a (re)construção da trajetória profissional do licenciando, aspecto caro à Prática Exploratória no campo da formação profissional docente.

Nesse sentido, me alinho à Cerdera (2009, p.43), ao dizer que a PE "convoca ao debate a questão da autonomia do professor em formação, pois o coloca numa posição de tomar decisões acerca de seu aprendizado" e, acrescento, de seu desenvolvimento profissional, criando novas formas de se relacionar consigo mesmo, com os outros e com o mundo a sua volta. Por sua vez, Bannell (2003, p.84) contribui para que entendamos o papel da Prática Exploratória nessa questão quando diz que:

Na medida em que a Prática Exploratória tem o potencial de estimular o diálogo, no sentido de processos argumentativos, nos quais as razões que fundamentam nossa ação pedagógica são problematizadas e questionadas, há uma possibilidade de que as vozes do(a)s aluno(a)s [e do(a)s professore(a)s em formação] sejam respeitadas e de que el(a)s possam entrar numa comunicação intercultural com as "vozes" contidas nos materiais didáticos, métodos de ensino, cursos de formação (inicial e continuada) de professores, etc.

Diante disso, aponto como consequências de adotar esse princípio exploratório da autonomia e de respeito às vozes no processo de formação docente: (i) a valorização do licenciando como agente de sua formação e a (ii) oportunidade que é dada a ele de trabalhar para alcançar seus próprios entendimentos acerca das questões que o intrigam (ALLWRIGHT, 2009).

Retomando a questão da agentividade de Josiele, temos uma quebra de expectativas no fluxo de nossa interação por conta de uma de minhas avaliações. Na linha 06, atribuo à Josiele a imagem negativa de “quebra galho”, que prontamente foi aceita pela participante [é é ela me ligou] (linha 7) e ampliada, através de uma fala reportada, quando afirma que a oportunidade de trabalho lhe foi dada devido a uma “troca de professores” (linhas 9 e 10). Corroborando com o pensamento de Hall (2000, 2001) de que as identidades são fluidas, heterogêneas, conflituosas e estão sempre a caminho de virem a ser não uma, mas múltiplas possibilidades, diferentemente dos excertos anteriores, quando Josiele se opõe aos seus interlocutores somente para desqualificar suas próprias práticas pedagógicas (excerto 3 – linhas 115-117), pela primeira vez, ela discorda de uma de minhas falas. Ao interpretar sua possível vaga de emprego como uma função “experimental” (linha 15), ela segue apresentando a orientação de sua narrativa, diferindo de minha colocação e se posicionamento agentivamente, uma vez mais, dizendo que “não era experimental era de substituir mesmo porque a professora que ia entrar no lugar de uma outra lá não podia naquele dia e a que ia continuar não queria também continuar porque não se identificou porque era com crianças” (linhas 16-20).

Nos turnos das linhas 22-30, Josiele prossegue narrando sua empreitada como professora substituta. Ela decide aceitar a proposta “ah tudo bem” (linhas 23-24), já que possui tempo “livre” (linha 24), e nos apresenta suas expectativas em relação à nova experiência, se avaliando, em um Julgamento de estima social, como profissional disposta a “colocar em prática o inglês” (linha 26).

Cabe notar que, no processo de (re)construção de suas vivências, Josiele compartilha uma de suas crenças, a de que o trabalho com “criança dá pra gente ir maleando porque você não vai poder é: você não vai conseguir falar aquele inglês cem por cento” (linhas 27-29). Apesar de se tratar de uma afirmação um tanto generalizante, como a fala anterior da participante analisada no excerto 1 - linhas 10-11, Josiele conta com a minha (co)avaliação (linha 31), mesmo sendo eu um pesquisador-praticante que opera a partir da situacionalidade das práticas discursivas (MOITA LOPES, 2001), o que ratifica o caráter híbrido e (in)congruente de nossas construções identitárias

(HALL, 2000), na medida em que, por vezes parecemos estar despidos de perspectivas dogmáticas acerca da prática docente (como em nossa conversa reflexiva sobre o PIBID/Inglês), enquanto em outros momentos idealizamos nossa sala de aula, como fizemos acima.

Na sequência, compreendendo a aula de substituição como uma “preparação” (linha 33) profissional, Josiele, tendo cumprido seu trato com a coordenadora do curso de línguas, recorre ao recurso da fala relatada em seu fazer narrativo para avaliar a experiência, enfaticamente, como “muito interessante” (linhas 35-36). Ela se constrói como uma licencianda que reflete sobre os efeitos de suas vivências para sua formação “eu nunca tinha me visto assim na frente de uma sala de aula aquela coisa toda” (linhas 36-37), avaliando-se, no eixo do Afeto, demonstrando sua satisfação com o resultado alcançado “poxa gostei” (linhas 39-40) e trazendo para nossa interação falas relatadas que apontam para um caminho de êxito profissional “você não quer fazer uma prova pra ver num sei o que porque se abrir alguma outra turma eu já encaixo você” (linhas 40-42).

Como podemos observar, esta passagem da história de vida (LINDE, 1993) profissional de Josiele é permeada por construções discursivas positivas. Tanto nas ações complicadoras, na escolha dos verbos utilizados “me propus” (linha 1) / “eu resolvi” (linha 2) / “gostei” (linha 40), quanto nas avaliações “colocar em prática o inglês” (linha 26) / “cara muito interessante” (linhas 35-36), observo uma Josiele que apresenta um contradiscurso em relação àqueles proferidos por ela em análises passadas: que a prendem em um modelo de pouca (ou nenhuma) eficiência (excerto 1 – linhas 8 e 9), que ignoram a importância de se enxergar como alguém capaz de enfrentar os medos (excerto 2 – linha 86), que insistem em focar nos momentos de insegurança (excerto 4 – linhas 41 e 42), dentre outros.

Nesse sentido, os múltiplos entrecruzamentos identitários elaborados por Josiele (e por mim) em suas/nossas conversas reflexivas se fazem coerentes, se pensados à luz do pensamento de Tardif (2002, p.269) de que “os saberes docentes [incluindo as crenças, as emoções e as identidades] são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados”, portanto carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano. Uma vez operando, nos (des)moldes da contemporaneidade, com uma visão de sujeito socio-político-historicamente

corporificado (MOITA LOPES, 2006), é primordial adotar uma atitude de inquietação, “em movimento autorreflexivo” (FABRÍCIO, 2006, p.61), como venho propondo ao longo deste estudo.

Ao ter contato com este relato de Josiele, peço que ela contextualize um pouco mais sua história (linhas 43-44) que, segundo ela, ocorreu “bem no início da faculdade, no finalzinho do primeiro período, ou do segundo, ou nessa transição de primeiro pro segundo” (linhas 45-49). Com essas informações em mente, construo uma imagem positiva da experiência de Josiele “então já é uma experiência boa que você tem bastante tempo” (linhas 50-51), em uma avaliação externa, suspendendo o fluxo da narrativa para expor meu ponto de vista. Em um discurso de concordância “é bem exatamente” (linha 52), conhecemos mais a fundo suas expectativas profissionais, através de uma ação complicadora “eu falei assim “ah vai ser bom porque vai ser um crescimento” (linhas 54-56), bem como o cenário da trama “no máximo tinha que é tinha uma turma de crianças é que tinha acabado de ser alfabetiza uns seis a oito anos e: uma turma de: de: dez a onze ou dez a doze” (linhas 56-59).

Percebo que a constituição deste momento da história de vida (LINDE, 1993) profissional de Josiele se dá a partir das noções de conhecimento pedagógico compartilhado (CELANI, 2010, p.63) – visto que ela não se nega a dividir comigo seus anseios diante dos desafios da carreira docente – e de professor reflexivo (MILLER, 2013), com um destaque para a importância de construir conhecimento com base na própria experiência, visando um horizonte de desenvolvimento profissional que, no caso de Josiele, se traduz na apresentação de suas motivações pessoais, expressas através de uma perspectiva de “crescimento” (linha 55), e no reconhecimento da relevância de uma boa relação interpessoal com os seus pares “na verdade ela foi até uma pessoa que me ajudou bastante pra fazer o vestibular” (linhas 11-13).

Não mais para atuar como professora substituta, mas como membro do quadro de professores do curso de línguas no qual atua até hoje, Josiele se constrói, avaliando sua estima social positivamente, por meio do uso repetido do verbo “fazer” (linhas 60 e 67), como uma profissional decidida, atuante, que trabalha em prol de seus objetivos, optando por “fazer a prova” (linha 60), apesar de confessar estar em um ambiente pedagógico cuja metodologia de

trabalho era desconhecida “ah eu já sabia como era aquele outro porque eu observava o professor mas esse eu não sei” (linhas 65-67). É interessante notar que o diálogo construído por Josiele, relatando sua conversa com a coordenadora sobre o resultado da prova de admissão, dá novos contornos para sua trajetória profissional. Os trechos proferidos por ela, materializados em forma de ação complicadora “eu fiz a prova ela me ligou” (linhas 67-68) e de uma avaliação encaixada extremamente positiva “eu fiquei surpresa” (linha 69), apontam para uma profissional que apresenta resultados satisfatórios “nossa josi a sua nota foi muito boa” (linhas 68-69) / “nossa a sua nota foi muito boa aqui” (linhas 75-76), sendo este o ponto da narrativa, sua razão de ser (LABOV, 1972), conferindo um alto grau de reportabilidade para o relato, pois marca uma espécie de ponto de virada na história de vida (LINDE, 1993) profissional de Josiele (do fracasso ao êxito). Por sua vez, essas identidades positivas de Josiele são corroboradas e enfatizadas pela orientação que ela nos dá acerca do contexto pouco favorável para o bom resultado obtido “assim eu tava voltando pro inglês porque eu fiz quatro anos de inglês dei um intervalo de quase três anos pra começar a faculdade então eu tava voltando” (linhas 70-73).

Compreendendo tal fato como “uma surpresa” (linha 74) e contando com o reforço imediato de Josiele “é” (linha 75), assim como no excerto 3 (linhas 104-105) e no excerto 6 (linha 06), há uma quebra de expectativas no movimento de construção de identidades positivas quando Josiele descobre que, por conta de sua nota na prova de admissão, “pode dar aula até pra jovens e adultos” (linhas 76-77). Com uma resposta proferida de forma mais acelerada “não não quero” ((tom de resposta imediata)) (linhas 77-78), seguida de minha (co)narração “por enquanto não” (linha 79), percebe-se a urgência da participante em narrar sua experiência e o quão alinhados estamos em nossos Julgamentos de estima social por capacidade, visto que as avaliações positivas cederam lugar para construções identitárias ligadas à insegurança [“porque é tô começando e aquela coisa toda”] (linhas 80-81) e à pressão profissional “pensei muito naquela pressão do de você pegar jovens e adultos” (linhas 84-85).

Buscando responder meu questionamento/minha surpresa “[↑porque que você não quis]” (linha 82) e justificar seu receio a respeito do desafio feito

pela coordenadora, o de lecionar para jovens e adultos, Josiele recorre, assim como no excerto 1 (linhas 10-11 e 13-14), a um discurso generalista para explicar sua construção identitária de professora pressionada “eu penso muito naquela pressão do de você pegar jovens e adultos e tem sempre aquela pessoa isso acontece numa sala de aula normalmente mas no curso pela pessoa estar investindo naquilo dali” (linhas 84-89), revelando mais uma de suas crenças, desta vez a de que “cara eu tenho que saber muito” (linha 95), e duvidando novamente de si “como é que eu vou saber se a parte oral tá tão boa quanto a escrita” (linhas 99-100).

O modo como Josiele se constrói, como se o professor (em formação inicial) fosse um executor de tarefas, ao invés de um agente social, repleto de (des)conhecimentos e (in)congruências (MOITA LOPES, 2006, 2013; FABRÍCIO, 2006), ganha outras nuances no próximo excerto, pois, como a mesma aponta, “o inesperado vai fazer uma surpresa” (excerto 8 – linha 126).

5.3.2. O inesperado vai fazer uma surpresa

Com construções identitárias que sugerem autonomia, organização, responsabilidade e experiência para atuar como professora efetiva (não mais como substituta), Josiele relata abaixo situações inesperadas próprias da carreira docente, fazendo de sua formação profissional um lócus para o exercício da reflexividade.

Excerto 8

106	Josiele	e aí a primeira turma que eu peguei foi a: o
107		último livro do básico e eu tava <u>super tranquila</u>
108		porque ela me deu o livro eu li o livro em casa
109		eu falei assim “pô isso aqui tranquilão”
110	Renan	teve algum treinamento ou ela só te mostrou
111	Josiele	lá não ela só me mostrou e falou assim “você
112		pode preparar o que você tiver dúvida você me
113		fala mas tá aqui o livro do professor” que que
114		te dá algumas orientações <u>não tantas</u> porque nem
115		sempre dá pra fazer aquilo tudo em duas horas
116		mas: e aí eu preparei tudo dentro do livro
117		porque porque ela disse que os alunos estariam
118		com o livro no primeiro dia então eu me baseei
119		tudo ali <u>óbvio que</u> eu levei uma música porque eu
120		falei assim “ah não vai dar pra passar toda a
121		lição pra eles no primeiro dia mas sei lá vou
122		levar nem que seja uma música pra gente cantar

123		no final só pra fazer um quebra gelo uma
124		atividadezinha” mas eu fui <u>toda preparada dentro</u>
125		<u>daquilo dali</u> ainda não tinha aquela experiência
126		do “o inesperado vai fazer uma <u>surpresa</u> ”
127	Renan	o inesperado
128	Josiele	[pois é]
129	Renan	[é é é aparece em todas as
130		aulas e tal]
131	Josiele	[exatamente nem sempre vai ser o que você
132		planejou e aquela coisa toda e eu fui <u>muito</u>
133		planejada naquilo dali eu lembro que quando ela
134		eu não lembro agora com exatidão o número de
135		alunos mas eu acho que era quase uns dez
136		alunos]
137	Renan	muita coisa
138	Josiele	eu lembro que quando ela falou pra mim e a sala
139		que a gente fica era uma sala pequena então
140		assim tava <u>mais próximo ainda</u> deles não tinha
141		aquela coisa de você ter aquele espaço pra
142		respirar parecia que tava todo mundo respirando
143		junto com você ((risadas do entrevistador)) e
144		aquele medo e no dia deu tudo errado=deu
145		problema no ônibus=o ônibus não veio num sei o
146		que eu cheguei <u>em cima ali</u> do negócio que eu
147		antes de entrar na sala ela virou pra mim e
148		falou assim “olha a gente teve um problema e::
149		os alunos não vão poder receber o livro hoje
150		então você inventa uma coisa aí tá num sei o
151		que” e saiu eu falei assim “ <u>oi</u> é a minha
152		primeira e ela quer que como assim”
153		
154	Renan	sua primeira experiência oficial
155	Josiele	exatamente e eu não tinha material na sala e os
156		alunos sem material eu entrei aquele <u>bando de</u>
157		<u>adolescentes</u> tudo olhando pra minha cara eu
158		falei “ <u>que que eu faço agora</u> ” a sorte assim que
159		eu tinha levado um caderno meu que eu carrego
160	Renan	pra todos os lados
161	Josiele	[comigo é é sempre que eu falo assim “ah
162		você vai ter que dar uma aula extra em algum
163		lugar eu preparo alguma coisa mas se aquilo der
164		errado eu tenho isso aqui]
165	Renan	[seu caderno]
166	Josiele	com alguma pergunta com num sei o que” e aí eu
167		comecei a perguntar a eles sobre essas
168		experiências de “ah porque que você escolheu o
169		inglês ah você gosta do inglês porque” aquela
170		coisinha <u>bem basicona mesmo</u> mas aquilo foi me
171		dando um pânico enquanto eu dava aula porque
172	Renan	duas horas né
173	Josiele	exatamente
174	Renan	você tinha que manter o fluxo
175	Josiele	[e eu não tinha nada ali não
176		tinha nada de multimídia que eu pudesse botar um
177		vídeo na internet e falar “vamos ver isso aqui e
178		discutir” não tinha a minha solução foi pegar
179		meu celular entr- gastar a internet do celular e
180		tipo assim falando com eles e caçando algo ali
181		no momento pra interagir pra mostrar “não olha
182		isso aqui” e e aquela coisa toda até um dos
183		alunos falou assim pra mim “nossa josi a gente

184		não gostou de você no início porque a gente
185		falou nossa ela só fica no celular” eu falei
186		assim “eu tava tentando salvar a aula de vocês”
187	Renan	depois você contou pra eles dessa experiência
188	Josiele	[é eu falei e eles
189		“não a depo- a gente sabia mas a gente ficou
190		assim ai” que uma das meninas falou assim “nossa
191		ela só fica no celular” mas eu tava tipo assim
192		caçando atividades ali porque não tinha nada]

No excerto 7, sabendo que seu desempenho na prova de admissão do curso de línguas lhe dava a licença para lecionar para jovens e adultos, Josiele encerra sua fala negando a possível oportunidade profissional e faz uso de um discurso construído para dizer à coordenadora que “se abrir [turma] de criança você me chama” (excerto 7 – linhas 104-105), reforçando sua crença de que com “criança dá pra gente ir maleando porque você não vai poder é: você não vai conseguir falar aquele inglês cem por cento” (excerto 7 - linhas 27-29). No entanto, suas expectativas não foram atendidas e, já no papel de professora efetiva, conhecemos agora a narrativa que conta como se deu o contato de Josiele com a sua “primeira turma” (linha 106), a “[d]o último livro do básico” (linha 107).

No início do excerto 8, temos acesso à visão de Josiele sobre as tarefas a serem executadas no novo emprego e, ao expressá-la, por meio de ações complicadoras “e aí a primeira turma que eu peguei foi a: o último livro do básico” (linhas 106-107) / “ela me deu o livro” (linha 108) / “eu li o livro em casa” (linha 108), orientação “eu tava super tranquila” (linha 107) e fala relatada “eu falei assim “pô isso aqui tranquilão” (linha 109), ela faz uso de escolhas lexicais do campo afetivo para construir, enfaticamente, uma identidade de professora “super tranquila” (linha 107) que, simplesmente por ter recebido e lido o livro do professor, encara a nova empreitada como algo “tranquilão” (linha 109). Esse discurso de Josiele, como podemos notar, projeta uma imagem de educadora experiente e satisfeita com a posição que ocupa e com o ambiente no qual está inserida, sugerindo que as identidades – tanto as de licencianda insegura (no estágio supervisionado) quanto as de professora segura (no curso de línguas), dentre outras – são criadas em contextos sociais e históricos específicos, portanto são múltiplas e dinâmicas (MOITA LOPES, 2003), o que no caso de Josiele se traduz em uma intensificação de sua agentividade (excertos 7 e 8) e no apagamento de

seus medos e frustrações (excertos 1, 2 e 3), mesmo que se tratem de pontos de pertencimento temporários (HALL, 2000; MOITA LOPES, 2006, 2013; FABRICIO, 2006).

Perguntada por mim se “teve algum treinamento” (linha 110) para dar início às aulas no curso de línguas, Josiele (re)constrói sua conversa com a coordenadora. Em seu relato, ela se coloca em uma posição de autonomia “ela só me mostrou e falou assim “você pode preparar (linhas 111-112), como no excerto 7 – linha 2, e se constrói como educadora que carrega consigo uma vasta bagagem profissional, pois demonstra saber que “o livro do professor” que te dá algumas orientações não tantas porque nem sempre dá pra fazer aquilo tudo em duas horas” (linhas 113-115). Com isso, Josiele faz um Julgamento positivo de sua estima social e expressa um domínio (i) do conteúdo apresentado nos livros de professores de línguas, (ii) do nível de profundidade dos ensinamentos neles contidos e (iii) do tempo necessário para por em prática as instruções recebidas, mesmo que em sua fala anterior ela tenha atribuído o seu conhecimento sobre o trabalho desenvolvido em cursos de língua ao fato de que “observava o professor” (excerto 7 – linhas 66-67).

Percebo que as experiências de Josiele nesta instituição dedicada ao ensino de línguas – tanto na função de professora substituta (excerto 7) quanto na de professora efetiva (excerto 8) – se configuram como uma “oportunidade de assumir responsabilidade e voz para agir em seus contextos” (LIBERALI, 2010, p.80) que, por sua vez, se relaciona com a “ampliação do horizonte de possibilidades de acesso ao saber e ao contato com o outro” (LIBERALI, 2010, p.78). Desse modo, em consonância com os princípios ético-inclusivos da Prática Exploratória (EWALD, 2015), estamos diante de uma (re)construção de histórias de vida (LINDE, 1993) que reconhece a importância do trabalho para entender o processo de ser (e tornar-se) professor, o que significa dizer que precisamos “olhar o mundo como uma realidade inacabada e em constante transformação” (LIBERALI, 2010, p. 79), visto que as situações nas quais estamos imbricados – principalmente as de cunho pedagógico – demandam de nós, professores (em formação inicial e/ou continuada), um preparo para lidar com questões positivas e negativas, como é o caso de Josiele.

Dando continuidade à sua narrativa, Josiele elabora ações complicadoras que, vistas como avaliações morais positivas de sua estima social (LINDE, 1993),

contribuem para a construção de uma identidade de professora organizada, inteirada de suas responsabilidades e ciente das relações hierárquicas existentes em seu ambiente de trabalho “e aí eu preparei tudo dentro do livro porque porque ela disse que os alunos estariam com o livro no primeiro dia então eu me baseei tudo ali” (linhas 116-118). Neste mesmo trecho, Josiele cria para si uma imagem de professora prevenida, tendo selecionado “uma música pra gente cantar no final”, “pra fazer um quebra gelo uma atividadezinha”, uma vez identificado que não seria possível “passar toda a lição pra eles no primeiro dia” (linhas 120-124). Tendo (re)construído essas práticas pedagógicas como se fossem atitudes óbvias de serem tomadas “óbvio que” (linha 119), Josiele indica um único caminho para o exercício da profissão docente: o planejamento de oportunidades de aprendizagem sem a preocupação com resultados quantitativos pré-determinados pelo planejamento (EWALD, 2015, p.44) (na imagem da música) e a criação de relações interpessoais favoráveis (MILLER, 2012) (na imagem da atividade). E embora a fala de Josiele se relacione com os pressupostos da Prática Exploratória (MILLER et al., 2008), o modo como foi proferida não compreende a natureza subjetiva e pouco (ou nada) padronizada da sala de aula, sendo este também um argumento defendido pela PE (ALLWRIGHT, 2003).

Logo em seguida, Josiele percebe que o fato de ter ido para o seu primeiro dia de aula “toda preparada dentro daquilo dali” (linhas 124-125), em relação às instruções recebidas da coordenadora e às informações que constavam no livro do professor, não foi um sinônimo de êxito, pois, antes mesmo de narrar o que lhe aconteceu, aprendeu a lição de que “o inesperado vai fazer uma surpresa” (linha 126). Através de trocas de turnos e interrupções, esta afirmação, em forma de sumário (LABOV, 1972), foi reforçada por mim duas vezes “o inesperado” (linha 127) / “[é é é aparece em todas as aulas e tal]” (linhas 129-130) e intensificada por Josiele também duas vezes “[pois é]” (linha 128) / [exatamente nem sempre vai ser o que você planejou” (linhas 131-132), conferindo um alto grau de reportabilidade para sua história e podendo ser vista como o ponto de sua narrativa, a sua razão de ser (LABOV, 1972).

Dando continuidade à narrativa do evento “inesperado” em questão (linha 126), Josiele segue fazendo Julgamentos positivos e enfáticos de sua estima

social, construindo-se como professora “muito planejada” (linhas 132-133), enquanto descreve sem “exatidão” (linha 134) o cenário da história, que, acentuado por mim “muita coisa” (linha 137), contava com a quantidade de “quase uns dez alunos” (linhas 135-136), “era uma sala pequena” (linha 139), “tava mais próximo ainda deles” (linha 140) e “não tinha aquela coisa de você ter aquele espaço pra respirar parecia que tava todo mundo respirando junto com você” (linhas 140-143). É válido mencionar que, ao dar mais detalhes sobre o contexto de sua história, Josiele, em forma de orientação (LABOV, 1972), faz menção novamente à sensação de medo “e aquele medo” (linhas 143-144) que, por estar antecedido pelo pronome demonstrativo “aquele”, remete às construções identitárias analisadas previamente – ao longo dos excertos 1, 2 e 3 – ligadas ao campo afetivo da insegurança e da pressão, diante do que avalio, na linha 153, como “sua primeira experiência oficial”. Essa observação dialoga com meu comentário anterior de que as identidades, tal como vistas por autores contemporâneos (HALL, 2001; MOITA LOPES, 2001, 2003; BASTOS, 2004, 2005), não são fixas e imutáveis. Ao contrário, são “pontos de apego temporários” (HALL, 2000, p.112), localizados, cambiáveis, que variam a depender das intenções e estratégias discursivas adotadas pelo narrador para alcançar determinados fins interacionais (RIESSMAN, 2008). Portanto, se antes as construções de Josiele intensificavam sua agentividade e apagavam seus medos e frustrações, como pontuei páginas atrás na análise deste excerto, agora vemos o extremo oposto.

Nessa mudança de cenário, conhecemos a fundo o desenrolar dessa história. De forma a acentuar a conjuntura caótica na qual estava inserida, Josiele menciona uma série de ações complicadoras que complexificam mais a situação que, sob a sua avaliação, ganha o status de que “deu tudo errado” (linha 144). Justo em seu primeiro dia de trabalho, “deu problema no ônibus, o ônibus não veio, eu cheguei em cima ali do negócio, a gente teve um problema e:: os alunos não vão poder receber o livro, eu entrei aquele bando de adolescentes tudo olhando pra minha cara” (linhas 144-156). Com isso, Josiele contrói-se, de maneira enfática, como profissional perdida “que que eu faço agora” (linha 157), cuja saída se deveu à “sorte assim que eu tinha levado um caderno meu que eu carrego” (linhas 157-158) para “dar uma aula extra em algum lugar” (linha 161) e, caso

algo não aconteça conforme esperado, como de fato ocorreu, “eu tenho isso aqui com alguma pergunta com num sei o que” (linhas 163 e 165).

A partir do contexto de aprendizado pouco favorável descrito por Josiele, ela constrói sua sala de aula, mesmo enxergando tal prática como “bem basicona” (linha 169), como um lugar de reflexão e de entrecruzamentos de experiências “comecei a perguntar a eles sobre essas experiências de “ah porque que você escolheu o inglês ah você gosta do inglês porque” (linhas 166-168), fazendo daquele ambiente, conforme pensam Freitas e Santos (2010, p.153):

um espaço de formação pessoal em que cada [indivíduo é capaz de] converter as coisas das quais fala, pensa, sente, vive, em sua narrativa, em histórias que, falando de sua vida [possam] ajudá-lo a tomar consciência do que faz, chegando a uma autocompreensão e a uma ressignificação de si.

No entanto, mesmo ciente da importância do compartilhamento de experiências, noção basilar para uma formação pessoal/profissional reflexiva-crítica-ética (MILLER, 2013), Josiele retoma o sentimento de “pânico enquanto dava aula” (linha 170), construção afetiva relacionada à insegurança, que é reforçada por mim, ao ressaltar a duração da aula em questão “duas horas né” (linha 171) e a – aparente, porque discursivamente (co)construída – responsabilidade de Josiele no desempenho de seu papel de professora efetiva “você tinha que manter o fluxo” (linha 173). Porém, em concordância com o pensamento de Freitas e Santos (2010, p.135) de que a formação pessoal/profissional engloba “experiência vivida, as dúvidas e os dilemas enfrentados”, apesar de acentuar, por três vezes, a falta de recursos para lidar com a situação conflituosa em sua sala de aula “não tinha nada ali não tinha nada” (linhas 174-175) / “porque não tinha nada” (linha 191) e construir um diálogo que projeta uma imagem de alvo de crítica de seus alunos “nossa josi a gente não gostou de você no início porque a gente falou nossa ela só fica no celular” (linhas 182-184) / “uma das meninas falou assim “nossa ela só fica no celular” (linhas 189-190), Josiele elabora um desfecho positivo para sua história de vida (LINDE, 1993) profissional.

Com escolhas lexicais que configuram uma identidade agentiva e de esforço – tanto físico quanto intelectual –, Josiele justifica seu “pânico enquanto dava aula” (linha 170) e o seu momento de distração, segundo pensam seus alunos, ao

mexer “no celular” (linhas 184) por meio dos verbos “salvar” “eu tava tentando salvar a aula de vocês” (linha 185) e “caçar” “eu tava tipo assim caçando atividades” (linhas 190-191), tomando suas vivências como objetos de reflexão crítica (MILLER, 2013), como o faz ao narrar suas experiências como membro do PIBID/Inglês analisadas na próxima seção.

5.4. Vivências no PIBID/Inglês

No decorrer desta entrevista, Josiele e eu conversamos sobre suas vivências como bolsista de língua inglesa do PIBID. No tempo em que atuou no projeto em questão, no período de agosto de 2013 até março de 2018, a participante desenvolveu seu trabalho com turmas dos 4º/5º anos do ensino fundamental, em uma escola municipal no bairro do Leme, zona sul do Rio de Janeiro.

5.4.1. É um trabalho que eu gostei de fazer

Nesta reflexão conjunta sobre o PIBID/Inglês, Josiele menciona os aprendizados que o projeto a proporcionou e compara sua atuação profissional com a de seus professores da escola básica. Vejamos, então, que identidades são (co)construídas nos relatos seguintes e sua relação com a trajetória formativa da participante.

Excerto 9

01	Josiele	e é um trabalho que eu que eu gostei de fazer eu
02		acho que reafirmou mais ainda que >era uma coisa
03		que eu queria fazer que era dar aula que era tá
04		ali< eu gosto muito dessa coisa de: de você
05		saber conhecer alguma coisa e você passar aquilo
06		pra alguém de você chegar assim e falar assim
07		“nossa eu sei fazer um coração então ((tom de
08		empolgação))cara vem cá eu vou te ensinar como é
09		que faz um coração num sei o que faz assim e tem
10		essa técnica e tudo mais” eu <u>gosto</u> muito disso
11		mas também o pibid me fez o que aprender a como
12		não só ah eu já “eu sei eu vou ensinar” mas tipo
13		assim o que que eu posso <u>aprender</u> com isso aqui
14		entendeu
15	Renan	você então: atentou seu olhar <u>também</u> para o lado
16		do aprendizado
17	Josiele	exatamente
18	Renan	“o que que eu posso aprender aqui o que que eu

19		aprendo aqui”
20	Josiele	exatamente
21	Renan	“com esses alunos com os professores” e o que
22		que você aprendeu
23	Josiele	óh eu aprendi muita coisa ((risadas))
25	Renan	sei lá um resumo
26	Josiele	eu acho que eu acho que assim até a ser calma <u>tá</u>
27		porque eu não sou tão calma assim eu aprendi
28		<u>muito</u> a ser calma até porque por exemplo na
29		minha época de escola e eu brincava de escolinha
30		em casa então eu
31	Renan	[desde pequena]
32	Josiele	isso eu <u>reproduzia</u> o que os meus professores
33		fazia de tipo de ficar gritando as vezes você
34		não tem um <u>motivo</u> pra gritar com a pessoa
35		“fulano não olha pro lado num sei o que” e eu
36		pegava muito isso e e assim tando ali na prática
37		óbvio que eu não ia chegar gritando assim mas eu
38		aprendi a ser mais calma a olhar a olhar com
39		outros olhos de repente aquela bagunça que o
40		aluno tá fazendo e aí você “não calma aí como é
41		que eu vou conversar com ele como é que eu vou
42		mudar eu vou trazer ele pro meu lado” porque uma
43		coisa que eu aprendi assim quando eu fiz curso
44		de: é: quando eu fiz técnico de administração eu
45		aprendi aquela coisa do: que o professor sempre
46		falava “pra você ganhar uma turma você tem que
47		pegar o aluno mais bagunceiro” e
48	Renan	[e conquistar esse
49		cara]
50	Josiele	isso “conquistou ele você conquistou tudo” então
51		eu sempre levei aquilo assim pra vida só que eu
52		nunca achei que fosse <u>conseguir</u> aprender a fazer
53		isso eu sempre achava assim “nossa porque minhas
54		professoras gritavam aí será que eu tenho que
55		gritar também e daqui a pouco sabe eu não vou
56		ter voz num sei o que” e no pibid a gente
57		aprende isso a como você <u>enxergar</u> um problema do
58		aluno ali sei lá porque que ele tá gritando o
59		que que não tá chamando a atenção dele ou o que
60		que tá distraindo ele e como chegar ali sem sem
61		ser agressivo porque a gente tem aquela aquele
62		ensino de ver o nosso professor ser agressivo
63	Renan	[a
64		vida inteira gritando]
65	Josiele	[exatamente]
66	Renan	[esperneando
67		reclamando expulsando de sala]
68	Josiele	pois é e aí a gente pensa o que “vamos ter que
69		ser assim” e aí a gente descobre que não precisa
70		ser assim que tem outras maneiras
71	Renan	[pra dar certo]
72	Josiele	exatamente tem outras maneiras de você chegar
73		até ele=acalmar ele=entender o problema dele e e
74		se acalmar também porque as vezes numa sala sei
75		lá com quarenta alunos se você pegar num colégio
76		público por exemplo numa sala com <u>quarenta</u>
77		<u>alunos</u> quase cinquenta alunos na sala você fica
78		naquele desespero é muita gente <u>gritando</u>
79		automaticamente sua reação é gritar também pra

80		ser ouvido e e com o pibid ali não você aprende
81		o que não <u>precisa</u> gritar não é necessário você
82		gritar tem como você chegar até ali e reverter a
83		situação

Em referência à representatividade que o PIBID/Inglês teve (e tem) para o seu processo de formação docente, Josiele inicia seu relato salientando, através de escolhas afetivas positivas, sua satisfação e felicidade em fazer (ter feito) parte do projeto “é um trabalho que eu que eu gostei de fazer” (linha 1) / “reafirmou mais ainda que >era uma coisa que eu queria fazer” (linhas 2-3). Além disso, seu tom de empolgação (linhas 7-8) ao refletir sobre esse momento de sua trajetória merece destaque. Em uma narrativa hipotética que parece resumir como se deram suas práticas como pibidiana – nome comumente dado aos membros do PIBID –, vemos no discurso de Josiele uma série de (supostas) ações, construídas com o recurso da fala relatada que, encadeadas, (re)montam uma trama baseada em uma relação de parceria entre professora-alunos: “eu gosto muito dessa coisa de: de (i) você saber conhecer alguma coisa e (ii) você passar aquilo pra alguém (iii) de você chegar assim e falar assim “nossa eu sei fazer um coração então (iv) cara vem cá eu vou te ensinar como é que faz um coração num sei o que (v) faz assim e tem essa técnica e tudo mais” (linhas 4-10).

O modo como Josiele (re)elabora esta etapa de sua vida profissional nos remete a um conjunto de práticas pedagógicas que não são prescritas por ela *a priori*. Pelo contrário, devido à sua atitude reflexiva, a fala da participante nos leva a compreender o caráter participativo, inclusivo e dinâmico do (complexo e subjetivo) processo de ensino e aprendizagem, o que aponta para um ambiente de formação – tanto no caso de Josiele quanto no de seus alunos – pautada em princípios éticos, agentivos e sustentáveis, assim como os fundamentos da Prática Exploratória indicam, principalmente aqueles ligados à união de todos, ao desenvolvimento mútuo e à busca pela qualidade de vida (MILLER et al., 2008, p. 147).

É válido mencionar que a visão crítico-reflexiva de Josiele, desta vez (co)construída com o meu discurso de (co)narrador, compreende a formação docente como uma via de mão dupla, isto é, ao passo que se ensina também se aprende “eu sei eu vou ensinar” mas tipo assim o que que eu posso aprender com isso aqui” (linhas 12-13) / “você então: atentou seu

olhar também para o lado do aprendizado" (linhas 15-16). E, para além do uso dos verbos "ensinar" e "aprender" como componentes do mesmo processo, o de desenvolvimento pessoal/pessoal (ALLWRIGHT; HANKS, 2009), chamo a atenção para os atores sociais envolvidos nesta trajetória "com esses alunos com os professores" (linha 21). Dessa forma, ao considerar as múltiplas (e muitas vezes contraditórias) vozes (MOITA LOPES, 2006) na construção do espaço de ensino e aprendizagem, incluindo a sala de aula escolar e universitária, temos aqui a busca pelo envolvimento autêntico de todos (MILLER, 2013), prática que se faz necessária, segundo Moita Lopes (2006, p.22-23)

em tempos em que os ideais da modernidade têm sido questionados e reescritos, principalmente aqueles referentes à definição de sujeito social como homogêneo, trazendo à tona seus atravessamentos identitários, construídos no discurso (MOITA LOPES, 2002), como também os ideais que dizem respeito a formas de produzir conhecimento sobre tal sujeito, que tradicionalmente o descorporificavam no interesse de apagar sua história, sua classe social, seu gênero, seu desejo sexual, sua raça, sua etnia etc.

Sendo assim, partindo do pressuposto de que esta investigação é de base qualitativa e interpretativa (DENZIN; LINCOLN, 2006), ao pensar sobre um dos possíveis significados deste trecho de minha interação com Josiele para a discussão que venho fazendo ao longo deste capítulo analítico, aponto para a importância de problematizar e desnaturalizar tudo o que está em jogo no (plural e irredutível) processo de "tornar-se professor" (MELO, 2015, p.24). Digo isto no sentido de evitarmos discursos logicistas, simplistas, situados em um vácuo social e voltados para ideais de objetividade (MOITA LOPES, 2006, 2013), como, por exemplo, aceitarmos ser normal/comum o "entre-lugar" ocupado pelo professor-estagiário (MILLER, 2013), visto nestes dados especificamente no excerto 6, quando Josiele se constrói (e é construída) como profissional sem autonomia, atuando sob o comando direto da professora regente e tendo sua estima social avaliada negativamente tanto por si quanto por mim "[o aluno não teve autonomia nenhuma]" (linha 138) / "exatamente" (linha 139) / "e nem você" (linha 140). Portanto, nos moldes da Linguística Aplicada Crítica e da Prática Exploratória, reafirmo nosso dever – como pesquisadores-praticantes, professores (em formação inicial e/ou continuada) e seres políticos que somos – de nos inquietarmos, em reação àquilo que está cristalizado, não sendo viável considerar o que acontece ao nosso redor como sendo neutro ou vazio de ideologia, uma vez responsáveis diretos pela construção de entendimentos,

valores, crenças e sentidos acerca das questões que afetam diretamente a sociedade contemporânea (FABRÍCIO, 2006, p. 49), dentre elas a formação de professores mais crítico-reflexivos e eticamente conscientes (MILLER, 2012).

Na sequência de seu relato, em forma de ação complicadora, Josiele declara que aprendeu “muita coisa” (linha 23) em sua atuação como pibidiana e, após meu pedido para que fizesse um apanhado de seus aprendizados, ela constrói-se como professora calma, Julgamento positivo de estima social por capacidade, realizando uma comparação, de cunho temporal, entre sua maneira de ser/agir antes e depois de sua inserção no PIBID/Inglês “eu acho que assim até a ser calma tá porque eu não sou tão calma assim eu aprendi muito a ser calma” (linhas 26-28).

Para (re)construir seu passado como professora irritadiça e desassossegada, Josiele se remete a momentos de sua infância, quando “brincava de escolinha em casa” (linhas 29-30). Com isso, temos na fala da participante uma mistura de construções discursivas que, juntas, justificam a escolha pelo recurso da comparação para ilustrar suas ideias e dão coerência à questão do antes/depois: (i) Josiele apresenta a orientação de sua narrativa, apontando para a recorrência de suas ações passadas “eu reproduzia o que os meus professores fazia de tipo de ficar gritando” (linhas 32-33) / “e eu pegava muito isso” (linhas 35-36) / “o professor sempre falava “pra você ganhar uma turma você tem que pegar o aluno mais bagunceiro” (linhas 45-47) / “eu sempre achava assim “nossa porque minhas professoras gritavam aí será que eu tenho que gritar também” (linhas 53-55), (ii) conta uma narrativa hipotética que parece resumir as atitudes de seus antigos professores para com os alunos (e consequentemente as suas, visto que ela confessa que os imitava) “as vezes você não tem um motivo pra gritar com a pessoa “fulano não olha pro lado num sei o que” (linhas 33-35), (iii) explica como agiria diante do evento hipotético narrado “e assim tando ali na prática óbvio que eu não ia chegar gritando assim” (linhas 36-37), para, então, (iv) construir-se, de maneira positiva e no presente, desta vez em uma narrativa laboviana, como professora mais equilibrada “mas eu aprendi a ser mais calma” (linhas 37-38) e que demonstra ter aprendido com os ensinamentos de seus professores “eu sempre levei aquilo assim pra vida só que eu nunca achei que fosse conseguir aprender a fazer” (linhas 51-52).

Como forma de realizar uma conexão entre o tempo da narrativa – passado hipotético (ou não) – e o tempo da narração (presente), finalizando a narrativa e retomando o momento atual da interlocução, Josiele faz uso de uma coda, que se encontra em “e no pibid a gente aprende isso” (linhas 56-57), caracterizando mais a fundo o tipo de aprendizado que o PIBID fomenta. Com isso, ela traz à tona uma série de situações que, embora generalizantes, parecem ilustrar um pouco de suas vivências em sala de aula como pibidiana de língua inglesa “como você enxergar um problema do aluno ali sei lá porque que ele tá gritando o que que não tá chamando a atenção dele ou o que que tá distraindo ele e como chegar ali sem sem ser agressivo” (linhas 57-61), mais uma vez em contraste com as práticas, também generalizantes, de seus educadores “porque a gente tem aquela aquele ensino de ver o nosso professor ser agressivo” (linhas 61-62).

Se analisadas sob uma perspectiva macro (em constante diálogo com o micro), como venho fazendo nesta dissertação, as construções discursivas de Josiele localizadas nos excertos das linhas 32-47 e 50-62, especialmente os usos de verbos como “aprender” (linha 45), “fazer” (linha 52) e “enxergar” (linha 57) apontam para o pensamento de Fávero (1992, p.65) de que “não é só frequentando um curso de graduação que um indivíduo se torna profissional. É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como (co)construtor de uma práxis” e de um espaço oportuno em que possa, como complementa Garrido (2001, p.125) “aprender a pensar, elaborar e expressar melhor suas ideias e a ressignificar suas concepções”. Nesta direção, me alinho à uma visão de professor completamente diferente da construída por Josiele em relação a seus antigos professores, que tinham o costume de “gritar” (linha 54) e “ser agressivos” (linha 62), ou de “espernear”, “reclamar” e “expulsar os alunos de sala”, como afirma nas linhas 66-67. Conforme Tardif (2007, p.230) comenta, privilegiamos aqui o professor:

[...] que não é alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, que não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Ao tratarmos da figura do professor como profissional que assume suas práticas, Josiele segue em suas declarações apresentando “outras maneiras” (linha 70) de construir-se educador, igualmente avessas ao comportamento de

seus antigos professores, portanto complementares ao pensamento de Fávero (1992), Garrido (2001) e Tardif (2007). Criando para si a identidade de futura professora com voz ativa e visão crítica para o seu contexto de atuação, ela faz uso de verbos como “acalmar” (linha 73) e “entender” (linha 73), em ações direcionadas a seus alunos, o que, tendo em conta a vida que se vive (LIBERALI, 2010), traduz sua preocupação para como todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem se sentem. Além disso, por meio de construções que nos levam a crer na possibilidade de “reverter a situação” (linhas 82-83) caótica trazida para a interação, materializada discursivamente em um cenário de gritos e agressões verbais, Josiele termina este trecho de sua história de vida (LINDE, 1993) profissional contando mais uma narrativa hipotética “as vezes numa sala sei lá com quarenta alunos se você pegar num colégio público por exemplo numa sala com quarenta alunos quase cinquenta alunos na sala você fica naquele desespero é muita gente gritando automaticamente sua reação é gritar também pra ser ouvido” (linhas 74-80), buscando pontuar que, com o PIBID, “você aprende que não precisa gritar não é necessário você gritar” (linhas 80-82), colocando-se na posição de futura professora que, além de ensinar e aprender com seus alunos, adota uma agenda transformadora/intervencionista e se compromete social e politicamente com o seu entorno (MOITA LOPES, 2006, 2013).

5.4.2. Fazendo um balanço do início pra cá

Seguindo com a busca pelo envolvimento de todos (MILLER et al., 2008) discutida no fragmento anterior, nesta última parte de nossas conversas reflexivas, Josiele e eu conduzimos a interação tendo como foco as relações interpessoais construídas pela participante no PIBID. A fim de gerarmos mais entendimentos acerca de seu processo de formação docente, no excerto a seguir, com a minha colaboração, Josiele avalia sua jornada como pibidiana em três momentos distintos.

Excerto 10

84	Renan	como era a sua relaç-	como <u>é</u> na verdade porque
85		você ainda atua como pibidiana	relação
86		interpessoal reuniões professor regente é::	
87		reuniões na escola que que você pensa disso como	
88		é como tá sendo	

89	Josiele	olha é: eu já tô na na com a <u>terceira</u>
90		professora
91	Renan	sim
92	Josiele	no no pibid assim é: fazendo um balanço do
93		início pra cá eu acho que o início foi muito bom
94		a primeira professora até a segunda professora
95		assim em relação essa relação assim professor
96		regente e pibidiano eu acho que foi muito bom
97		porque houve muita <u>troca</u> muito aquela coisa
98		assim é: do professor regente te enxergar como
99		um professor também
100	Renan	[que isso as vezes não
101		acontece]
102	Josiele	exatamente que não é
103	Renan	[vai ser sempre pibidiana]
104	Josiele	exatamente
105	Renan	[graduanda]
106	Josiele	[que não é o que acontece
107		hoje em dia nessa minha terceira experiência com
108		o terceiro professor e e assim ser enxergada é
109		como <u>igual</u> ajuda <u>muito</u> no trabalho eu no nos
110		meus últimos é:: eu acho que foi no último ano
111		eu num lembro se foi nos últimos dois anos ou no
112		último ano assim que eu trabalhei com a
113		primeira professora era só eu e ela em sala
114		então o trabalho ficava bem mais <u>fácil</u> de tipo a
115		gente pegava duas turmas até um pouquinho
116		complicadas]
117	Renan	sei
118	Josiele	porque era quarto e quinto ano e o quarto ano
119		era uma turma enorme mas era tudo <u>muito</u> dividido
120		e e tinha aquela confiança a ponto de se ela
121		precisou tirar uma licença médica se ela
122		precisasse por algum motivo não ir a escola ela
123		tinha total confiança de que eu iria lá
124	Renan	[que você ia
125		fazer o trabalho]
126	Josiele	exatamente e isso ajudou muito porque eu lembro
127		que quando "olha vocês vão ter que dar aula sem
128		mim" aí era duas pessoas você fica "pô tá
129		tranquilo divide com a colega que tá bom"
130	Renan	mas quando é sozinho
131	Josiele	<u>quando</u> ela fez isso e eu tava sozinha
132	Renan	[as coisas apertam]
133	Josiele	eu tava sozinha que ela sofreu um acidente e aí
134		ficou com a perna imobilizada ela falou assim
135		"olha desculpa Josi vai ser você sozinha" eu
136		falei "meu deus aquela turma meu deus num sei o
137		que"
138	Renan	"como vai ser"
139	Josiele	exatamente foi desesperador no início foi mas
140		depois eu fui conseguindo assim levar e e com as
141		outras professoras foi basicamente a segunda
142		professora também a mesma coisa já na terceira
143		eu não diria que a minha experiência tá sendo
144		muito boa é meio que é meio que deu aquela
145		congelada assim parece que
146	Renan	[mas não apagou as
147		experiências que você teve]

148	Josiele	[não não apagou exatamente meio que
149		parece tipo assim dividiu entre o lado A e o
150		lado B o bom e o ruim sabe]
151	Renan	ah sim
152	Josiele	ficou aquela coisa assim porque hoje em dia eu
153		enxergo muito a professora não vê tanto a gente
154		como professora ali igual ela vê mais aquela
155		coisa assim “não vocês são as minhas
156		estagiárias” então
157	Renan	[ela trata assim é <u>disso</u> que ela
158		chama]
159	Josiele	isso
160	Renan	[minhas estagiárias]
161	Josiele	eu nunca ouvi diretamente mas as minhas colegas
162		de grupo já falaram assim
163	Renan	sim
164	Josiele	“ah vocês ouviram o que ela já falou e aí os
165		outros professores da escola falaram” eu falei
166		“ah gente se eu tivesse eu ia falar assim não
167		desculpa eu não sou estagiária e tal” aquela
168		coisa assim mas aí você sente no tratamento
169		quando você vê que a pessoa não <u>confia</u> que você
170		faça algo ou tenha <u>medo</u> que você <u>tenha</u> uma certa
171		autonomia ali
172	Renan	[sim talvez brilhe ou comece a aparecer
173		de uma forma positiva na escola]
174	Josiele	[e exatamente e aí os
175		alunos fiquem tipo assim “não é aqui e não ali”
176		mas é por isso a minha experiência de agora eu
177		não eu não é gosto de de colocar isso como...
178		fica como uma coisa meio que ruim mas realmente
179		é como você falou não <u>apaga</u> a experiência que eu
180		tive antes o que eu tive antes assim fica
181		guardado ali sabe e e sempre que acontece algo
182		ruim que vai tentar me desanimar eu paro “não
183		calma aí mas a vida já foi assim sabe”]
184	Renan	[e é o que a
185		gente tá falando aqui a gente tá tratando de um
186		processo formativo]
187	Josiele	exatamente
188	Renan	[faz parte do processo formativo
189		experiências ruins]
190	Josiele	exatamente
191	Renan	que a gente aprende de igual forma né

Tendo atuado no PIBID/Inglês, como dito anteriormente, de agosto de 2013 até março de 2018, com turmas dos 4º e 5º anos do ensino fundamental, em uma escola municipal no bairro do Leme, zona sul do Rio de Janeiro, Josiele destaca sua vasta experiência como membro do projeto, ao enfatizar que já está “com a terceira professora” (linhas 89-90) e começa a (re)construir suas vivências no papel de pibidiana.

Na tentativa de fazer “um balanço do início pra cá” (linhas 92-93), da mesma forma que ressalta, no excerto 9, o caráter positivo do PIBID para sua

profissionalização “é um trabalho que eu que eu gostei de fazer” (linha 1) / “reafirmou mais ainda que >era uma coisa que eu queria fazer” (linhas 2-3), Josiele segue o mesmo movimento discursivo, em uma avaliação afetiva positiva que aponta para sua satisfação e felicidade “o início foi muito bom a primeira professora até a segunda professora” (linhas 93-94). No entanto, mais interessante que suas escolhas afetivas é a interlocução possível entre a avaliação feita, a justificativa construída por Josiele e os constructos teórico-práticos abordados nesta dissertação.

Na avaliação do trabalho no PIBID/Inglês como algo “muito bom” (linha 93), ela chama a atenção para “a relação assim professor regente e pibidiano” (linhas 95-96), apoiando-se enfaticamente na “troca muito aquela coisa assim é: do professor regente te enxergar como um professor também” (linhas 97-99). Com isso, os muros que sustentam o entre-lugar³² habitado pelos(as) pibidianos(as) são derrubados, já que, segundo Miller (2013, p.111) “na universidade eles são considerados alunos e futuros colegas e, nas escolas, ora são tratados como professores, ora como alunos-estagiários”, o que pode causar, como no caso de Josiele, medo, incerteza, pressão e insegurança. Além disso, ao trazer a questão da “troca”, a participante-praticante dialoga com Nóvoa (1997, p.26), que entende que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Embora na literatura as trocas de experiências apareçam sempre como possibilidades de formação/aprendizagem, mas ainda não sejam consideradas capacitação formal nos cursos de formação inicial e continuada de professores (IRIGON, 2015, p.2), a Prática Exploratória propõe para os cursos de licenciatura a necessidade de delinear práticas pedagógico-discursivas que “instauram a intensificação da escuta, da agentividade e da colaboração” e que “ressignificam “as relações entre professores, alunos, futuros professores e professores formadores” (BARRETO et al., 2015, p.57), estando justamente neste ponto a valorização da troca com o outro, seja em espaços mais formais e/ou informais da

³² Quando Miller (2013) aborda a questão do entre-lugar, ela se refere aos estagiários. No entanto, estendo minha percepção para os(as) pibidianos(as) por ter tido contato com uma literatura que trata também de experiências negativas vividas por eles, principalmente no que diz respeito à falta de apoio da escola (OLIVEIRA, 2016) e à discrepância do que se vive no PIBID e na universidade (CARDOSO et al., 2013).

trajetória formativa, mesmo que, na minha visão, as tão importantes trocas “as vezes não aconte[çam]” (linhas 100-101) e as relações professor regente-pibidiano(a) continuem sendo verticais, o que implica que o(a) aluno(a) “vai ser sempre pibidiana[o]” (linha 103) e “graduanda[o]” (linha 105).

Continuando a tratar sobre a relação professor regente-pibidiano, nas linhas 106-116, Josiele traz para a interação, mais uma vez por meio de comparações “não é o que acontece hoje em dia nessa minha terceira experiência com o terceiro professor” (linhas 106-108), as experiências positivas e as experiências negativas com as educadoras com quem trabalhou no PIBID/Inglês. Em uma avaliação moral (LINDE, 1993) acerca do trabalho das profissionais em questão, ela ressalta que “ser enxergada é como igual ajuda muito no trabalho” (linhas 108-109), fazendo deste aspecto da sala de aula o ponto que divide “o lado A e o lado B o bom e o ruim” (linhas 149-150) em relação às três etapas de sua jornada como membro do projeto. Sendo assim, conhecemos mais uma narrativa altamente avaliativa de Josiele, onde ela apresenta a primeira ação complicadora de sua história “eu trabalhei com a primeira professora” (linhas 112-113), bem como nos localiza, através da orientação, ao sublinhar (i) o tempo da narrativa “foi no último ano eu num lembro se foi nos últimos dois anos ou no último ano” (linhas 111-112), (ii) os personagens envolvidos na trama “era só eu e ela em sala” (linha 113) e (iii) o grau de complexidade para exercer a profissão “então o trabalho ficava bem mais fácil” (linha 114), embora a caracterização do cenário contradiga a facilidade encontrada para atuar “tipo a gente pegava duas turmas até um pouquinho complicadas porque era quarto e quinto ano e o quarto ano porque era quarto e quinto ano e o quarto ano era uma turma enorme” (linhas 114-119), o que confere à primeira professora e à Josiele uma estima social positiva, pautada em princípios de parceria e colaboração (ALLWRIGHT, 2006).

Seguindo com a identificação do panorama da narrativa, Josiele salienta a não hierarquização na distribuição de tarefas no trabalho desenvolvido com a primeira professora “era tudo muito dividido” (linha 119) e se constrói como figura com boa reputação diante das demandas com as quais se deparava em seu contexto de atuação na escola pública “e tinha aquela confiança” (linha 120) e, indo mais além, (re)cria para si uma identidade de protagonista, que

assume o papel de professora regente quando necessário “se ela precisou tirar uma licença médica se ela precisasse por algum motivo não ir a escola ela tinha total confiança de que eu iria lá” (linhas 120-123), apontando para a fala de Leite e Tassoni (2002, p.132 apud NUNES, 2017, p.81) de que

as relações, durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno [e do professor em formação inicial] com o objeto de conhecimento, como também afetam a sua auto-imagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões.

Com isso, mais uma vez sendo surpreendida pelo inesperado, como no excerto 8 – linha 126, Josiele (re)produz um diálogo seu com a primeira professora regente “olha vocês vão ter que dar aula sem mim” (linhas 127-128) / “olha desculpa Josi vai ser você sozinha” (linha 135) / “meu deus aquela turma meu deus num sei o que” (linhas 136-137) e (re)contrói, junto comigo, um panorama bastante dramático, conferindo ao seu relato um alto grau de reportabilidade, pois, tendo a professora sofrido um acidente e quebrado a perna, toda a responsabilidade do trabalho recaiu sobre a participante “mas quando é sozinho” (linha 130) / “eu tava sozinha” (linha 131) / “[as coisas apertam]” (linha 132), “como vai ser” (linha 138).

Além das ações complicadoras e das orientações, as avaliações dizem muito sobre o desenrolar da narrativa em questão e sobre as projeções que Josiele faz para si. Lado a lado, temos na fala da participante uma construção discursiva que constitui uma identidade de angústia/aflição “foi desesperador no início” (linha 139) e, ao mesmo tempo, a elaboração de uma imagem de coragem/superação dupla “mas depois eu fui conseguindo assim levar” (linhas 139-140), visto que com “a segunda professora foi também a mesma coisa” (linhas 141-142), o que nos leva a interpretar que as vivências no PIBID (ou pelo menos as de Josiele) “permitem que os licenciandos incorporem elementos necessários à formação de sua identidade profissional docente” (OLIVEIRA; BARBOSA, 2013, p.153), como “os saberes sociais/experienciais, ou seja, aqueles adquiridos e construídos no cotidiano da sala de aula, da escola, da vida” (RASSI; FONSECA, 2006, p. 109).

Se o trabalho com as duas primeiras professoras regentes “ficava bem mais fácil” (linha 114), a narrativa de Josiele sugere que a relação com a terceira foi oposta. Conhecemos agora “o lado B”, “o ruim” (linhas 149-150) que “meio que deu aquela congelada assim” (linhas 144-145), apesar de na minha visão “não [ter apagado] as experiências que [ela] teve” (linhas 146-147).

Nesse emaranhado de vivências boas e ruins, Josiele (re)constrói a fala da terceira professora regente, de forma a justificar e reforçar sua avaliação negativa acerca do relacionamento da educadora em questão com as pibidianas (grupo do qual faz parte) “ela vê mais aquela coisa assim “não vocês são as minhas estagiárias” (linhas 154-155), que, por sua vez, é alvo do meu Julgamento moral (LINDE, 1993) imediato, por meio de uma dupla interrupção enfática “[ela trata assim é disso que ela chama]” (linhas 157-158) / “[minhas estagiárias]” (linha 160), sugerindo o meu espanto ao ter contato com um recorte das práticas sociais daquele ambiente.

O Julgamento negativo de sanção social, desta vez em relação à terceira professora regente e também aos demais professores da escola, se amplifica quando Josiele relata, em uma sequência de ações complicadoras em forma de diálogo construído, o que suas “colegas de grupo já falaram” (linhas 161-162) e sua respectiva resposta: “ah vocês ouviram o que ela já falou e aí os outros professores da escola falaram” eu falei “ah gente se eu tivesse eu ia falar assim não desculpa eu não sou estagiária e tal” (linhas 164-167). Com isso, percebe-se a importância que Josiele atribui à maneira como a enxergam no espaço escolar.

Com base em nossas conversas reflexivas sobre o estágio supervisionado e sobre o PIBID, compreendo que a fonte de sua reclamação se deva a todos os aprendizados e descobertas construídas neste cenário “e no pibid a gente aprende” (excerto 9 - linhas 56-57) / “e aí a gente descobre que não precisa ser assim que tem outras maneiras” (excerto 9 - linhas 69-70), em detrimento da “falta de autonomia” percebida naquele “[o aluno não teve autonomia nenhuma]” (excerto 6 - linha 138) / “exatamente” (excerto 6 - linha 139) / “e nem você” (excerto 6 - linha 140), percepção que se confirma quando Josiele lamenta, no caso da terceira professora, que “a pessoa não confia que você faça algo ou tenha medo que você tenha uma certa autonomia

ali” (linhas 169-171) ou “talvez brilhe ou comece a aparecer de uma forma positiva na escola” (linhas 172-173), como insisto em interromper Josiele para pontuar.

Dessa forma, conforme Galvão, Shultz e Guimarães-Iosif (2015, p.1) pensam, “a escola, como todo espaço de interações comunitárias, é um lugar de conflitos [e] as tensões em si não podem ser vistas como patologias sociais, mas como um espaço de desenvolvimento da vida”, onde pessoas interagem e consequentemente disputam oportunidades para se expressar, como Josiele deixa claro ao narrar o lugar de desprestígio e de desvalorização no qual os professores colocavam o grupo do PIBID/Inglês, bem como a sua luta para ser reconhecida como pibidiana e não como estagiária sem autonomia.

Vale notar, na sequência de seu relato, a maneira como Josiele constrói para si a identidade de professora reflexiva. A partir do meu comentário de que a relação com a terceira professora não apaga as outras experiências às quais ela teve acesso “[mas não apagou as experiências que você teve]” (linhas 146-147), Josiele se põe a analisar criticamente sua trajetória no PIBID/Inglês como um todo. Embora pense que sua história de vida (LINDE, 1993) profissional com a terceira professora “fica como uma coisa meio que ruim” (linha 178), ela prefere olhar para a situação com outros olhos e, em uma espécie de paráfrase, que reforça nossa percepção, ela propõe: “é como você falou não apaga a experiência que eu tive antes o que eu tive antes assim fica guardado ali sabe e e sempre que acontece algo ruim que vai tentar me desanimar eu paro “não calma aí mas a vida já foi assim sabe” (linhas 179-183).

Nesse movimento de busca por entendimentos (ALLWRIGHT, 2008), digo que a opção de Josiele por enxergar os episódios de sua trajetória formativa como parte da “vida” (linha 183) (re)afirma o modo como busquei construir cada linha desta dissertação: como “um processo” (linhas 185-186) que compreende tanto as “experiências ruins” (linha 189) quanto as boas, dado que “a gente aprende de igual forma” (linha 191), justamente por estarmos lidando com uma temática que, segundo Urzeda-Freitas e Pessoa (2014 apud OLIVEIRA, 2014, p.32), “não corresponde a ensaios da vida, mas significa a própria vida acontecendo”.

Com isso, posiciono-me como um pesquisador-praticante que, além de enxergar “a necessidade da reflexividade na produção do conhecimento” (PENNYCOOK, 2006, p.83), compreende que estamos diante de um processo investigativo contínuo (MILLER, 2013), como pretendo seguir pontuando na próxima seção, onde faço uma breve reflexão sobre as análises conduzidas neste capítulo, e nos meus escritos futuros, afinal ser professor-pesquisador, dentre muitos outros aspectos, envolve “um processo de profundo [e eterno] desconstruir e reconstruir, desaprender e reaprender” (MELO, 2015, p.31).

5.5.

Breve reflexão sobre as análises

Ao longo desta dissertação, busquei apresentar os entendimentos alcançados em um estudo que se debruçou – embora não se encerre por aqui – em conversas reflexivas geradas com Josiele. Em nossas interações, discutimos sobre quatro tópicos principais, dentre outros, que compõem a jornada de formação da participante: medos e frustrações na carreira docente, experiências no estágio supervisionado, relatos como professora de inglês em serviço, vivências no PIBID/Inglês. Nesse processo de análise/seleção dos dados e de escrita como um todo, que demandou um alto nível de reflexão e de criticidade, tive a chance de observar a existência de diversos temas e pontos – dos quais falarei a seguir – extremamente importantes para a formação de um licenciando e, ao mesmo tempo, pude perceber o caráter fluido e híbrido das identidades (HALL, 2000) (co)construídas por mim e por Josiele ao narrarmos e avaliarmos momentos de sua/nossa história de vida (LINDE, 1993) profissional.

No desenvolvimento desta pesquisa, busquei alcançar três objetivos principais (mencionados na introdução e no capítulo metodológico) que foram delimitados e construídos durante todo o processo de investigação (desde a seleção da temática até a redação final). São eles:

- Analisar como as narrativas contadas por Josiele sobre sua trajetória formativa são (co)construídas na interação.
- Refletir criticamente sobre os tópicos que emergem dessas narrativas.
- Investigar as marcas discursivas avaliativas e como elas contribuem discursivamente para a (co)construção identitária.

No que tange à primeira das questões, percebi que as histórias elaboradas por Josiele e por mim nos possibilitaram: (i) refletir criticamente sobre o tipo de aluna/profissional que a participante vem sendo, bem como (ii) compartilhar desabafos, reclamações, propostas pedagógicas e momentos de êxito e fracasso profissional que, muitas vezes, foram intensificados e ampliados pelo nosso discurso (co)avaliador. Os relatos contados em nossa primeira conversa reflexiva – excertos 1, 2 e 3 – foram (re)construídos, por exemplo, por meio de ênfases nos sentimentos negativos que Josiele tem sobre si, principalmente no que diz respeito à insegurança e à (aparente) falta de capacidade para atuar como professora, o que pode ser atribuído, em grande parte, às relações interpessoais com os professores da universidade (excerto 1), às constantes inferiorizações nas comparações feitas com os colegas de turma (excerto 2) e à crença de que as práticas de sala de aula sempre dão errado (excerto 3). Em nossa segunda conversa (excertos 4, 5 e 6), as experiências foram (re)elaboradas, novamente, a partir de um discurso pessimista, voltado para a falta de preparo para exercer a função de estagiária (excerto 4), para avaliações morais negativas no processo de ensino/aprendizagem de um aluno com necessidades especiais (excerto 5) e para a falta de autonomia profissional (excerto 6). Na terceira conversa reflexiva (excertos 7 e 8), diferentemente das anteriores, as vivências são (re)narradas através de uma fala mais agentiva, de forma a desconstruir as sensações de medo e insatisfação, ao atuar pela primeira vez como professora regente (excerto 7) e ao demonstrar preparo para lidar com situações inesperadas na sala de aula (excerto 8). Durante a última entrevista (excertos 9 e 10), por sua vez, as narrativas foram (co)criadas com falas que apontaram para a felicidade e satisfação de Josiele com os aprendizados proporcionados pelo PIBID (excerto 9), mesmo que as suas experiências no projeto em questão tenham aspectos tanto positivos quanto negativos (excerto 10).

Quanto aos tópicos que emergiram das narrativas e aos entendimentos construídos ao longo deste estudo, merecem destaque, dentre outros: (i) a percepção de que a profissão docente envolve questões para além do domínio do conteúdo a ser ensinado, da noção de conhecimento linear e da mera execução de tarefas (excerto 3); (ii) a consciência de que nós, professores (em formação inicial e/ou continuada), complexos e subjetivos que somos, temos nossos medos (excerto 4), inseguranças (excerto 4) e insatisfações (excerto 3), aspectos que não

podem ser deixados de lado nos momentos de reflexão; (iii) a noção da responsabilidade do professor com a criação de espaços de aprendizagem mais inclusivos, tendo em conta as suas próprias potencialidades e limitações, bem como as dos alunos (excerto 6); (iv) a compreensão de que a sala de aula escolar/universitária precisa ser um espaço de colaboração, troca e desenvolvimento mútuo (excerto 10).

Além das histórias contadas, dos tópicos abordados e dos entendimentos momentâneos alcançados, vale dizer que nossas conversas reflexivas foram permeadas por uma série de marcas avaliativas e de construções identitárias de diversas ordens. Fizemos uso de escolhas lexicais no campo do Julgamento para avaliarmos negativamente e de maneira generalizante as práticas de professores universitários que rotulam seus alunos (excerto 1). Avaliamos, no eixo do Afeto, o caráter positivo da experiência profissional de Josiele como professora no curso de idiomas, expressando satisfação e felicidade com os resultados obtidos (excerto 7). Nos alinhamos identitariamente ao desempenharmos o papel de professores (em formação inicial e continuada) que refletem sobre as surpresas que a nossa profissão nos reserva (excerto 8) e também discordamos, principalmente quando Josiele se construiu como professora substituta e agentiva, embora eu a tenha dado o status de “professora quebra-galho” (excerto 7). Por sua vez, Josiele se projetou como professora em formação corajosa e determinada que, mesmo angustiada e aflita, propõe ações para lidar com as dificuldades do aluno cadeirante (excerto 5) e aceita o desafio para lecionar no PIBID na ausência da professora regente (excerto 10), dentre outros exemplos.

Trago esse emaranhado de construções discursivas que, ao mesmo tempo se complementam e se contradizem, justamente por entender que a formação docente é um processo que envolve dissenso (FABRÍCIO, 2006), visto que “o educando tem direito a ensaios e erros, [a expor] suas dúvidas, explicita[r] seus raciocínios, permitindo tornar visíveis os processos, os ritmos e os modos de pensar e de agir” (PERRENOUD, 2000, p.46) que, pensados nos moldes de uma formação crítico-reflexiva (MILLER, 2013), abrangem as múltiplas identidades tanto de professores como de alunos, na configuração de um espaço em que práticas discursivas são vistas como parte integrante na construção de conhecimento (MOITA LOPES, 2001).

Sendo assim, enxergo essa pluralidade de tópicos e de atravessamentos identitários como um convite à reflexão mais profunda sobre os entendimentos situados e locais alcançados nesta pesquisa em articulação com os pressupostos da Prática Exploratória e da Linguística Aplicada Crítica, áreas basilares para o desenvolvimento desta dissertação. Faço isso a seguir, dando um fechamento a este estudo, ao apresentar as considerações finais.

6

Considerações finais

Ciente de que, no papel de pesquisadores-praticantes, “não devemos almejar o saber pelo saber, deslocados de compromissos éticos, nem, tampouco, nos relacionar com o conhecimento como “captura” teórica do “real” (FABRÍCIO, 2006, p.62), termino esta empreitada investigativa retomando meus entendimentos alcançados ao longo da pesquisa com base na noção de “desaprendizagem como possibilidade de conhecimento” (FABRÍCIO, 2006). Com isso, busco relacionar minhas percepções construídas neste estudo com os pressupostos da Prática Exploratória e da Linguística Aplicada Crítica, abordagens com as quais me alinho, uma vez imerso no frágil e flexível território da pesquisa acadêmica.

Como primeiro ponto a ser explorado, destaco a necessidade de nos desapegarmos da ideia de realizar pesquisa como uma atividade solitária, como se fôssemos intelectuais isolados em nossas torres de marfim (RAJAGOPALAN, 2006). Nos moldes da PE e da LAC, quando paro para refletir sobre o processo de construção de um estudo como este, entendo que todo o caminho é percorrido em parceria. Desde a escolha do tema e dos participantes, passando pela geração, seleção, transcrição e análise dos dados, até as discussões finais (como o faço neste momento), estamos imbricados em práticas que demandam preocupação com os desdobramentos do conhecimento produzido com o outro (MILLER, 2013) e que, para Hanks (2009), devem ser inclusivas e colegiais, o que implica em apagar o distanciamento existente entre o mundo do exercício profissional e o da pesquisa que pretende esclarecê-lo, no sentido de problematizá-lo.

A esse respeito, no caso desta dissertação, penso que, sem as colocações de Josiele sobre os temas que gostaria de entender melhor (cf. seção 4.2.3) e sem suas histórias de vida (LINDE, 1993) profissionais, materializadas em nossas interações (cf. capítulo 5), eu estaria cercado por uma série de “achismos” e conclusões baseadas somente nas minhas próprias experiências, em detrimento do vasto e heterogêneo terreno da formação docente. Por essa razão, em consonância com Moita Lopes (2006, 2013), entendo que as apreensões que fazemos da realidade (sobretudo em pesquisas que versam sobre a docência, acrescento), são convencionais, produzidas e sancionadas por um fazer conjunto, nunca individual, fazendo do pesquisador apenas um dos participantes no processo de co-construção

de conhecimento e reforçando a relatividade e o alcance limitado de nossas compreensões acerca do mundo ao redor.

Além disso, saliento que, ao seguirmos uma orientação crítico-reflexiva em nossos estudos (MILLER, 2012), não podemos negar a importância de (re)aprender a ouvir o que as pessoas têm a dizer sobre as questões que as intrigam (seus *puzzles*). Portanto, a fim de realizar uma investigação que me permitisse “ver”, “de maneira posicionada, ética e política, em meio a tensões, ressonâncias, transformações, resistências e cumplicidades” (HARAWAY, [1988] 1995, p.30), as práticas discursivas construídas por mim e por Josiele acerca de sua trajetória formativa, não seria razoável e empático de minha parte conduzir nossas interações como se fossem um script fechado e imutável.

Sendo assim, mais do que uma entrevista construída interacionalmente por perguntas e respostas, marcada pela impessoalidade e pelo distanciamento entre o entrevistador e a entrevistada, as conversas reflexivas entre mim e a participante foram um lócus de negociação, troca e mútua aprendizagem, ou seja, um espaço oportuno para o exercício da reflexividade (MILLER, 2013).

Ao falarmos, dentre outros assuntos, sobre medos e frustrações e sobre experiências no estágio supervisionado, no curso de línguas e no PIBID/Inglês, nos projetamos, em muitos momentos, como professores em formação inicial e/ou continuada que se inserem em um campo de problematizações e se envolvem em um processo de rupturas constantes (MOITA LOPES, 2006). Digo isto apoiado, por exemplo, nas construções identitárias de medo e de insegurança tão presentes em nossas marcas avaliativas vistas durante o capítulo analítico. Ao invés de tomarmos como absolutos os Julgamentos negativos diante dos desafios enfrentados pela participante, optamos pelo direito de exercer nossa consciência crítica e nos movemos em prol de conhecer para além do que estava imediatamente perceptível (hooks, 1994, p.13), o que nos levou a questionar os porquês relacionados às avaliações negativas – como sugerido pela Prática Exploratória (MILLER et al., 2008) – e a construir identidades dissonantes ligadas à coragem, à conquista, à agentividade, dentre outras imagens positivas.

Outro entendimento que merece ser compartilhado diz respeito à urgência de problematizarmos a noção de formação docente como um horizonte a ser perseguido (que se concretiza somente na posse do diploma) e como trajetória que começa de um ponto zero (inicial) e se constrói por acumulação (de cursos, de

conhecimentos ou de técnicas). Para autores como Nóvoa (1995) e Tardif (1999), com os quais me alinho, a profissionalização do professor não se vislumbra apenas na academia, com a diplomação e a partir de técnicas pedagógicas que visam instaurar melhorias no ambiente escolar e tornar o ensino/aprendizagem mais eficaz, como a Prática Exploratória tanto rebate (ALLWRIGHT, 2012). Nessa mesma linha, refletindo sobre os saberes da docência e o seu significado na construção de identidades profissionais, Pimenta (1999, p.20) enriquece minhas análises ao dizer que:

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já tem saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. Também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente construída, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação.

O pensamento destes autores faz sentido ao analisarmos o movimento discursivo elaborado por mim e por Josiele em nossas interações. Em um momento inicial, principalmente ao tratarmos de seus medos e frustrações e sobre as vivências no estágio supervisionado, Josiele constrói para si (com o meu reforço) identidades de professora inexperiente e sem aptidão alguma para cumprir com as demandas da profissão docente, apoiando-se em uma percepção de conhecimento acumulativo. Posteriormente, nas reflexões sobre o PIBID e sobre as práticas como professora regente, esse modo de pensar é descaracterizado e cede lugar a construções que projetam tenacidade, competência e autossuficiência, sugerindo que Josiele desconstrói a visão anterior do professor como tábula rasa (mesmo que este não tenha tantas experiências profissionais, como no seu caso) e opta por trilhar um caminho de questionamento sobre a própria prática (MILLER, 2013).

Por fim, ao refletir sobre a (possível) contribuição social de minha pesquisa, penso que ela se encontra alinhada com a fala de Oliveira (2014, p.35), quando o autor diz que “todo professor deve refletir sobre ações e posições sociais que lhe são postas e avaliar as condições pelas quais seus alunos e suas abordagens são mediadas”. Com isso, quero dizer que, mesmo ainda envoltos pelos resquícios do

pensamento tecnicista e pelas cristalizações do ensino tradicional-conteudista, pois assim nos foi ensinado no período escolar, Josiele e eu buscamos nos mobilizar no sentido de refletirmos criticamente sobre a (sua/nossa) formação docente (plural), pensando-a à luz de uma dimensão política, isto é, tendo em conta os desdobramentos ético-sociais de suas/nossas práticas pedagógicas (MOITA LOPES, 2006), uma vez cientes de que os discursos que circulam ao redor (incluindo os nossos) envolvem relações de poder, escolhas e posicionamentos que podem tanto causar sofrimento humano quanto autonomia e desenvolvimento profissional.

Dessa forma, a partir de nossas práticas identitárias híbridas e contraditórias (HALL, 2000), entendemos o processo de formação docente como uma etapa dinâmica e dialógica (MOITA LOPES, 2003). Assim, tomando a geração de entendimentos como algo igualmente processual, construímos juntos um senso de agentividade, que nos possibilitou, por meio do Afeto e de Julgamentos positivos, pensarmos, como Borges (2017, p. 203) sugere, “em outras formas de luta, outros modos de pensar, outros modos de estar na sala de aula, outros modos de ser com os alunos, outros modos de agir e de sentir”, sobretudo diante de questões que exigem de nós empatia, criticidade e reflexão, como no caso do aluno de Josiele com necessidades especiais.

Por ora, se as reflexões aqui apresentadas resultarão em outros questionamentos e entendimentos para mim e para Josiele, como educadores em constante formação, não é possível antecipar. No entanto, termino esta dissertação com a intenção de seguir aprofundando as temáticas discutidas e com a crença de que, como professor-pesquisador, estou apenas iniciando um processo de contínua indagação sobre as implicações de tornar-se e de ser professor, sendo isso, por si só, um ganho pessoal/profissional.

7

Referências bibliográficas

ABREU, D. C. **O inglês à flor da pele**: investigando a construção discursiva das experiências afetivas em trajetórias de aprendizagem de Língua Inglesa. Abreu, Diego Cândido. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2018.

ALLWRIGHT, D.; MILLER, I. K. Burnout and the beginning teacher. In: SONESON, D.; TARONE, E.; CHAMOT, A. U.; MAHAJAN, A.; MALONE, M. (Orgs.). **Expanding our horizons**: language teacher education in the 21st Century. Minneapolis: Center for Advanced Research on Language Acquisition –CARLA, 2012, p. 101-115.

ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. **The developing language learner**: an introduction to Exploratory Practice. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009.

ALLWRIGHT, D. **Observation in the language classroom**. Londres: Longman, 1988.

_____. Three major processes of teacher development and the appropriate design criteria for developing and using them. In: JOHNSTON, B.; IRUJO, S. (Orgs.). **Research and practice in language teacher education**: voices from the field. Minneapolis: Center for Advanced Research on Language Acquisition – CARLA, 2001, p. 115-133.

_____. Six Promising Directions in Applied Linguistics. GIEVE, S.; MILLER, I. K. de. (Eds.) **Understanding the Language Classroom**. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2006, p. 11-17.

_____. **From Teaching Points to ‘Learning Opportunities’ and Beyond**. Lancaster: Lancaster University/EPCentre, 2003b, p. 1-11, mimeo.

_____. Exploratory Practice: re-thinking practitioner research in language teaching. In: **Language Teaching Research**, 7, 2003b, 2: 113-141.

ALMEIDA, F. S. D. P. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. In: VIAN JR, O. et al. (Orgs.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**: estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 99-112.

BANNELL, R. I. **Razão, Reflexão e Comunicação Intercultural:** Buscando a Qualidade de Vida na Sala de Aula. Pesquisas em Discurso Pedagógico, Rio de Janeiro, v. 2, p. 78-87, 2003.

BARRETO, B. C.; MILLER, I. K.; MONTEIRO, M. C. G. de G. Por que trabalhar com a Prática Exploratória na formação inicial de professores?. In: Bokel Reis, Claudia Maria; Santos, William Soares dos. (Org.). **Formação de Professores de Línguas em Múltiplos Contextos:** Construindo Pontes de Saberes e Agenciamentos. 1ed.Campinas: Pontes, 2015, v. 1, p. 57-83.

BASTOS, L.C.; SANTOS, W.S. Entrevista, narrativa e pesquisa. In: BASTOS, L. C; SANTOS, W. S. (Orgs.). **A entrevista na pesquisa qualitativa perspectivas em análise da narrativa e da interação.** 1ªed. Rio de Janeiro: Quartet, Faperj, 2013, p. 9-18.

BASTOS, L. C. **Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais** – uma introdução ao estudo da narrativa. Caleidoscópio 3(2), 2005. p.74-87.

_____. **Diante do sofrimento do outro** – narrativas de profissionais de saúde em reuniões de trabalho. Calidoscópio. Vol. 6, no . 2, p. 76-85, 2008.

BAUMAN, Z. **Intimations of Postmodernity.** London: Routledge, 1992.

_____. **Globalização:** as consequências humanas. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

_____. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

_____. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi.** Rio de Janeiro: J. Zahar, 2004.

BIAR, L. **“Realmente as autoridade veio a me transformar nisso”:** Narrativas de adesão ao tráfico e a construção discursiva do desvio. Rio de Janeiro, 2012. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio.

BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L.P. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente.** São Paulo: Editora Parábola, 2013, p.79-98.

BORGES, T. R. S. **Por um sentir crítico:** um olhar feminista interseccional sobre a socioconstrução de identidades sociais de gênero, raça/etnia e classe de professoras de línguas. Borges, Thais Regina Santos. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2017.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997[1990].

_____. **Life as narrative**. Social Research, 71(3), 691-710, 2004.

BRUNO, D. C. “Não tem formalidade nenhuma. Muito pelo contrário, é um prazer”: análise de hierarquias discursivas em uma entrevista de pesquisa qualitativa. In: BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S. (Orgs.). **A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013, p.71-99.

CARDOSO, M; RENDA, V. L. B. S; CUNHA, V. M. P; Percepções do Licenciando quanto à sua formação: uma experiência no PIBID. In: Elzira Yoko Uyeno; Neusa Banhara Ambrosetti; Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda. (Org.). **Tornando-se professor: Universidade e escola pública no aprendizado da docência**. 1ed.Campinas - SP: Pontes Editores, 2013, v. 1, p. 19-34.

CARR, W; KEMMIS, S. **Becoming Critical**. Education, knowledge and action research, Brighton, UK: Falmer Press, 1986

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo, Paz e Terra, 2a ed., vol. II, 2000.

CAVALCANTI, M. **Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas**. In: Luiz Paulo da Moita Lopes. Ed. Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola. p. 233-252. (2006).

CERDERA, C. P. **A noção de entendimento na prática exploratória: uma reflexão wittgensteiniana**. Cerdera, Cristiane Pereira. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2009.

CÔRTEZ, T. C. R. **Eu acho que eu só seguro a onda por causa do afeto: a Linguística Aplicada e as percepções do sofrimento de um grupo de professores da rede privada de ensino**. Côrtes, Thelma Christina Ribeiro. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2017.

COSTA, F. C. L. H. **“Já era uma perseguição velada”**: narrativas de discriminação homofóbica no contexto militar em perspectiva interacionista. Costa, Flávia Correia Lima Huber. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2015.

DENZIN, N. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

EGGINS, S. **An introduction to Systemic Functional Linguistics**. 2. ed. London; New York: Continuum, 1994

EWALD, C. X. **“Eu não tô só participando. Tô usufruindo também.”**: Prática Exploratória na formação do professor pesquisador. 2015. 326 f. Tese (Doutorado). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

FABRÍCIO, B. F. Lingüística Aplicada como lugar de desaprendizagem: redescrições em curso. MOITA LOPES, L. P. da (Org.) Por uma Lingüística Aplicada INdisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45-65.

FARECENA, G. S. **As representações nas fábulas O Lobo e o Cordeiro a partir dos recursos de avaliatividade**. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

FÁVERO, M. L.A. **Universidade e estágio curricular**: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (org.) Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992. p.53-71.

FERREIRA, A. J. **Identidades sociais de raça em estudos da linguagem**: com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio texto, 2017.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e Ousadia**. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 24ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2000.

_____. **Education for Critical Consciousness**. New York: Continuum, 2005.

FREITAS, M. T. A.; SANTOS, I. S. Entre práticas de escrita, histórias e memórias: o memorial na formação de professores. In: Telma Gimenez; Maria Cristina de Góes Monteiro. (Org.). **Formação de professores de Línguas na América Latina e Transformação Social**. Campinas - SP: Pontes, 2010, v. 4, p. 133-155.

GALVÃO, A; SCHULTZ, L; GUIMARÃES-IOSIF, R. **A natureza multifacetada das tensões na escola**. In: Revista Interações, vol. 11 n.º 38 (2015), p.1-5.

GARCIA, M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARRIDO, E. Sala de aula: espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. .

In: Castro, A.A.D.; Carvalho, A.M.P.. (Org.). **Ensinar a ensinar**. São Paulo: Pioneira, 2001, v. , p. 125-142.

GATTI, B. **A formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez. 1988.

HALL, S. **Identidade cultural e diáspora**. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Rio de Janeiro, n. 24, 1996.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomas Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Editora DP&A: São Paulo, 2001.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, Context, and Text. Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **An Introduction to Functional Grammar**. Revised by Christian M. I. M. Matthiessen. London: Arnold, 2004.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday's introduction to functional grammar**. Fourth Edition. London: Routledge, 2014.

HANKS, J. **Exploratory practice in language teaching: puzzling about principles and practices**. London: Palgrave Macmillan, 2017.

HERNANDEZ, F. (org). **Aprendendo com as Inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas. 2000.

hooks, bell. **Teaching to transgress**. New York: Routledge, 1994a.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. 136p.

IRIGON, O. C. G. B. O aprender a “ser” professor por meio das trocas de experiências na escola. In: **Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores**. Fortaleza: CE: EdUECE, 2015.

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. IN: **Language in the inner city**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experience. IN: J. HELM, **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967.

LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (Orgs.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do psicólogo, p. 113-142, 2002. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASLAAfetividadeemSaladeAula.pdf>. Acesso 14/01/19.

LIBERALI, F. C. **Management in creativty Chains: a project for the Secretary of Education of the city of São Paulo**, 2010.

LIMA, P. G. **Assim educarás a humanidade: tendências sociais, políticas e econômicas norteiam a forma como a escola educa o indivíduo**. Revista da Escola Adventista. Engenheiro Coelho - SP: Unaspress, 2º semestre de 2004.

LINDE, Charlotte. **Life Stories: the creation of coherence**. Oxford University Press, 1993.

_____. Evaluation as linguistic structure and social practice. In: GUNNARSON, B. L.; LINELL, P.; NORGBERG, B. (Eds.). **The Construction of Professional Discourse**. UK: Addison-Wesley Longman, 1997.

MAGALHÃES, C. E. A. **Então me bateu um grande frio na barriga: em cena, o professor coordenador de inglês: um estudo sobre identidade e avaliação**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2013.

MAKIGUTI, T. Jinsei Chirigaku (Geografia da vida humana). In: MAKIGUTI, T. **Obras completas de Tsunessaburo Makiguti**. Tóquio: Daisan Bunmeisha, v. 8, 1983.

MARQUES, D. **Engajamento narrativo e mitigação da culpa em interrogatórios policiais de uma Delegacia da Mulher - 2015**. Tese (Doutorado). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MARTIN, J. R. Beyond exchange: appraisal systems in English. In: Hunston, Susan & Thompson, Geoff (Ed). **Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse**, pp.142-175. New York: Oxford University Press, 2001.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. **The language of evaluation**. Great Britain: Palgrave/Macmillan, 2005.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with discourse: meaning beyond the clause**. London: Continuum, [2003]2007.

MATEUS, E. Para além do espelho: reflexão como produção de novas práticas sociais. In: BARROS, Solange Maria; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. **Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. p. 27-40.

MELO, A. S. T. **Futuros professores em reuniões de iniciação à docência: uma perspectiva exploratória**. Melo, Alessandra Silva Targino de. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2015.

MILLER, I.K. et al. Prática Exploratória: Questões e Desafios. In: GIL, G. & ABRAHÃO, M.H. (Orgs.). **A formação do professor de línguas: os desafios do formador**. Editora Pontes, 2008, p. 145-165.

_____. Formação de Professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente**, pp.227-248. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____. A Prática Exploratória na educação continuada de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). **A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares – Volume II**. São Paulo: Pontes Editores, 2012, p. 319-341.

_____. Construindo parcerias universidade-escola: caminhos éticos e questões crítico-reflexivas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (Orgs.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. São Paulo: Pontes Editores, 2010. p. 109-129.

MILNER, H. R.; HOWARD, T. C. Counter-narrative as method: race, policy and research for teacher education. In: **Race Ethnicity and Education**, 16:4, p. 536-56, 2013.

MISHLER, E. **Storylines**. Craftartists narratives of identity. Cambridge: Harvard Univeristy Press, 1999. 180p.

_____. “Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo”. In: MOITA LOPES, L. P. e BASTOS, L. C. (Orgs.) **Identities: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MITCHELL, R. “Applied linguistics and evidence-based classroom practice: the case of foreign language grammar pedagogy” **Applied Linguistics**, v. 21, n. 3, 2000, p. 281-303.

MOITA LOPES, L. P. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: RIBEIRO, B.; LIMA, C.; DANTAS, M. T. (Orgs.). **Narrativa, identidade e clínica**. Rio de Janeiro: Ed. IPUB-CUCA, 2001.

_____. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: (Org.) **Discurso de identidades**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Uma Linguística Aplicada Mestiça e Ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**, pp.13-44. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b.

_____. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que têm orientado a pesquisa. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**, pp.85-108. São Paulo: Parábola Editorial, 2006c.

_____. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MORAES BEZERRA, I. C. R. **“Com quantos fios se tece uma reflexão”** Narrativas e argumentações no tear da interação. 2007. 302 f. Tese (Doutorado). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

MOURA, S. M. L. **Aprendizados na tarefa de orientar**: ativistas pela não-violência trabalhando para entender identidades no movimento humanista. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2007.

MUSHAKOJI, K. Em busca de uma nova aliança anti-hegemônica. In: Heller, A. et al. (1999). **A Crise dos Paradigmas em Ciências Sociais e os Desafios para o Século xxi**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

NÓBREGA, A. N. **Narrativas e avaliação no processo de construção do conhecimento pedagógico: abordagem sociocultural e sociossemiótica**. 244p. Tese (Doutorado) – Doutorado em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

NÓVOA, António (org). **Profissão Professor**. Textos de António Nóvoa (O Passado e o Presente dos Professores), J. Gimeno Sacristán (Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores), entre outros. Porto, Portugal: Porto Editora Lda, 1992.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.p.139-158

_____. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

NUNAN, D. Action Research in language education. In: EDGE, J.; RICHARDS, K. (Eds.). **Teachers develop teachers research**. London: Heinemann, 1993, p. 39-50.

NUNES, D. F. C. **Experiências de ontem na construção de quem somos hoje**: prática exploratória como fundamento sustentável no ensino e na pesquisa. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2017.

OLIVEIRA, A; BARBOSA, V. S. L. **Formação de professores em ciências sociais**: Desafios e possibilidades a partir do Estágio e do PIBID, Revista Eletrônica Inter-Legere - Número 13, julho a dezembro de 2013.

OLIVEIRA, T. **Educação e ascensão social**: performances narrativas de alunos da rede pública federal na Baixada Fluminense. Tese de doutorado. PUC-Rio, 2012.

OLIVEIRA, L. O. A. **Representações sociais de branquitude em Salvador**: um estudo psicossocial exploratório da racialização de pessoas brancas. Revista da ABPN, v. 6, n. 13, p. 30-46, 2014.

OLIVEIRA, G. N. B. Tornar-se professor(a) de Educação Física: marcas do processo de consituiçãoda identidade docente no interior de um subprojeto do PIBID. In: XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 2016, Cuiabá/MT. Anais do XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 2016.

PENNYCOOK, A.; **Critical Applied Linguistics: a Critical Introduction**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

_____. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**, pp.67-84. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **Critical Applied Linguistics Challenges**. ICCAL – International Congress of Critical Applied Linguistics. Brasília, 2015. Resumo disponível em: <http://goo.gl/n3txuW>

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PRABHU, N. S. "There is no best method – why?" TESOL Quarterly, v. 24, n. 2, 1990, p. 161-176.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística Crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**, pp.149-168. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RAMPTON, B. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em linguística aplicada. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**, pp.109-128. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RASSI, M. A. C.; FONSECA, S. G. **Saberes docentes e práticas de ensino de história na escola fundamental e média**. SAECULUM. Revista de História [15]; João Pessoa, jul/dez. 2006, p. 108 – 124.

RIESSMAN, C. K. **Narrative Analysis**. Newbury Park: Sage Publications, 1993.

_____. Looking Back, Looking Forward. In.: RIESSMAN, C. K. (Ed.) **Narrative Methods for the Human Sciences**. California: Sage Publication, 2008. p. 01-20.

SANTOS, W.S. A Análise de narrativa e entrevista na pesquisa qualitativa. In: BASTOS, L. C. ; SANTOS, W. S. (Orgs.). **A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013, p.21-35.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. New York : Basic Books, 1983.

_____. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2000.

SCHRIFFIN, D. **How a Story Says What it Means and Does**. Text. v.4, n.4, 1984.

SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. Introduction to advances in teacher emotion research: the impact in teachers' lives. In: SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. (Eds.). **Advances in teacher emotion research**: the impact in teachers' lives. New York: Springer, 2009. p. 3-11.

SILVA, L. L. **Letramentos queer e trajetórias de socialização na "sala de aula de inglês" no Ensino Fundamental I**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2015.

SOOMRO, A. F. (2012). **Teacher development through Exploratory Practice at the understanding class blogs as a tool for language development.** *Language Teaching Research*, 124, 517-533.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 8a edição Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

THOMPSON, G. **Introducing Functional Grammar.** 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2003.

URZEDA-FREITAS, M. T.; PESSOA, R. R. Discursos de identidades, ensino crítico de línguas e mudança social: análise de uma experiência localizada. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. (Org.). **Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas:** contribuições teóricometodológicas. Campinas: Pontes, 2014. p. 365-396.

VIAN JR., O. O Sistema de Avaliatividade e os recursos para Gradação em língua portuguesa: questões terminológicas e de instânciação. In: **DELTA**, v.25, nº 1., p. 99-129, 2009.

_____. O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. In: VIAN JR, O. et al. (Orgs.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa:** estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 19-29, 2010.

VELHO, G. Observando o Familiar. In: NUNES, E.O. **Aventura Sociológica.** Rio de Janeiro, Zahar, 1978. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/86150160/VELHO-Gilberto-Observando-o-Familiar#scribd>> Acesso em: 20 dez 2018.

VITORIANO, C. M. P. **“Aqui na escola é assim”:** explorando o contexto socioeducativo Vitoriano, Cristiane Mendonça Pereira. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2015.

WALLACE, M. **Action Research for teachers.** London: Cambridge University Press. 1998.

WHITE, P.R.R. **Beyond modality and hedging:** A dialogic view of the language of intersubjective stance. *Text* [special issue on Appraisal], 23(2), 259-284, 2003.

ZEICHNER, K. **Teacher research as professional development for P12 educators in the U.S.** *Educational Action Research*, v. 1, n. 2, p. 301-325, 2003.

8 Anexos

Transcrição do excerto 1

01	Renan	você disse que numa pesquisa de <u>formação docente</u>
02		tem que aparecer na vida do graduando <u>medo</u> e
03		<u>frustração</u> e que medos são esses que frustrações
04		são essas que você acha que um aluno de
05		graduação enfrenta
06	Josiele	bom vamos lá é quando quando eu pensei nessa
07		parte assim de medos e frustrações eu acho que
08		assim frustrações em relação a você sempre achar
09		que você não tá sendo <u>bom</u> o <u>suficiente</u> e
10		as vezes determinadas matérias parecer que te
11		coloca nessa categoria do bom e do ruim ou até
12	Renan	nas caixinhas nas famosas caixinhas
13	Josiele	é exatamente ou então até o relacionamento com o
14		professor porque as vezes você pega aquele
15		professor que sei lá gosta de expor pra você que
16		você não é <u>bom</u> o <u>suficiente</u> que "nossa você tá
17		precisando de num sei o que" então eu acho que
18		tem muito aquela frustração de "poxa eu estudei
19		<u>tanto</u> pra tá aqui eu me esforço <u>tanto</u> " e aí você
20		tem aquela ou aquela <u>baixa</u> na matéria ou aquele
21		<u>mal</u> relacionamento com o professor e aí você
22		fica meio que naquela categoria do mais ou menos
23		do bom do ruim e isso faz o aluno eu acho que
24		ter medo de de atuar profissionalmente
25	Renan	e isso aconteceu com você em algum momento
26	Josiele	aconteceu
27	Renan	em que sentido
28	Josiele	quando quando as minhas amigas falaram assim
29		"Josi vem pro pibid" por exemplo e aí eu falei
30		assim "cara como é que eu vou pro pibid se se eu
31		nem sei isso se sei lá tal matéria eu fui tão
32		ruim e aí eu ouvi isso isso e isso de tal
33		professor e aí como é que fica como é que fica
34		essa esse como é que vai ser minha relação
35		dentro do pibid né em relação como é que eu vou
36		conseguir fazer aquilo dali" e no mesmo ano que
37		teve esse esse convite que elas falaram pra eu
38		poder procurar as coordenadoras pra tentar
39		entrar no pibid eu recebi a proposta de
40		trabalhar numa escola perto da minha casa uma
41		escola <u>pequena</u>

Transcrição do excerto 2

47	Josiele	eu fiquei com <u>muito</u> <u>medo</u> porque eu falei assim e
48		aí a proposta era pra trabalhar com inglês e aí
49		eu falei assim "meu deus e agora" porque poxa
50		eles tiveram outra professora e aí como é que
51		vai ser isso a minha idade a minha idade assim
52		eu até que eu tenho uma idade considerável mas
53		é: algumas pessoas na época ainda tava no início
54		da graduação então algumas pessoas ainda olhavam

55		pra mim e achavam não achavam sei lá que eu
56		tinha meus vinte e três anos por exemplo
57	Renan	sim
58	Josiele	então tanto que teve gente que falou assim "ah
59		você tem o que tem vinte e eu falei assim não eu
60		tenho vinte e três"
61	Renan	você acha que a a a aparência conta nesse
62		sentido de confiarem no seu trabalho
63	Josiele	[exatamente
64		eu fiquei muito apreensiva em relação a isso e
65		ai já já misturava todo aquele medo que você tem
66		>quando você tá ali na sala de aula e você vê
67		que não tá aprendendo tal coisa ou você tá
68		aprendendo mas não na mesma velocidade que você
69		vê outras pessoas que tiveram uma experiência de
70		mundo <u>totalmente</u> diferente porque<]
71	Renan	[isso influencia totalmente]
72	Josiele	exatamente e aí você fica se sentindo sempre
73		assim naquele primeiro momento você acaba se
74		sentindo <u>inferior</u> por exemplo você entrar numa
75		sala de aula de inglês na faculdade e aí você
76		tem ali ali do seu lado direito a pessoa morou
77		cinco anos da vida dela estudou fez toda a
78		formação dela escolar nos estados unidos o
79		fulano
80	Renan	[já fez um intercâmbio]
81	Josiele	[isso acabou de
82		voltar de um intercâmbio tá <u>fresquinho</u> ali e aí
83		você tá naquela posição de "eu não morei nos
84		estados unidos eu num acabei nem fui num
85		intercâmbio muito menos acabei de voltar de um"
86		então você fica sempre tendo aquele medo de
87		achar que você <u>não</u> é <u>bom</u> o suficiente pra aquilo
88		dali e eu acho que também em alguns momentos
89		pelo menos assim na época que eu fiz inglês de
90		nível em alguns momentos eu não senti aquele
91		suporte do tipo "você pode"]

Transcrição do excerto 3

92	Renan	do professor dos colegas de quem o que que você
93		tá falando
94	Josiele	do professor eu acho que dos colegas eu sempre
95		senti esse suporte a pessoa falava "caraca que
96		isso você foi bem" eu ter aquele negócio de
97		"cara eu não fui bem fui péssima" e
98	Renan	mas é a <u>voz</u> do professor que vai te habilitar
99		que vai dizer que você consegue ou não pra você
100		é isso
101	Josiele	num eu não diria nem isso mas eu acho que <u>ajuda</u>
102		um pouco mas por exemplo em alguns momentos que
103		eu já fiquei assim "ah vamos fazer agora vamos
104		brincar agora aqui uma entrevista em inglês" e
105		aí eu falei "caraca cara eu fiz <u>tudo errado</u> não
106		deu certo" e o professor as vezes até o
107		professor falou assim "não mas foi bem foi legal
108		gostei" e aí você tem aquela aquela aquele <u>medo</u>
109		em você que faz você achar que por mais que a
110		pessoa falou pra você que você foi bem que você

111		foi ótimo que você tá progredindo você <u>sempre</u>
112		sente que você tá <u>na mesma</u> sabe então eu acho
113		que
114	Renan	você tem essa impressão em relação a você
115	Josiele	hoje em dia <u>bem</u> menos quase nada mas no início
116		eu tinha <u>muito</u> eu sempre achava que a pessoa
117		falava pra mim assim "ah você tá <u>bem</u> " como uma
118		forma educada de falar eu não eu não me via
119	Renan	[pra
120		te alegrar pra te alegrar]
121	Josiele	isso exatamente eu não via aquela coisa "nossa
122		eu tô ótima" e isso é um medo que acontece

Transcrição do excerto 4

01	Renan	bom boa tarde é:: é basicamente sobre estágio
02		que a gente vai falar aqui histórias que você é
03		vivenciou >no estágio de histórias boas
04		histórias ruins< o que você quiser falar sobre a
05		sua vivência no estágio mas antes de você contar
06		essas histórias essas <u>vivências</u> de fato eu
07		queria saber o que que você <u>pensa</u> sobre o
08		estágio qual a sua opinião sobre o estágio
09		<u>complexo</u> mas vamos láhh
10	Josiele	é eu acho que é um: é um meio sim da gente ter
11		até aquela certeza se quer seguir mesmo a a
12		carreira de ser professor mesmo acho que dá
13		aquele aquele <u>choque</u> né do
14	Renan	[você teve choque]
15	Josiele	[é isso é
16		aquilo um pouco um pouco porque: discutir como
17		você vai lidar com aluno em determinada situação
18		ah: como agir como falar é a a <u>pressão</u> do do
19		você ter que conhecer tal coisa ou não conhecer
20		e como se você não sabe aquilo dali como você
21		vai agir com o aluno pra mostrar tipo assim não
22		é o fato de eu <u>ser</u> professor que eu <u>tenho</u> que
23		conhecer tudo e aí]
24	Renan	concordo
25	Josiele	quando eu não conheço isso isso é é um choque
26		assim <u>grande</u> que eu acho que faz pensar assim
27		"será que eu tô preparada será que é isso mesmo"
28		acho que é o é meio que um divisor de águas para
29		você decidir de <u>fato</u> se é aquilo que você quer
30		ou não se ainda há tempo de mudar ou não
31	Renan	divisor de águas foi assim que que você enca que
32		você tá fazendo já fez todos como é que tá esse
33		processo
34	Josiele	tô no terceiro do do estágio de inglês ainda não
35		fiz nenhum de português
36	Renan	espera o que desse desse estágio que ainda nem
37		veio
38	Josiele	olha eu espero muitas coisas e tô com <u>muito</u> medo
39		também
40	Renan	MEDO
41	Josiele	é eu acho que eu fiquei mais assim insegura nos
42		estágios de inglês porque realmente é o meu foco
43	Renan	uhum

44	Josiele	do que eu tô pra fazer o estágio de português
45		>tanto que eu peguei e tranquei< tipo assim
46		ainda não tô <u>preparada</u>

Transcrição do excerto 5

47	Josiele	que tinha um aluno é:: cadeirante
48	Renan	uhum
49	Josiele	e e ele é ele tem ele tem um eu não sei qual é o
50		problema de fato
51	Renan	exato
52	Josiele	eu sei que ele não consegue escrever por ele
53		mesmo então ele precisa de uma mediadora pra
54		escrever pra ele tudo mais e eu senti que a
55		professora não conseguiu até porque ela não
56		conhecia o aluno direito é incluir ele na turma
57		nas atividades e <u>surpir</u> as dificuldades dele
58		porque ele é um aluno que tá que outra
59		professora já trabalhou mas é justamente no ano
60		passado que foi o ano dessa professora trabalhar
61		com ele ele tava matriculado desde o início do
62		das aulas até o final tá matriculado só que ele
63		só começou a frequentar a escola e aí eu já não
64		sei o motivo nem a professora também soube
65		explicar a partir de agosto então ele já tinha
66		perdido dois semestres de aula matéria e tudo e
67		ele e ele é um aluno de nono ano então assim ele
68		chegou
69	Renan	[foi um aluno que já estava excluído pela
70		questão tempo]
71	Josiele	isso e aí ele chegar na sala a professora já tá
72		na metade da matéria do terceiro bimestre e
73		aquela coisa meio louca e ele meio perdido e ele
74		com as <u>limitações</u> dele ela eu lembro que no meu
75		primeiro dia de estágio ela falou assim "foi a
76		primeira vez que eu estava conhecendo ele o nome
77		dele tava na minha listagem o tempo todo mas eu
78		sabia que ele era especial mas eu achei que ele
79		não ia vim dois é dois é"
80	Renan	[dois bimestres inteiros]
81	Josiele	[isso
82		dois bimestres sem aparecer aparece na metade do
83		terceiro então assim achei que ele não fosse
84		aparecer ela não tava <u>esperando</u> e eu acho que a
85		escola também não teve assim aquela coisa de
86		<u>preparar</u> ela pra receber esse aluno então ela
87		meio que ficou perdida em relação a isso porque
88		ele tinha essa necessidade especial tinha uma
89		mediadora que não tinha um conhecimento <u>grande</u>
90		pra ajudar ele naquela matéria que era o inglês
91		e ele tava numa turma <u>agitada</u> que a galera ou
92		era ou conhecia inglês porque fazia inglês em
93		curso ou porque já era viajado ou porque morou
94		fora então os alunos tipo assim <u>literalmente</u> não
95		estavam <u>nem aí</u> pra aula de inglês e conversavam
96		<u>o tempo todo</u> e não ligavam <u>pra nada</u> e não faziam
97		atividade a professora tinha cinquenta minutos
98		pra explicar a matéria]

Transcrição do excerto 6

99	Josiele	tinha esse problema de tipo eu nunca tinha
100		trabalhado é:: com um aluno assim especial em
101		nenhum outro momento nem no por exemplo nem no
102		pibid muito menos no meu estágio no meu primeiro
103		estágio então tipo assim ↑como ajudar ele e aí
104		eu lembro que quando ela tomou a decisão de que
105		eu ia ajudar foi numa semana de prova cheguei
106		era a prova e ela falou assim "ah ajuda ele
107		aqui" ela deu uma prova <u>igualzinha</u> pros outros
108		alunos e e pra ele ela falou assim "ah já que
109		você não sabe fazer é tenta ver com ele se ele
110		consegue saber a tradução de algumas palavras e
111		anota a tradução" só que ele não sabia e aí eu
112		tive que ir ajudando ele pra ele tentar
113		responder dentro dos conhecimentos dele
114	Renan	E Aí
115	Josiele	a questão ele tirou uma nota <u>razoável</u> mas pelo
116		que eu fiquei sabendo mais pra frente não foi o
117		suficiente pra ele passar porque eu não podia
118		dar cem por cento a resposta pra ele então eu
119		tinha que ir dentro dos conhecimentos dele pra
120		ajudar ele e: e eu senti que ela ficou meio
121		perdida tipo assim como avaliar esse aluno ela
122		poderia avaliar ele oralmente de várias maneiras
123		mas é no estar perdida ela trabalhou com ele
124		igualmente como os outros alunos não sei se era
125		pensando nessa questão da inclusão ou de tipo
126		não se é inclusão ele vai ter que fazer a mesma
127		prova ou não e ele ficou ele acabou sendo <u>o</u>
128		<u>prejudicado</u> da turma em todos os sentidos assim
129		eu não nem sei se ele continua na escola é uma
130		curiosidade assim minha
131	Renan	uhum
132	Josiele	de saber se ele ainda tá lá mas: eu me senti
133		assim <u>perdida</u> porque eu vi que ela podia fazer
134		um monte de coisas e não fazia tipo entendeu
135		tipo passou trabalho pra pra eles fazerem em
136		grupo ela ela decidiu o grupo que ele ia
137		participar de uma maneira de interagir
138	Renan	[o aluno não teve autonomia nenhuma]
139	Josiele	exatamente
140	Renan	e nem você

Transcrição do excerto 7

01	Josiele	quando eu me:: me propus a a essa nova
02		experiência o que que eu o que que eu resolvi
03		fazer na época uma <u>amiga minha</u> era coordenadora
04		eu fui somente pra substituir uma professora eu
05		não fui com fins pra trabalhar lá
06	Renan	ah foi só tipo um quebra galho
07	Josiele	[é é ela me ligou]
08	Renan	[estamos precisando]
09	Josiele	e falou assim "olha eu fiz uma troca de
10		professores aqui sei que você né: é tá estudando

11		pra isso e tudo mais" na verdade ela foi até uma
12		pessoa que me ajudou bastante pra fazer o
13		vestibular daqui e: daqui da puc e aí ela falou
14		assim "não tem como você vim dar uma aula é::
15	Renan	experimental
16	Josiele	é não era experimental era de substituir mesmo
17		porque a professora que ia entrar no lugar de
18		uma outra lá não podia naquele dia e a que ia
19		continuar não queria também continuar porque não
20		se identificou porque era com crianças
21	Renan	sim
22	Josiele	e aí ela falou assim "não você não quer vir dar
23		uma aula num sei o que aí" eu falei assim "ah
24		tudo bem" eu tava naquela coisa livre aí eu
25		falei assim "ah pelo menos vai ser aquela coisa
26		do colocar em prática o inglês e vamos ver no
27		que vai dar" com criança dá pra gente ir
28		maleando porque você não vai poder é: você não
29		vai conseguir falar aquele inglês cem por cento
30		porque vai ter uma hora
31	Renan	[o tempo inteiro]
32	Josiele	que a criança vai isso cortar então era uma
33		preparação pra mim e fui só pra pra essa aula
34		extra mesmo e após a aula ela "você gostou josi
35		o que que você achou" eu falei " <u>cara</u> muito
36		interessante" eu nunca tinha me visto assim na
37		<u>frente</u> de uma sala de aula aquela coisa toda
38		ainda não ainda não tinha eu ainda não estava
39		participando do pibid e eu falei assim "poxa
40		gostei" aí ela "você não quer fazer uma prova
41		pra ver num sei o que porque se abrir alguma
42		outra turma eu já encaixo você"
43	Renan	e foi quando isso essa história que você tá
44		contando
45	Josiele	foi <u>bem</u> no início da faculdade eu acho que eu
46		acho que eu já estava eu já estava já o que
47		quase no finalzinho do primeiro período uma
48		coisa assim mais ou menos ou do segundo por aí
49		ou nessa transição de primeiro pra segundo
50	Renan	então já é uma experiência <u>boa</u> que você tem
51		bastante tempo
52	Josiele	[é bem exatamente e
53		eu tava naquele época e eu tava naquela coisa
54		assim como eu tava no inglês de nível aqui eu
55		falei assim "ah vai ser bom porque vai ser um
56		crescimento e é só criança" é no máximo tinha
57		que é tinha uma turma de crianças é que tinha
58		acabado de ser alfabetiza uns seis a oito anos
59		e: uma turma de: de: dez a onze ou dez a doze e
60		aí eu falei assim "pô vou fazer a prova a prova
61		e fiz a prova e tal é:: não conhecia esse método
62		do porque no caso lá era só o método audio é::]
63	Renan	audiolingual
64	Josiele	é e aí no é aonde <u>eu</u> fiz o curso era audiovisual
65		então tinha aquela coisa tipo "ah eu já sabia
66		como era aquele outro porque eu observava o
67		professor mas esse eu não sei" eu fiz a prova
68		ela me ligou e falou "nossa josi a sua nota foi
69		muito boa" eu fiquei surpresa porque você tá no
70		início assim eu tava <u>voltando</u> pro inglês porque
71		eu fiz quatro anos de inglês dei um intervalo de

72		<u>quase</u> três anos pra começar a faculdade então eu
73		tava voltando e você
74	Renan	[foi uma surpresa]
75	Josiele	é aí ela falou assim "nossa a sua nota foi muito
76		boa aqui pela contagem diz que você pode dar
77		aula até pra jovens e adultos" eu falei " <u>não</u> não
78		<u>quero</u> " ((tom de resposta imediata))
79	Renan	por enquanto não
80	Josiele	[“porque é tô começando e aquela
81		coisa toda”]
82	Renan	[↑porque que você não quis] ((tom de surpresa ao
83		questionar a participante))
84	Josiele	porque eu eu eu pensei muito naquela <u>pressão</u> do
85		de você pegar jovens e adultos e tem sempre
86		aquela pessoa isso acontece numa sala de aula
87		normalmente mas no curso pela pessoa estar
88		<u>investindo</u> naquilo dali aquela questão do do
89		<u>desafio</u> então aquele momento eu ainda não tinha
90		aquela compreensão do "eu não preciso saber de
91		tudo"
92	Renan	uhum
93	Josiele	porque ali a gente vai construir algo juntos e
94		eu não tinha esse pensamento na época então eu
95		pensava assim "cara eu tenho que saber muito"
96		tudo bem você ir ali e escrever é uma coisa mas
97		ela não fez entrevista comigo
98	Renan	oral oral né
99	Josiele	exatamente então como é que eu vou saber se a
100		parte oral tá <u>tão boa</u> quanto a escrita porque
101		tem gente que é muito bom na parte escrita mas
102		não desenvolve é na na parte oral aí ela falou
103		assim "não pode dar jovens e adultos num sei o
104		que se abrir uma turma" aí eu falei "se abrir de
105		criança você me chama"

Transcrição do excerto 8

106	Josiele	e aí a primeira turma que eu peguei foi a: o
107		último livro do básico e eu tava <u>super tranquila</u>
108		porque ela me deu o livro eu li o livro em casa
109		eu falei assim "pô isso aqui tranquilão"
110	Renan	teve algum treinamento ou ela só te mostrou
111	Josiele	lá não ela só me mostrou e falou assim "você
112		pode preparar o que você tiver dúvida você me
113		fala mas tá aqui o livro do professor" que que
114		te dá algumas orientações <u>não tantas</u> porque nem
115		sempre dá pra fazer aquilo tudo em duas horas
116		mas: e aí eu preparei tudo dentro do livro
117		porque porque ela disse que os alunos estariam
118		com o livro no primeiro dia então eu me baseei
119		tudo ali <u>óbvio que</u> eu levei uma música porque eu
120		falei assim "ah não vai dar pra passar toda a
121		lição pra eles no primeiro dia mas sei lá vou
122		levar nem que seja uma música pra gente cantar
123		no final só pra fazer um quebra gelo uma
124		atividadezinha" mas eu fui <u>toda preparada dentro</u>
125		<u>daquilo dali</u> ainda não tinha aquela experiência
126		do "o inesperado vai fazer uma <u>surpresa</u> "
127	Renan	o inesperado

128	Josiele	[pois é]
129	Renan	[é é é aparece em todas as
130		aulas e tal]
131	Josiele	[exatamente nem sempre vai ser o que você
132		planejou e aquela coisa toda e eu fui <u>muito</u>
133		planejada naquilo dali eu lembro que quando ela
134		eu não lembro agora com exatidão o número de
135		alunos mas eu acho que era quase uns dez
136		alunos]
137	Renan	muita coisa
138	Josiele	eu lembro que quando ela falou pra mim e a sala
139		que a gente fica era uma sala pequena então
140		assim tava <u>mais próximo ainda</u> deles não tinha
141		aquela coisa de você ter aquele espaço pra
142		respirar parecia que tava todo mundo respirando
143		junto com você ((risadas do entrevistador)) e
144		aquele medo e no dia deu tudo errado=deu
145		problema no ônibus=ô ônibus não veio num sei o
146		que eu cheguei <u>em cima ali</u> do negócio que eu
147		antes de entrar na sala ela virou pra mim e
148		falou assim "olha a gente teve um problema e::
149		os alunos não vão poder receber o livro hoje
150		então você inventa uma coisa aí tá num sei o
151		que" e saiu eu falei assim " <u>oi</u> é a minha
152		primeira e ela quer que como assim"
153		
154	Renan	sua primeira experiência oficial
155	Josiele	exatamente e eu não tinha material na sala e os
156		alunos sem material eu entrei aquele <u>bando de</u>
157		<u>adolescentes</u> tudo olhando pra minha cara eu
158		falei " <u>que que eu faço agora</u> " a sorte assim que
159		eu tinha levado um caderno meu que eu carrego
160	Renan	pra todos os lados
161	Josiele	[comigo é é sempre que eu falo assim "ah
162		você vai ter que dar uma aula extra em algum
163		lugar eu preparo alguma coisa mas se aquilo der
164		errado eu tenho isso aqui]
165	Renan	[seu caderno]
166	Josiele	com alguma pergunta com num sei o que" e aí eu
167		comecei a perguntar a eles sobre essas
168		experiências de "ah porque que você escolheu o
169		inglês ah você gosta do inglês porque" aquela
170		coisinha <u>bem basicona mesmo</u> mas aquilo foi me
171		dando um pânico enquanto eu dava aula porque
172	Renan	<u>duas horas né</u>
173	Josiele	exatamente
174	Renan	você tinha que manter o fluxo
175	Josiele	[e eu não tinha nada ali não
176		tinha nada de multimídia que eu pudesse botar um
177		vídeo na internet e falar "vamos ver isso aqui e
178		discutir" não tinha a minha solução foi pegar
179		meu celular entr- gastar a internet do celular e
180		tipo assim falando com eles e caçando algo ali
181		no momento pra interagir pra mostrar "não olha
182		isso aqui" e e aquela coisa toda até um dos
183		alunos falou assim pra mim "nossa josi a gente
184		não gostou de você no início porque a gente
185		falou nossa ela só fica no celular" eu falei
186		assim "eu tava tentando salvar a aula de vocês"
187	Renan	depois você contou pra eles dessa experiência
188	Josiele	[é eu falei e eles

189		"não a depo- a gente sabia mas a gente ficou
190		assim aí" que uma das meninas falou assim "nossa
191		ela só fica no celular" mas eu tava tipo assim
192		caçando atividades ali porque não tinha nada]

Transcrição do excerto 9

01	Josiele	e é um trabalho que eu que eu gostei de fazer eu
02		acho que reafirmou mais ainda que >era uma coisa
03		que eu queria fazer que era dar aula que era tá
04		ali< eu gosto muito dessa coisa de: de você
05		saber conhecer alguma coisa e você passar aquilo
06		pra alguém de você chegar assim e falar assim
07		"nossa eu sei fazer um coração então ((tom de
08		empolgação))cara vem cá eu vou te ensinar como é
09		que faz um coração num sei o que faz assim e tem
10		essa técnica e tudo mais" eu <u>gosto</u> muito disso
11		mas também o pibid me fez o que aprender a como
12		não só ah eu já "eu sei eu vou ensinar" mas tipo
13		assim o que que eu posso <u>aprender</u> com isso aqui
14		entendeu
15	Renan	você então: atentou seu olhar <u>também</u> para o lado
16		do aprendizado
17	Josiele	exatamente
18	Renan	"o que que eu posso aprender aqui o que que eu
19		aprendo aqui"
20	Josiele	exatamente
21	Renan	"com esses alunos com os professores" e o que
22		que você aprendeu
23	Josiele	óh eu aprendi muita coisa ((risadas))
25	Renan	sei lá um resumo
26	Josiele	eu acho que eu acho que assim até a ser calma <u>tá</u>
27		porque eu não sou tão calma assim eu aprendi
28		<u>muito</u> a ser calma até porque por exemplo na
29		minha época de escola e eu brincava de escolinha
30		em casa então eu
31	Renan	[desde pequena]
32	Josiele	isso eu <u>reproduzia</u> o que os meus professores
33		fazia de tipo de ficar gritando as vezes você
34		não tem um <u>motivo</u> pra gritar com a pessoa
35		"fulano não olha pro lado num sei o que" e eu
36		pegava muito isso e e assim tando ali na prática
37		óbvio que eu não ia chegar gritando assim mas eu
38		aprendi a ser mais calma a olhar a olhar com
39		outros olhos de repente aquela bagunça que o
40		aluno tá fazendo e aí você "não calma aí como é
41		que eu vou conversar com ele como é que eu vou
42		mudar eu vou trazer ele pro meu lado" porque uma
43		coisa que eu aprendi assim quando eu fiz curso
44		de: é: quando eu fiz técnico de administração eu
45		aprendi aquela coisa do: que o professor sempre
46		falava "pra você ganhar uma turma você tem que
47		pegar o aluno mais bagunceiro" e
48	Renan	[e conquistar esse
49		cara]
50	Josiele	isso "conquistou ele você conquistou tudo" então
51		eu sempre levei aquilo assim pra vida só que eu
52		nunca achei que fosse <u>conseguir</u> aprender a fazer

53		isso eu sempre achava assim “nossa porque minhas
54		professoras gritavam aí será que eu tenho que
55		gritar também e daqui a pouco sabe eu não vou
56		ter voz num sei o que” e no pibid a gente
57		aprende isso a como você <u>enxergar</u> um problema do
58		aluno ali sei lá porque <u>que</u> ele tá gritando o
59		que que não tá chamando a atenção dele ou o que
60		que tá distraindo ele e como chegar ali sem sem
61		ser agressivo porque a gente tem aquela aquele
62		ensino de ver o nosso professor ser agressivo
63	Renan	[a
64		vida inteira gritando]
65	Josiele	[exatamente]
66	Renan	[esperneando
67		reclamando expulsando de sala]
68	Josiele	pois é e aí a gente pensa o que “vamos ter que
69		ser assim” e aí a gente descobre que não precisa
70		ser assim que tem outras maneiras
71	Renan	[pra dar certo]
72	Josiele	exatamente tem outras maneiras de você chegar
73		até ele=acalmar ele=entender o problema dele e e
74		se acalmar também porque as vezes numa sala sei
75		lá com quarenta alunos se você pegar num colégio
76		público por exemplo numa sala com <u>quarenta</u>
77		<u>alunos</u> quase cinquenta alunos na sala você fica
78		<u>naquele</u> desespero é muita gente <u>gritando</u>
79		automaticamente sua reação é gritar também pra
80		ser ouvido e e com o pibid ali não você aprende
81		o que não <u>precisa</u> gritar não é necessário você
82		gritar tem como você chegar até ali e reverter a
83		situação

Transcrição do excerto 10

84	Renan	como era a sua relaça- como <u>é</u> na verdade porque
85		você ainda atua como pibidiana relação
86		interpessoal reuniões professor regente é::
87		reuniões na escola que que você pensa disso como
88		é como tá sendo
89	Josiele	olha é: eu já tô na na com a <u>terceira</u>
90		professora
91	Renan	sim
92	Josiele	no no pibid assim é: fazendo um balanço do
93		início pra cá eu acho que o início foi muito bom
94		a primeira professora até a segunda professora
95		assim em relação essa relação assim professor
96		regente e pibidiano eu acho que foi muito bom
97		porque houve muita <u>troca</u> muito aquela coisa
98		assim é: do professor regente te enxergar como
99		um professor também
100	Renan	[que isso as vezes não
101		acontece]
102	Josiele	exatamente que não é
103	Renan	[vai ser sempre pibidiana]
104	Josiele	exatamente
105	Renan	[graduanda]
106	Josiele	[que não é o que acontece
107		hoje em dia nessa minha terceira experiência com

108		o terceiro professor e e assim ser enxergada é
109		como <u>igual</u> ajuda <u> muito</u> no trabalho eu no nos
110		meus últimos é:: eu acho que foi no último ano
111		eu num lembro se foi nos últimos dois anos ou no
112		último ano assim que eu trabalhei com a
113		primeira professora era só eu e ela em sala
114		então o trabalho ficava bem mais <u>fácil</u> de tipo a
115		gente pegava duas turmas até um pouquinho
116		complicadas]
117	Renan	sei
118	Josiele	porque era quarto e quinto ano e o quarto ano
119		era uma turma enorme mas era tudo <u>muito</u> dividido
120		e e tinha aquela confiança a ponto de se ela
121		precisou tirar uma licença médica se ela
122		precisasse por algum motivo não ir a escola ela
123		tinha total confiança de que eu iria lá
124	Renan	[que você ia
125		fazer o trabalho]
126	Josiele	exatamente e isso ajudou muito porque eu lembro
127		que quando "olha vocês vão ter que dar aula sem
128		mim" aí era duas pessoas você fica "pô tá
129		tranquilo divide com a colega que tá bom"
130	Renan	mas quando é sozinho
131	Josiele	<u>quando</u> ela fez isso e eu tava sozinha
132	Renan	[as coisas apertam]
133	Josiele	eu tava sozinha que ela sofreu um acidente e aí
134		ficou com a perna imobilizada ela falou assim
135		"olha desculpa Josi vai ser você sozinha" eu
136		falei "meu deus aquela turma meu deus num sei o
137		que"
138	Renan	"como vai ser"
139	Josiele	exatamente foi desesperador no início foi mas
140		depois eu fui conseguindo assim levar e e com as
141		outras professoras foi basicamente a segunda
142		professora também a mesma coisa já na terceira
143		eu não diria que a minha experiência tá sendo
144		muito boa é meio que é meio que deu aquela
145		congelada assim parece que
146	Renan	[mas não apagou as
147		experiências que você teve]
148	Josiele	[não não apagou exatamente meio que
149		parece tipo assim dividiu entre o lado A e o
150		lado B o bom e o ruim sabe]
151	Renan	ah sim
152	Josiele	ficou aquela coisa assim porque hoje em dia eu
153		enxergo muito a professora não vê tanto a gente
154		como professora ali igual ela vê mais aquela
155		coisa assim "não vocês são as minhas
156		estagiárias" então
157	Renan	[ela trata assim é <u>disso</u> que ela
158		chama]
159	Josiele	isso
160	Renan	[<u>minhas estagiárias</u>]
161	Josiele	eu nunca ouvi diretamente mas as minhas colegas
162		de grupo já falaram assim
163	Renan	sim
164	Josiele	"ah vocês ouviram o que ela já falou e aí os
165		outros professores da escola falaram" eu falei
166		"ah gente se eu tivesse eu ia falar assim não
167		desculpa eu não sou estagiária e tal" aquela

168		coisa assim mas aí você sente no tratamento
169		quando você vê que a pessoa não <u>confia</u> que você
170		faça algo ou tenha <u>medo</u> que você <u>tenha</u> uma certa
171		autonomia ali
172	Renan	[sim talvez brilhe ou comece a aparecer
173		de uma forma positiva na escola]
174	Josiele	[e exatamente e aí os
175		alunos fiquem tipo assim "não é aqui e não ali"
176		mas é por isso a minha experiência de agora eu
177		não eu não é gosto de de colocar isso como...
178		fica como uma coisa meio que ruim mas realmente
179		é como você falou não <u>apaga</u> a experiência que eu
180		tive antes o que eu tive antes assim fica
181		guardado ali sabe e e sempre que acontece algo
182		ruim que vai tentar me desanimar eu paro "não
183		calma aí mas a vida já foi assim sabe"]
184	Renan	[e é o que a
185		gente tá falando aqui a gente tá tratando de um
186		processo formativo]
187	Josiele	exatamente
188	Renan	[faz parte do processo formativo
189		experiências ruins]
190	Josiele	exatamente
191	Renan	que a gente aprende de igual forma né