



Diego Fernandes Coelho Nunes

**Experiências de ontem na construção de quem somos
hoje: Prática Exploratória como fundamento sustentável no
ensino e na pesquisa**

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 Estudos da
Linguagem.

Orientador: Profa. Inés Kayon de Miller

Rio de Janeiro
Abril de 2017



Diego Fernandes Coelho Nunes

**Experiências de ontem na construção de quem somos
hoje: Prática Exploratória como fundamento sustentável no
ensino e na pesquisa**

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

Profa. Inés Kayon de Miller

Orientadora

Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Ricardo Luiz Teixeira de Almeida

Faculdade de Educação – UFF

Profa. Monah Winograd

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

Rio de Janeiro, 27 de Abril de 2017

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

Diego Fernandes Coelho Nunes

Graduou-se em Letras (Português/Inglês) pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP) no ano de 2014. Obteve o título de Especialista em Língua Inglesa e Educação Básica pela mesma instituição em 2015. Atuou como professor de inglês em diferentes cursos livres de línguas estrangeiras, bem como em pré-vestibulares populares no estado do Rio de Janeiro. Atualmente é professor de língua portuguesa no município de Saquarema, Rio de Janeiro.

Ficha Catalográfica

Nunes, Diego Fernandes Coelho

Experiências de ontem na construção de quem somos hoje: prática exploratória como fundamento sustentável no ensino e na pesquisa / Diego Fernandes Coelho Nunes; orientador: Inés Kayon de Miller. – 2017.

161 f.: il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)—Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2017.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Prática exploratória. 3. Formação de professores. 4. Iniciação científica. I. Miller, Inés Kayon de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD: 400

Para Isabel, por seu amor pelo ensino, seu exemplo como professora-formadora, pelo seu olhar atento e sensível e por me mostrar que é através dos pequenos detalhes da vida [em sala de aula] que realmente aprendemos.

Para Renata e Rogério, por serem suportes e ajudadores em minha jornada acadêmica, por seus conselhos e amizade.

Para Inés, por seu legado e dedicação ao ensino e por sua orientação sempre carinhosa e acolhedora.

Para Isa, Evellyn, Felicio, Barbara, Alexandre e Douglas, por me permitirem compartilhar suas experiências e por permitirem que delas eu fizesse parte.

Para todos que acreditam no ensino como uma árvore que dá bons frutos.

Agradecimentos

A Deus, por sua graça e misericórdias diárias, sua sabedoria e inspiração.

Aos meus pais, Renato e Neides, pelo suporte, incentivo, amor e ajuda nessa caminhada.

À minha linda Isa, com amor, por seu companheirismo e amizade, sua alegria e pureza, seu amor, paciência e motivação.

Aos meus amigos, Alexandre, Barbara, Douglas e Felício, pela amizade, ajuda e críticas, pelas suas sugestões e colaboração na realização deste trabalho.

À Evelyn Brandão, por seus conselhos, determinação e amizade.

À minha querida Inés, pelo carinho na orientação, pela troca de experiências e por seu exemplo e paixão pelo ensino.

À Isabel Cristina, por ter me acolhido e me motivado a ensinar com amor, por seu exemplo, por me apresentar a Prática Exploratória e pela leitura deste trabalho.

À Adriana Nóbrega pelos conselhos, sugestões, alegria e pela leitura deste trabalho.

Ao Ricardo de Almeida, por sua leitura sempre atenta, gentileza e ensinamentos.

À Renata Rodrigues, pela confiança, orientação, amizade, por seu exemplo e carinho.

Ao Rogério Neves, por sua sinceridade, amizade e ajuda constantes em minha jornada acadêmica.

À Isis Lima, pelo carinho, amor e por me abrigar, literalmente, durante esta jornada.

Aos amigos que ganhei durante o mestrado, em especial Thelma Côrtes, Gabriela Coelho, Thais Borges, Rony Ron-Rén, Amanda Raposo, Carla Mirelle, Claudia Paschoal, Alexandre Florêncio, Wilson Malafaia e Odete Firmino.

À Liana Biar e Liliana Bastos pelas aulas e discussões memoráveis.

Ao Sérgio Dantas, pastor e mentor, pelas dicas valiosíssimas de leituras.

À Luiza Miranda, pela ajuda na revisão e edição deste trabalho.

Ao Corpo Docente do Programa de Pós-graduação Estudos da Linguagem da PUC-Rio por todas as trocas e discussões que tivemos durante minha passagem pelo mestrado.

À Chiquinha, por sua dedicação, atenção e paciência em todas as minhas questões referentes ao mestrado.

À PUC-Rio pelo incentivo à pesquisa científica e a CAPES pelo suporte financeiro em meu segundo ano de mestrado.

Resumo

Nunes, Diego Fernandes Coelho; Miller, Inés Kayon de (Orientadora). **Experiências de ontem na construção de quem somos hoje: Prática Exploratória como fundamento sustentável no ensino e na pesquisa.** Rio de Janeiro, 2017. 161p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A pesquisa que apresento neste trabalho foi motivada por minhas experiências como bolsista de iniciação científica (IC) e como participante de um grupo de pesquisas durante a graduação. Norteadas pelo viés ético-teórico e metodológico da Prática Exploratória (PE) (ALLWRIGHT; HANKS, 2009; MILLER, 2012; 2013), seus princípios e seu trabalho contínuo para entender (MILLER et al., 2008), (re)convidei alguns colegas de graduação, hoje professores, a buscarem, junto comigo, entendimentos sobre o *puzzle* ‘Por que participar do grupo de pesquisa foi tão significativo para mim?’. Assim, os momentos que tivemos nos diferentes grupos de pesquisa e de discussão dos quais fizemos parte durante nosso processo de tornar-se professor motivaram e impulsionaram uma calorosa conversa exploratória (MORAES BEZERRA; NUNES, 2013), gerando diferentes pôsteres, os quais organizaram nossa discussão em pequenas apresentações e direcionaram nossa busca por entendimentos. Em nossa discussão, percebemos que aspectos como a Qualidade de Vida (ALLWRIGHT, 2008; MILLER, 2010), o Afeto (ZEMBYLAS, 2003; 2005) e a Socioconstrução de Identidade(s) (MOITA LOPES, 2001; BASTOS, 2004; 2005) se apresentaram como de grande relevância em nossa formação e como elementos que devem ser observados e discutidos na formação de professores. Eles, ainda, nos proporcionaram construir inteligibilidade(s) sobre a sustentabilidade do trabalho para entender da Prática Exploratória na pesquisa acadêmica e no ensino (MILLER, 2013), bem como a entender que todo professor é pesquisador (ALLWRIGHT, 2016).

Palavras-chave

Prática Exploratória; Formação de Professores; Iniciação Científica

Abstract

Nunes, Diego Fernandes Coelho; Miller, Inés Kayon de (Advisor). **Yesterday's experiences in building who we are today: Exploratory Practice as a sustainable foundation in teaching and research.** Rio de Janeiro, 2017. 161p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The research that I present in this work was motivated by my experiences in a scientific initiation (IC) project and as a participant of a research group during graduation. Guided by the ethical and methodological-theoretical basis of Exploratory Practice (PE) (ALLWRIGHT; HANKS, 2009; MILLER, 2012; 2013), its principles and its continuous work for understanding (MILLER et al., 2008), I (re)invited some colleagues, today teachers, to seek, together, understandings about the puzzle ‘Why was participating in the discussion group so significant to me?’. So, the times we had in different research and discussion groups in what we took part during our process of becoming teachers motivated and boosted a warm exploratory conversation (MORAES BEZERRA; NUNES, 2013), generating different posters, which organized our discussion in small presentations and guided our quest for understanding. In our discussion, we realized that aspects such as Quality of Life (ALLWRIGHT, 2008; MILLER, 2010), Affection (ZEMBYLAS, 2003; 2005) and Socioconstruction of identity(ies) (MOITA LOPES, 2001; BASTOS, 2004; 2005) performed as been of great importance in our formation and as elements which must be observed and discussed in teacher training. They also made us build intelligibility(ies) about the sustainability of Exploratory Practice’s work for understanding in academic research and teaching (MILLER, 2013), as well as to understand that every teacher is a researcher (ALLWRIGHT, 2016).

Keywords

Exploratory Practice; Teacher Training; Scientific Research

Sumário

1. Introdução	17
2. Uma colcha de retalhos chamada metodologia	22
2.1. De onde partimos: contexto e participantes	23
2.1.1. Quem somos?	25
2.1.2. Sobre os dados	29
2.1.2.1. Os pôsteres	30
2.1.2.2. As gravações em áudio	36
2.1.2.2.1. As microcenas	36
2.2. A dissertação organizada por imagens caleidoscópicas	38
2.2.1. A linha indisciplinar e transgressora da Linguística Aplicada	40
2.2.1.1. Breve resumo sobre a Linguística e a Linguística Aplicada: definições [?] e história	41
2.2.1.2. Mas afinal, o que é Linguística Aplicada?	44
2.2.2. A linha híbrida e reflexiva da Prática Exploratória	48
3. Prática Exploratória: entre a Ética, a Agência e a Sustentabilidade	51
3.1. Sobre a história e desenvolvimento da Prática Exploratória	51
3.2. Da sala de aula para a pesquisa acadêmica	58
3.3. A pesquisa como espaço para se discutir a socioconstrução de qualidade de vida	62
4. A pesquisa como espaço de socioconstrução de afeto	72
4.1. Microcena 4: "a pesquisa me deu coragem"	74
4.1.1. Microcena 5 - Reprise: "vocês são meus companheiros" – Extraído de Moraes Bezerra e Nunes (2013, p. 26)	76
4.1.2. De volta a microcena 4: "a pesquisa me deu coragem"	83
4.1.2.1. O pôster de Barbara	84
4.2. Crenças e emoções no processo de ensino-aprendizagem e suas relações na pesquisa científica	88
5. A pesquisa como espaço de socioconstrução de identidade(s)	94
5.1. Narrativa, vida cotidiana, contexto e interação	96
5.2. Narrativas, histórias de vida e construção de identidades	97
5.3. Microcena 8: "me entendi como um ser incompleto"	100
5.4. Microcena 9: "eu posso contar a minha experiência [...]?"	102
5.4.1. Evellyn antes da PE	104
5.4.2. Evellyn depois da PE	106

6. Considerações finais	111
6.1. Microcena 10: "foi uma formação crítico-reflexiva muito grande pra mim"	111
7. Referências Bibliográficas	116
Anexo I: Transcrições de microcenas utilizadas	130
Anexo II: Respostas de Barbara do e-mail "Sobre ajudinha na dissertação" de 15/02/2016	158
Anexo III: Termo de consentimento livre e esclarecido	160

Convenções de transcrição

Modelo de transcrição baseado em:

LODER, L. L. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (orgs.). **Fala em interação social**: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

.	entonação descendente
?	entonação ascendente
,	entonação de continuidade
-	marca de corte abrupto
<u>Nunca</u>	sílaba ou palavra enfatizada
PALAVRA	fala em volume alto
>palavra<	fala acelerada
<palavra>	fala desacelerada
Hh	aspiração ou riso
[]	fala simultânea ou sobreposta
=	elocuções contíguas
(0,2)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
(.)	micropausa (até 2/10 de segundo)
()	segmento de fala que não pôde ser transcrito
((olhando para o teto))	descrição de atividade não-vocal
: ou ::	prolongamento do som

Lista de imagens

Imagem 1: Alexandre	25
Imagem 2: Diego	26
Imagem 3: Douglas	26
Imagem 4: Evellyn	26
Imagem 5: Felicio	28
Imagem 6: Isadora	28
Imagem 7: Conversa exploratória como um caleidoscópio	39

Lista de pôsteres

Pôster 1: Alexandre	30
Pôster 2: Barbara	31
Pôster 3: Diego	32
Pôster 4: Douglas	33
Pôster 5: Evellyn	33
Pôster 6: Felicio	34
Pôster 7: Isadora	35
Pôster 8: Diego	62
Pôster 9: Barbara	62
Pôster 10: Felicio	62
Pôster 11: Barbara	84
Pôster 12: Douglas	85
Pôster 13: Felicio	85

Lista de microcenas

Microcena 1: "isso vai esvaziar na verdade todo o debate que tá tendo lá dentro"	63
Microcena 2: "vamos fazer um currículo lattes agora!"	65
Microcena 3: "eu não tô tendo qualidade de vida"	68
Microcena 4: "a pesquisa me deu coragem"	74
Microcena 5: "vocês são meus companheiros"	76
Microcena 6: "é uma questão meio que de superação pra mim"	88
Microcena 7: "foi uma forma de testar minha capacidade"	89
Microcena 8: "me entendi como um ser incompleto"	100
Microcena 9: "eu posso contar a minha experiência [...]?"	102
Microcena 10: "foi uma formação crítico-reflexiva muito grande pra mim"	111

Abreviações e Siglas

AAAL – American Association for Applied Linguistics

AILA – Association Internationale de Linguistique Appliquée

ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil

APPE – Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório

ARPE – Atividade Reflexiva com Potencial Exploratório

BAAL - British Association for Applied Linguistics

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBLA – Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

D.E.L.T.A. – Revista Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada

ELI – English Language Institute

EM – Ensino Médio

EUA – Estados Unidos da América

IC – Iniciação Científica

ICJ – Iniciação Científica Júnior

LA – Linguística Aplicada

LE – Língua Estrangeira

NEPPE – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Prática Exploratória

ONG – Organização Não Governamental

PE – Prática Exploratória

PPGEL – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem

PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

TLA – Revista Trabalhos em Linguística Aplicada

UERJ-FFP – Faculdade de Formação de Professores da Universidade do
Estado do Rio de Janeiro

1. Introdução

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire, [1996] 2014, p. 30-31

Creio que não seja possível começar esta dissertação sem apresentar meu percurso enquanto aluno, professor e, porque não dizer, pesquisador. Por vir de uma faculdade que forma professores, minhas aspirações acadêmicas buscam sempre discutir questões referentes ao ensino e aqueles que se inserem neste contexto, sejam eles professores, alunos, diretores e, até mesmo, inspetores.

Entrei na graduação no segundo semestre do ano de 2010, em um curso tido por muitos como “o mais fácil de passar”. Embora não acredite que ser professor seja uma vocação ou muito menos um dom, fazer Letras foi uma escolha inspirada nos exemplos de professores que havia tido até então, somados a minha vontade de aprender e meu “talento” para as línguas. E ao contrário de alguns colegas que estavam no curso por não terem passado para Direito, eu tinha a convicção de que ser professor era o que eu queria.

Ainda em meu primeiro período de graduação, durante as aulas de Linguística I, fui apresentado as palavras que norteariam toda minha formação, inclusive a continuada, embora eu ainda não tivesse a mínima ideia disso. “Todo professor tem que ser pesquisador”, dizia uma de minhas primeiras professoras¹ na Letras. Tais palavras fizeram tanto sentido para mim à época que já em meu segundo período estava envolvido em uma busca particular² sobre a influência da língua materna no processo de aquisição de língua estrangeira (inglês). Porém, foi durante uma prova de Língua Inglesa III, que recebi um convite da professora

¹ Agradeço enormemente a Michelli Bastos Ferreira pela inspiração e incentivos em meus primeiros passos como professor-pesquisador.

² Agradeço a Erika Coachman pela ajuda e orientação inicial nessa jornada chamada pesquisa científica.

Isabel Cristina para pleitear uma bolsa e participar de um projeto de iniciação científica que tinha por objetivo buscar entendimentos sobre como o afeto pode influenciar, positiva ou negativamente, o processo de aquisição de Língua Inglesa (MORAES BEZERRA; NUNES, 2013). Devo dizer que este convite mudou os rumos de minha formação e, a partir desse momento, posso afirmar que minha jornada na pesquisa científica começara oficialmente.

Bolsista, então, e por sugestão de Isabel, convidei a turma de Língua Inglesa III do primeiro semestre de 2012 a buscar entendimentos junto comigo sobre questões de afeto, ensino de inglês e o que mais nos intrigasse. Tão animados e curiosos quanto eu, Felício, Alexandre e Barbara aceitaram o convite e junto com Evelyn, eu e outras amigas³ de pesquisa, iniciamos nossa jornada de aventuras acadêmicas e companheirismo, fundando nosso grupo de discussão.

Ao relembrar, assim, minha iniciação à pesquisa científica é improvável não pensar no papel da universidade e refletir em seu tripé de sustento. Tripé esse conhecido como ensino-pesquisa-extensão, o qual, por mais defasado que esteja (DEMO, 2004), tem importância fundamental na constituição de uma universidade de qualidade.

Para algumas autoras como Cunha (1996) e Pivetta et al. (2010), não é possível se pensar o ensino sem a pesquisa e a extensão, uma vez que tais atividades são interdependentes e complementares. É importante atentar ainda para o fato de as mesmas serem consideradas de grande relevância para a difusão dos conhecimentos que surgem no meio acadêmico – suas relações entre teoria e prática – e as implicações sociais que tais conhecimentos surgidos por meio desse tripé podem proporcionar.

Fala-se muito sobre a pesquisa acadêmica, entretanto grande parte desse falar está direcionado à pesquisa no âmbito dos programas de pós-graduação (MOITA; ANDRADE, 2009), enquanto a graduação quase nunca ganha espaço em tais discussões. Para exemplificar, existem algumas formas de se fazer pesquisa na graduação: as mais conhecidas são os programas de PIBIC e PIBID⁴

³ Franciane Sartor, Karen Cerqueira e Camila de Andrade.

⁴ PIBIC: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica; PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

propostos pelas universidades ou pela CAPES⁵ no Brasil, como se inseria o caso do grupo de discussão que comentei acima. Segundo a própria Capes,

o PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. (...) 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 orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

Já o PIBIC, segundo o CNPq,⁶

visa apoiar a política de Iniciação Científica desenvolvida nas Instituições de Ensino e/ou Pesquisa, por meio da concessão de bolsas de Iniciação Científica (IC) a estudantes de graduação integrados na pesquisa científica. A cota de bolsas de (IC) é concedida diretamente às instituições, estas são responsáveis pela seleção dos projetos dos pesquisadores orientadores interessados em participar do Programa.

A IC, em áreas como a medicina, por exemplo, é vista como uma grande oportunidade de se formar novos profissionais pesquisadores e como defendem Fava-de-Moraes e Fava (2000), existem “muitas vantagens e poucos riscos” na mesma. Ambos os autores dizem ter a IC, em sua história, aspectos muito mais positivos do que negativos. Eles ainda acrescentam que para o aluno que faz parte de um programa de IC existem muitas vitórias. A primeira delas seria, talvez, o fato de o aluno não se sentir preso a uma grade curricular, estudando assim, aquilo com o que mais tem afinidade – embora, claro, isto seja questionável. Tal fato faz com que o estudante de IC amadureça enquanto a leitura de bibliografias específicas, aguçando seu senso crítico. Uma segunda vitória para o estudante de IC é a autonomia conquistada em relação a saber lidar com o novo e buscar entendimentos sobre o que não se sabe, sem deixar a humildade de procurar alguém que saiba mais do que ele quando necessário. Fava-de-Moraes e Fava (2000) afirmam, ainda, que tais estudantes são ótimas fontes para a reformulação curricular que pode ocorrer nos cursos de graduação, uma vez que podem ajudar na consulta sobre a qualidade do ensino, da atuação dos professores e sobre a própria grade curricular.

Os autores ainda constatarem que a participação em programas de IC faz com que os estudantes tenham mais facilidade de se desenvolver enquanto cientistas, porém admitem que não necessariamente isso acontece e nem é o foco

⁵ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Conferir: <http://www.capes.gov.br>.

⁶ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Conferir: <http://cnpq.br/pibic>.

da IC. Eles ainda argumentam que tais alunos tem mais facilidade de lidar e falar com o público, de passar em seleções para programas de pós-graduação e desenvolvem melhor um espírito de equipe, sabendo trabalhar melhor em conjunto.

Mas que tipo de influência a IC possui na formação de professores? Pensando nessas questões e refletindo sobre meu percurso enquanto bolsista de IC e minha participação em um grupo de pesquisa científica durante a graduação, resolvi (re)convidar Alexandre, Barbara, Douglas, Evellyn, Felicio e Isadora, amigos de pesquisa e graduação, que se tornaram amigos pessoais e para a vida, para buscarmos, juntos, mais uma vez, novos entendimentos sobre nossos percursos como pesquisadores durante a graduação, partindo da questão instigante *Por que participar do grupo de discussão/pesquisa foi tão significativo para mim?*

Desta forma, a presente dissertação, tem por objetivos:

- Investigar os processos reflexivos socioconstruídos discursivamente manifestados através de pôsteres e conversas exploratórias por professores sobre sua participação em grupos de pesquisa/discussão durante a graduação;
- Construir inteligibilidade(s) sobre a sustentabilidade do trabalho para entender da Prática Exploratória na pesquisa acadêmica e no ensino;
- Contribuir com o fortalecimento dos estudos na área de estudos de formação de professores, aprofundando entendimentos sobre o espaço formativo conhecido como pesquisa científica na graduação.

Assim, esta dissertação se organiza como um caleidoscópio discursivo, projetando imagens relacionadas às vivências que tivemos durante nossa participação em grupos de pesquisa/discussão durante a graduação. Antecipo que a mesma não se constitui de uma organização convencional normalmente adotada pelo gênero dissertação em contextos acadêmicos. Essa opção menos tradicional se deu por conta do fluir dos dados que direcionaram os fios da tessitura do texto. Desta forma, esta dissertação se inicia com um capítulo de metodologia, o qual esclarece o porquê das escolhas metodológicas e caminhos escolhidos para a escritura do texto, sendo seguido por três capítulos que chamo de teórico-analíticos, uma vez que os mesmos se apresentam como capítulos híbridos,

mesclando conceitos teóricos e análise. Estes capítulos representam algumas das imagens que surgiram durante uma conversa exploratória. Finalizando esta reflexão, trago um capítulo de considerações preliminares, no qual teço reflexões e problematizo questões referentes à pesquisa científica na graduação.

2. Uma colcha de retalhos chamada metodologia

[...] fazer pesquisa é sempre questionar a maneira como vivenciamos o mundo, é querer conhecer o mundo em que vivemos como seres humanos. E uma vez que conhecer o mundo é estar profundamente no mundo de certa maneira, o ato de pesquisar – questionar – teorizar é o ato intencional de nos ligarmos ao mundo, de nos tornarmos mais plenamente parte dele, ou melhor, de nos tornarmos o mundo. [...] Ao fazer pesquisa, questionamos os segredos e as intimidades que são constitutivas do mundo e que trazem o mundo como mundo para dentro de nós e em nós. Então, pesquisar é um ato de carinho: queremos saber o que é mais essencial para o ser.⁷

Van Manen, 1990, p. 5

Motivado por querer conhecer mais o mundo no qual eu vivo como ser humano, como bem aponta van Manen (1990), decidi voltar meu olhar nesta pesquisa de mestrado para um espaço formativo que muito fez parte de minha formação de professor-pesquisador durante minha graduação: a pesquisa científica. Como apresentei na introdução deste trabalho, durante meu processo como bolsista de IC, participei de diferentes momentos que contribuíram para a (re)construção de quem sou hoje. Voltar minha atenção aos momentos que vivi no grupo de pesquisa, principalmente, me fizeram perceber que nenhum dos entendimentos aos quais cheguei até hoje em termos de pesquisa, formação de professores, e educação linguística seriam possíveis se eu não tivesse sido apresentado à Prática Exploratória (doravante PE) pela professora Isabel durante suas aulas de Língua Inglesa III e por minha caminhada enquanto aluno bolsista orientado pelos princípios da PE.

⁷ No original: [...] *to do research is always to question the way we experience the world, to want to know the world in which we live as human beings. And since to know the world is profoundly to be in the world in a certain way, the act of researching – questioning – theorizing is the intentional act of attaching ourselves to the world, to become more fully part of it, or better, to become the world. [...] In doing research we question the world's very secret and intimacies which are constitutive of the world, and which bring the world as world into being for us and in us. Then research is a caring act: we want to know that which is most essential to being.*

Assim, preciso deixar claro, para meus leitores, que todas as escolhas teórico-metodológicas que foram feitas para a confecção desta dissertação foram, primeiramente, norteadas pelo viés da PE e pelas inserções híbridas que a mesma me possibilitou (MILLER, 2012; 2013).

Acredito que o fundamento primeiro no qual este trabalho está alicerçado é a PE, sem a qual o mesmo não poderia ter sido desenvolvido. Digo isso afirmando que tudo o que será discutido, proposto e analisado ao longo desta dissertação é um exemplo da sustentabilidade buscada no trabalho exploratório (ALLWRIGHT; HANKS, 2009), e que, neste caso, começou quando Isabel me apresentou a PE, arcabouço que orientou meu olhar durante o desenvolvimento de minha pesquisa de IC e, logo, do grupo de discussão que “fundei” com alguns amigos de graduação. A PE, ainda, tem orientado meu olhar de professor-pesquisador, me acompanhando em minha formação continuada (*lato* e *stricto sensu*) e constantemente me orientando durante as diversas práticas profissionais as quais estou inserido.

Posto isso, como já apresentei na introdução, a presente dissertação não segue uma sequência tradicional comum ao gênero discursivo. Explicito, a seguir, o contexto de pesquisa, seus participantes e os motivos que inspiraram esta decisão.

2.1.

De onde partimos: contexto e participantes

Foi no final do segundo ano do Ensino Médio (EM), por minha facilidade com as Línguas Portuguesa e Inglesa e por minha vontade de aprender e compartilhar conhecimento, que cogitei a ideia de pleitear uma vaga para Letras no vestibular. Mesmo sem o incentivo da sociedade, que a cada ano menospreza mais a profissão docente, considerando apta qualquer pessoa de notório saber para tal função, muitas vezes confundida com uma ocupação (CELANI, 2008). Foi inspirado no exemplo de alguns dos mais memoráveis professores que tive durante minha jornada pela escola, que no terceiro ano do EM, decidi ser professor de inglês.

Fui apresentado à PE na graduação, pela professora Isabel, que será frequentemente enunciada nesse trabalho, e por convite da mesma, na virada de

2011 para 2012, participei de uma seleção para ser bolsista de IC em um de seus projetos de pesquisa intitulado “Sobre professor e pesquisador: o papel do afeto na mão dupla das narrativas de experiências docentes”. No primeiro semestre de 2012, então, oficialmente, comecei a desbravar a pesquisa científica e, por sugestão de Isabel, convidei a turma de Língua Inglesa III, disciplina que seria ministrada por ela também naquele semestre, para buscarmos entendimentos sobre as relações entre afeto e ensino de línguas. De toda a turma, Alexandre, Barbara e Felicio aceitaram meu convite e assim iniciou-se nosso grupo de discussão, o qual se transformou em um espaço de muitos questionamentos e reflexões – algumas das quais podem ser encontradas no formato de texto em Nunes (2012; 2014; 2015), Moraes Bezerra e Nunes (2013) bem como em apresentações de trabalhos em eventos no período de 2012 e 2013.⁸

Antes mesmo de iniciar meus estudos de mestrado, já tinha em mente buscar mais entendimentos sobre os momentos que tive no grupo e quando, de fato, entrei para o programa de pós-graduação Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PPGEL/PUC-Rio), decidi (re)convidar Alexandre, Barbara, Felicio, Evellyn (primeira orientanda de Isabel, minha veterana e amiga), Douglas (parceiro de vida de Evellyn, meu amigo e veterano de pesquisas) e Isadora (minha parceira de vida), para juntos buscarmos entendimentos sobre nosso envolvimento no grupo de discussão e/ou em grupos de pesquisa científica durante nossa graduação. É interessante mencionar que todos nós nos formamos na mesma instituição e participávamos direta ou indiretamente do grupo de discussão fundado por Alexandre, Barbara, Felicio e eu.

Depois do aceite ao (re)convite, nos organizamos através de redes sociais como *Facebook* e *Whatsapp* para nos encontrarmos, o que foi verdadeiramente difícil. Porém, no dia 20 de novembro de 2015, em um shopping da cidade de Niterói, no Rio de Janeiro, Alexandre, Barbara, Douglas, Evellyn, Felicio, Isadora e eu nos encontramos para conversar sobre meu *puzzle* “Por que participar do grupo de discussão/pesquisa foi tão significativo para mim?”. Esta questão que me intrigava logo se tornou um questionamento de todos.

⁸ Conferir: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4492177U8>.

2.1.1.

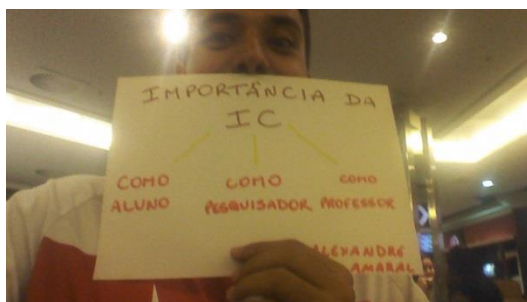
Quem somos?

Quando li o trabalho de Reis (2013), achei interessantíssimo seu pedido para que os participantes se apresentassem como quisessem e decidi fazer o mesmo. Assim, um tempinho depois de nosso encontro, enviei um e-mail para que cada um confeccionasse seu próprio *profile*, que mantive, aqui, em sua forma original.

Gostaria de destacar, ainda, que os nomes utilizados para representar os participantes dessa pesquisa são originais⁹ e os utilizarei sempre em ordem alfabética para modo de melhor organização quando forem todos enunciados.

Assim, nós somos:

Alexandre



Meu nome é Alexandre, sou formado em Letras – Português/Inglês pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Atualmente estou em processo de conclusão de uma especialização em Estudos Literários, área na qual pretendo seguir carreira. Atualmente trabalho como professor de Inglês e nesse processo tenho adquirido experiência na prática de ensino.

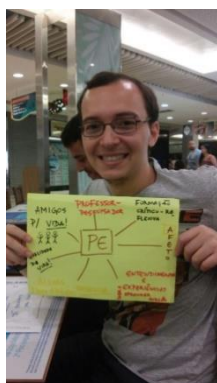
Barbara¹⁰

Meu nome é Barbara, 24 anos. Leonina com ascendente em escorpião. Formada pela UERJ em Letras Português/Inglês, pós-graduada em Estudos literários. Minha pesquisa é voltada para o fantástico na literatura de Língua Inglesa contemporânea, especialmente Neil Gaiman. Entrei na faculdade com o propósito de ser qualquer coisa, exceto professora, mas foi lá que aprendi que, embora seja uma profissão difícil, ela é também aquela que eu deveria me esforçar para executar da melhor forma possível.

⁹ Uso os nomes originais com permissão dos participantes, bem como as fotos, pôsteres e falas apresentadas. Cf.: Anexo III.

¹⁰ Em nosso encontro, Barbara se atrasou um pouquinho e por isso, seu pôster foi confeccionado após nosso encontro e enviado por e-mail. Isso também explica o fato de Barbara não ter uma foto com seu pôster.

Diego



Meu nome é Diego, 24 anos. Sou graduado em Letras Português/Inglês e especialista em Língua Inglesa e Educação Básica pela UERJ-FFP. Atualmente sou mestrando em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio. Tenho trabalhado como professor de Língua Inglesa em pré-vestibulares populares e buscado entendimentos sobre a formação de professores, principalmente sobre o espaço formativo conhecido como pesquisa científica.

Também sou membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Prática Exploratória (NEPPE).

Douglas

Professor de Língua Portuguesa e especialista na área, mestrando em Estudos da Linguagem na UFF que gosta do que faz. Amigo seu desde a graduação, período em que estávamos nos inserindo em pesquisas acadêmicas. Mesmo com recortes de pesquisa diferentes, sempre compartilhamos ideias e refletíamos sobre o que fazíamos naquele contexto, buscando sempre aliar a academia à qualidade de vida.



Evellyn



Sou professora de Inglês da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro e mestranda em Estudos da Linguagem - PUC-Rio. Licenciada em Letras – Português/Inglês pela FFP-UERJ, com especialização em Educação Básica (Ensino de Língua Inglesa) pela mesma instituição. Fui bolsista de Iniciação Científica do CNPq por dois anos, atuando no projeto *Formação Profissional Reflexiva do Professor de Línguas em Serviço e Pré-Serviço* sob orientação da Professora Dra. Isabel

Cristina Rangel Moraes Bezerra.

Conheci a Barbara em 2008, meu primeiro ano na faculdade e no curso de inglês em que trabalhei de 2008 até 2014. Barbara foi minha aluna quando começou o curso de Inglês. Naquela época, ela já me falava sobre o seu interesse em cursar Letras e já lia livros em Inglês. Eu, imatura ainda e desmotivada por

uma greve que atingiu a faculdade no meu primeiro ano e por não ter tido professor de Inglês logo no meu primeiro período de curso, perguntei se ela tinha mesmo certeza se era aquilo que ela queria e ela, prontamente, disse que sim. Anos depois, acredito que em 2011 ou 2012, nos encontramos na FFP e eu fiquei superorgulhosa. Já era bolsista e em 2012 virei coordenadora do curso onde comecei como estagiária. Tão logo comecei na nova função, precisei de uma estagiária para curso e na época a Barbara ainda estava acabando o curso e inglês e já atuava como monitora do curso, auxiliando os professores. Começamos então a trabalhar juntas, a dividir turmas, afetos e conflitos. Alguns meses se passaram e surgiu a oportunidade de emprego que a Barbara ocupa até hoje e ela decidiu sair do curso. Foi triste para mim, porque “perdi” uma parceira, mas a apoiei e fiquei feliz por ela, pois estava seguindo o caminho que vinha trilhando desde que decidiu fazer Letras.

Quanto ao Felício e ao Alexandre não lembro exatamente quando os conheci nem por que ou por intermédio de quem os conheci. Eles eram alunos da mesma turma que a Barbara na faculdade e faziam parte do grupo de estudos e pesquisa com o Diego. Não lembro se os conheci por intermédio da Barbara ou do Diego, mas desde o início eles sempre foram muito carinhosos comigo. Viviam me zoando por conta dos prêmios de graduação. Apesar de estarem começando a faculdade na época em que os conheci, eles também já faziam parte de grupos de pesquisa e brincavam toda vez que me viam que era melhor sentar perto e mim ou tocar no meu braço para ver se minha sorte passava para eles. Eu ficava super sem graça.

Conheci o Douglas em 2008. Entramos na faculdade no mesmo ano: eu para o curso de Inglês, ele, Literatura. Fizemos algumas disciplinas juntos, inclusive. Tínhamos muitos amigos em comum, mas não éramos tão próximos. Em 2011 começamos a nos aproximar, pois ele já conhecia o Diego, que estava interessado em ser bolsista de algum projeto na faculdade. O Douglas nos apresentou por saber que eu era bolsista da professora Isabel e pelo Diego se interessar por pesquisas na área de aquisição de línguas.

Naquele ano, surgiu uma vaga em um novo projeto da professora Isabel e lembrei logo do Diego. Ele fez a seleção e virou bolsista do projeto. Douglas, Diego e eu também tentamos apresentar trabalhos juntos naquele ano, mas acabou não dando certo, pois tanto o Douglas quanto eu já trabalhávamos e estávamos

terminando a faculdade e era difícil nos encontrarmos para tentar pensar em algo que pudesse unir todos os nossos interesses.

Com o tempo, o Diego virou meu “bro”, afinal, éramos filhos da mesma mãe acadêmica. Além disso, passamos a compartilhar não só os textos e produções, mas também nossas incertezas sobre a academia e o nosso desejo em continuar a crescer. O Douglas virou meu parceiro de vida. No ano seguinte, começamos a namorar e hoje dividimos não só a casa, mas também os livros, os planos e os sonhos.

Felicio

Sou Felicio, tenho 24 anos e sou graduado em Letras Português/Inglês pela UERJ. Além de estar em constante contato com o ensino de línguas, seja o Inglês ou o Português, tenho me dedicado um pouco mais aos estudos de literatura e cultura. Nesse sentido, é nesse entremeio de vontades e possibilidades que me dedico, hoje, ao mestrado em Teoria da Literatura e Literatura Comparada, também na UERJ. Os estudos de literatura sempre acompanharam as minhas práticas enquanto aluno de Letras, estagiário ou mesmo hoje, enquanto professor de línguas. Hoje, enquanto aluno do mestrado, me dedico aos estudos de literatura e cultura brasileira contemporânea, entendendo que tanto minhas pesquisas quanto minhas práticas, éticas e docentes, não podem, dentro das minhas crenças e ideologias, se dissociar de uma rede mais ampla de afeto, ensino e processo mútuo de aprendizagem dentro e fora de sala de aula, mais especificamente, na vida.



Isadora



Sou Isadora, 23 anos e sou graduada em História pela UERJ e em Direito pelo Centro Universitário Unilasalle-RJ. Hoje, sou mestranda no Programa de Pós-graduação em Sociologia e Direito da UFF, estudo e me dedico à pesquisa acerca da temática dos Direitos Humanos, com ênfase no direito dos refugiados,

especificamente os refugiados sírios que chegam ao Brasil desde o ano de 2011. Os estudos tem por objetivo a busca pela compreensão da ressignificação que os refugiados anseiam e buscam, visando compreender a realidade, a cultura e os costumes de um povo que sofrera com a guerra civil. Percebo que o mundo vive uma liquidez, mas, ao mesmo tempo, temos a oportunidade de nos doarmos ao próximo, e que a relação de construções e desconstruções são necessárias para que alcancemos o afeto. Não podemos deixar que nossas ideologias, crenças e aceitações, limitem e interfiram no conhecimento sobre o próximo, para que possamos crescer como pessoas, trazendo a possibilidade de somatória na vida. O amar ao próximo não deveria ser opcional, mas sim essencial!

2.1.2.

Sobre os dados

Desde que comecei minha busca por entendimentos na pesquisa científica tenho ouvido que “os dados vão te mostrar o caminho que você deve seguir”, até porque, penso, assim como Demo (2004, p. 82-83), que “a aprendizagem sempre começa com a prática, que logo é teoricamente confrontada”. E nesta pesquisa, não foi diferente.

Nossa conversa do dia 20 foi mediada por pôsteres que confeccionamos antes ou durante nosso encontro. Tais pôsteres tinham como tema nosso *puzzle* em questão: *Por que participar do grupo de discussão/pesquisa foi tão significativo para mim?* e direcionaram nossa conversa como sendo uma rodada de miniapresentações. Cada um de nós, então, teve um tempo para explicar seu pôster, detalhando sua relação com a pesquisa científica, com os outros participantes da conversa, com a PE e com a vida. Assim, além dos próprios pôsteres, foi gravada em áudio toda a conversa proveniente de nossas apresentações, que também são apresentadas aqui como dados, em momentos que chamarei de microcenas (MORAES BEZERRA, 2015). Além disso, uso os *profiles* apresentados acima em alguns momentos durante a análise de algumas questões apresentadas nos capítulos a seguir, bem como alguns trechos de nossas conversas por *e-mail*.

2.1.2.1. Os pôsteres

Antes de apresentar os pôsteres que confeccionamos, gostaria de dizer que, neste trabalho, os mesmos são analisados como gênero discursivo de forma breve. Por uma questão de escopo e tempo, escolhi não me aprofundar no estudo dos pôsteres gerados em nosso encontro como gêneros discursivos. Tal estudo exigiria, por exemplo, uma discussão de noções teóricas sobre multimodalidade (Cf. KRESS, 2004). Apesar de considerar que essa poderia se tornar uma contribuição significativa para as pesquisas em PE, fica como objetivo de estudos futuros.

Minha ideia, desde o começo, era gerá-los para que através deles pudéssemos começar nossa discussão. Assim sendo, os pôsteres que geramos em nosso encontro são o ponto de partida para toda a reflexão que coconstruímos. Posso dizer que os mesmos fomentaram nossa discussão, nos ajudando a estabelecer conexões com nossas vivências na pesquisa científica e nossas experiências como participantes de grupos de pesquisa/discussão durante a formação de professores na graduação.

Esclarecido isto, a seguir, apresento os pôsteres que geramos e aproveito para tecer algumas considerações sobre o que neles emergem, neste momento, para mim.

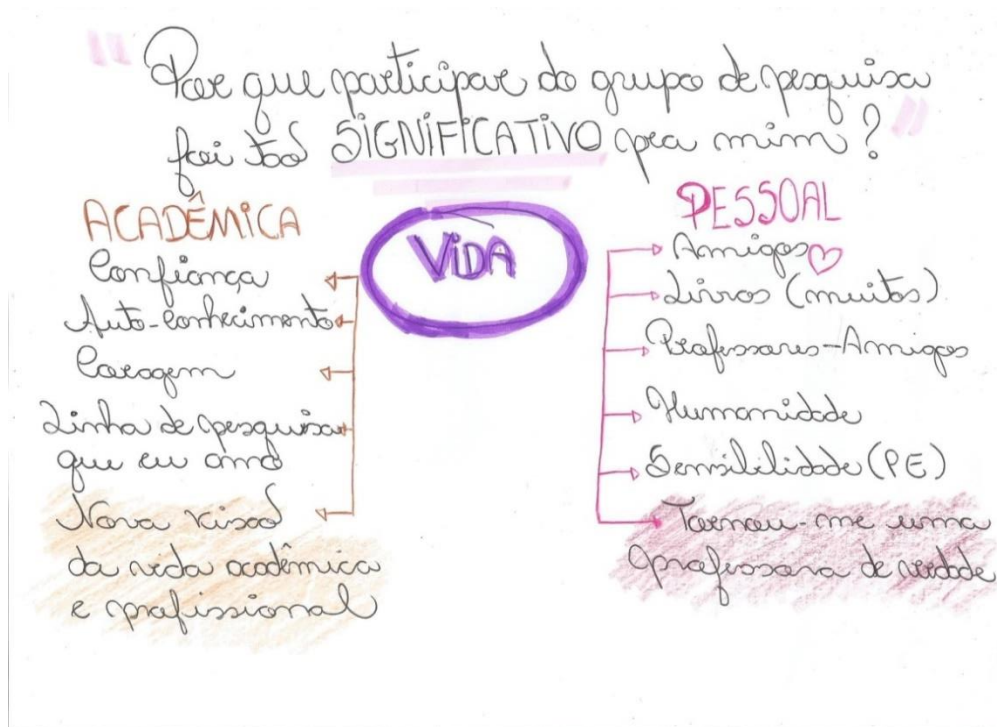
Pôster 1: Alexandre



O pôster que Alexandre apresenta possui como “título”: Importância da IC. Alexandre divide seu pôster em três aspectos de sua formação: como aluno, como pesquisador e como professor. À vista disso, em sua apresentação, Alexandre se constrói discursivamente nestes três diferentes momentos, explicando como a IC foi importante para que ele crescesse como aluno, como pesquisador e professor.

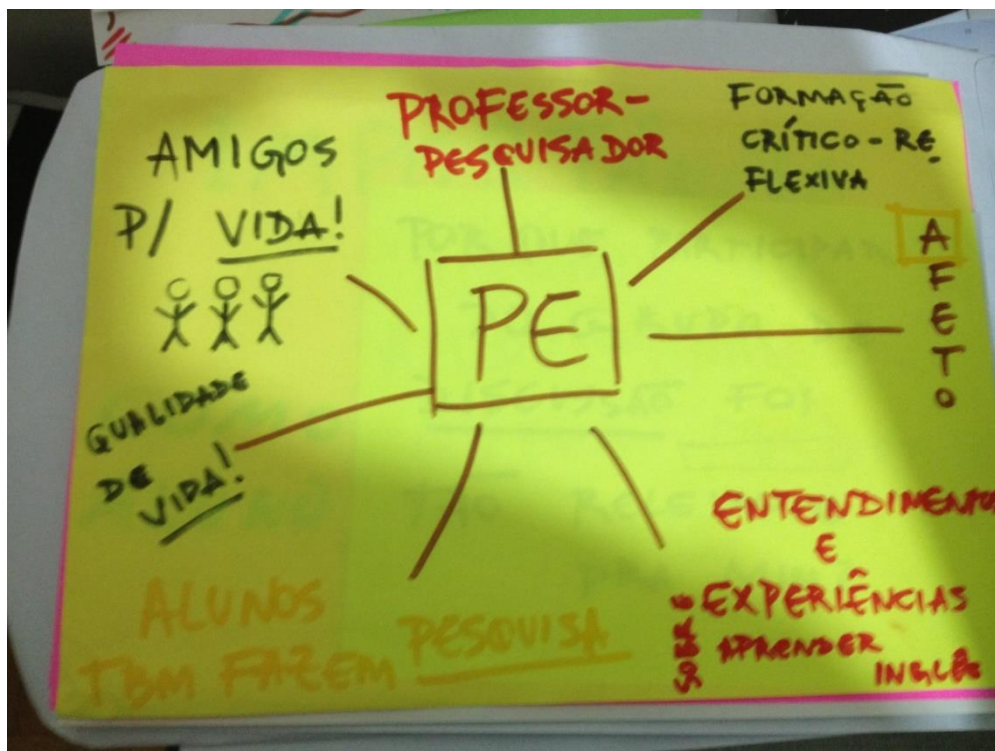
Relaciono essa organização diagramática e discursiva com as diferentes identidades que socioconstruímos ao longo da nossa formação e que, neste caso, Alexandre socioconstruiu ao longo de sua trajetória na pesquisa científica.

Pôster 2: Barbara



Barbara apresenta um pôster, construído após nosso encontro, que reflete como a participação no grupo de pesquisa foi significativo para ela. No pôster, ela ainda nos ilustra, dentre outras coisas, como o afeto perpassou sua vida acadêmica e pessoal. Digo isso a partir da observação das escolhas lexicais que Barbara fez ao confeccionar seu pôster: confiança, coragem, linha de pesquisa que eu amo, amigos, professores-amigos, humanidade e sensibilidade. Todas as palavras que destaquei expressam diferentes emoções que foram socioconstruídas por Barbara e as quais são narradas discursivamente através de experiências durante sua apresentação.

Pôster 3: Diego



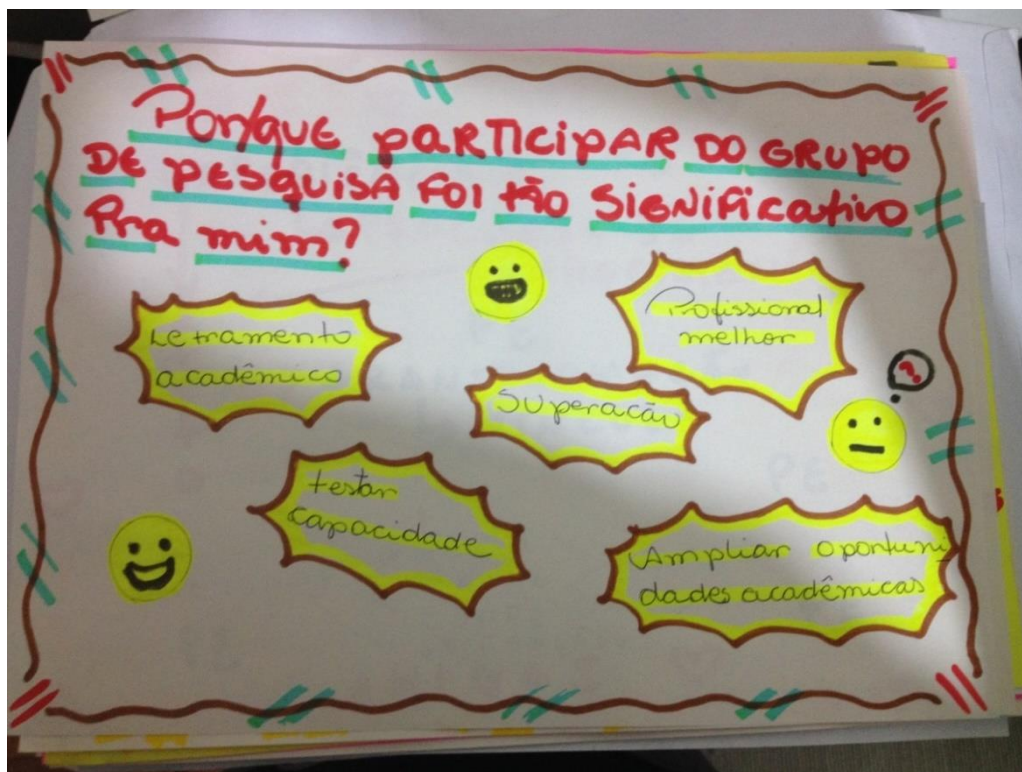
Em meu pôster, consigo perceber o quanto a PE se fez presente em minha formação. Afinal, no esquema que montei, os entendimentos e experiências que tive sobre ensino-aprendizagem de línguas, afeto, qualidade de vida, formação crítico-reflexiva de professores, professor-pesquisador, alunos e pesquisa e até os amigos que fiz durante o processo de pesquisa científica emergem do meu envolvimento com os princípios da PE.

É interessante perceber que foi justamente esse entendimento sobre a importância da PE em minha formação durante a graduação que me motivou a voltar, no mestrado, meu olhar para a pesquisa científica na graduação, espaço formativo no qual fui apresentado oficialmente a PE e seus princípios. Creio que esse entendimento tenha motivado a organização visual que dei ao meu pôster e a minha apresentação oral.

Pôster 4: Douglas

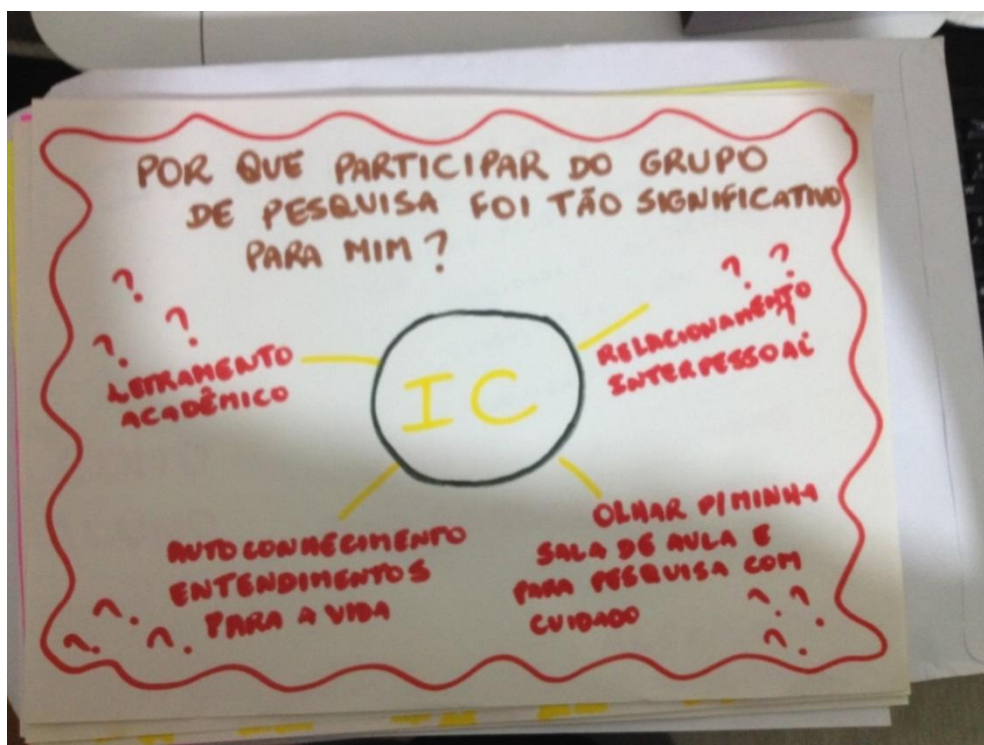
O pôster que Douglas confecciona apresenta nosso *puzzle* como 'título' e algumas palavras que orientam, posteriormente, sua fala. Algumas das escolhas lexicais de Douglas estão relacionadas ao seu processo de formação de professor:

letramento acadêmico, profissional melhor e ampliar oportunidades acadêmicas. Por outro lado, outras me remetem mais uma vez ao afeto que socioconstruímos diariamente: testar capacidade e superação.



Assim como no pôster de Barbara, percebo que o afeto foi um aspecto importante para Douglas durante sua participação na pesquisa científica.

Pôster 5: Evellyn



Evellyn também apresenta nosso *puzzle* como ‘título’ de seu pôster e, mesmo sem ela ter mencionado diretamente a Prática Exploratória no mesmo, percebo que as interrogações espalhadas por seu pôster mostram que o ato de se questionar esteve presente em seu processo de formação. A palavra ‘entendimentos’ e sua afirmação sobre ‘olhar para minha sala de aula e para pesquisa com cuidado’ se projetam, para mim, exemplos claros de como os princípios da PE estão presentes no cotidiano de Evellyn.

Evellyn nos apresenta, ainda, que participar de um projeto de iniciação científica (IC) foi significativo para o desenvolvimento de seu letramento acadêmico, bem como para seu relacionamento social.

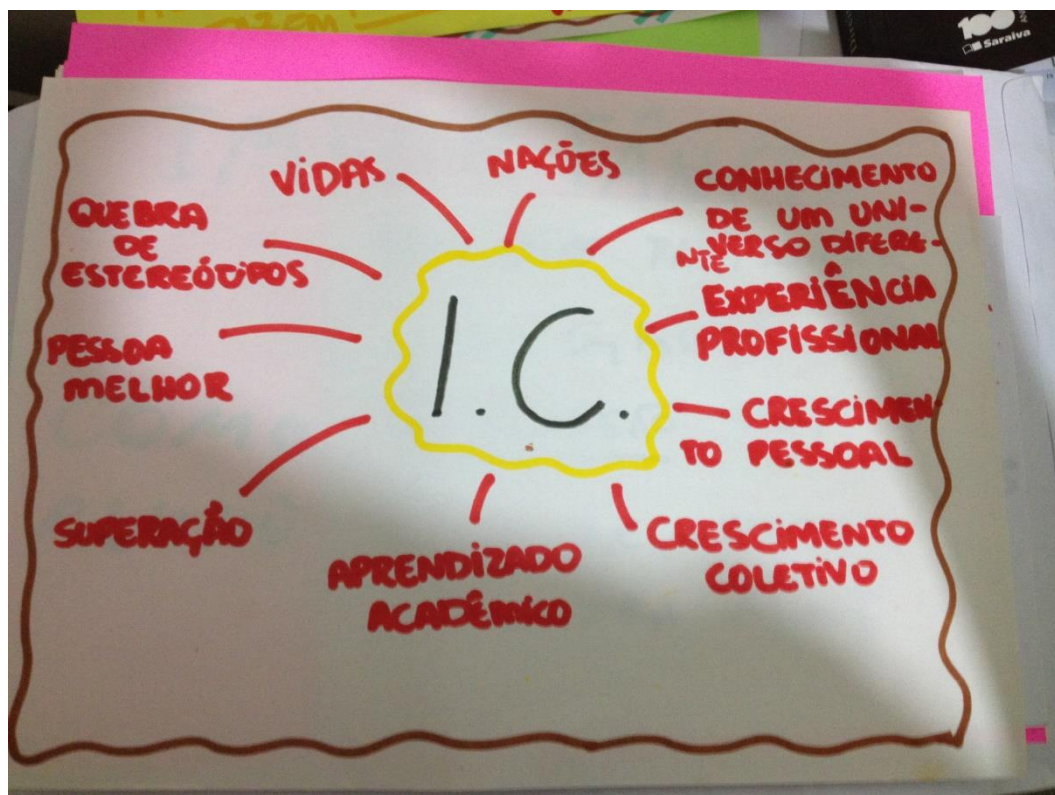
Pôster 6: Felício



Felício organiza seu pôster partindo das experiências que ele teve durante sua participação com a pesquisa científica. Essas experiências o levaram a socioconstruir conhecimentos e afetos que o fizeram estar em constante transformação. Afetos que fortaleceram vínculos e que foram importantes para que ele entendesse que a vida, a mente e o corpo precisam ter qualidade de vida para se manter a pesquisa, a formação e para estar em sala de aula.

As palavras vida, corpo, mente, formação, bem como PE e os corações desenhados por Felício em seu pôster, me mostram o quanto os princípios da PE e, concomitantemente, o afeto perpassaram a formação de professor de Felício. Em sua apresentação, Felício comenta que muitas das experiências que discutíamos à época de nosso grupo não faziam muito sentido para ele, por não estar em sala de aula. Hoje, em sala de aula, Felício consegue perceber que ter qualidade de vida e envolver seus alunos em processos de construção de conhecimento mútuo são aspectos valiosos para os processos de ensino-aprendizagem, tanto dos seus alunos quanto os dele próprio como professor e aprendiz.

Pôster 7: Isadora



Por seu envolvimento direto com estudos relacionados aos Direitos Humanos, Isadora nos mostra em seu pôster um pouco de sua humanidade. A quebra de estereótipos, as vidas e as nações têm sido motivo de muita discussão na atual crise humanitária que vemos no mundo, principalmente no caso da Síria, foco central dos estudos de Isadora.

Assim como Douglas, Isadora relaciona a importância da IC em sua vida com superação, tornar-se uma pessoa melhor, aprendizado acadêmico, crescimento não só coletivo, mas também pessoal. A IC, para ela, proporcionou o conhecimento de um universo diferente que a levou a diferentes experiências profissionais.

2.1.2.2.

As gravações em áudio

Se olharmos somente para os pôsteres, podemos perceber que todos nós falamos de questões muito semelhantes em relação a nossa participação em grupos de discussão/pesquisa durante a graduação. Escolhas lexicais como afeto, amigos [para a vida], superação, letramento acadêmico, PE, se tornar um(a) pessoa/profissional melhor e crescimento pessoal/coletivo foram recorrentes em nossos escritos.

Após confeccionarmos nossos pôsteres, propus que fizéssemos uma rodada de miniapresentações dos mesmos. Essa conversa foi gravada em áudio e trechos dela, como elucidei anteriormente, serão apresentados aqui com o recorte de microcenas – as quais servirão para o aprofundamento de questões que emergiram de nossas apresentações. Nossas apresentações dos pôsteres foram extremamente envolventes e repletas de emoções que trouxeram à tona diferentes experiências que tivemos uns com os outros ou com nossos professores durante nosso processo de pesquisa científica na graduação. Este trabalho para entender direcionou nossos olhares para aspectos diferentes da nossa formação e conduziu nossa conversa a histórias permeadas de afeto, (re)construção de identidade(s) e qualidade de vida.

2.1.2.2.1.

As microcenas

De acordo com Sacks (1984), contar histórias é uma característica que faz de nós, seres humanos, pessoas comuns. Logo, “as histórias estão nas mais diversas instâncias de nossas vidas” (BASTOS, 2005, p. 74). Para dar conta de compartilhar essas histórias ao mesmo tempo que problematizo as questões que delas surgem, transcrevi pequenos momentos da nossa conversa em microcenas,

com a ajuda de adaptações das convenções utilizadas na Análise da Conversa (LODER, 2008; BASTOS; BIAR, 2015) e com a ajuda das categorias de análise propostas por Labov (1972), fomento o desenvolvimento de discussões sobre os afetos, as identidades e a qualidade de vida que surgem nas narrativas que emergem em nossa conversa.

É válido esclarecer que meu objetivo nesta dissertação não é trabalhar com análise de narrativas, especificamente. No entanto, enquanto analisava meus dados, percebi que elas estão presentes em nossas histórias e que as mesmas me ajudariam a desenvolver e problematizar, no discurso, a importância do afeto, da socioconstrução de identidade(s) e da qualidade de vida durante nossa participação em pesquisas científicas e, principalmente, em nossa formação. Deixo, assim, o aprofundamento dos estudos de narrativas para um dos capítulos que virão mais a frente, no qual discutirei como coconstruímos nossa(s) identidade(s) socialmente.

A seguir, apresento uma breve contextualização sobre as categorias de análise de narrativas cunhadas por Labov (1972), para que à medida que os próximos capítulos se apresentem, haja melhores entendimentos por parte dos leitores.

Labov foi o primeiro a estudar sistematicamente as narrativas e para ele, a narrativa é definida como sendo uma estratégia de recapitulação de acontecimentos que ocorrem no passado, uma vez que tal recapitulação esteja marcada verbalmente por uma sequência temporal no passado. Assim, podemos chamar de sentenças narrativas aquelas que se ordenam de forma temporal. O autor ainda esclarece que podem ocorrer “narrativas mínimas”, i.e., uma sequência de – no mínimo – duas sentenças também ordenadas temporalmente.

Bastos (2004), ao ressaltar a importância dos estudos labovianos, afirma que as narrativas podem ser orais ou escritas, filmadas ou desenhadas desde que sejam contáveis e possuam um ponto; ou seja, é preciso que tal narrativa faça referência a algo extraordinário e que haja relevância em se contar tal fato, uma vez que acontecimentos entendidos como banais ou menos importantes não são, em sua maioria, relevantes para os estudos de narrativas.

Existe muito mais em uma narrativa do que um começo, meio e fim, afirma Labov (ibid.). Para o autor, em narrativas mais complexas é possível encontrar elementos como: o **Resumo** – momento no qual se resume, como o

próprio nome já diz, a história que será contada; a **Orientação** – este momento é quando ocorre a identificação de aspectos como participantes, lugar, tempo, atividades e/ou a situação na qual será contada a história; a **Ação complicadora** – esta é, para Labov, a parte mais importante de uma narrativa. Aqui se encontra o que aconteceu na história, a qual se consiste em uma sequência temporal no passado; a **Avaliação** – aqui podemos dizer que se encontra toda a carga emocional e dramática da narrativa. É na avaliação que, normalmente, surgem mais adjetivos; ênfases, repetições, gestos e olhares, que também podem servir como aspectos avaliativos; o **Resultado** ou **resolução** – embora não esteja presente em todas as narrativas, a resolução ou resultado é o momento final da série de eventos da ação complicadora; e a **Coda** – é conhecida por ser o ponto no qual a narrativa volta para o tempo presente. Labov (ibid.) também acrescenta que a coda pode ser considerada como um tipo de *free clause*, no qual podem se encontrar observações gerais do narrador ao fim da narrativa. Tais aspectos compõem o que Labov (ibid., p. 370) chama de narrativa canônica e podem ser resumidas com perguntas:

Resumo: sobre o que é esta história?

Orientação: quem, quando, o que, onde?

Ação Complicadora: o que aconteceu?

Avaliação: e daí?

Resolução/resultado: o que finalmente aconteceu?

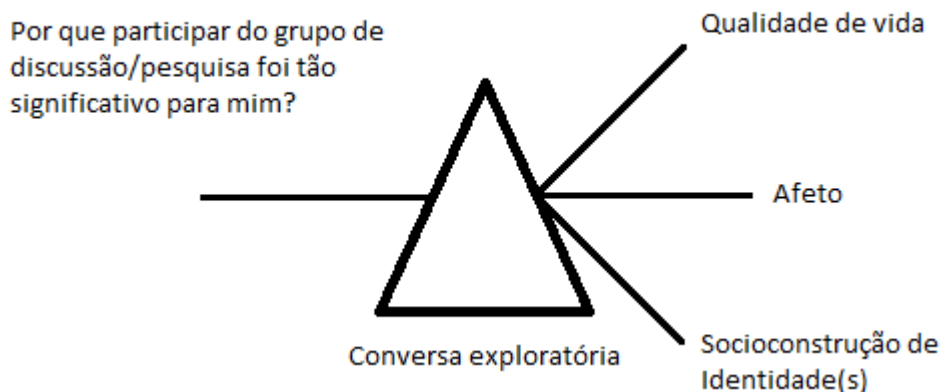
Embora Labov (ibid.) afirme que uma narrativa comece com uma orientação, sendo seguida de uma ação complicadora, suspensa por uma avaliação, concluída em uma resolução e retornada ao tempo presente com a coda, não se pode afirmar que isso ocorrerá sempre. No caso de meus dados, veremos que alguns momentos de avaliação podem ser tão significativos quanto à própria ação complicadora, por exemplo, e que nem sempre as narrativas que apresentarei estarão no passado.

2.2.

A dissertação organizada por imagens caleidoscópicas

Ao final de minha análise preliminar, então, percebi que nossa conversa exploratória (MORAES BEZERRA; NUNES, 2013), motivada por nossos

pôsteres, sobre nossas experiências, as quais são “feit[as] por diversos pedaços, cores, formas e combinações” (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p. 61), sobre nosso *puzzle* “funcionou” como um caleidoscópio que refletiu três grandes imagens. Eram elas as imagens da Qualidade de vida, do Afeto e da Socioc Construção de Identidades, como a imagem abaixo ilustra.



Essas três imagens me motivaram a não separar esta dissertação em momentos de teoria e análise, como se fossem aspectos isolados, uma vez que os Afetos, as Socioc Construições de Identidade(s) e toda Qualidade de vida que geramos estavam acontecendo ao mesmo tempo, em um processo muito complexo, que não poderia ser explicado com uma apresentação de teorias seguida de uma seção de análise, por exemplo. Dessa maneira, decidi que trabalharia com três capítulos que capturariam essas imagens em momentos de Qualidade de vida, Afeto e Socioc Construção de Identidade(s), na tentativa de buscar um entrelaçamento entre o que estas imagens apresentam e as teorias que pudessem sustentar o que elas nos mostram. Embora separadas para uma melhor análise, quando sobrepostas, essas imagens mostram um pouco de como foi nosso processo de formação de professores participantes de grupos de pesquisa/discussão.

Portanto, entendo que esta pesquisa é, em sua essência, uma pesquisa de cunho qualitativo, uma vez que minha preocupação aqui é entender o outro (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 15), na medida em que busco entender a mim mesmo. Nesse processo, tenho me visto como um *bricoleur*, observando e analisando cada momento, refletindo sobre cada questão que [não] foi levantada e ressignificando cada conceito que eu acreditava dominar. Assim, teci colchas

usando variadas linhas que, ao final, me ajudaram a construir uma complexa peça de reflexão sobre a pesquisa científica durante minha graduação e durante a graduação de alguns amigos.

Esta dissertação é uma *bricolage*,

ou seja, um conjunto de representações que reúne peças montadas que se encaixam nas especificidades de uma situação complexa. [...] é uma construção [emergente] que sofre mudanças e assume novas formas à medida que se acrescentam diferentes instrumentos, métodos e técnicas de representação e de interpretação a esse quebra-cabeça (ibid., 2006, p. 18).

De modo, então, a ajudar na fundamentação dos entendimentos e reflexões que surgiram de nosso encontro, utilizo a linha caleidoscópica da Pesquisa Qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006), a linha interdisciplinar e transgressora da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; 2013) e a linha híbrida e reflexiva da PE (ALLWRIGHT; HANKS, 2009; MILLER, 2012; 2013) como fundamento e sustento desta pesquisa.

2.2.1.

A linha indisciplinar e transgressora da Linguística Aplicada

A linguagem está presente em todas as atividades que realizamos diariamente. Os Estudos da Linguagem se inserem dentro dos campos da Linguística e da Linguística Aplicada. Para ser mais específico, a Linguística é, segundo Cook (2003), uma disciplina acadêmica que se preocupa com o estudo da linguagem em geral e como toda disciplina, a mesma apresenta perspectivas diferentes de como se olhar a linguagem.

Em relação às diferentes concepções de linguagem que existem, alinho-me ao entendimento de que a linguagem não pode e nem deve ser estudada de forma isolada. Acredito que a linguagem é a língua em uso, é discurso e não pode ser entendida fora de contexto. Linguagem é prática social e se manifesta, assim, nas práticas individuais e coletivas de cada indivíduo. Desta forma, a língua não é um conjunto de formas independentes, ela é “uma criação coletiva, um fenômeno social e, portanto, como toda instituição, normativa para cada indivíduo” (BAKHTIN, [1995] 2014, p. 81). A língua “tem sua história”, ela é ideológica e seu sentido está “totalmente determinado por seu contexto” (BAKHTIN, ibid., p. 109).

Esclarecido esse aspecto fundador, apresento abaixo um (breve) panorama da concepção da Linguística Aplicada desde seu entendimento inicial de aplicação da Linguística até os desdobramentos de pesquisas referentes à linguagem e à vida em sociedade, considerando o dinamismo, a complexidade e o hibridismo da mesma, de modo a esclarecer a importância dessa linha na colcha de retalhos que confeccionei com meus colegas.

2.2.1.1.

Breve resumo sobre Linguística e Linguística Aplicada: definições [?] e história

Embora meu objetivo nesta subseção não seja o de trazer críticas ao campo conhecido como Linguística e muito menos àqueles que se alinham ao fazer pesquisa em tal área, creio que seja importante apresentar a área de estudos e tecer algumas problematizações para estabelecer conexões mais claras à frente.

A “Linguística é a disciplina que estuda cientificamente a linguagem” (CUNHA et al., 2010, p. 15). Em termos gerais, pode-se entender a linguagem como qualquer processo de interação, seja ele escrito, artístico, corporal, por meio de sinais ou até mesmo o que se entende por linguagem animal. Assim, as línguas, como o Português, por exemplo, são formas de linguagem. Nesse pensamento, os linguistas – “cientistas que se dedicam à linguística” – estudam os “processos através dos quais essas várias línguas refletem, em sua estrutura, aspectos universais essencialmente humanos” (ibidem, p. 16). E não diferente de outras áreas, a Linguística, segundo Cunha et al. (ibidem.), apresenta diferentes escolas teóricas que entendem o fenômeno da linguagem de forma diferente, perpassando aspectos de técnica articulatória complexa, bem como de base neurobiológica, cognitiva ou sociocultural.

Para a Linguística, a capacidade da linguagem é seu objeto de estudo. Tal capacidade é observada por meio de enunciados falados e escritos.

Pode-se, portanto, dizer que a linguística executa duas tarefas principais: o estudo das línguas particulares como um fim em si mesmo, com o propósito de produzir descrições adequadas de cada uma delas, e o estudo das línguas como um meio para obter informações sobre a natureza da linguagem de um modo geral (ibidem, p. 21).

Inicialmente, os estudos linguísticos se subordinavam a outras áreas como a Filosofia, por exemplo; porém, após a afirmação da Linguística como ciência, ancorada por objeto e metodologia próprios, a mesma se torna autônoma com relação a outras áreas do conhecimento (CUNHA et al., 2010, p. 21). É, então, em meados do século XX, principalmente nos Estados Unidos (EUA), que, para Rajagopalan (2006), a disciplina ascende.

Ainda segundo Rajagopalan (ibid.), a Linguística, como disciplina, solidificou-se no período das grandes guerras, as quais demandaram “professores de línguas estrangeiras para ministrarem cursos-relâmpago a milhares de soldados designados para servir em lugares longínquos” (ibid., p. 151). Além disso, ainda segundo o autor, houve uma grande demanda de linguistas convocados a “se dedicar a projetos de pesquisa relacionados aos esforços bélicos” dos EUA – “desde tarefas ultrassecretas, como decifrar mensagens criptografadas inimigas interceptadas pelos serviços secretos, até aperfeiçoar técnicas de tradução automática” (ibid., p. 151).

A partir de tal cenário, então, a Linguística tomou força e conquistou espaço no campo *mainstream* das ciências, tendo muito de seus projetos de pesquisa sido financiados por órgãos como a Marinha e a Força Aérea americana.

À medida que os trabalhos em linguística começaram a aparecer – não só para o público leigo como também para os burocratas e políticos no mando das agências financiadoras – como exercício de matemática, não faltou também entusiasmo em torno da área, que logo foi saudada como a “coqueluche” do mundo acadêmico da época. Ao mesmo tempo, os novos talentos e prodígios que a disciplina atraía não precisavam mais se sentir envergonhados de estar envolvidos em pesquisas “moles” das “ciências humanas”, mas sim em projetos do quilate da matemática, o supassumo da robustez científica. A linguística se transformara em uma ciência natural, não devendo nada a nenhuma outra ciência (ibid., p. 152-153).

Em consequência de tais fatos, a Linguística passou a se abstrair cada vez mais, preocupando-se cada vez menos com “problemas concretos relativos à linguagem”. E “em nome da cientificidade, suas teorias passaram a ser cada vez mais abstratas, formais e distantes das realidades vividas por cidadãos comuns”, conforme Rajagopalan (2006, p. 154), estabelecendo-se, assim, em uma torre de marfim, sem qualquer preocupação com o mundo real.

Em contraposição, a Linguística Aplicada (LA) surge em um dos momentos mais conturbados do mundo: a Segunda Guerra Mundial. No entrave de se desenvolver um método que fosse eficaz para ensinar os “soldados norte-

americanos as línguas dos povos com quem deveriam interagir” (SZUNDY; NICOLAIDES, 2013, p. 16), a LA respira seus primeiros fôlegos de vida. Simultaneamente, em 1941, é fundado na Universidade de Michigan, por Charles Fries, o *English Language Institute* (ELI), o qual, segundo Szundy e Nicolaides (2013, p. 17), tinha por objetivo “promover pesquisas relacionadas ao ensino de inglês como língua estrangeira e testar a eficácia de materiais baseados na ciência linguística no ensino” de língua estrangeira (LE).

Com a fundação do ELI e o amadurecimento das pesquisas nele desenvolvidas, surge, em 1946, a disciplina LA e, em 1947, o primeiro periódico na área de LA, o *Language Learning: A Journal of Applied Linguistics*. Após ser reconhecida como disciplina e área do conhecimento na Universidade de Michigan, a LA passa a integrar o currículo de universidades como a de Edimburgo, em 1956, com a criação da Escola de LA e em Washington, no ano de 1957, com o Centro de LA. Há, então, a partir do fortalecimento da área, “a necessidade de pesquisadores que se reconhecem como linguistas aplicados de serem politicamente representados” (SZUNDY; NICOLAIDES, 2013, p. 18). Por isso, em 1964, é fundada a *Association Internationale de Linguistique Appliquée* (AILA), seguida de associações que representassem a área nacionalmente, como a *British Association for Applied Linguistics* (BAAL), em 1966, e a *American Association for Applied Linguistics* (AAAL), em 1977 (CELANI, 1992).

Já no Brasil, somente após vinte anos da criação do primeiro Programa de Estudos Pós-graduados em LA na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em 1970, é formalmente fundada a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), em 1990 (ibid., 1992). Com isso, em 1980 é publicada a primeira edição da *Revista Documentos e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada* (D.E.L.T.A.), seguida da *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada* (TLA), em 1982 (SZUNDY; NICOLAIDES, 2013). Outro grande marco para a área no Brasil, é a criação do Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA), em 1986, que segundo Archanjo (2011, p. 609) ajudou na configuração de “uma identidade própria e única” à área no Brasil.

2.2.1.2.

Mas, afinal, o que é Linguística Aplicada?

Segundo Celani (1992), a pergunta que nomeia esta subseção foi, durante muito tempo, uma questão sem resposta, ou pelo menos, com respostas não tão claras assim.

Inicialmente, a LA foi sinônimo de ensino-aprendizagem de línguas, o que fez com que a área tivesse, durante bastante tempo, um grande foco, recebendo apoio para se desenvolver. Embora o foco no ensino-aprendizagem tenha sido bom, por um lado, talvez, tenha contribuído para que a LA ficasse em segundo plano (ibid., 1992). Em uma outra concepção, ainda, a LA era vista apenas como aplicação da linguística, um tipo de consumidora de teorias e não produtora delas.

Entretanto, Celani (ibid., p. 21), ao militar no campo no Brasil, argumenta que “embora a linguagem esteja no centro da LA, esta não é necessariamente dominada pela Linguística”. Abre-se, então, o entendimento de que a LA, no Brasil, pelo menos, em seus passos iniciais, já buscava relação com outros campos do saber como Sociologia e Psicologia.

Bohn (2005), problematizando tais questões, ao discutir sobre as exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em LA no Brasil, enfatiza que não será possível, dentro das pesquisas da LA, se pensar na linguagem fora de seu contexto de produção e assim, não pensar nas questões culturais e identitárias que a permeiam.

A globalização exige que os linguistas aplicados desenvolvam compreensões e talvez até explicações porque os principais conflitos mundiais e locais não ocorrem por causa de grandes diferenças entre as culturas mais distintas, mas as agressões mais sangrentas, as mutilações corporais e culturais mais inesperadas e cruéis, têm se desenvolvido entre povos que durante décadas têm convivido nas mesmas escolas, têm feito compras nos mesmos mercados, consumido os mesmos produtos e como diz Woodward (2000), têm enamorado as mesmas garotas da vizinhança. Os estudos culturais indicam que é na linguagem que se constroem as diferenças constituintes da identidade humana (ibid., p. 13).

Com o tempo, as perspectivas teóricas e metodológicas, como apontadas por Bohn (2005), dentro da LA mudaram. Toda a discussão iniciada até então, por uma LA global, pós-colonial e viva em uma era pós-método (KUMARAVADIVELU, 2005), problematiza-se no Brasil no ano de 2006, com a

publicação do livro *Por uma linguística aplicada indisciplinar*, organizado por Moita Lopes (2006).

Sendo a LA um “campo que se repensa insistentemente” (MOITA LOPES, 2006a, p. 17), não é de se surpreender que a mesma continue sendo vista como “a outra”, uma vez que, para alguns campos cristalizados, tal característica possa ser um tanto quanto problemática.

A constante reflexão sobre a área fez com que se abandonasse a concepção de que a LA é a aplicação da Linguística ou que a mesma só se interessa pelo ensino-aprendizagem de línguas. Pelo contrário, chegou-se ao entendimento de que para se compreender “a complexidade dos fatos envolvidos com a linguagem em sala de aula” (ibid., p. 19) era necessário o diálogo com outras áreas do conhecimento, constituindo assim, um arcabouço indisciplinar.

Tal entendimento

possibilita então à LA escapar de visões preestabelecidas e trazer à tona o que não é facilmente compreendido ou o que escapa aos percursos de pesquisa já traçados, colocando o foco da pesquisa no que é marginal (Signorini, 1998a). Foi assim que o problema de pesquisa passou a ser construído interdisciplinarmente e a relevância desse enfoque na problematização de questões de uso da linguagem dentro ou fora da sala de aula (cf. Cavalcante, 1986) começou a ser levantada (ibid., p. 19).

A partir desse momento a LA começa a se espalhar por diferentes contextos que não somente a sala de aula. Uma vez que em novos contextos a pesquisa em LA passou “a ser iluminada e construída interdisciplinarmente”, angariando, assim, o título de reis sem reino aos estudiosos da área (MOITA LOPES, 2006a, p. 19). Desta forma, muito mais do que resolver ou buscar soluções para os problemas de linguagem existentes, a LA procura, agora, problematizar e criar inteligibilidade sobre essas questões. Portanto, a LA não é um espaço para simplificações, mas antes um lugar no qual se questiona como as complexidades e efemeridades da vida real estão constantemente sendo constituídas na e pela linguagem.

Nessa mesma linha de pensamento, a LA indisciplinar, juntamente com as Ciências Sociais, tem criticado o fazer pesquisa originário de uma visão positivista, abrindo assim, “um leque muito grande de desenhos de pesquisa de natureza interpretativista (MOITA LOPES, 1994) e de modos de construir conhecimento sobre a vida social” (MOITA LOPES, 2006a, p. 25).

Diferentemente da LA tradicional, a LA indisciplinar tem sido vista como uma “área de pesquisa mestiça e ideológica, que precisa considerar, inclusive, os interesses a que servem os conhecimentos que produz” (ibid., 2006a, p. 25-26).

Alinhado ao pensamento indisciplinar proposto por Moita Lopes (2006), Pennycook (2006, p. 75) propõe uma LA transgressiva, i.e., uma LA que “vai além dos limites normativos”. O autor (2006, p. 75) explica que o termo transgressão tem sido entendido, atualmente, como algo negativo, porém, para ele, transgredir é

mover-se para além das fronteiras, o direito de escolher, de dizer a verdade e de exercer a consciência crítica, o direito de reconhecer as limitações, a mudança de paradigmas, e o desejo de ‘conhecer’ para além do que está imediatamente perceptível.

Desta forma, Moita Lopes (2006b, p. 97) afirma que “para construir conhecimento que seja responsivo à vida social, é necessário que se compreenda a LA não como disciplina, mas como área de estudos, na verdade, como áreas de estudos feministas, estudos *queer*, estudos sobre negros, estudos afro-asiáticos etc”. Ainda segundo o autor (2006b, p. 99),

está ocorrendo na produção do conhecimento a compreensão de que uma única disciplina ou área de investigação não pode dar conta de um mundo fluido e globalizado para alguns, localizado para outros, e contingente, complexo e contraditório para todos. [...] Como linguistas aplicados, nossa posição deve ser de nos situar nas fronteiras onde diferentes áreas de investigação se encontram.

E assim, deve-se pensar a LA como um espaço de desaprendizagem (FABRICIO, 2006), não mais como derivante, mas sim como uma área de estudos autônoma (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 136), que produz conhecimentos sobre a vida. Uma LA que não tem ideias homegeneizantes ou cristalizadoras, mas antes uma LA *trans*, balizada pela ética, uma LA pós-colonial (MAKONI; MEINHOF, 2006) e libertária, que dá voz aos oprimidos e marginalizados – uma LA política (RAJAGOPALAN, 2013).

Assim, para dar conta das mudanças que enfrentamos na vida social contemporânea, é necessário se fazer pesquisa e política conjuntamente, não visando “um sujeito em abstração, existindo em separado das práticas sociais que o constroem sócio-historicamente” (MOITA LOPES, 2009, p. 36), mas antes é preciso atravessar as fronteiras das tradições epistemológicas e repensar os sujeitos em suas práticas complexas. Dito isto,

[s]e tradicionalmente a pesquisa modernista apagou o sujeito social na produção de um conhecimento positivista, quantificável, experimental, generalizável e objetivista (ou seja, modernista), o qual somente com tal apagamento se tornava possível, a pesquisa em LA em seu desenvolvimento no Brasil o coloca como crucial em sua subjetividade ou intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador. Em decorrência, questões de ética, poder e política se tornam inerentes à produção do conhecimento (MOITA LOPES, 2013a, p. 16-17).

Em uma modernidade recente, “a linguagem, os textos, as línguas e as pessoas movem-se, cada vez mais, em sociedades hipersemiotizadas, o que tem levado a pensar as línguas, a linguagem e quem somos no mundo social em outras bases” (MOITA LOPES, 2013, p. 18-19). Esse mundo movente, como aponta Fabricio (2006), tem possibilitado, ao campo da LA, diálogos muito frutíferos com outras ciências sociais e humanas,

perseguindo respostas para as investigações que se ocupam de questões em que a linguagem tem um papel constitutivo nos saberes, nas configurações identitárias e nas relações – feministas, étnico-raciais, sociais – que formam, conformam, deformam, informam, transformam as realidades que construímos (KLEIMAN, 2013, p. 42-43).

Assim, Bohn (2013, p. 82) propõe uma LA como espaço para rupturas, ou seja, um lugar no qual se reflita sobre as questões que emergem na vida social, fugindo das “normalizações, dos enquadres compulsórios”. Para Rajagopalan (2013), não é possível se estudar a linguagem sem a política. E, portanto, o autor declara que diferentemente dos linguistas, os linguistas aplicados devem observar a linguagem como política e mais, devem fazer política por meio da linguagem, principalmente no que diz respeito ao ensino.

Retornando Kleiman (2013), é preciso pensar a LA na modernidade recente, principalmente no Brasil, como uma LA do Sul, que se preocupa com o que se passa no âmbito glocal (KUMARAVADIVELU, 2006) e que produz teorias e conhecimentos e não somente importa teorias para se manter viva. Allwright (2006), ao discutir o futuro da LA como área de estudos, apresenta seis direções promissoras para o campo. O autor acreditava, à época, que a LA deveria:

- i. mover-se de um estágio de prescrição e descrição para um estágio de entendimentos sobre o que se passava em seus contextos;

- ii. refletir melhor sobre a complexidade dos eventos que surgem no dia a dia, não os generalizando;
- iii. não pensar em soluções gerais para problemas gerais, mas antes refletir sobre as idiossincrasias que surgem nos contextos de pesquisa;
- iv. sair de uma abordagem precisa e simplista para uma abordagem plural;
- v. entender o processo de ensino-aprendizagem não como trabalho, mas como vida;
- vi. reconhecer que professores-pesquisadores e alunos são agentes e produtores de conhecimento.

A PE, então, tem se apresentado como uma dessas novas teorizações que tem ajudado linguistas aplicados na busca de entendimentos sobre a vida dentro e fora da sala de aula. Seu viés híbrido tem proporcionado diferentes recortes de pesquisa dentro da LA, fomentando diferentes processos de reflexão conjunta entre professores e alunos em seus contextos, como no exemplo da presente pesquisa.

2.2.2.

A linha híbrida e reflexiva da Prática Exploratória

No tecer desta metodologia que já se apresenta caleidoscópica, indisciplinar e transgressiva, apresento a PE (MILLER et al., 2008). Gostaria de focar aqui em seu viés metodológico e como o mesmo tem possibilitado hibridizações teórico-metodológicas no processo de busca por entendimentos (MILLER, 2012), além de se apresentar como uma nova proposta de pesquisa dentro da LA.

Assim, concordo com Nóbrega¹¹ de que a PE é LA. Digo isso acreditando ser a PE uma das abordagens que surgiram dentro da LA para buscar entendimentos sobre a vida em um mundo cada vez mais complexo. Iniciada na sala de aula, a PE, hoje, está ganhando cada vez mais espaço em contextos diversos, se fortalecendo como teoria e se estendendo como fundamento na pesquisa científica e na formação [inicial e continuada] de professores, a exemplo desta pesquisa de mestrado materializada em dissertação.

¹¹ Discussões orais durante participação em bancas de defesa de mestrado e doutorado. Não datadas.

Em termos de metodologia, a PE apresenta o gênero discursivo pôster exploratório, como uma ferramenta para geração de dados. O mesmo é atividade comum da comunidade de prática (WENGER, 1998) da PE, uma vez que estamos, com frequência, refletindo sobre questões instigantes que surgem no decorrer de nossas vidas e em nossos contextos de trabalho. Os pôsteres exploratórios, então, constituem-se de momentos de reflexão sobre tais questões e, de forma diferente dos acadêmicos,¹² não possuem uma forma específica, muito menos tamanho ou ordem sequencial de elaboração (cf. NUNES, 2016).

Os pôsteres exploratórios podem ser entendidos como uma forma de se expor as questões nas quais os praticantes exploratórios estão envolvidos de modo a gerar mais entendimentos sobre tais questionamentos. Eles ainda podem fomentar conversas exploratórias, como no caso desta pesquisa, que geram [novos] entendimentos sobre os *puzzles* apresentados, bem como novos *puzzles*. Muito além de se obter resultados, tais momentos de reflexão promovidos na construção dos pôsteres exploratórios motivam reflexões colaborativas, uma vez que diversos participantes se envolvem no processo de busca por entendimentos. A elaboração desses pôsteres é encaminhada de forma livre e sempre bastante criativa, de modo que o praticante utilize o que lhe for conveniente para tentar expor ou explicar suas questões, tal como: desenhos, figuras, fotos, perguntas, depoimentos etc. Devido ao seu viés reflexivo, os pôsteres exploratórios podem apresentar espaços para sugestões, nos quais outros participantes podem comentar tais questões instigantes, sugerir outras questões e até mesmo compartilhar suas experiências sobre a mesma questão, caso já a tenham vivenciado.

Muitas vezes, os pôsteres exploratórios são produtos de Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (APPE). As APPE são “atividades discursivas para entender” (BARRETO et al., no prelo) que, geralmente, são motivadas por *puzzles* que emergem no cotidiano da sala de aula ou fora dela.

¹² O pôster acadêmico, segundo alguns manuais, caracteriza-se por ser um tipo de trabalho científico que tem por objetivo apresentar resultados de uma pesquisa completa ou resultados parciais sobre a mesma. Desta forma, o pôster precisa ser feito de forma clara e objetiva visando o fácil entendimento do leitor. Muitas vezes, os pôsteres acadêmicos são feitos para serem somente lidos, enquanto em outras ocasiões podem ser explicados pelos autores. Dependendo dos eventos aos quais os pôsteres sejam submetidos, teremos diferentes formas e tamanhos, bem como dados específicos; porém, é comum que os pôsteres sempre apresentem breve introdução sobre a pesquisa já desenvolvida ou em andamento, resumo, principais resultados, pequena pressuposição teórica e referências.

Conferir: http://www.fmc.br/images/trabalhos_academicos/ManualPosterTecnico.pdf. Acesso: 14/11/15.

Moraes Bezerra (2007) cunhou o conceito Atividade Reflexiva com Potencial Exploratório (ARPE), idealizado em um contexto de formação de professores. Da mesma forma que as APPE, as ARPE são atividades que buscam refletir sobre diferentes questões que emergem em outros contextos profissionais, embora o mesmo também possa ser pensado para a sala de aula. Gostaria de acrescentar, ainda, que tenho entendido as APPE, as ARPE, os pôsteres exploratórios, bem como as conversas exploratórias como sendo processos dinamizadores de reflexão e de novos entendimentos sobre as questões que perpassam a vida em sala de aula e em outros contextos (COLOMBO GOMES, 2014; EWALD, 2015; BRANDÃO, 2016). Acredito que, na pesquisa científica, estes processos de busca por reflexão podem vir a serem utilizados como instrumentos metodológicos para a geração de dados, como os pôsteres e, conseqüentemente, as conversas exploratórias, no caso desta pesquisa.

Assim, tenho entendido, ainda, que tais instrumentos sustentam o viés exploratório da PE como metodologia de pesquisa que possibilita inserções híbridas, unindo diferentes teorias de diferentes áreas do conhecimento para um “melhor” trabalho para entender (MILLER, 2012). É minha intenção que a presente dissertação se apresente como um exemplo desta configuração teórica e metodológica proposta pela PE e a qual eu defendo.

3. Prática Exploratória: entre a Ética, a Agência e a Sustentabilidade

Nós escolhemos a frase inusitada “fazendo sendo” para caracterizar nossa experiência como praticantes exploratórios porque sentimos a necessidade de enfatizar a indivisibilidade entre “o que fazemos” e “o que somos” [...] ¹³

Miller et al. in Allwright & Hanks, 2009, p. 227-228

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

Walewska Braga (extraído de Ewald, 2015, p. 39)

Neste capítulo apresentarei a PE em seu viés teórico e discutirei questões referentes à imagem **Qualidade de vida** e de como a mesma ainda é menosprezada no contexto acadêmico. Desta forma, proponho um breve panorama histórico do surgimento e desenvolvimento da PE, seu início na sala de aula e sua inserção mais recente na pesquisa científica. Após tal contextualização, apresento alguns dos dados que geramos em nossa conversa exploratória.

3.1. Sobre a história e desenvolvimento da Prática Exploratória

De acordo com Bauman (1999, p. 11), o que nos faz estar em movimento é o questionamento. Segundo o mesmo autor, “o problema da condição contemporânea de nossa civilização moderna é que ela parou de questionar-se”. Assim, “questionar as premissas supostamente inquestionáveis do nosso modo de

¹³ No original: *We chose the unusual phrase “doing being” to characterise our experience as EP practitioners because we feel the need to emphasize the indivisibility between “what we do” and “who we are” [...]*

vida é provavelmente o serviço mais urgente que devemos prestar aos nossos companheiros humanos e a nós mesmos”.

Creio que foi nessa direção, à medida que se questionava sobre como era tratado o ensino de Língua Inglesa nas escolas e principalmente de como eram realizadas as pesquisas em tal contexto, que Dick Allwright, ao final de seu livro sobre *classroom research*¹⁴ em coautoria com Kathleen Bailey, propõe um Ensino Exploratório (cf. *Exploratory Teaching* – ALLWRIGHT; BAILEY, 1991).

Soa um tanto quanto contraditório propor um ensino que se denomina “exploratório” depois de elencar inúmeras maneiras e técnicas de como se fazer pesquisa em sala de aula. Entretanto, fica claro, para mim, que Allwright se questionara e entendera que o segredo não estava nas novas ideias e propostas que vinham de fora da sala de aula, embora elas fossem bem-vindas, mas sim no que acontecia dentro dela.

Desta forma,

Allwright se distancia da orientação de pesquisa em sala de aula proposta nos capítulos anteriores do livro. Ao propor um ensino exploratório (cf. *Exploratory Teaching*), ele introduz uma modalidade de fazer pesquisa que lhe parece mais adequada do que a pesquisa acadêmica, que ele qualifica como “parasítica” (cf. *parasitic research*). Sua experiência de vida como pesquisador acadêmico leva Allwright a ficar desiludido com práticas investigativas que ‘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).

Era comum, naquela época,¹⁵ em se tratando de *classroom research*, receber nas salas de aula pesquisadores externos. Externos porque, muitas vezes, não faziam parte daquele contexto. E, como afirmam Allwright e Hanks (2009) e Miller (2012), após coletarem seus dados, como parasitas, agradeciam a estada e iam embora sem trazer contribuições, mesmo que mínimas.

O Ensino Exploratório, então, trazia a ideia de que todo “professor é pesquisador”, como comentei na introdução deste trabalho, e pesquisador de sua própria sala de aula. Para Allwright, segundo Miller (2012, p. 321), tal visão era “uma forma de possibilitar que os próprios professores de inglês como língua estrangeira e seus alunos – não pesquisadores externos – [buscassem] entender

¹⁴ Em uma tradução literal, “pesquisa de/sobre a sala de aula”.

¹⁵ Estou falando aqui da década de 1990, porém, embora já tenha se passado bastante tempo, não posso afirmar que tais práticas não existam mais.

suas salas de aula de forma conjunta e integrada ao trabalho pedagógico nelas conduzido”.

Mas, qual é a importância de se estudar a sala de aula? Essa, talvez, seja uma pergunta cujo significado ainda não seja muito entendido por alguns pesquisadores. Afinal, a pesquisa em sala de aula é ciência?¹⁶ Muitos acham que não é importante, mas para nós, professores exploratórios, estudar a sala de aula é relevante e essencial, eu diria. Afirmo isto porque a escola é uma das instituições nas quais nós, seres humanos, passamos a maior parte de nossas vidas. Desta forma, se entendemos os efeitos da modernidade líquida (BAUMAN, 2001), na qual os tempos são líquidos (BAUMAN, 2007a), a vida é líquida (BAUMAN, 2007b) e, quiçá, o amor é líquido (BAUMAN, 2004), bem como “a globalização influencia a vida cotidiana tanto quanto eventos que ocorrem numa escala global”, “estruturando o modo como vivemos, e de uma maneira muito profunda” (GIDDENS, 2003, p. 15); concordamos que vivemos em um “mundo em descontrole”. Vivemos

num mundo de transformações, que afetam quase todos os aspectos do que fazemos. Para bem ou para mal, estamos sendo impelidos rumo a uma ordem global que ninguém compreende plenamente, mas cujos efeitos se fazem sentir sobre todos” (ibid., 2003, p. 17).

E esses efeitos não só afetam a todos os seres humanos, como também afetam todas as instituições nas quais esses seres humanos estão inseridos, inclusive a escola.

“A escola é [ou deveria ser] um reflexo desta vida [confusa e fluida], o lugar onde se aceita, incentiva e trabalha para entender a complexidade dos questionamentos e das perguntas, a incompletude e a incerteza de suas respostas” (MILLER et al., 2008, p. 155). Assim, “em sala de aula, [no papel de professores], é central que atuemos por meio de uma percepção aguçada do momento sócio-histórico em que nos encontramos para situar nossa prática e, assim, para situar nossos alunos” (MOITA LOPES, 2003a, p. 32), uma vez que somos seres construídos sociohistoricamente através das interações que estabelecemos diariamente (VYGOTSKY, [1978] 2007; REGO, 2012). Não podemos entender a

¹⁶ Embora eu acredite ser sempre relevante afirmar que as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais são tão ciência quanto às pesquisas realizadas nas Ciências Exatas e Naturais, não me aprofundarei nesta discussão aqui. Porém, caso haja interesse pelo tema, sugiro fortemente a leitura do texto de DAMATTA, R. Ciências naturais e Ciências sociais. In: _____. **Relativizando:** uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, p. 19-25, 2010.

escola como um espaço à parte da sociedade, embora muito possamos criticá-la sobre os rumos que tenha tomado (CANDAU, 2000; MORAN, 2013; DEMO, 2011). Porém, é preciso reforçar que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaço-temporais. De forma que ele é [...] um ser “situado e temporalizado” (FREIRE, 1979, p. 61).

A breve discussão acima busca salientar que a complexidade e a incerteza da vida passeiam pela escola e que

se a educação quer fazer pensar ou talvez pensar para transformar o mundo de modo a se poder agir politicamente, é crucial que todo professor – [todo aluno] e, na verdade, todo cidadão – entenda o mundo em que vive e, portanto, os processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que estamos vivenciando (MOITA LOPES, 2003a, p. 31).

Essa posição reflexiva é crucial porque “não se pode transformar o que não se entende” (MOITA LOPES, 2003a, p. 31). E quem melhor para entender a educação em seu processo de ensino-aprendizagem que os professores e seus alunos? Embora a resposta seja nítida, há quem acredite que os administradores de empresas (CANDAU, 2000), por exemplo, são os que sabem mais sobre o assunto. Entretanto, prefiro acreditar e insistir que uma parceria professor-alunos é a “chave” para um ensino-aprendizagem de qualidade e que

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 (FREIRE, 1979, p. 61).

Além do aspecto crítico, a escola é um espaço extremamente importante de formação não só intelectual, mas também de formação afetivo-social. Ela precisa “representar, com a máxima naturalidade, um lugar coletivo de trabalho, mais do que de disciplina, ordem de cima para baixo, desempenho obsessivo [e] avaliação fatal” (DEMO, 2011, p. 19-20). A escola não pode ser um “espaço supremo de individualismos, marcado pelas separações de salas de aula, fragmentação do horário escolar e alunos dispostos em fileiras indianas” (LIBERALI, 2009, p. 233-234). A escola precisa ser bem mais do que isso! De acordo com Moran (2013, p. 16), a escola

precisa focar mais a construção de pessoas cada vez mais livres, evoluídas, independentes e responsáveis socialmente. Uma escola interessante, aberta e estimulante, que descortine novos horizontes profissionais, afetivos, sociais, e que favoreça escolhas mais significativas em todos os campos. Uma formação que ajude os alunos a acreditarem em si, a buscarem novos caminhos pessoais e profissionais, a lutarem por uma sociedade mais justa, por menos exploração, que dê confiança aos jovens para que se tornem adultos realizados, afetivos, inspiradores.

Para que haja uma escola inovadora é preciso começar entendendo que a educação não se faz sem diálogo (FREIRE, 1979) e muito menos sem colaboração, de modo que a mesma sempre se reinvente (CANDAU, 2000). Desta forma, desejo reforçar que há, sim, relevância em se estudar a sala de aula. E que entendê-la é ciência das mais complexas; é entender a vida, ou pelo menos tentar.

Foi nessa tentativa de entender a vida em sala de aula que Allwright, em Allwright e Bailey (1991), compreendeu que professor e alunos são agentes no processo de ensino-aprendizagem (MORAES BEZERRA; NUNES, 2013). Não é em vão que é nessa parceria que se fundamenta o Ensino Exploratório por Allwright desenvolvido, o qual com o passar dos anos passou a se chamar Prática Exploratória (MILLER, 2012). Com o passar dos anos, cunhou-se o termo Prática Exploratória (PE) (MILLER, 2012); o termo prática, ao invés de ensino, foi escolhido justamente por se basear na agência professor-aluno.

Assim, acredito que a agência é um dos principais pilares que sustentam a PE. Não existe ensino sem aquele que ensina e aquele que aprende (MORAES BEZERRA; NUNES, 2013; FREIRE, [1996] 2014). “Ensinar não é transferir conhecimentos” (FREIRE, [1996] 2014, p. 47), mas antes um processo de construção mútua. Como diria Freire ([1974] 2005), os alunos não são bancos nos quais se depositam conhecimentos, eles são partes do processo e são tão agentes quanto os professores. Desta forma,

primeiro é essencial desfazer a noção de “aluno” como sendo alguém subalterno, tendente a ignorante, que comparece para escutar, tomar nota, engolir ensinamentos, fazer provas e passar de ano [...], [ele] vem à escola para trabalhar junto, tendo no professor a orientação motivadora, nem mais, nem menos (DEMO, 2011, p. 20).

Ao contrário do que muitos professores pensam, esta colaboração entre professor e alunos não é “perder a autoridade, instaurando a bagunça e a impertinência dos alunos, mas implica preferir a autoridade que se erige pela competência, bom exemplo, orientação dedicada” (DEMO, 2011, p. 21) e não a

autoritarismos, como discutimos em Moraes Bezerra e Nunes (2013). Por consequência, “[a]luno não é objeto de ensino. É sujeito do processo e parceiro de trabalho” (DEMO, 2011, p. 21). Na mesma linha, Allwright e Hanks, já em 2009, (p. 4-7) apresentam cinco proposições a respeito dos alunos e seu papel no ensino. Para os autores, os alunos a) são indivíduos únicos que aprendem e se desenvolvem melhor em suas idiossincrasias, b) são seres sociais que aprendem e se desenvolvem melhor em um ambiente de cooperação, c) são capazes de levar o ensino a sério, d) são capazes de tomar decisões de forma independente e e) são capazes de se desenvolver como participantes do processo de ensino-aprendizagem.

Neste viés, podemos chegar a primeira definição de PE como sendo

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 [ou em outros contextos pedagógicos] (MILLER et al., 2008, p. 146).

Diferente de outras formas de se fazer pesquisa (cf. SANTIAGO, 2009, p. 58), a PE não tem interesse em propor soluções para problemas, mas antes, entender as inquietações que, por conta de nossa vivência em um mundo em constante mudança, emergem em nossas salas de aula ou nos contextos pedagógicos nos quais estejamos inseridos. Tais inquietações, questionamentos e/ou perguntas instigantes são chamadas de *puzzles*¹⁷ e são eles que alimentam o trabalho para entender que caracteriza a PE (MILLER et al., 2008). Os *puzzles* são, com frequência, formulados por meio de perguntas iniciadas com “por que” (?), na tentativa de fomentar reflexões mais profundas do que as alcançadas no dia-a-dia e gerar mais entendimentos.

A ação para entender e não para mudar foi, e ainda é, motivo de muitas críticas ao posicionamento ético-filosófico da PE. A respeito dessa questão, Allwright (1998) afirma que não nos interessa¹⁸ solucionar problemas, como dito anteriormente, ou introduzir mudanças, muitas vezes precipitadas, ao contexto de ensino. O autor argumenta que é preciso planejar a mudança com base em

¹⁷ Embora exista uma discussão sobre se utilizar ou não o termo em inglês *puzzle* por conta de estarmos em um contexto sul americano e de precisarmos nos “libertar” das correntes do imperialismo linguístico que vem do Norte, tomarei a liberdade de utilizar o termo em inglês por sua abrangência de sentido.

¹⁸ Como praticante exploratório me posiciono de igual modo.

entendimentos aprofundados, advogando que “mudar por mudar” não é certeza de “melhorias”. Entretanto, a PE não se opõe a mudanças, mas esclarece que seu intuito não é mudar, mas sim entender. Acreditamos, porém, que mudanças ocorrem, uma vez que quando entendemos melhor os porquês que nos “incomodam”, muitas vezes nossas “certezas cristalizadas” e nossas atitudes mudam.

Ao clamar por uma postura cautelosa com relação a mudanças precipitadas, Allwright (ibid.) propõe que é preciso saber por que algo é precisamente um problema para saber que tipo de mudanças seriam necessárias para, a partir daí, saber como tais mudanças poderiam ocorrer ou saber que mudanças propor. O autor acrescenta, ainda, que muitas vezes o entendimento pode trazer uma certeza muito grande de que a mudança a qual se gostaria de estabelecer não seria agradável/desejável.

Na PE, aqueles que se engajam na busca por entendimentos, sejam eles professores [em serviço ou em formação], alunos, estagiários, monitores, bolsistas de iniciação à pesquisa científica,¹⁹ coordenadores pedagógicos, inspetores, diretores, dentre outros, são considerados praticantes exploratórios (MORAES BEZERRA, 2007; MORAES BEZERRA; NUNES, 2013). Isto faz com que a PE seja considerada uma proposta de pesquisa do praticante (ALLWRIGHT; HANKS, 2009; MILLER, 2010; 2012). Nesses termos, a PE apresenta alguns princípios que norteiam o trabalho para entender. São eles:

- Priorizar a qualidade de vida.
- Trabalhar para entender a vida na sala de aula ou em outros contextos profissionais.
- 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)

É importante ter em mente, porém, que tais princípios não devem ser entendidos como regras ou normas, nem mesmo sugerem uma ordem a ser

¹⁹ Pesquisas relacionadas à Iniciação Científica (IC) ou Iniciação a Docência (ID).

seguida. No entanto, os mesmos balizam “a proposta investigativa da PE, fundamentando decisões, encaminhando ações” (MORAES BEZERRA; NUNES, 2013, p. 21) e, no presente trabalho, conduzem minha prática de pesquisa. Tais princípios podem vir a ser adaptados²⁰ conforme o contexto e a necessidade de seus praticantes.

3.2.

Da sala de aula para a pesquisa acadêmica

Como praticante exploratório, meu percurso junto à PE tem sido um pouco diferente do de alguns de meus colegas que conheceram a PE em contextos de formação continuada como: pós-graduação, oficinas, sessões de pôsteres, grupo de discussão, evento anual de PE, entre outros. Fui apresentado à PE em minha graduação, como dito anteriormente, enquanto ainda me formava professor²¹ e, assim, acredito que fui “formado” nela e por ela. Desta forma, os entendimentos e reflexões a que cheguei até o presente momento estão intimamente ligados ao meu envolvimento com a pesquisa científica orientada pelo viés ético-metodológico e inclusivo da PE.

Creio, então, que a PE tenha na ética, assim como na agência, seus principais pilares. Para entender a PE é preciso entender que ensino é colaboração, troca, agência – tudo sustentado pela ética.

Mas o que significa “ser ético”? Com frequência se confunde ser ético com a observância da legislação, que, se é algo de fundamental, não é ainda suficiente. Por outro lado, também com frequência vive-se uma dicotomia entre uma ética interna (da empresa, da família, dos amigos) e a falta de ética em relação ao mundo externo, em que prevalece a “lei da selva” (MARCONDES, 2009, p. 42).

Existe uma discussão abrangente a respeito do que é ética ou o que é ser ético. Na maioria das vezes, pensar em ética é pensar em moral. Embora ambas estejam interligadas em essência, não são a mesma coisa. Segundo Marcondes (2007, p. 9), a palavra ética tem origem em *ethos*, do grego, que significa “o conjunto de costumes, hábitos e valores de uma determinada sociedade e cultura”. *Ethos* foi traduzida pelos romanos como *mos*, *moris*, originando o termo *moralis*,

²⁰ Conferir: REIS, 2013. Referências neste trabalho.

²¹ Licenciatura em Letras Português/Inglês pela UERJ/FFP.

de onde resulta a palavra moral em português. Isso explica o porquê de ética e moral serem consideradas sinônimas.

Nessa mesma linha de pensamento, Boff (2003, p. 37) comenta que a moral está relacionada à vida concreta, i.e., “trata da prática real das pessoas que se expressam por costumes, hábitos e valores culturalmente estabelecidos”. Assim, uma pessoa é considerada moral quando está de acordo com tais costumes, hábitos e valores estabelecidos culturalmente. Portanto, se pensarmos que cada sociedade possui diferentes costumes, hábitos e valores, temos diferentes definições de moral e, logo, de ética. O autor ainda acrescenta que uma pessoa pode ser moral, mas não ser ética. A ética está relacionada “a princípios e valores que orientam pessoas e sociedades” (ibid., 2003, p. 37); falamos nesse caso em caráter. Se levamos tal discussão em uma perspectiva sociointeracionista (VYGOTSKY, [1978] 2007), as sociedades constroem suas ideias de moral com base nas relações humanas, o que influencia na construção ou não de cidadãos éticos. Logo, uma sociedade baseada na moral tende a gerar cidadãos éticos. Embora, claro, tal afirmação possa ser questionada (BOFF, 2003).

As questões de ética, ainda, são relacionadas somente a aspectos políticos ou de negócios, porém, “embora o respeito à lei seja um pré-requisito da ética, a ética vai além dos códigos de conduta e das normas” (MARCONDES, 2009, p. 42), tornando-se também “uma necessidade para a convivência social” (SUNG; SILVA, 1995, p. 14). Em nossa convivência social, “o que pode existir de mais valioso [...] senão alcançar a plena felicidade?” Para Comparato (2006, p. 17), é exatamente disso que trata a ética e é esse aspecto que eu, como praticante exploratório, busco através da PE: entender a vida em sala de aula e em outros contextos pedagógicos de modo a gerar entendimentos profundos sobre os *puzzles* que são gerados, caminhando para uma melhor conscientização da qualidade de vida (GIEVE; MILLER, 2006) nas relações que são estabelecidas, mesmo muitas vezes não tendo respostas. Embora o conceito de qualidade de vida seja bastante complexo e questionável, a qualidade de vida que almejamos na PE está relacionada a uma busca pela harmonia das relações interpessoais que se estabelecem em nossas salas de aula através de reflexões que nos levem a entendimentos que gerem mais questionamentos, que nos questionem sempre, nos desarmonizando para nos harmonizar (GIEVE; MILLER, 2006; ALLWRIGHT, 2006).

Porém, será que a ética é possível num mundo de consumidores (BAUMAN, 2011)? Ou, para efeito desta discussão, em nossas salas de aula ou em contextos pedagógicos? Creio que não seja tão fácil e é por isso que devemos estar sempre nos avaliando eticamente, refletindo sobre nossas ações, sendo transparentes, coerentes, solidários e buscando a reciprocidade (MARCONDES, 2009, p. 45). Assim, acredito que olhar o mundo [da sala de aula] através das lentes da PE é prezar pela ética, pela felicidade do não saber, mas estar à procura, de estar em conflito, mas ter qualidade de vida.

Iniciada na sala de aula, hoje, a PE “vem sendo recontextualizada em contextos acadêmicos por profissionais inseridos em momentos de educação continuada em cursos de pós-graduação”, como afirma Miller (2012, p. 319-320) e como se exemplifica nos trabalhos de Miller (2001), Sette (2006), Moraes Bezerra (2007), Moura (2007), Santiago (2009), Villela (2012), Reis (2013), Rodrigues (2014), Colombo Gomes (2014), Ewald (2015), entre outros. Tais reflexões permeiam diferentes contextos como momentos de consultoria [em cursos de inglês], formação continuada, formação inicial de professores, interseções entre a PE e a Psicanálise, ONGs, entendimentos sobre quem somos enquanto professores ou enquanto participantes de um grupo específico.

É interessante observar que a PE tem sido o fundamento de muitas pesquisas, como apresentado acima ou, como diria Moraes Bezerra (2007), o ponto de partida para muitas dessas reflexões. Sem dúvidas, a PE é um fio multicolorido (ibid., 2007) que tem, por meio da ética, agência e sustentabilidade, permitindo “uma miríade de possibilidades de se lidar com as cores e os desenhos que podem representar a vida em sala de aula e no grupo de reflexão: [como] afetividade, cognição, relação com o outro, crenças, poder” (ibid., p. 45), narrativas, construção de identidade, gêneros discursivos, formação inicial e continuada de professores. Desta forma, a PE se apresenta como um “fio filosófico, teórico e ético” (ibid., p. 45), bem como um viés ético-metodológico e inclusivo de se fazer pesquisa (MILLER, 2010; 2012), uma postura (COLOMBO GOMES, 2014), um instrumento de reflexão (REIS, 2013), gerando teorizações híbridas a cada inserção acadêmica diferente em que se apresenta (MILLER, 2012).

Porém, deve-se ter mente que

mesmo que a ‘pesquisa acadêmica’ precise terminar, almeja-se que a Prática Exploratória não acabe, que o praticante e, de preferência, seu grupo de alunos ou colegas continuem o ‘trabalho para entender’ que foi iniciado durante o período da pós-graduação *Lato Sensu ou Stricto Sensu*” (MILLER, 2012, p. 332).

Acrescento, ainda, que tal processo reflexivo se insira e continue na pesquisa científica durante a graduação e na escola básica (por meio da Iniciação Científica Júnior [ICJ]), por exemplo. Nesse caminho se encontra o terceiro fundamento no qual a PE se fundamenta, a sustentabilidade.

O presente trabalho é um estudo sobre a forma em que a PE tem se configurado como fundamento para a formação de novos professores em uma perspectiva crítico-reflexiva e inclusiva, bem como na promoção de novos entendimentos que surgem ainda na graduação (BRANDÃO, 2012; NUNES, 2014; SARTOR, 2014; CERQUEIRA, 2014; ABREU, 2015) e que se estenderam a níveis de pós-graduação (BRANDÃO, 2014; NUNES, 2015; SARTOR, 2015). Por isso, então, advogo que a PE é sim sustentável, no sentido de que as reflexões iniciadas por conta de inquietações das salas de aula ou por conta de pesquisas com um viés “mais” acadêmico não acabam, mas antes geram novas inquietações que promovem assim novas reflexões. Apresento esse trabalho e exemplifico por meio dos relatos de Alexandre, Barbara, Douglas, Evellyn, Felicio, Isadora, bem como o meu próprio, que a questão [otimista] de Allwright e Hanks (2009, p. 257), *Is EP sustainable?*,²² tende a merecer uma resposta positiva.

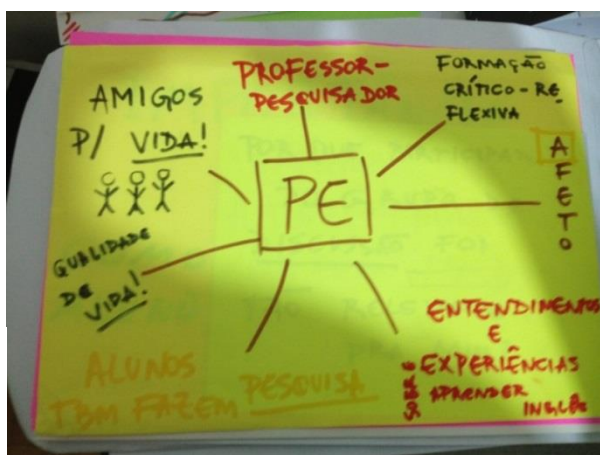
Diante de toda essa discussão a respeito do que é a PE, concordo que a mesma é indefinível (MORAES BEZERRA et al., em preparo) ou como bem diz Walewska na epígrafe dessa seção, é preciso vivê-la para entendê-la. Espero, assim, que a vivência dos relatos que trago nesta dissertação ajudem a entender melhor o *doing being* da PE.

²² A PE é sustentável?

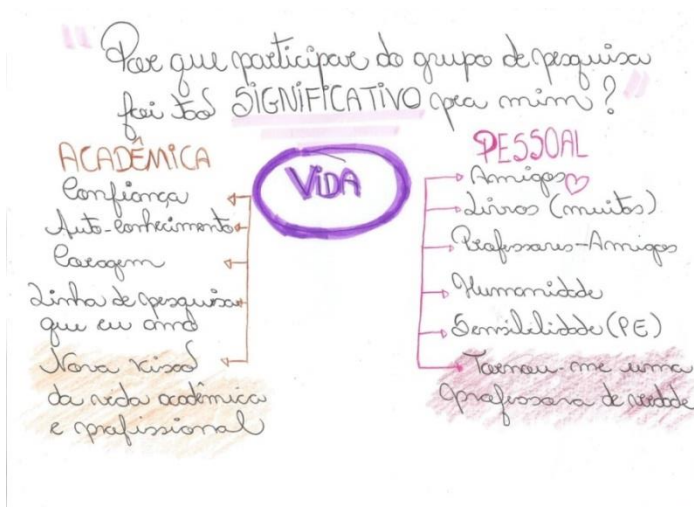
3.3.

A pesquisa como lugar para se discutir a socioconstrução de qualidade de vida

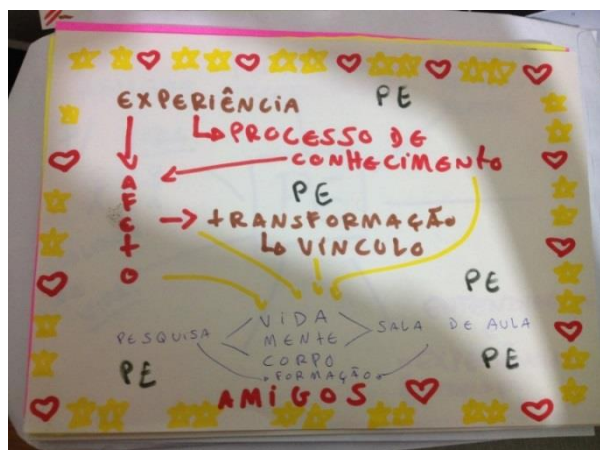
Durante nosso processo de busca por entendimentos em nosso grupo de discussão, estávamos em constante envolvimento com os princípios da PE. Sempre buscávamos refletir sobre a qualidade de vida que havia nos contextos nos quais estávamos inseridos. Não à toa, a PE aparece em nossos pôsteres.



Pôster 8: Diego



Pôster 9: Barbara



Pôster 10: Felicio

Como brevemente esbocei na metodologia, apresento a PE em meu pôster como fundamento de todos os entendimentos que construí ao longo de minha jornada pela pesquisa científica na graduação. Não diferente de mim, Barbara apresenta a PE em seu pôster como sinônimo de sensibilidade. Já para Felicio, seu entendimento sobre a PE aparece em sua apresentação, como veremos na microcena a seguir.

Microcena 1: “isso vai esvaziar na verdade todo o debate que tá tendo lá dentro”

Felicio 31 era muito:: (0,3) ainda era muito
 32 superficial (0,2) e aí quando ele pediu pra
 33 fazer eu preferi colocar algumas palavras
 34 talvez que fossem sintetizar um pouco um
 35 pouco da experiência que eu tô tendo em sala
 36 de aula e que eu venho pensando por que?
 37 entrando no mestrado e entrando na academia
 38 hh eu percebi que tudo isso aqui que tá
 39 nesse na na PE por exemplo é invalidado
 40 sabe? no mestrado é é: muito invalidado
 41 (0,1) na verdade. que é o ponto principal
 42 que é qualidade de vida. não tem qualidade
 43 de vida no mestrado (), sabe?
 44 isso não existe. principalmente com a
 45 agência de fomento indo lá dar esporro na
 46 gente pra ter produção. então o tipo de
 47 sistema que tá em primeiro lugar pensando na
 48 sua produção e pra conseguir (0,1) fazer
 49 (0,1) uma dinâmica de produtividade rodar e
 50 que o principal interesse na verdade é o
 51 funcionamento do mestrado (0,2) pra mim hoje
 52 não faz mais tanto sentido, sabe? isso na
 53 verdade esvazia (0,1) isso vai esvaziar na
 54 verdade todo o debate que tá tendo lá
 55 dentro. (...)

Na microcena acima, das linhas 32 a 36, Felicio nos constrói um breve relato, o qual tem função de orientar seus ouvintes sobre o processo de confecção de seu pôster do que de narrar, de fato, algo surpreendente. Felicio diz que preferiu organizar seu pôster com algumas palavras talvez que fossem sintetizar um pouco um pouco da experiência que **ele** está tendo em sala de aula e nas quais tem pensado.

Esse posicionamento de compartilhar suas experiências em sala de aula e pensar sobre elas leva a um dos princípios da PE: trabalhar para entender a vida na sala de aula ou em outros contextos profissionais. Essa atitude de Felicio sugere, ainda, que a sigla PE não está em seu pôster em vão e que suas experiências em sala de aula têm feito com que ele esteja em constante inquietação.

Continuando sua narrativa, Felicio nos orienta da linha 37 a 39 sobre o porquê de estar refletindo sobre sua sala de aula. Ele nos diz que “entrando no mestrado e entrando na academia”, **percebeu** “que tudo isso aqui que tá nesse na na PE por exemplo é invalidado” e **chama a**

atenção de seus ouvintes de que “não tem qualidade de vida no mestrado” (l. 42-43), que para ele “é o ponto principal” (l. 41). Mais uma vez, percebo, no discurso de Felício, um dos princípios da PE: priorizar a qualidade de vida. Gostaria, então, abaixo, de destacar o trecho que vai das linhas 44 a 55 para que possamos discutir mais a fundo o que Felício nos apresenta.

Observemos:

isso não existe. principalmente com a agência de fomento indo lá dar esporro na gente pra ter produção. então o tipo de sistema que tá em primeiro lugar pensando na sua produção e pra conseguir (0,1) fazer (0,1) uma dinâmica de produtividade rodar e que o principal interesse na verdade é o funcionamento do mestrado (0,2) pra mim hoje não faz mais tanto sentido, sabe? isso na verdade esvazia (0,1) isso vai esvaziar na verdade todo o debate que tá tendo lá dentro.

Tenho entendido o trecho acima como um momento de avaliação de Felício. Em outras palavras, para mim, Felício faz, aqui, um grande desabafo sobre as pressões institucionais/acadêmicas de seu programa de mestrado, bem como das agências de fomento financiadoras, minando sua qualidade de vida. Esse desabafo me fez pensar no que seria a universidade. Que papel ela teria na sociedade? O que Felício nos constói na microcena acima é um exemplo de como a universidade tem se comportado ultimamente, como um lugar submerso em um sistema que tá em primeiro lugar pensando na sua produção (l. 45-48). Foi interessante, para mim, perceber que Felício não foi o único a falar sobre a extrema importância que existe, atualmente, na produção acadêmica. Isadora, em sua apresentação, expõe, em um momento hilário, como a produção acadêmica fez parte do nosso começo de namoro.

Microcena 2: “vamos fazer um currículo lattes agora!”²³

Na microcena abaixo, Isadora nos orienta (l. 1-5) que não sabia o que era um currículo Lattes até, mais ou menos, seu terceiro/quarto período de graduação. Este momento seria, aproximadamente, começo do segundo semestre de 2013.

²³ Diferente de outras microcenas que serão apresentadas, esta possuía participação de quase todos os participantes do encontro. Assim, preferi manter as bordas do texto para uma melhor compreensão sobre quem está falando em cada momento.

Nesta época, eu era bolsista de IC por quase dois anos. Já tinha tido a oportunidade de apresentar alguns trabalhos em eventos científicos e até de publicar um artigo. Mas por que isso é importante para nossa discussão?

Isadora	1 2 3 4 5	>primeiro que até então eu não sabia <u>nem</u> o que era um currículo lattes até o terceiro período pro quarto< (0,2) até que eu comecei a namorar Diego (0.1) e hh a primeira coisa que ele=
Diego	6 7	=você não soube do lattes só por causa disso. [eu não olhei o seu lattes]
Isadora	8	[uma das primeiras hhh] ((risos))
Felicio	9	[que romântico, hein?]
Alexandre	10 11	ele vai dizer que não olhou o seu, mas olhou sim hh
Diego	12	ela não ti:nha
Evellyn	13	AAAAAh! ELA não tinha!
Alexandre	14	mas ela olhou o seu
Diego	15	aí eu não sei hh
Isadora	16 17 18 19	aí ele chegou e falou assim "você sabe o que é um currículo lattes?" aí eu olhei pra cara dele ((fazendo gestos)) "eu não faço a mínima ideia"
Evellyn	20 21	GENTE, Diego nem perguntou se ela tinha namorado perguntou se ela tinha=
Diego	22	=eu sabia que ela não tinha
Douglas	23 24	eu imagino como Diego ia fazer essa pergunta
Alexandre	25 26 27	"olha só vem cá. tenho que conversar sobre uma coisa" (0,3) "que que <u>foi</u> ?" (0,1) "você tem currículo lattes?" ((risos))
Isadora	28	mas foi engraçado=
Alexandre	29 30	=que que você publicou no ano passado ((risos)) ((muitas falas ao mesmo tempo))
Isadora	31 32 33	a primeira coisa que ele fez lá [em casa foi <u>sentar</u> no meu lado e falar assim "vamos fazer um currículo lattes agora!"]
Felicio	34 35 36	[vamos ali em casa que eu te mostro meu currículo lattes]
Diego	37	QUE HORRO:::R! eu fiz isso? ((Evellyn ri))
Felicio	38	o que ela falou?
Diego	39	no::ssa::
Alexandre	40 41	é a idade Diego. a gente amadurece. a gente amadurece
Isadora	42 43	a gente vai chegar em casa e a gente vai fazer um currículo lattes agora
Alexandre	44	ele pegou na minha mão e=
Evellyn	45	=os votos do casamento será a leitura
Felicio	46 47	gata, vamos lá em casa fazer um currículo lattes, vamos? ((risos))

Lembro-me que, nessa época, Isadora estava em busca de um grupo de pesquisa na faculdade do qual ela pudesse fazer parte. Como eu tinha experiência na pesquisa científica, sabia que para ela poder concorrer a alguma bolsa era necessário que tivesse um currículo *Lattes*, que tem justamente a função de elencar toda a produção acadêmica de professores-pesquisadores e alunos-pesquisadores; ou seja, era importante que Isadora tivesse algum tipo de produção para pleitear uma bolsa de pesquisa.

Vejo que minha insistência por Isadora ter um *Lattes*, como ela mesma narra nas linhas 16-19, 31-33 e 42-43, mostra que a pressão da academia por produtividade já vem bem antes do que a pós-graduação. Isso me faz questionar se existe qualidade de vida na pesquisa científica durante a graduação. Tem-se formado professores-pesquisadores que entendem que vale mais ter qualidade de vida do que produção acadêmica, embora faça parte da academia produzir conhecimento ou professores-pesquisadores que preferem ter mais produção do que qualidade de vida?

Isso nos dá até mesmo um *puzzle* para pensarmos: por que eu preciso produzir tanto na academia? Creio que o problema não está na produção de conhecimento científico. Em minha opinião, o problema é produzir por produzir, simplesmente porque é preciso para se conseguir visibilidade nas áreas de pesquisa ou ajuda financeira em agências de fomento à pesquisa. O famoso *publish or perish*.²⁴ Segundo Bertonha (2009), temos vivido uma “ditadura do *Lattes*”, o entre-lugar de ser reconhecido como um grande pesquisador somente por ter um *Lattes* encorpado ou um simples professor universitário que quase não tem produção por estar preocupado com o ensino.

Entretanto, precisamos ter em mente que

o que se faz em uma universidade é **humanidade**... O que as universidades... são *obrigadas* a fazer ou ajudar a fazer são seres humanos no sentido mais completo dessas palavras – não apenas trabalhadores treinados ou cidadãos conhecedores, mas herdeiros responsáveis e membros da cultura humana... Subjacente à ideia de uma universidade – a união, a combinação de todas as disciplinas – é a ideia de que o bom trabalho e a boa cidadania são subprodutos inevitáveis da produção de um bem – isto é, um ser humano plenamente desenvolvido²⁵ (WENDELL BERRY apud PALMER; ZAJONC, 2010, p. 1) [grifo meu].

²⁴ Em tradução literal, “publique ou pereça”.

²⁵ No original: *The thing being made in a university is humanity... [W]hat universities... are mandated to make or to help to make is human beings in the fullest sense of those words - not just trained workers or knowledgeable citizens but responsible heirs and members of human culture ...*

Essa humanidade, conforme as notas apresentadas por Luz (2008), sucumbiu às normas capitalistas de produção e tem afetado não só alunos, como no caso de Felício, mas como docentes, seja na universidade ou na escola. Para a autora, a noção de produtividade que invadiu a Universidade tem criado um mal-estar institucional, influenciado pelas exigências de apoio financeiro propostas por agências de fomento, a enorme demanda de trabalho, à qual se somam a carga horária da graduação com a produção de trabalhos científicos que precisam ser publicados em revistas Qualis A1, a organização e/ou publicação de capítulos de livros para a manutenção de bolsas e notas de programas de pós-graduação, além de uma boa apreciação de grupos de pesquisas que precisam ter visibilidade.

Esta burocratização do ensino, ainda segundo Luz (2008), tem mudado o plano original da universidade, como lugar não para se ensinar e produzir conhecimentos que retornem à sociedade, mas antes para somente produzir conhecimentos, fazer “ciência”. Assim, a pesquisa se estabeleceria acima do ensino, ajudando no (mau) entendimento de que o pesquisador é “maior ou melhor” do que o professor ou de que aqueles que tem “pouca” produção acadêmica são “inferiores ou piores”. Esse pensamento equivocado tem, ainda, infelizmente, ajudado no aumento da vaidade acadêmica,²⁶ que divide as linhas de pesquisa e departamentos pelo país.

Na contramão desse sistema, a PE tem se estabelecido como um porto seguro para reflexões sobre a qualidade de vida, a qual Felício comenta ser invalidada no seu programa de pós-graduação: eu percebi que tudo isso aqui que tá nesse na na PE por exemplo é invalidado sabe? (L. 38-40/microcena 1). Mas o que seria qualidade de vida na PE? Tal questionamento levou Gieve e Miller (2006) a dedicarem um capítulo especialmente ao conceito que por conta do termo “qualidade” é, deveras, mal interpretado.

Para esses autores, assim como dito anteriormente, quando falamos em qualidade de vida na PE, estamos interessados não nas qualidades mensuráveis

Underlying the idea of a university - the bringing together, the combining into one, of all the disciplines - is the idea that good work and good citizenship are inevitable by-products of the making of a good - that is, a fully developed - human being.

²⁶ Conferir <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/precisamos-falar-sobre-a-vaidade-na-vida-academica>

presentes no mundo, mas no que acontece no aqui e no agora de nossos contextos, na natureza de nossas interações e relações. Para Moraes Bezerra (2015, p. 93), a qualidade de vida

está vinculada localmente ao contexto imediato dos participantes e das relações que estabelecem, bem como ao que entendem ser positivo ou não para a ação de busca de entendimentos agregada a práticas profissionais/docentes ou a práticas discentes. Neste sentido, os praticantes entendem a vida profissional e a vida fora do contexto institucional como um contínuo [...]

Neste sentido, temos buscado na e pela PE uma condição mais humana para a vida na universidade e em outros contextos nos quais estamos inseridos, na tentativa de ajudar, assim como comentado anteriormente, na construção de um ser humano plenamente desenvolvido, em uma tentativa de não esvaziar, como comenta Felício, os debates que tem sido desenvolvidos na academia.

Microcena 3: “eu não tô tendo qualidade de vida”

Felício 258 eu coloquei até umas coisas assim de PE PE
 259 PE PE aqui porque (0,1) reverbera em (0,2)
 260 quatro pontos. que hoje eu considero do meu
 261 esgotamento de trabalho (0,3) porque eu não
 262 tô tendo qualidade de vida, né? eu coloquei
 263 vida. que é uma coisa que a gente tá
 264 suprimindo em função de trabalhar. a mente
 265 que né? (0,1) a gente fica tipo (0,1) >muito
 266 mais esgotado na mente na cabeça fazendo mil
 267 coisas< (0,1) >e levando trabalho pra casa<.
 268 o corpo (0,1) que chega uma hora e a gente
 269 não aguenta mais só quer dormir e não quer
 270 fazer mais nada. e a formação. por que a
 271 formação? porque desde que mesmo no
 272 mestrado. em uma pós. a sua real formação
 273 que talvez é a você observar e você entrar
 274 em contato com o outro pra se impactar na
 275 verdade (0,3) é: (0,1) você acaba esquecendo
 276 esse tipo de formação. então a formação
 277 humana. ela também tem sido esquecida na
 278 minha formação. >eu tô tentando trazer de
 279 novo< e isso vem. eu coloquei aqui (...)

Na microcena acima, Felício nos narra um pouco da pressão que tem sofrido na academia. Pressão esta que tem influenciado em sua qualidade de vida.

Problematizando ainda mais a questão da qualidade de vida, Felício, na microcena acima, nos narra nas linhas 258-261, que a PE tem reverberado em quatro pontos de sua vida, os quais estão esgotados. Ele avalia sua narrativa

afirmando que não está tendo qualidade de vida (l. 261-262). A primeira palavra que Felício nos apresenta é “vida”, que é uma coisa que a gente tá suprimindo em função de trabalhar. (l. 263-264). No Brasil, isso é, infelizmente, explicado pelo fato de termos um dos piores salários para os professores do mundo.²⁷ Isso faz com que muitos docentes tenham que trabalhar em mais de um lugar para ter uma renda mínima suficiente para se manter com dignidade. Contudo, não é só o salário que tende a pesar a vida dos docentes no Brasil, sua não valorização enquanto profissão tem sido fator crucial na atualidade.²⁸

A enorme demanda de trabalho, então, irá influenciar nossa mente e corpo, como Felício nos apresenta em sequência, e nos desperta para o problema que

a escola [universidade] hoje é altamente consumidora; ela esgota, exaure. Existe uma síndrome clássica na área laboral que é a síndrome de *burnout*. A ideia de *burnout*, como uma chama repentina que consome o profissional. É o esgotamento total. Uma boa parte dos docentes chega a um nível de exaustão grande. Essa síndrome atinge boa parcela de uma população que, aqui no Brasil, ultrapassou 200 milhões, que se juntou nas grandes cidades, que passou a disputar espaço e condição de vida (CORTELLA, 2015, p. 43).

O *burnout* tem afetado muitas pessoas, principalmente professores (e médicos) durante sua jornada de trabalho e tem sido uma das preocupações da PE durante esses anos. É interessante observar que, constantemente, o trabalho investigativo da PE, em reuniões de grupo de pesquisa e ou eventos, é assemelhado a momentos terapêuticos, justamente por estar interessada na qualidade de vida das interações e relações dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Comumente, as reuniões exploratórias tornam-se momento de desabafo profissional, como foi no caso da apresentação do pôster de Felício. Um lugar onde seus participantes se sentem à vontade para compartilhar as tensões e frustrações de suas vidas [profissionais]. Para muitos, isso mostra o quanto a PE não é profissional no fazer pesquisa. Para mim, entretanto, isso mostra justamente o quanto a PE preza por um ser humano plenamente desenvolvido.

O estado de sua vida, mente e corpo influenciam diretamente em como se dará sua formação ou a formação de seus alunos, por exemplo. Hoje, ao professor,

²⁷ Conferir: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/04/150430_educacao_eficiencia_pu. Acesso em 15/03/2017.

²⁸ Conferir: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/10/131015_valorizacao_professores_pai. Acesso em 15/03/2017.

“pede-se que ele seja pedagogo, organizador de grupo, que cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social, da educação sexual [...]” (RICCI, 1999, p. 164-165), além da burocracia na qual se está inserido, como problematizado anteriormente. Suas atividades ultrapassam a sala de aula e as questões de ensino.

Desta maneira, Allwright (2008) adverte que é preciso estar atento aos sinais de *burnout* desde a formação inicial de professores, uma vez que tal doença pode ser uma grande armadilha tanto para os professores em serviço, bem como para aqueles em formação. Para o autor, não somente as questões referentes à estrutura de ensino seja ela física ou organizacional, mas como a apreciação da sociedade sobre o papel do professor são fatores que podem vir a gerar a síndrome de *burnout*. Por isso afirmo que a pesquisa é lugar para se discutir sobre a coconstrução de qualidade de vida. A pesquisa é lugar para se problematizar a vida.

O que Felicio nos narra e nos ensina é que uma vida vivida sem qualidade é uma vida sem mente e corpo sadios e logo, é uma vida sem formação, sem formação humana.

Como Barbara nos mostra na construção de seu pôster, a PE possui em seus princípios sensibilidade que nos faz sempre estar nos questionando sobre os rumos de nossas vidas [em sala de aula]. Pensar nessa formação humana é pensar que não estamos imunes às circunstâncias da vida e que por mais que tenhamos momentos difíceis na profissão, não estamos sós e assim como estarmos sempre refletindo sobre a qualidade de vida em nossas salas de aula, é preciso envolver todos no processo de reflexão.

Assim, a pesquisa é lugar de construir conhecimentos e compartilhá-los, mas também é um lugar para se discutir sobre a qualidade de vida que está sendo estabelecida na mesma e, na grande maioria, esta qualidade de vida está relacionada a como estamos nos sentindo em cada momento. Desta forma, o afeto que nos envolve e que socioconstruímos ao longo de nossa jornada enquanto professores-pesquisadores também se torna de extrema importância durante nossos encontros de formação.

O que me empolga com essa discussão é perceber que nós, na condição de professores em formação continuada, em nosso encontro, estávamos justamente questionando os quefazer acadêmicos nos quais estamos envolvidos atualmente.

Lembro-me de um texto de Moraes Bezerra (2012), no qual a autora apresenta um questionamento de uma de suas alunas: O que vai ficar para os alunos? Tomando esse questionamento para nosso grupo de discussão, a projeção da imagem qualidade de vida em nosso encontro me ajudou a perceber o quanto os princípios da PE fizeram parte de nossa formação de professores, nos auxiliando em nosso grupo e, hoje, em nossa profissão docente. O que ficou para nós é o entendimento de que temos que buscar sempre priorizar a qualidade de vida de nossas relações.

4. A pesquisa como espaço de socioconstrução de afeto

Referimo-nos à relação entre intelecto e afeto. A sua separação enquanto objetos de estudo é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de “pensamentos que pensam a si próprios”, dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa.

Vygotsky, [1987] 1998, p. 9

*Quanto mais familiar somos com nosso interior, mais seguro nosso ensino – e aprendizado – se torna.*²⁹

Palmer, [1998] 2007, p. 6

*Não existe educação quando ideias e conhecimento não são traduzidos em emoção, interesse e vontade.*³⁰

Dewey, [1931] 1988, p. 189, apud Rosiek, 2003, p. 400

Neste capítulo, discutirei questões referentes à imagem **Afeto** e de como tal dimensão deveras menosprezada se faz/fez de extrema importância em nossa jornada enquanto participantes em grupos de pesquisas/discussão. Faço, pois, um breve panorama histórico sobre os estudos das emoções, de modo a exemplificar, com as microcenas que trarei, como as experiências que construímos socialmente durante nossa participação em grupos de pesquisa/discussão ajudaram na socioconstrução de nossos afetos.

Segundo o pensamento bakhtiniano,³¹ a linguagem não é um sistema, mas antes uma atividade. E como uma atividade, não podemos separar o mundo da teoria do mundo da vida. “Viver significa tomar uma posição axiológica em cada

²⁹ No original: *The more familiar we are with our inner terrain, the more surefooted our teaching – and learning – becomes.*

³⁰ No original: *There is no education when ideas and knowledge are not translated into emotion, interest, and volition.*

³¹ Quando cito Bakhtin, refiro-me não só a sua obra, mas também à obra de seu Círculo. Existem algumas controvérsias sobre a autoria exata de alguns clássicos do autor, as quais não pretendo aderir aqui. Para um detalhamento sobre o assunto, sugiro fortemente a leitura de Faraco (2009).

momento, significa posicionar-se em relação a valores” (FARACO, 2009, p. 22). Valores esses que balizam nossos atos e sobre os quais agimos. Assim, viver é ter posicionamento (ibid., 2009).

O discurso é, segundo Bakhtin ([1995] 2014), sempre ideológico e possui sempre uma história baseada no contexto social no qual é produzido e/ou estabelecido (FARACO, 2009). “Ser significa se comunicar” (ibid., 2009, p. 76), é viver sempre em diálogo. “Eu não posso me arranjar sem o outro, eu não posso me tornar eu mesmo sem um outro; eu tenho de me encontrar num outro para encontrar um outro em mim” (BAKHTIN, 1961, p. 287 apud FARACO, 2009, p. 76).

Uma das formas de nos posicionarmos é através do discurso, que entendo aqui como sendo a manifestação da linguagem, uma prática social (MOITA LOPES, 2006). É nessa constante interação mediada por signos socioconstruídos discursivamente, incluindo os elementos sonoros e visuais do discurso, que estamos inseridos e somos construídos como seres humanos (VYGOTSKY, [1984] 2007; KRAMSCH, 2000). Apesar desses teóricos defenderem esta posição, como seres humanos somos, geralmente, classificados como razão e emoção (LEITE; TASSONI, 2002; HABRAT, 2013).

Durante muito tempo, e ainda hoje, essa dicotomia serviu para distinguir aquilo que é potencial para os estudos sobre o ser humano em muitas áreas do conhecimento (ARNOLD; BROWN, 1999). O lado da razão/cognição/intelecto foi considerado como o mais importante, o elo mais forte, principalmente por conta dos enormes investimentos em pesquisa encabeçados pelo pensamento behaviorista, muito presente no século XX (CSIKSZENTMIHALYI, 1997; RAJAGOPALAN, 2006); mas ainda não descartado. Enquanto a emoção foi entendida como algo que não merecia atenção, por não acreditar-se que se pode fazer ciência com algo tão subjetivo.

A visão behaviorista do ser humano reforçou a ideia de que a linguagem era adquirida por meio de hábitos, o que levou a educação a entender o processo de ensino-aprendizagem como um espaço para repetição e memorização (FREIRE, [1996] 2014). Entretanto, me alinho a Boff (2003, p. 30) para propor que

[a] razão, como a própria filosofia tem reconhecido, não é o primeiro nem o último momento da existência. Por isso não explica tudo nem abarca tudo. Ela se abre para baixo, de onde emerge de algo mais

elementar e ancestral: a afetividade. Abre-se para cima, para o espírito, que é o momento em que a consciência se sente parte de um todo e que culmina na contemplação e na espiritualidade. Portanto, a experiência de base não é “penso, logo existo”, mas “sinto, logo existo”. Na raiz de tudo não está a razão (*logos*), mas a paixão (*pathos*).

Assim, refuto a ideia de que somos somente razão, ou de que a mesma deve governar nossos atos. Rejeito ainda a ideia de que uma educação que se diga de qualidade deve estar inserida no potencial cognitivo dos aprendizes, mas antes apoio a ideia de que as emoções que nos envolvem em tudo o que fazemos devem, assim como Vygotsky ([1987] 1998) apresenta, ser estudadas e levadas em consideração com os aspectos cognitivos em si e de que a educação deve estabelecer inter-relações com dimensões sociais, afetivas e cognitivas (NÓBREGA KUSCHNIR, 2003). Somos razão porque somos emoção (VYGOTSKY, [1987] 1998; CSIKSZENTMIHALYI, 1997; 2014; ZEMBYLAS, 2003; 2005; OLIVEIRA, 1992; *inter alia*).

À vista disto, alinho-me a Csikszentmihalyi (2014), pois, como o autor, também acredito que o problema com o ensino não está na capacidade intelectual dos alunos, mas no porquê de os mesmos não quererem se envolver e participar do processo. Esse é um problema afetivo, emocional e motivacional, não algo que diz respeito à cognição somente. Entrelaço, assim, a noção não marginal das emoções e sua relação direta com a cognição para o bom desenvolvimento do ser humano em suas relações diárias e, de modo a exemplificar o que começo a discutir nesta seção, apresento abaixo uma das microcenas geradas em nosso encontro.

4.1.

Microcena 4: “a pesquisa me deu coragem”

Barbara	1 é:: (0,2) o que eu trago assim dá- porque 2 que a pesquisa foi importante: e: é 3 importante até hoje. do início aí todo mundo 4 falou da época de aluno assim (0,1) a 5 pesquisa me deu coragem porque eu não falava 6 nada na na na sala de aula. eu ficava quieta 7 o tempo inteiro. e aí foi no terceiro 8 período que a gente começou a se reunir hh e 9 eu comecei a ter coragem pra falar (0,2) 10 coragem pra participar das coisas (0,4)e 11 depois eu tive e aí a ideia e eu fui pra pra
----------------	--

12 pra ser voluntária do Bernardo um tempo e eu
 13 fui percebendo que eu poderia ser voluntária
 14 eu poderia participar da pesquisa que eu me
 15 interessasse mais e aí que qualquer coisa
 16 não valeria a pena eu tinha que ir pelo
 17 afeto pelo que me faria feliz e aí foi
 18 quando eu comecei eu fiquei quieta no seu
 19 hhhh e aí foi quando eu comecei hhh foi
 20 quando eu comecei a::: pesquisar e foi e eu
 21 acho que foi a coragem que eu tive de
 22 procurar o Roberto pra pedir pra ele me
 23 orientar pra ver se ele tinha bolsa
 24 e:::(...)

Gostaria de fragmentar a microcena acima em alguns momentos usando as categorias propostas por Labov (1972) para um melhor encaminhamento da análise que será proposta. Assim, podemos perceber que Barbara começa, nas linhas de 1 a 5, a orientar seus ouvintes sobre o porquê de a pesquisa ser importante para ela: é:: (0,2) o que eu trago assim dá- porque que a pesquisa foi importante: e: é importante até hoje. (l. 1-3).

Esta importância relacionada à pesquisa descrita por Barbara é logo associada à sua época de aluna, uma referência aos nossos anos de graduação. Percebemos ainda, que essa estratégia de voltar ao tempo de graduação para justificar o que acontece hoje tem sido utilizada por todos que até então haviam apresentado seus pôsteres: do início aí todo mundo falou da época de aluno (l. 3-4).

Após sua orientação, então, Barbara nos explica o porquê de a pesquisa lhe ser importante. Em uma pequena avaliação, nas linhas 4-5, descobrimos que a pesquisa lhe deu coragem: a pesquisa me deu coragem. Desde que ouvi, transcrevi, li e reli a fala de Barbara, a palavra *coragem* tem ecoado em minha mente e coração. Enquanto escrevo, não paro de pensar e de sentir quão forte essa palavra se apresenta no contexto de ensino-aprendizagem. Em minha jornada como professor, ouço com certa frequência diferentes experiências de sucesso e fracasso no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Muitas dessas experiências estão relacionadas às relações de afeto que são socioconstruídas nos ambientes de ensino-aprendizagem. Ochs e Schieffelin, em um texto de 1989 intitulado *Language has a heart*, argumentam que as palavras que usamos não são escolhidas por acaso, mas antes são completamente envoltas de emoções. O léxico

que utilizamos para expressar nossos pensamentos em palavras, por exemplo, está intimamente ligado com as emoções que estamos sentindo naquele momento.

Refletindo sobre o uso da palavra *coragem* utilizada por Barbara para iniciar a apresentação de seu pôster sobre nossas inquietações a respeito de nossa participação no grupo de pesquisa/discussão e levando em consideração o que Ochs e Schieffelin (ibid.) discutem, podemos inferir que, antes da pesquisa, Barbara não se considerava uma pessoa corajosa. Entretanto, pelo o que conheço de Barbara, por conta de nossa caminhada no grupo de discussão, acredito que essa “falta de coragem” está relacionada ao medo de errar e se expor. Essa afirmação é justificada na sequência da narrativa de Barbara, quando ela nos conta, nas linhas 4-7, que a pesquisa lhe deu coragem porque ela não falava nada na sala de aula. ela ficava quieta o tempo inteiro.

Entendo que Barbara começa a enfrentar seus medos e a se tornar uma pessoa corajosa a partir de seu terceiro período de graduação, como ela nos orienta nas linhas 7-9. Quando li esse trecho da fala de Barbara, meus pensamentos se voltaram a uma de nossas experiências no grupo de discussão. Estávamos na cantina da faculdade e Barbara nos narrava uma de suas experiências em sala de aula com Isabel durante uma de suas aulas de Língua Inglesa III. Essa experiência foi registrada em um texto que escrevi em coautoria com Moraes Bezerra no ano de 2013 e creio que voltar a ela seja importante para entendermos a construção da coragem de Barbara.

4.1.1.

Microcena 5 - Reprise: “vocês são meus companheiros” – Extraído de Moraes Bezerra e Nunes (2013, p. 26)

Barbara	1	[é:: é que eu preciso] fal - eu lembrei disso
	2	agora [parte - uma coisa é:: que me fez (.)
	3	prestar atenção na aula da Isabel (.) fai -
	4	foi uma foi uma hora que ela falou pra gente
	5	pra gente assim (.) que nós não éramos alunos
	6	mas nós éramos colegas de trabalho que
	7	estávamos trocando informações (.) ela falou
	8	alguma coisa parecida- companheiros vocês é::
	9	“vocês são meus companheiros nesse nesse
	10	nessa aula” (.) e aí foi o que me fez passar

- 11 a prestar atenção na- "pera aí sou sua
 12 companheira? como assim? como você vai dar
 13 aula pra mim então? e tal" (.) você: (.) sabe
 14 (.) "eu aqui graduanda e você [é e eu aqui]"
 15 (.) e aí a gente (.) eu comecei a prestar
 16 mais atenção na aula dela (.) a participar
 17 mais porque (.) ela meio que chamou sabe?
 18 então (.) "vem aqui discutir" (.) eu até
 19 brincava com eles (.) eles falando "você tem
 20 que prestar atenção na na aula dela (.) você
 21 [tem que participar" (.) depois que ela falou
 22 isso (.)]
- Felicio** 23 [Felício estava ali no pé dela mandando]
 24 "estuda Bárbara estuda Bárbara [presta
 25 atenção na aula]. "((falando virado para o
 26 gravador)).
- Barbara** 27 [é é porque eu tinha (.) eu] odeio gramática
 28 então eu tinha muita dificuldade de me
 29 concentrar na aula (.) então a partir desse
 30 momento (.) então (.) tá então já que já que
 31 é companheirismo vamos então trabalhar juntos
 32 e agora a gente debate e tal (.) entrei no
 33 grupo dos pedantes e a gente participa mas
 34 isso marcou entendeu? porque ela acabou
 35 construindo uma relação que não tinha.

Existe muita controvérsia e uma larga discussão sobre os significados dos conceitos emoção e sentimento (WIERZBICKA, 1999). Não pretendo abordar essa diferenciação aqui, entretanto, tenho entendido as emoções como relacionadas às expressões corporais, que por vezes são inconscientes e automáticas, e as quais surgem por conta do meio no qual estamos inseridos enquanto os sentimentos podem ser entendidos como provenientes da conscientização de nossas emoções (LEITE; TASSONI, 2002; DAMÁSIO, 2012). Assim, de modo a abarcar ambos, utilizo o conceito afeto para expressar a materialização de todas as emoções e sentimentos que são estabelecidos em nossas interações cotidianamente, uma vez que o afeto pode ser entendido como sendo construído com base em nossas experiências passadas (ibid., 2002; ARNOLD; BROWN, 1999). Resumidamente, então, as experiências que construímos socialmente (REZENDE, 2010) geram emoções que logo manifestam sentimentos, os quais virão a consolidar afetos, que podem ser positivos ou negativos. Desta forma, tenho entendido que os afetos positivos ou negativos que

geramos ao longo de nossas vidas [em sala de aula] ocorrem por conta das experiências que socioconstruímos. Tomemos a microcena acima, registrada em Moraes Bezerra e Nunes (2013), para ilustrar.

Contextualizando um pouco, esta microcena foi gerada aproximadamente entre os anos de 2011 e 2012, durante um de nossos encontros do grupo de discussão na cantina da faculdade. Era comum que antes de nossas reuniões do grupo, propuséssemos textos que seriam lidos e discutidos em nossos encontros e o texto escolhido para o dia em que essa narrativa foi gerada foi o *Prática Exploratória: questões e desafios* de Miller et al. (2008). Nesse texto, as autoras discutem os princípios da PE de maneira bem didática e convidativa. Como esse foi um de nossos primeiros encontros, a esta época, Isabel, além de me orientar na pesquisa, ministrava a disciplina de Língua Inglesa III – disciplina própria do terceiro período do curso de Letras Português/Inglês, a qual Alexandre, Barbara e Felício estavam cursando. Assim, ao passo que estavam comigo no grupo, os mesmos estavam tendo aulas [exploratórias] com Isabel.

Na microcena, então, Barbara nos narra nas linhas 2-11: uma coisa é:: que me fez (.) prestar atenção na aula da Isabel (.) fai - foi uma foi uma hora que ela falou pra gente pra gente assim (.) que nós não éramos alunos mas nós éramos colegas de trabalho que estávamos trocando informações (.) ela falou alguma coisa parecida- companheiros vocês é:: “vocês são meus companheiros nesse nesse nessa aula” (.) e aí foi o que me fez passar a prestar atenção na-. Essa narrativa performa três momentos para mim:

1. Agência (l. 2-7): uma coisa é:: que me fez (.) prestar atenção na aula da Isabel (.) fai - foi uma foi uma hora que ela falou pra gente pra gente assim (.) que nós não éramos alunos mas nós éramos colegas de trabalho que estávamos trocando informações (.). Como comentei no capítulo anterior, às vezes, não fica claro como os princípios da PE, bem como seu viés ético-teórico-metodológico se manifestam de fato, porém, na prática eles são percebidos com facilidade. Um dos pilares da PE que discuti anteriormente e um dos

quais acredito que fundamentam todo o trabalho para entender da PE é a agência, isto é, o entendimento de que, no ensino (e na vida), somos porque estamos em constante contato com o outro, como nos diz Bakhtin (1961 apud FARACO, 2009). O entendimento de Isabel, professora-formadora exploratória de professores, de que a turma de Língua Inglesa III não era composta simplesmente por alunos, mas por alunos que estavam se formando como seus futuros colegas de trabalho, a fez convidá-los a participar do processo de ensino-aprendizagem. Esta agência nos leva ao próximo momento.

2. Envolver todos neste trabalho (l. 7-10): ela falou alguma coisa parecida- companheiros vocês é:: “vocês são meus companheiros nesse nesse nessa aula” (.). A agência proposta pela PE influencia diretamente na constituição de seus princípios. Uma das definições de companheiro, segundo o dicionário online de língua portuguesa é “aquele que participa das ocupações, atividades, aventuras ou do destino de outra pessoa”. Uma vez que entendemos que professor e alunos são agentes no processo de ensino-aprendizagem (MORAES BEZERRA; NUNES, 2013), compreendemos que envolver todos neste trabalho é uma consequência. O trecho acima da narrativa de Barbara nos mostra esta consequência do trabalho para entender proposto pela PE. Trabalho este que não tem por objetivos trazer mudanças, mas que, inevitavelmente e muitas vezes inconscientemente, nos faz mudar.
3. Mudança (l. 10-11): e aí foi o que me fez passar a prestar atenção na-. Talvez a atitude de Isabel de convidar a turma a participar das aulas não tivesse por intenção mudar o comportamento apático de Barbara ou dos demais alunos, por exemplo. Entretanto, praticante exploratória como é, Isabel, com seu convite a participação, levou Barbara – e talvez outros de sua turma – a refletir que sua a condição atual era a de aluna, mas que estava ali porque estava estudando para se tornar professora. Esse entendimento levou Barbara a mudar seu posicionamento nas aulas de Isabel e creio que a influenciou em outras aulas de outras disciplinas também.

Isabel, com sua atitude inclusiva e sensível, ganhou a confiança de Barbara, uma vez que a mesma não se relacionava bem com o estudo de gramática, como ela mesma nos orienta e avalia nas linhas 27-32: [é é porque eu tinha (.) eu] odeio gramática então eu tinha muita dificuldade de me concentrar na aula (.) então a partir desse momento (.) então (.) tá então já que já que é companheirismo vamos então trabalhar juntos e agora a gente debate e tal (.) entrei no grupo dos pedantes e a gente participa mas isso marcou entendeu? Porque ela acabou construindo uma relação que não tinha. Percebemos, na narrativa, como Barbara entende que seu não engajamento nas aulas de Isabel está relacionado ao seu ódio pelo estudo mais sistematizado da língua. Somos lembrados, mais uma vez, como as emoções influenciam no processo de ensino-aprendizagem.

Esse odiar de Barbara estabelecia uma relação de não importância para as aulas ministradas por Isabel, o que a levava a um não engajamento durante as aulas. Porém, a partir do momento em que Isabel convida a turma para participar das aulas como *companheiros*, para *trabalhar juntos*, o afeto negativo que existia em Barbara por odiar gramática e que a bloqueava, por conta, talvez, de experiências passadas, de certa forma, é quebrado por um sentimento positivo de envolvimento, de se sentir importante naquele contexto como ela mesma avalia nas linhas 11 a 14: **pera aí sou sua companheira? como assim? como você vai dar aula pra mim então?** e tal (.) você: (.) sabe (.) **eu aqui graduanda e você [é e eu aqui]**. Essa avaliação de Barbara me leva novamente a agência entre professor e alunos que a PE propõe. Agência esta que Isabel propõe a turma de Barbara. Podemos perceber na fala de Barbara um traço do, ainda, comum e infelizmente muito difundido, discurso autoritário. Barbara, a princípio, acha o convite de Isabel estranho por ela, professora-doutora-formadora, considerar graduandos como sendo seus *companheiros*.

Isabel, então, ao dizer que os alunos eram seus *companheiros* (l. 9), constrói o que Rosiek (2003) chama de andaime emocional, trazendo Barbara para perto, envolvendo-a a ponto de Barbara subjugar seu ódio pela gramática,

participando das aulas: porque ela acabou construindo uma relação que não tinha (l. 34-35). Isabel, com seu viés exploratório, constrói uma relação com Barbara, conquistando sua confiança (MAHN; JOHN-STEINER, 2002). Construir uma relação de afeto nesse contexto em específico foi essencial para que Barbara se engajasse cognitivamente nas aulas. A experiência afetivamente positiva de Barbara com Isabel é também um exemplo do que Murphey et al. (2010) chamam de *emotional belonging*, i.e., para os autores, sentir-se emocionalmente parte do processo e do grupo precede o aprendizado. Em outras palavras, o andaime emocional proposto por Isabel para que a turma se visse como companheiros no processo de ensino naquela aula despertou em Barbara um sentimento positivo de pertencimento, o que a fez focar mais nas aulas e a participar de forma mais ativa.

Tal experiência, ainda, me remete ao que Maturana (2002, p. 23-24) esclarece sobre o convívio social. Para o autor,

[o] amor é o fundamento do social, mas nem toda convivência é social. O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social. Por isso, digo que o amor é a emoção que funda o social. Sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social. Em outras palavras, digo que só são sociais as relações que se fundam na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, e que tal aceitação é o que constitui uma conduta de respeito. Sem uma história de interações suficientemente recorrentes, envolventes e amplas, em que haja aceitação mútua num espaço aberto às coordenações de ações, não podemos esperar que surja a linguagem. Se não há interações na aceitação mútua, produz-se a separação ou a destruição.

Embora não caiba aqui uma discussão aprofundada sobre o que significa o amor, a perspectiva que Maturana nos apresenta é o que já elucidei acima por meio do pensamento bakhtiniano, não existe diálogo sem um outro. Nossas relações só serão sociais se estabelecidas por meio do amor, o qual podemos entender aqui como sendo sinônimo para nossas emoções. Assim,

pode-se afirmar que as relações de mediação feitas pelo professor, 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 com o objeto de conhecimento, como também afetam a sua auto-imagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões (LEITE; TASSONI, 2002, p. 132).

Desta forma,

o que se diz, como se diz, em que momento e por quê – da mesma forma que o que se faz, como se faz, em que momento e por quê – afetam profundamente as relações professor-aluno e, conseqüentemente, influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, as próprias relações entre sujeito e objeto. Nesse processo de inter-relação, o comportamento do professor, em sala de aula, através de suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos, desejos, afeta cada aluno individualmente (LEITE; TASSONI, *ibid.*, p. 123).

A experiência de Barbara com Isabel é mais um exemplo claro do efeito do afeto no ensino (HABRAT, 2013), pois

é no (con)viver que contribuimos para gerar e configurar o espaço psíquico pelo qual nos movemos, modulando as dimensões relacionais em que existimos, sejam elas conscientes ou não, à medida que nos modificamos estruturalmente em congruência com as coerências operacionais do nosso viver de maneira contínua na constante transformação do viver (ARAGÃO, 2011, p. 176).

Isabel como professora formadora exploratória abriu margem para o estabelecimento de um andaime que ligou emocionalmente Barbara às aulas, lhe dando autoestima. Para Habrat (2013), a autoestima tem grande impacto no sucesso ou fracasso do aprendiz em seu processo de ensino-aprendizagem. Ainda segundo a autora, tal fator pode ser decisivo na qualidade de vida dos envolvidos no processo. Voltamos mais uma vez a um dos princípios da PE: priorizar a qualidade de vida.

A atitude de Isabel, enquanto professora-formadora, ilustra o que Schutz e Zembylas (2009) clamam: uma atenção maior para as emoções de nossos alunos e neste caso, para as emoções dos futuros professores que, em breve, estarão à frente de salas de aulas com diferentes alunos com diferentes emoções sobre ensinar e aprender. Como Schutz e Zembylas (*ibid.*), os professores norteados pelos princípios da PE (MILLER et al., 2008; BARRETO et al., 2015), como Isabel, por exemplo, buscam em suas práticas pedagógicas e de pesquisa um maior entrosamento entre as questões afetivas e cognitivas atreladas a uma visão sociohistórica de seus alunos (cf. NÓBREGA KUSCHNIR, 2003; MORAES BEZERRA, 2011; 2012). É interessante perceber que buscar entendimentos sobre as relações de afeto que são estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem era o objetivo principal do projeto de pesquisa do qual fazia parte e, logo, de nosso grupo de discussão.

Esse momento de Barbara com Isabel, ainda, exemplifica o que Csikszentmihalyi (1997, p. 22) descreve teoricamente abaixo:

as emoções referem-se aos estados internos de consciência. **Emoções negativas** como tristeza, medo, ansiedade ou tédio **produzem** “entropia psíquica” na mente, ou seja, **um estado em que não podemos usar a atenção de forma eficaz para lidar com tarefas externas**, porque precisamos dela para restaurar uma ordem subjetiva interior. As emoções positivas, como felicidade, força ou agilidade são estados de “neguentropia psíquica” porque nós não precisamos de atenção para ruminar e sentir pena de nós mesmos, e a energia psíquica pode fluir livremente em qualquer pensamento ou tarefa na qual escolhermos investir.³²

O grifo em negrito na citação ilustra bem o que aconteceu com Barbara durante suas aulas por conta de seu ódio por gramática e nos relembra a palavra coragem utilizada por Barbara em nosso encontro do dia 20 de novembro de 2015.

4.1.2.

De volta a microcena 4: “a pesquisa me deu coragem”

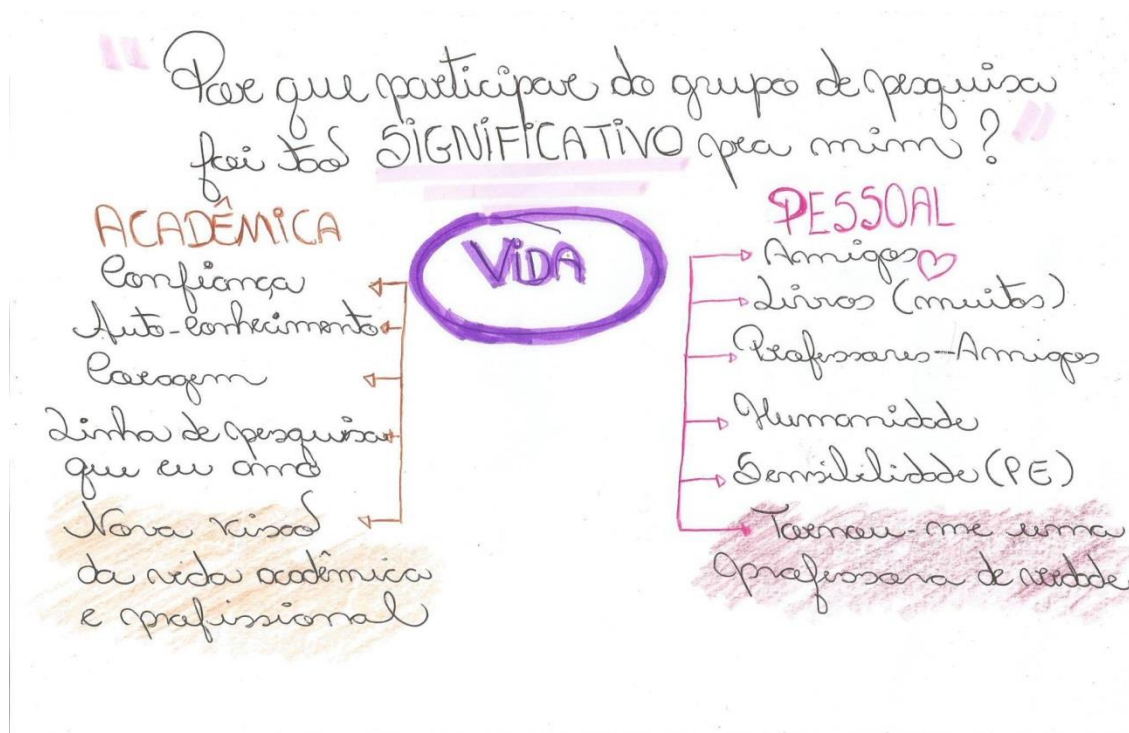
Embora, nossa conversa exploratória tenha sido motivada por nossos pôsteres, no caso de Barbara, a mesma foi motivada por nossas experiências de graduação. Como comentei anteriormente, quando Barbara chegou ao lugar onde havíamos marcado nosso encontro, todos os participantes presentes já haviam montado seus pôsteres. Combinamos, então, que ela me enviasse o mesmo posteriormente.

Assim, o pôster de Barbara foi confeccionado após toda a nossa discussão e tenho entendido que ele resume tudo o que discutimos e toda a importância que a pesquisa teve para Barbara. Assim sendo, proponho uma análise do mesmo abaixo para buscar mais entendimentos sobre a pesquisa ser um lugar onde socioconstruímos afeto.

³² No original: *Emotions refer to the internal states of consciousness. Negative emotions like sadness, fear, anxiety, or boredom produce “psychic entropy” in the mind, that is, a state in which we cannot use attention effectively to deal with external tasks, because we need it to restore an inner subjective order. Positive emotions like happiness, strength, or alertness are states of “psychic negentropy” because we don’t need attention to ruminate and feel sorry for ourselves, and psychic energy can flow freely into whatever thought or task we choose to invest it in.*

4.1.2.1.

O pôster de Barbara



Como todo discurso é situado, mais uma vez recorro a Bakhtin ([1992] 2011) para fundamentar minha interpretação, uma vez que já discutimos que a linguagem é ação e que não existe comunicação sem que haja diálogo, afirmo que

o que é dito (o todo do enunciado) está sempre relacionado ao tipo de atividade em que os participantes estão envolvidos. Do mesmo modo, se queremos estudar qualquer das inúmeras atividades humanas, temos de nos ocupar dos tipos de dizer (dos gêneros do discurso) que emergem, se estabilizam e evoluem no interior daquela atividade, porque eles constituem parte intrínseca da mesma (FARACO, 2009, p. 126).

Esse pôster exploratório, previamente apresentado e discutido na metodologia desse trabalho, é um dos gêneros do discurso comumente utilizado na comunidade de prática (WENGER, 1998) da PE e, como sua utilização, neste trabalho, serviu de motivação para nossa conversa exploratória, também os tenho analisado junto com as experiências e narrativas que os mesmos ajudaram a gerar. Porém, muitas vezes, a linguagem não é mais capaz de transmitir, sozinha, a “construção e reconstrução social do significado” (BALOCCO, 2005, p. 65). Consequentemente, a mesma precisa ser analisada juntamente com os elementos visuais que se articulam aos textos. Assim, em uma perspectiva multimodal da

Porque PARTICIPAR DO GRUPO DE PESQUISA FOI TÃO SIGNIFICATIVO Pra mim?

- Tratamento acadêmico
- Profissional melhor
- Superação
- Testar capacidade
- Ampliar oportunidades acadêmicas

[illegible]

Pôster 13: Felicio

Destarte, um dos primeiros sinais que me chamam atenção no pôster de Barbara é a grafia da palavra *significativo* que é escrita em caixa alta e possui três

grifos abaixo, destacando-a ainda mais. Tal palavra faz parte do *puzzle* que propus para começar nossa conversa naquele dia e, de fato, o que queria que compartilhássemos eram experiências que haviam nos marcado durante nosso tempo na pesquisa enquanto graduandos e principalmente sobre nosso envolvimento no grupo de discussão que fomentamos durante alguns anos. O que entendo da escolha de Barbara ao utilizar a palavra SIGNIFICATIVO nesse formato é que participar do grupo de pesquisa realmente foi uma experiência expressiva para ela e que o que ela iria ilustrar no pôster eram fatos que a marcaram realmente.

Barbara, então, divide o pôster em dois momentos de sua *vida*: a *acadêmica* e a *pessoal*. Assim, ela grafa a palavra vida no meio do pôster em caixa alta, circulada e com cor de destaque, estabelecendo a parte *acadêmica* de sua vida à esquerda e a *pessoal* à direita. É interessante destacar que ambas são grafadas em caixa alta e em cor de destaque assim como *vida*.

Em sua vida acadêmica, encontramos primeiramente as palavras *confiança*, *auto-conhecimento* e *coragem*. Grifo tais palavras, mais uma vez, pois, com tudo o que vimos até aqui, tenho entendido que Barbara se tornou uma pessoa corajosa e teve confiança para buscar novos conhecimentos a partir do momento que Isabel, com toda sua sensibilidade (PE), naquela aula de Língua Inglesa III, a convidou para participar das aulas como sua companheira: o tempo inteiro. e aí foi no terceiro período que a gente começou a se reunir hh e eu comecei a ter coragem pra falar (0,2) coragem pra participar das coisas (0,4) e (l. 7-10).

Acredito que a experiência que compartilhei anteriormente, no item reprise, tenha sido o começo da socioconstrução da coragem de Barbara. Suas experiências com Isabel em sala de aula e nossas discussões no grupo de discussão lhe deram coragem para se engajar: e aí foi no terceiro período que a gente começou a se reunir hh e eu comecei a ter coragem pra falar (0,2) coragem pra participar das coisas (0,4) (l. 7-10).

Essa coragem gerada pelas experiências de Barbara parece ter lhe ajudado a construir autonomia. Tenho entendido que a construção da autonomia está relacionada, primeiro ao ambiente no qual estamos inseridos (OXFORD, 2003) e da confiança (MAHN; JOHN-STEINER, 2002) que construímos uns nos outros

em nossas relações interpessoais (VYGOTSKY, [1978] 2007). Em uma breve revisita ao conceito de autonomia, Franco (2013, p. 130) nos esclarece que o emprego do termo está, “geralmente, relacionado às ideias de independência, liberdade, controle, monitoramento, gerenciamento [e] responsabilidade”.

Para Benson e Voller (1997), o termo “autonomia” pode ser empregado para designar: (i) situações em que os aprendizes estudam inteiramente por conta própria; (ii) um conjunto de habilidades que podem ser aprendidas e aplicadas para autoaprendizagem; (iii) uma capacidade inata que é suprimida pela educação institucional; (iv) o exercício da responsabilidade dos alunos pela sua própria aprendizagem; (v) o direito dos alunos para determinar a direção de sua própria aprendizagem (FRANCO, *ibid.*, p. 130).

Podemos, assim, contemplar o ponto (iv) proposto por Benson e Voller (1997 apud FRANCO, *ibid.*, p. 130) sendo exemplificado na mudança de posicionamento de Barbara, que agora corajosa, vai em busca de novos horizontes na pesquisa: e depois eu tive e aí a ideia e eu fui pra pra pra ser voluntária do Bernardo um tempo e eu fui percebendo que eu poderia ser voluntária eu poderia participar da pesquisa que eu me interessasse mais e aí que qualquer coisa não valeria a pena eu tinha que ir pelo afeto pelo que me faria feliz e aí foi quando eu comecei eu fiquei quieta no seu hhhh e aí foi quando eu comecei hhh foi quando eu comecei a::: pesquisar e foi e eu acho que foi a coragem que eu tive de procurar o Roberto pra pedir pra ele me orientar pra ver se ele tinha bolsa e:::(...) (l. 11-23).

Já em sua vida pessoal, Barbara destaca os amigos, os muitos livros e professores-amigos que ela ganhou durante esse processo. Ela, ainda, desenhou um coração entre amigos e livros, o que parece significar que ela realmente os ama muito. Seguindo, Barbara, elenca a palavra professores-amigos, que entendo aqui como uma referência a todos os professores que ela conheceu e com quem estabeleceu um elo mais forte do que o profissional, se tornando assim seus amigos, como Isabel, por exemplo. Logo após, Barbara diz que participar do grupo de pesquisa foi significativo em sua vida pessoal porque essa experiência a ensinou a ser *humana* e a ter *sensibilidade*.

É central perceber que Barbara se refere à PE como um dos caminhos que a levou a ser mais sensível. Isso nos remete à discussão do capítulo anterior – creio que essa sensibilidade ilustrada pela PE seja relacionada à sua postura

enquanto professora em sala de aula. A mesma conclui dizendo que todos esses fatores a tornaram uma professora de verdade. Talvez, não por acaso é o último fator elencado e colorido.

Gostaria de comentar, ainda, que vejo a divisão feita por Barbara de sua vida *pessoal* como sendo um exemplo de nossas **emoções** e de sua vida *acadêmica* como sendo um exemplo de nosso **intelecto**. Aspectos esses que não podem ser isolados de nossa vida.

4.2.

Crenças e emoções no processo de ensino-aprendizagem e suas relações na pesquisa científica

Durante sua apresentação, Douglas compartilhou parte de suas experiências durante sua graduação e nos contou por que quis fazer parte de um grupo de pesquisas. Ele ainda nos disse que, no começo de sua graduação, precisava trabalhar e que era difícil manter as duas atividades. Em sua narrativa, enquanto nos orienta sobre o que o mesmo achava sobre participar de um grupo de pesquisa, Douglas nos apresenta uma crença relacionada ao ensino público e se avalia como incapaz de fazer parte de um grupo de pesquisas. Assim, trago abaixo, dois momentos da narrativa de Douglas para analisarmos.

Microcena 6: “é uma questão meio que de superação pra mim”

Douglas 100 então- e eu me sentia às vezes porque eu não
 101 tinha aquele tempo todo e e talvez eu estudei
 102 a vida a vida inteira em escola pública. como
 103 muita gente também estudou (0,2) e eu acho
 104 que >é uma questão meio que pessoal também<
 105 de achar que eu não sou capaz que eu não
 106 poderia estar ali e eu queria também provar
 107 que eu poderia. dar conta daquilo ali (0,2)
 108 então. eu consegui também- foi uma forma de
 109 testar minha capacidade e ver que eu consigo
 110 sim. eu sou capaz. eu posso. eu posso ler um
 111 texto (0,1) e entender e poder fazer um
 112 resumo a partir daquilo ali. porque também é-
 113 (0,1) no início a gente trabalha muito em
 114 equipe e às vezes quando você tá numa
 115 pesquisa. em alguns momentos é você sozinho e
 116 você começa a ter aquele retorno “ó. isso
 117 aqui você”- eu lembro que no início eu fazia
 118 um relatório pra Cissa. algumas coisas pra

119 Cissa. Cissa falava assim (0,1) sugeria “olha
 120 você pode mudar isso aqui” e depois chegou um
 121 tempo que eu fazia e não precisava alterar
 122 mais nada (0,1) não precisava mudar mais nada
 123 (0,1) eu lembro que ela falava assim “olha
 124 gostei muito do seu resumo. tá muito bom.
 125 pode ser esse” e poxa. quando- eu lembro que
 126 eu recebi um e-mail que ela mandou e que meu
 127 resumo estava bom. ((risos)) que eu “caramba”
 128 (0,2) eu aprendi tipo (0,2) agora sim. eu sou
 129 capaz. eu posso mesmo. e acho que: que é uma
 130 questão meio que de superação pra mim mesmo
 131 (0,2) é uma descoberta. um autoconhecimento
 132 mais de uma busca que partiu- sei lá. eu
 133 queria provar isso pra mim (0,3) (...)

Microcena 7: “foi uma forma de testar minha capacidade”

Douglas 67 [...] é: faz, mas é neutro. não se envolve em
 68 briga. em conflito. [em disputa de ego]. não.
 69 então (0,1) até penso- a minha perspectiva é
 70 chegar lá: (0,1) e não reproduzir algumas
 71 coisas- me apegar aquilo que foi bom. [aquilo
 72 que:] é: (0,1) e eu tive esse letramento- esse
 73 conhecimento tanto no trato com das pessoas do
 74 meio acadêmico. documento acadêmico.
 75 relatório. ata. isso pra mim foi muito bom e
 76 tem sido muito bom pra mim até hoje. isso no
 77 âmbito acadêmico. (0,4) também foi uma forma
 78 de testar minha capacidade. porque também
 79 quando eu entrei na na na universidade (0,2)
 80 eu lembro que o meu primeiro período e:: eu
 81 acho que isso foi desconstruindo ao longo da
 82 faculdade (0,1) é que eu não era capaz (0,4)
 83 assim, tipo. eu não poderia (0,3) é:: chegar
 84 no mesmo patamar que um outro colega meu que
 85 estaria ali que teve uma oportunidade de
 86 estudar às vezes em uma escola melhor. que tem
 87 um letramento melhor- por exemplo, eu fiz até
 88 o meu sexto período foi trabalhando (0,1) no
 89 shopping. e:: final de ano. Natal- como tá
 90 chegando. eu eu saia: (0,1) meia-noite. uma
 91 hora da manhã. pra estar aqui (...)

Evellyn 92 [respeita]
Diego 93 [na
 94 sua jornada, né?]

Infelizmente, no Brasil, é senso comum que o ensino público é sinônimo de fracasso. Esse entendimento cristalizado, com frequência, produz crenças sobre o ensino-aprendizagem em diferentes níveis. No caso de Douglas, percebemos que ele entende que tem uma crença de que não é capaz simplesmente por ter

estudado em escola pública, como vemos nas linhas 100-106 da microcena 6 e nas linhas 80-87 da microcena 7.

As crenças são entendidas como um conceito bastante complexo e até mesmo confuso (BARCELOS, 2001; 2004). Para Breen (1985, p. 136 apud BARCELOS, 2004, p. 125), “nenhuma instituição ou relacionamento humano pode ser adequadamente entendido, a menos que consideremos as suas expectativas, valores e crenças”. Barcelos (2006b, p. 18) sustenta que “no início das pesquisas de crenças no ensino-aprendizagem de línguas, acreditava-se que as crenças eram estruturas mentais, estáveis e fixas, localizadas dentro da mente das pessoas e distintas do conhecimento”. A autora afirma que era comum o julgamento das crenças como sendo certas ou erradas. Entretanto, estudos recentes mostram uma perspectiva diferente da natureza das crenças. As mesmas são vistas como a) dinâmicas, pois mudam através de um período de tempo; b) emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente, ou seja, as crenças mudam conforme interagimos; c) experienciais; d) mediadas; e) paradoxais e contraditórias, uma vez que podem ser sociais, mas ao mesmo tempo individuais; f) relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa e g) não tão facilmente distintas do conhecimento (BARCELOS, 2006b).

Pajares (1992) acrescenta que as crenças de professores influenciam suas percepções e julgamentos, o que afeta seu comportamento em sala de aula. Ainda segundo o autor, alguns indivíduos, por diferentes razões ou motivos, criam um ideal, um tipo de alternativa ou situação que pode diferir da realidade. Isso acontece por causa de experiências traumáticas que as pessoas sofreram enquanto alunos. O autor ainda afirma que tais crenças criadas possuem fortes componentes afetivos e avaliativos em relação ao conhecimento e que o afeto age de forma independente da cognição. O conhecimento de um professor sobre o que tipicamente acontece na escola, por exemplo, são traços do conhecimento cognitivo.

Ainda para Pajares (ibid.), toda percepção humana é influenciada, de certa forma, por uma totalidade de seus conhecimentos, como informações, crenças, *schemata*, construtos, etc.; todavia, essa estrutura de conhecimentos por si não é um caminho confiável para a natureza da realidade, uma vez que crenças influenciam o modo como às pessoas caracterizam fenômenos, fazem sentido do mundo etc. Para alguns teóricos, o conhecimento é o viés da cognição enquanto a

crença é o elemento da emoção. Percebemos na narrativa de Douglas, que as crenças que ele possuía sobre o ensino público lhe geravam um sentimento de inferioridade que fazia com que ele se achasse incapaz de participar de um grupo de pesquisas.

Entretanto, nas linhas 106-110, da microcena 6, Douglas se apresenta como uma pessoa destemida que luta contra sua baixa autoestima construída por ter frequentado a escola pública e faz do ato de pesquisar sua forma de mostrar que ele era capaz: e eu queria também provar que eu poderia. dar conta daquilo ali (0,2) então. eu consegui também- foi uma forma de testar minha capacidade e ver que eu consigo sim. eu sou capaz. eu posso.

Essa experiência narrada por Douglas nos mostra que as relações sociais que construímos estão sempre sujeitas a negociação de crenças, as quais podem resultar de boas ou más vivências. Como professor, ao ler o que Douglas relatava, percebi o quanto os discursos que permeiam nossas vidas podem dinamizar diferentes emoções que virão a motivar, organizar e guiar nossa percepção, pensamento e ação (BARCELOS; DA SILVA, 2015).

Vejo o sentimento de superação de Douglas como proveniente da experiência emocional que o mesmo teve na pesquisa científica ao perceber que ele pode sim, que ele é capaz: eu lembro que ela falava assim "olha gostei muito do seu resumo. tá muito bom. pode ser esse" e poxa. quando- eu lembro que eu recebi um e-mail que ela mandou e que meu resumo estava bom. ((risos)) que eu "caramba" (0,2) eu aprendi tipo (0,2) agora sim. eu sou capaz. eu posso mesmo. e acho que: que é uma questão meio que de superação pra mim mesmo (0,2) é uma descoberta. um autoconhecimento mais de uma busca que partiu- sei lá. eu queria provar isso pra mim (0,3) (...) (Microcena 6, l. 123-133).

A experiência de Douglas na pesquisa lhe proporcionou, ainda, crescimento acadêmico e o levou a desconstruir seu sentimento de incapacidade, mostrando-lhe que ele é capaz e não são nossas condições sociais ou o fato de termos vindo de escola pública ou particular que mostrará nossa capacidade.: e eu tive esse letramento- esse conhecimento tanto no trato com das pessoas do meio acadêmico. documento acadêmico. relatório. ata. isso pra mim foi muito bom e tem sido muito

bom pra mim até hoje. isso no âmbito acadêmico. (0,4) também foi uma forma de testar minha capacidade. porque também quando eu entrei na na na universidade (0,2) eu lembro que o meu primeiro período e:: eu acho que isso foi desconstruindo ao longo da faculdade. (Microcena 7, l. 72-78).

Assim, as experiências de Barbara e Douglas, que tive o prazer de compartilhar e analisar, são uma oportunidade para discutir como nossas identidades enquanto seres humanos, e neste caso específico como professores, podem ser (re)construídas por aspectos técnicos (da profissão), mas acima de tudo e, na maioria das vezes, pelas emoções que nos acompanham durante nossa vida (ZEMBYLAS, 2003), emoções que são construídas com base em momentos que vivemos em sociedade, que são socioconstruídos em diferentes interações uns com os outros (DAY; QING, 2009).

Essas experiências ainda reforçam, então, minha proposta de que a pesquisa acadêmica é um espaço para se crescer academicamente, mas que também é um espaço no qual socioconstruímos afeto. A exemplo de Barbara, a pesquisa lhe proporcionou coragem e confiança, as quais impulsionaram sua autonomia para buscar pesquisas relacionadas a seus gostos. Já para Douglas, a pesquisa foi um espaço para se superar emocionalmente, bem como crescer academicamente.

Entretanto, advirto que como no espaço de pesquisa, em nossas aulas enquanto professores, precisamos estar atentos para as emoções (e crenças) que estão sendo construídas, pois podemos ser dinamizadores de emoções positivas como Isabel foi na vida de Barbara, como também podemos ser difusores de emoções negativas que gerarão crenças, como no caso de Douglas, que servirão como barreiras para a vida de nossos alunos, que antes de mais nada são seres humanos, possuem emoções e tem sua história.

A agência humana é mais do que o desempenho, ou o fazer; Está intimamente ligada à significação. Ou seja, coisas e eventos são importantes para as pessoas – suas ações têm significados e interpretações. É a agência que liga a motivação [...] (LANTOLF; PAVLENKO, 2001, p. 146 apud OXFORD, 2003, p. 87-88)³³

³³ No original: *Human agency is about more than performance, or doing; it is intimately linked to significance. That is, things and events matter to people – their actions have meanings and interpretations. It is agency that links motivation [...]*

A criação de entendimentos emocionais sobre a vida [em sala de aula] depende de nosso envolvimento na formação de relacionamentos com nossos alunos (MEYER, 2009). Por isso, acredito que entender as emoções que nos envolvem, bem como ter domínio de aspectos teórico-metodológicos é imprescindível para um ensino inclusivo e “de qualidade” (ZEMBYLAS, 2003; 2005) e de que ambos caminham juntos (ROSIEK, 2003). Portanto, como afirma Palmer ([1998] 2007), quanto mais conhecemos a nós mesmos melhor será o ensino e assim, o aprendizado.

Se o professor é um entusiasta, uma pessoa que sonha e se compromete com seus sonhos, que luta por seus direitos e desvela seus sentimentos, que respeita sua história, que se valoriza e se respeita, que sorri e dribla as adversidades da vida com elegância e criatividade, que mostra o valor de sua profissão e sua disciplina, assim possivelmente serão seus alunos (ARAGÃO, 2011, p. 186).

Chamo a atenção para o fato de que a socioconstrução da qualidade de vida estar intimamente ligada às emoções que são estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem, as quais influenciarão, positiva ou negativamente, a construção de nossas identidades. Então, aproveito tal entendimento para continuar nosso percurso por entender por que participar do grupo de pesquisa/discussão foi tão significativo.

5. A pesquisa como espaço de socioconstrução de identidade(s)

A aprendizagem é um processo que ocorre em uma estrutura de participação, não em uma mente individual. Isso significa, entre outras coisas, que é mediada pelas diferenças de perspectivas entre os co-participantes. É a comunidade, ou pelo menos aqueles que estão participando no contexto de aprendizagem, que aprende...

Hanks, 1991, in Lave e Wenger, 1991, p. 15, apud Moita Lopes, 2003b, p. 13

[...] o estudo de nossas ações linguísticas em contextos sociais específicos pode sempre criar inteligibilidade sobre processos macro-sociais, pois ao focalizarmos usos da linguagem particulares estamos também nos debruçando, de forma explícita ou não, sobre a sociedade na qual eles ocorrem. Nesse sentido, a análise de nossas práticas discursivas nos dá acesso aos significados que norteiam as práticas sociais envolvidas nas múltiplas formas de construção da realidade, de si e de outros.

Fabrício e Bastos, 2009, p. 40-41

Os indivíduos são aquilo que suas múltiplas experiências sociais fazem deles. Assim, longe de ser a unidade mais elementar, o indivíduo é, sem sombra de dúvida, a realidade social mais complexa a ser apreendida.

Lahire, 2008, p. 376 apud Cruz e Aguiar, 2014, p. 98

Neste capítulo discutirei questões referentes à imagem **Identidade(s)** e como as mesmas são/foram construídas socialmente no discurso, em nosso encontro, por meio das experiências de pesquisa que compartilhamos.

Desde muito antes da escrita ser desenvolvida, a humanidade já se utilizava de histórias para expressar seus pensamentos, seja por meio de parábolas ou através do debate, como faziam os gregos, por exemplo (ROBINS, 1979).

Contar histórias é, como diria Sacks (1984), uma característica que faz de nós, enquanto seres humanos, pessoas comuns. Logo, “as histórias estão nas mais

diversas instâncias de nossas vidas” (BASTOS, 2005, p.74). Quem não se lembra das experiências reportadas nos churrascos de domingo em família, nas reuniões entre amigos no bar da esquina, daquele tio perito em contar histórias engraçadas sobre sua infância. Riessman (1993), por exemplo, afirma que, para muitos estudiosos, as narrativas são entendidas como princípio organizador da ação humana.

Assim, toda nossa vida é marcada cotidianamente por histórias e é através delas que “nos divertimos, sofremos, construímos relações com os outros, damos sentido ao mundo que nos cerca e a nós mesmos” (BASTOS, 2004, p. 118). Segundo Moita Lopes e Fabrício (2002), nossas experiências de vida, quando narradas, possuem um potencial de construir sentidos de identidade. Os autores ainda comentam que, com frequência, muitas de nossas práticas sociais como ensinar, aprender, criticar, amar, detestar, maldizer [etc.], por exemplo, são realizadas através de narrativas.

Para Bastos (2004), os estudos discursivos iniciais a respeito das narrativas tinham um interesse na identificação das estruturas que compunham tais histórias. Porém, com o crescente interesse em pesquisas que tinham o social e a interação como foco, passou-se a focalizar outras dimensões dos aspectos da narrativa, de forma a entender por que as mesmas são tão recorrentes em nosso cotidiano, sua função social e discursiva e de que forma tais histórias se relacionam com a experiência humana em geral. Não é a toa que, para muitos autores, “contar histórias é uma prática social, uma atividade histórica e culturalmente situada” (ibid., 2004, p. 119).

Por conseguinte, alinho-me, mais uma vez, ao pensamento de Bastos (2005, p. 75), já que “ao contar histórias, co-construímos, ao mesmo tempo, o sentido de quem somos e o sentido do mundo em que estamos”. Assim, olhar para a interação entre indivíduos, através da análise de narrativas, pode nos ajudar a construir entendimentos sobre a vida humana, bem como nos trazer compreensão sobre como coconstruímos nossas identidades em relação ao ambiente social no qual estamos inseridos no momento em que contamos histórias (ibid., 2005).

As narrativas, portanto, como forma de pesquisar, se encontram presentes em diversos contextos e áreas do conhecimento, como, por exemplo, na História, Linguística, Teologia, Filosofia, Psicologia, Teoria Literária, Antropologia etc. Embora possamos dizer que seja relativamente recente o estudo de narrativas no

Brasil, nos Estados Unidos, por exemplo, os estudos de narrativa vem sendo desenvolvidos desde a década de 1970 (BARCELOS, 2006), principalmente com os estudos de Labov (1972) apresentados anteriormente.

5.1.

Narrativa, vida cotidiana, contexto e interação

Narrar, como apresentado por Garcez (2001, p. 190), “é atividade das mais centrais e mais comuns na vida cotidiana”, e tem na conversa, “forma básica de sistema de troca de fala” (GARCEZ, 2008, p. 20), o fundamento da sociabilidade e, talvez, a única forma de fala-em-interação que seja universal (ibid., 2008).

Os estudos sociológicos sobre os aspectos da narrativa, então, entendem que

as oportunidades de narrar surgem, em geral, na conversa, ou seja, nesses engajamentos de interação interpessoal face a face cotidiana que são o cenário primordial da ação humana, no qual, pelo uso da linguagem como forma de vida, as ações se sedimentam na constituição daquilo que por fim entendemos como a experiência e a sociedade [...] (Garcez, 2001, p. 191).

Sendo assim, podemos entender que a forma primordial de narrativa está justamente no ato de contar histórias, uma vez que é na conversa cotidiana que se organizam os usos da linguagem. Dentro da perspectiva da Análise da Conversa, por exemplo, o foco dos estudos narrativos não se concentra nas estruturas, antes no interesse em “como as histórias se situam na sequência conversacional e como se dá o trabalho interacional de contar e ouvir histórias” (BASTOS, 2005, p. 79), em “interações situadas, de ocorrência natural, mediadas pelo uso da linguagem” (LODER, 2008, p. 127). E essa é uma das principais críticas feitas ao modelo de estruturas laboviano, já que, no trabalho de Labov (1972), tais estruturas são decorrentes de histórias contadas em situações de entrevista, as quais não se aplicariam a histórias entendidas como espontâneas, por exemplo, em interações face a face.

Os estudos desenvolvidos na Análise da Conversa, principalmente por Harvey Sacks, tiveram grande impacto nos estudos sociolinguísticos a respeito das narrativas em uma visão interacional e embora os aspectos estruturais labovianos não sejam tão bem aceitos, não quer dizer que os mesmos – estruturas labovianas e aspectos interacionais da narrativa – não possam ser estudados de

forma conjunta; um exemplo de tal integração de perspectivas teóricas é apresentado neste capítulo, bem como em Oliveira e Bastos (2011; 2012; *inter alia*), por exemplo.

Segundo Bastos (2005) e Garcez (2001), para Sacks, é necessário que o narrador, antes de mais nada, consiga a atenção do ouvinte e um turno de fala mais longo do que o normal para que assim ele possa contar uma história. Tal permissão de turno de fala é considerado por Garcez (2001, p. 194) como sendo “um movimento de ação conjunta, algo sistematicamente co-ordenado e co-construído entre os participantes”. Turno de fala, então, pode-se entender como sendo o “espaço conversacional que um falante utiliza para produzir uma elocução em uma conversa” (OSTERMAN, 2012, p. 36). Loder (2008, p. 36), ainda ao refletir sobre os estudos de Sacks, afirma que o autor “pôde demonstrar como a relação do ser humano com a sociedade é visível e continuamente manifestada através da fala”. A autora ainda afirma que qualquer tipo de análise, “conceitos e teorizações que generalizam os fenômenos e as suas propriedades e que os separam dos contextos em que aconteceram não são buscados pela Análise da Conversa” (ibid., 2008, p. 37).

Um aspecto interessante nos estudos de narrativas que perpassa a vida cotidiana é o entendimento e o reconhecimento do contexto como algo extremamente relevante para os estudos nas Ciências Sociais e Humanas (DE FINA, 2008). O que decorre daí o entendimento da narrativa como não sendo mais um texto, mas antes uma prática (SARANGI, 2008; DE FINA; GEORGAKOPOULOU, 2008), um modo de comunicação (GEORGAKOPOULOU, 1997).

5.2.

Narrativas, histórias de vida e construção de identidades

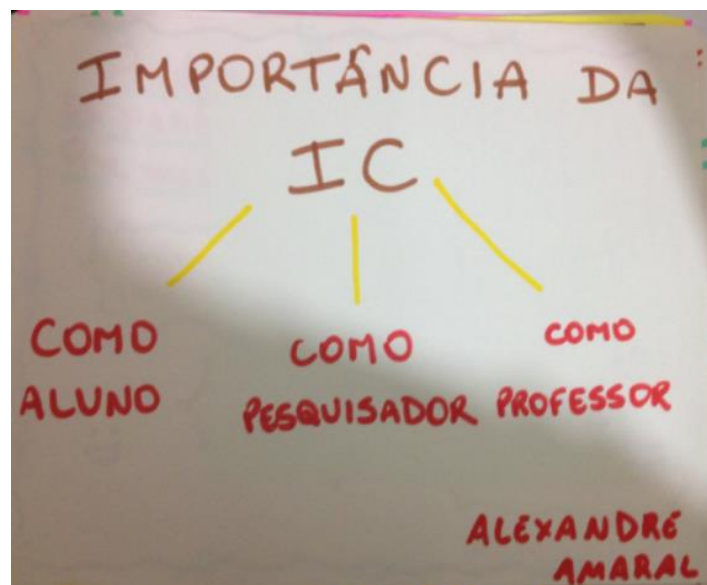
Uma das características que define uma narrativa, como dito nas subseções anteriores, é o fato de a mesma ser contada por alguma razão, por possuir algo extraordinário. Bruner (1990), ao propor sua *folk psychology*,³⁴ afirma que não são fatores biológicos que moldam a vida e a mente humana, mas antes é na cultura [no social] que os significados para as ações ganham forma. Assim, a agência e

³⁴ Neste texto, entendo *Folk Psychology* como senso comum, um conjunto de ações que se estabelecem no social.

imaginação humana são o que constituem o que pode ser ou não narrado, como eventos serão reportados e o que eles necessariamente deverão significar. São, então, nas narrativas que se constroem identidades (RIESSMAN, 1993).

Para Hall ([1992] 2014), as mudanças correntes no mundo têm refletido novos entendimentos sobre diversos conceitos; um deles, o conceito de identidade. Segundo o próprio autor, durante o período conhecido como Iluminista, identidade era um termo fechado, i.e., todo sujeito era considerado como unificado, tendo por centro essencial do ‘eu’ sua identidade. Porém, em uma perspectiva socioconstrucionista da linguagem, como apresenta Moita Lopes (2001), hoje, não se entende que os indivíduos sejam seres unos e que possuam uma identidade estável, mas antes são vistos como possuidores de identidades contraditórias, não resolvidas, fragmentadas, como nos mostra Alexandre em seu pôster.

Alexandre, no pôster que confeccionou em nosso encontro e posteriormente em sua fala, apresenta três diferentes olhares sobre a importância da iniciação científica para sua formação i) como aluno, ii) como pesquisador e iii) como professor.



Essa construção discursiva de Alexandre ilustra o fato de que “o tipo de pessoa por meio do qual se é reconhecido, em um dado momento e lugar, pode mudar momento a momento na interação, pode mudar de contexto para contexto, e claro, pode ser ambíguo ou instável”, como comenta Gee (2001, p. 99 apud MOITA LOPES, 2003b, p. 20). Hall ([1992] 2014) ainda sugere que um sujeito

pode assumir identidades diferentes em diferentes momentos. Portanto, tal questão tem despertado enorme interesse nas Ciências Humanas. Atualmente, o conceito de identidade é “um tema de interesse acadêmico cada vez maior como um instrumento conceitual com o qual se pode compreender e fazer sentido de mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas” (MOITA LOPES, 2001, p. 55-56).

[A]s identidades sociais são simultaneamente um lugar de classe social, gênero, sexualidade, nacionalidade, raça, etnia etc. construído nas práticas discursivas onde agimos com os outros e “emergem dentro de jogos específicos de modalidades de poder e são, portanto, mais o produto da marcação da diferença e exclusão, do que o sinal de uma unidade idêntica naturalmente constituída” [...]. (ibid., 2001, p. 62)

Assim, como já comentei anteriormente, “não há discurso que haja em um vácuo social” (ibid., 2001, p. 58), o mesmo é coconstruído, uma vez que todo discurso é dialógico (BAKHTIN, [1995] 2014). Logo fica claro que o modo como os indivíduos contam suas histórias, como as contam [o que se enfatiza ou se omite], se se colocam em posição de vítima ou de protagonista, a forma como se relacionam com o ouvinte; tudo isso se relaciona com o fato de como suas identidades estão sendo construídas. Reissman (1993) esclarece ainda que narrar é um impulso natural do ser humano e que tal ato é um modo de se organizar a memória, recapitular acontecimentos e com frequência trazer uma moral. Para Bamberg (2002), identidade e *self* são configurados narrativamente e ao narrarmos também construímos memórias. Ele ainda sugere que 1) a narrativa se situa em cenários de interação e se ajusta conforme a audiência e que 2) o modo como o *self* se projeta em uma narrativa depende diretamente do propósito discursivo da interação. *Self* e identidade são assim sempre renegociados, nunca fatos consumados e é na interação que tal renegociação ocorre (ibid., 2002).

Esclarecidos esses conceitos, apresento a seguir outros trechos de nosso encontro para ilustrar, agora, como nossas identidades foram socioconstruídas durante nossa participação na pesquisa científica na graduação e/ou em nosso grupo de discussão.

5.3.

Microcena 8: “me entendi ainda como um ser incompleto”

Alexandre 222 [...] pelo que se deu comigo. eu entrei lá
 223 não sabendo o que era gênero. não sabendo o
 224 que era (0,2) verbo de ligação. e até hoje
 225 eu tenho umas dificuldades. e é- e eu acho
 226 bom saber disso com orações subordinadas e
 227 coordenadas. mas assim- saber que eu tenho
 228 isso. saber que eu tenho isso me me torna
 229 assim, capaz de olhar pro meu aluno e ver-
 230 ele também não tem que entender tudo de uma
 231 vez. eu falo assim “pessoal vou explicar de
 232 novo pra quem não entendeu” (0,1)
 233 “professor, todo mundo entendeu”. não. tem
 234 gente que não entendeu. e é essa pessoa que
 235 precisa de uma segunda explicação, como eu
 236 precisava na escola. eu precisava na
 237 faculdade. vamos respeitar esse colega.
 238 ninguém aprende da mesma maneira e isso
 239 (0,1) isso é Isabel ((risos)) (0,1) isso é
 240 Inês. isso é o que eu aprendi conversando
 241 com o pessoal e vendo que- poxa, eu posso
 242 não aprender de primeira e ser normal? e não
 243 ser nenhum afetado? não ter nenhum problema
 244 psicológico? sim. apenas isso. e eu eu vejo
 245 isso na escola quebrar aluno. aluno te
 246 respeita no primeiro dia que você-ele fala
 247 assim “pô professor, esse dever é muito
 248 chato” e você falar assim “que que vocês
 249 querem fazer hoje, então?” ca::raca (0,1)
 250 isso é quebrar aluno como a Isabel me
 251 quebrou. “como vocês acham que tem que ser a
 252 avaliação de vocês?” >“como assim
 253 professora? você tá dizendo que eu tenho
 254 papel ativo na sala de aula?” < isso é
 255 impossível (0,1) eu vivo num país que eu sei
 256 que hh a educação me diz que eu tenho que
 257 sentar aqui você tem que falar e eu tenho
 258 que aprender. então assim, essa
 259 desconstrução foi excelente. e me entendi
 260 ainda como um ser incompleto (0,1) em
 261 formação. professor com defeitos (0,1) que
 262 tá aprendendo (...)

Gostaria de seguir nessa análise como fiz no capítulo anterior, dividindo a microcena em duas partes. Nesta narrativa, Alexandre nos narra um pouco de sua experiência no começo de sua graduação e podemos perceber como o mesmo se constrói por meio de:

1. Experiências que teve consigo mesmo (l. 222-240): eu entrei lá não sabendo o que era gênero. não sabendo o que era

(0,2) verbo de ligação. e até hoje eu tenho umas dificuldades. e é- e eu acho bom saber disso com orações subordinadas e coordenadas. mas assim- saber que eu tenho isso. saber que eu tenho isso me me torna assim, capaz de olhar pro meu aluno e ver- ele também não tem que entender tudo de uma vez. eu falo assim "pessoal vou explicar de novo pra quem não entendeu" (0,1) "professor, todo mundo entendeu". não. tem gente que não entendeu. e é essa pessoa que precisa de uma segunda explicação, como eu precisava na escola. eu precisava na faculdade. vamos respeitar esse colega. ninguém aprende da mesma maneira e isso (0,1) isso é Isabel ((risos)) (0,1) isso é Inés. isso é (...). Nessa parte da narrativa de Alexandre, percebemos como suas experiências de não saber lhe construíram como uma pessoa empática em relação aos outros, neste caso com seus alunos que também não sabem ou que possuem dificuldades no aprendizado. O que acho interessante na fala de Alexandre é o fato de ele transpor à Isabel e à Inés essa sensibilidade. Aqui, vejo os princípios da PE, mais uma vez, sendo associados na figura dessas professoras que fizeram parte da formação profissional de Alexandre. Este trecho, ainda, nos mostra que nos construímos por meio das experiências que temos uns com os outros, mas também com experiências de aprendizado e superação com nós mesmos.

2. Experiências que teve com professores (l. 240-258): isso é o que eu aprendi conversando com o pessoal e vendo que- poxa, eu posso não aprender de primeira e ser normal? e não ser nenhum afetado? não ter nenhum problema psicológico? sim. apenas isso. e eu eu vejo isso na escola quebrar aluno. aluno te respeita no primeiro dia que você-ele fala assim "pô professor, esse dever é muito chato" e você falar assim "que que vocês querem fazer hoje, então?" ca::raca (0,1) isso é quebrar aluno como a Isabel me quebrou. "como vocês acham que tem que ser a avaliação de vocês?" >"como assim professora? você tá dizendo que eu

tenho papel ativo na sala de aula?"< isso é impossível (0,1) eu vivo num país que eu sei que hh a educação me diz que eu tenho que sentar aqui você tem que falar e eu tenho que aprender. Esta narrativa, ainda, nos permite compreender que Alexandre acredita que nos construímos também através do outro (CORACINI, 2003). Mais uma vez, a agência de Isabel como professora-formadora exploratória, levou Alexandre a refletir sobre seu papel no processo de ensino-aprendizagem. Percebemos no seu metadiscurso que Alexandre faz uma autorreflexão e entende que sua identidade não era fixa, mas sim de que a cada interação e nova experiência ele seria um novo Alexandre, como nos exemplifica a resolução de sua narrativa nas linhas 258-262: então assim, essa desconstrução foi excelente. e me entendi ainda como um ser incompleto (0,1) em formação. professor com defeitos (0,1) que tá aprendendo (...)

5.4.

Microcena 9: “eu posso contar a minha experiência [...]?”

Na microcena abaixo, trago parte de uma interação que ocorreu entre Barbara e Evellyn, no momento em que Evellyn apresentava e explicava seu pôster.

Barbara	240	=eu posso (0,1) contar a minha experiência
	241	como sua aluna [no curso] antes da da da PE?
	242	(0,3) porque assim. eu fui aluna da <u>Evellyn</u>
	243	acho que no [seu primeiro período segundo
	244	período]. eu fui aluna no primeiro módulo do
	245	curso. e quando a Evellyn em uma das aulas
	246	ela perguntou o que [a gente queria] e tal.
	247	e eu falei que eu queria Letras [com tanta
	248	certeza] assim. tipo. eu <u>quero</u> Letras. e ela
	249	ficou olhando pra mim assim "<você (0,1) <u>tem</u>
	250	certeza?>"=
Evellyn	251	[AI <u>Jesus</u>]
Diego	252	[ih:::::]
Evellyn	253	[eu tava no início da
	254	faculdade]
Evellyn	255	[hh é. foi.]
Evellyn	256	[<u>muita</u>

257 certeza. >eu me assustei<]

Evellyn 258 =>você gosta muito de ler<? [>eu perguntei<]

Barbara 259 ["você gosta
260 muito"?] "porque olha só (0,1) você vai se
261 decepcionar um pouco com a faculdade. [não é
262 isso que você tá pensando]

Evellyn 263 [olha
264 só, eu já tava no primeiro segundo período
265 >já tava decepcionada<]=

Barbara 266 =é. e ela tava "você vai se decepcionar um
267 pouco que não sei o que e tal" e eu falei
268 "não mas eu quero Letras. lá eu me viro e
269 vejo". e ai depois que eu entro na faculdade
270 e que:: entro pro grupo e vejo Evellyn como
271 como a [líder] do grupo por assim dizer
272 (0,2) é uma outra Evellyn é uma outra
273 professora, sabe? é um outro posicionamento
274 e >depois [a gente foi trabalhar junto<]

Evellyn 275 [hhhh]

Evellyn 276 [a gente trabalhou junto] eu até
277 acho que na função de coordenadora, né?=

Barbara 278 =foi uma outra coisa. não dava pra lembrar
279 que era aquela Evellyn que perguntou se eu
280 tinha certeza e que eu ia me decepcionar na
281 faculdade, sabe? era uma outra Evellyn. com
282 outras [ideias]=

Evellyn 283 =mas eu acho que- é. e que bom perceber isso
284 porque eu vejo eu eu consigo perceber. [e eu
285 acho que em momento nenhum eu falei não faça
286 né?] eu acho que tipo assim é eu acho que se
287 prepara porque também não vai ser tudo isso
288 que a gente acha que é mas eu mas eu eu
289 tenho muita certeza de que eu mudei assim eu
290 consigo perceber que bom que você consegue
291 perceber que eu mudei mesmo então então se a
292 gente [eu acho que a gente] que questiona
293 muito essa coisa da mudança de que se a
294 prática exploratória trás ou não qualquer
295 tipo de mudança talvez não vai mudar o
296 contexto mas ela causa uma mudança interna
297 talvez uma transformação na palavra como o
298 Felicio usou=

Diego 299 [legal]

Barbara 300 [não.
301 você falou só pra eu não me decepcionar]

Diego 302 [que você tá mudando]

Como fiz nos capítulos anteriores, dividi a análise dessa narrativa socioconstruída por Barbara em Evellyn em dois momentos: Evellyn antes e depois da PE.

5.4.1.

Evellyn antes da PE

Em determinado momento da fala de Evellyn, Barbara assume o turno (linha 240), pedindo para contar uma experiência que teve enquanto aluna de Evellyn em um curso de Inglês. É interessante perceber que Barbara deixa claro que essa experiência aconteceu antes da PE: =eu posso (0,1) contar a minha experiência como sua aluna [no curso] antes da da da PE?. Assim, as linhas 240 e 241 se apresentam como o resumo da narrativa que será contada.

A partir da linha 242 até a linha 250, Barbara nos orienta sobre sua relação com Evellyn antes de entrar na graduação, especificando quando foi aluna de Evellyn e em que estágio a mesma estava na faculdade (linhas 243-244), o que é ratificado por Evellyn (linhas 253-254). Ainda nesse trecho, Barbara nos narra que foi questionada sobre sua escolha profissional em uma de suas primeiras experiências com Evellyn: e quando a Evellyn em uma das aulas ela perguntou o que [a gente queria] e tal. e eu falei que eu queria Letras [com tanta certeza] assim. tipo. eu quero Letras. e ela ficou olhando pra mim assim "<você (0,1) tem certeza?>".

A partir desse momento, Barbara e Evellyn reconstroem essa experiência conjuntamente socioconstruindo a narrativa em momentos de orientação e avaliação, como vemos nos trechos abaixo:

linhas 253-254: [eu tava no início da faculdade]

linha 255: [hh é. foi.]

linhas 256-257: [muita certeza. >eu me assustei<]

linha 258: =>você gosta muito de ler<? [>eu perguntei<]

linhas 259-262: ["você gosta muito"?] "porque olha só (0,1) você vai se decepcionar um pouco com a faculdade. [não é isso que você tá pensando]

linhas 263-265: [olha só, eu já tava no primeiro segundo período >já tava decepcionada<]=

linhas 266-269: =é. e ela tava "você vai se decepcionar um pouco que não sei o que e tal" e eu falei "não mas eu quero Letras. lá eu me viro e vejo".

A narrativa se constrói, então, com a recapitulação dos fatos por ambas, que, ao mesmo tempo em que nos contam sua experiência, avaliam suas atitudes à época e orientam seus ouvintes, o que se evidencia pela constante troca de turnos e pelas falas sobrepostas. Essa observação se torna interessante porque percebemos aqui que não se trata de uma narrativa que surgiu por conta de uma pergunta proveniente de uma entrevista, como era feito comumente nos estudos labovianos, mas sim como uma história espontânea que veio à mente de Barbara no momento que Evellyn explicava o porquê de ter feito seu pôster do jeito que o fez.

A partir do momento que Barbara iniciou a história, teve o auxílio de Evellyn na narrativa, coconstruindo-a, uma vez que ambas são protagonistas da história. Isso nos remete ao que apresentei anteriormente de que o ato de narrar é um modo que utilizamos para organizar a memória, recapitulando acontecimentos. Nessa narrativa, em especial, considero as avaliações como fontes riquíssimas de informação para nosso entendimento sobre a socioconstrução de identidades. Por exemplo, vejamos a avaliação que Evellyn faz de si mesma enquanto Barbara nos narra essa experiência: [olha só, eu já tava no primeiro segundo período >já tava decepcionada<]=. Evellyn, então, nos narra que já estava decepcionada no começo da faculdade, situação que Barbara confirma no começo da linha 266: =é.

Vemos com essa avaliação de Evellyn que a mesma se projeta como uma professora desanimada e, ao voltarmos ao seu *profile*, podemos entender um pouco desse desânimo em relação à faculdade. Em seu *profile*, Evellyn nos narra:

Conheci a Barbara em 2008, meu primeiro ano na faculdade e no curso de inglês em que trabalhei de 2008 até 2014. Barbara foi minha aluna quando começou o curso de Inglês. Naquela época, ela já me falava sobre o seu interesse em cursar Letras e já lia livros em Inglês. Eu, imatura ainda e desmotivada por uma greve que atingiu a faculdade no meu primeiro ano e por não ter tido professor de Inglês logo no meu primeiro período de curso, perguntei se ela tinha mesmo certeza se era aquilo que ela queria e ela, prontamente, disse que sim.

O que aconteceu com Evellyn à época explica seu desânimo e reforça a ideia de que

[a] narrativa, portanto, constitui uma prática discursivo-identitária que não pode ser estudada desligada de aspectos contextuais e locais, nem

em separado das relações, pois sua coerência não se encontra só no texto, mas depende do *background* e das expectativas de todos os participantes (narrador e interlocutores), que em conjunto, negociam e interpretam mutuamente os significados propostos (FABRICIO; BASTOS, 2009).

O contexto no qual Evelyn estava inserida, como a greve e a falta de professores em uma faculdade que formava professores, a desmotivava ao ponto de não querer que Barbara passasse pelo mesmo. Nesse ponto, Evelyn construiu sua identidade como uma pessoa frustrada com sua escolha de profissão. E isso nos leva as problematizações de como os afetos socioconstruídos³⁵ nos contextos em que estamos envolvidos são cruciais para a dinamização, positiva ou negativa, de nossas escolhas e atitudes (SCHUTZ; ZEMBYLAS, 2009) e de como os mesmos são essenciais na (re)construção de nossas identidades, uma vez que “as emoções são os faróis de nossos verdadeiros eus [...] porque elas nos fornecem uma perspectiva interna para interpretar e responder a[s] experiência[s]” (ZEMBYLAS, 2003, p. 215).³⁶

As emoções que os professores experimentam e expressam, por exemplo, não são apenas questões de disposições pessoais, mas são construídas nas relações sociais e sistemas de valores em suas situações familiares, culturais e escolares. Essas relações e valores influenciam profundamente como e quando determinadas emoções são construídas, expressas e comunicadas (ibid., 2003, p. 216).³⁷

O exemplo de Evelyn testifica, assim, a relação direta que o afeto possui em nossa socioconstrução de identidade, nos alertando sobre como as relações que socioconstruímos ao longo de nossa vida podem influenciar positiva e/ou negativamente quem nós temos nos tornando.

5.4.2.

Evelyn depois da PE

Continuando sua narrativa, Barbara narra dois momentos que merecem ser discutidos. São eles

³⁵ Conferir capítulo 4.

³⁶ No original: *Emotions are the beacons of our true selves, Hochschild argues, because they provide us with an inner perspective for interpreting and responding to experience.*

³⁷ No original: *The emotions that teachers experience and express, for example, are not just matters of personal dispositions but are constructed in social relationships and systems of values in their families, cultures, and school situations. These relationships and values profoundly influence how and when particular emotions are constructed, expressed, and communicated.*

1. Linhas 269-274: e ai depois que eu entro na faculdade e que:: entro pro grupo e vejo Evellyn como como a [líder] do grupo por assim dizer (0,2) é uma outra Evellyn é uma outra professora, sabe? é um outro posicionamento e >depois [a gente foi trabalhar junto<]
2. Linhas e 278-282: =foi uma outra coisa. não dava pra lembrar que era aquela Evellyn que perguntou se eu tinha certeza e que eu ia me decepcionar na faculdade, sabe? era uma outra Evellyn. com outras [ideias]=

Confesso que essa virada na narrativa de Barbara foi emocionante para mim. Embora tenham existido diversos momentos inspiradores nesse encontro, alguns dos quais se encontram nesse trabalho, este foi um dos que mais me chamou a atenção. O que Barbara trás à tona entre as linhas 269-274, como retomei acima, é altamente significado para mim e que me mostra como os princípios da PE podiam ser vistos na “nova” Evellyn que Barbara reencontrara anos depois na faculdade.

Esclareço, mais uma vez, que o viés exploratório proposto pela PE não está interessado em mudanças radicais, mas acredito que os questionamentos que a PE nos propõe, constantemente, nos ajudam a olhar o que acontece em sala de aula, por exemplo, com outros olhos. Esses questionamentos constantes nos ajudam a refletir sobre o que se passa em nossos contextos e podem vir a gerar novos entendimentos que podem significar em algum tipo de mudança, seja no pensar, seja no agir.

O reencontro de Evellyn e Barbara se dá mais ou menos no período de 2011 e 2012. Nesse momento, já sabemos que Evellyn fazia parte de um projeto de pesquisa, o qual coincidentemente ou não, era orientado por Isabel e tinha por objetivo buscar entendimentos sobre a formação de professores. Vimos no capítulo anterior o papel que Isabel teve na formação de Barbara e agora, podemos inferir o mesmo em relação à Evellyn. Já sabemos que Isabel é uma professora-formadora-exploratória, assim, também sabemos, que suas orientações

pedagógicas, bem como suas orientações para a pesquisa, são norteadas pelos princípios da PE e por seu viés teórico-metodológico.

Desta forma, para sintetizar, e com base em minha própria formação, interpreto que a mudança na postura de Evellyn relatada por Barbara é percebida como decorrência do contato com Isabel, professora-formadora-exploratória de ambas, bem como pelos princípios da PE e pelos estudos e discussões nos quais Evellyn esteve imersa na pesquisa e nas aulas da graduação durante esses 4/5 anos antes de seu reencontro com Barbara.

Reforço, aqui, mais uma vez, a importância do contexto na construção de nossas identidades. O olhar de Evellyn nesse momento está pautado pelos princípios da PE³⁸ e pela pesquisa que a mesma vinha desenvolvendo sobre formação de professores. Por ela ser a veterana, Evellyn foi percebida por Barbara como a [líder] do grupo, seu posicionamento havia mudado, ela era uma outra professora: **=foi uma outra coisa. não dava pra lembrar que era aquela Evellyn que perguntou se eu tinha certeza e que eu ia me decepcionar na faculdade, sabe?** era uma outra Evellyn. com outras [ideias]= (linhas 278-282). Portanto, após o reencontro, Barbara constrói a identidade de Evellyn como sendo uma outra professora, uma professora que não teria dúvidas sobre as escolhas de seus alunos, que nunca questionaria o fato de ele escolher fazer Letras, por exemplo.

Acredito que o viés exploratório de Evellyn nos contextos nos quais estava com Bárbara como sala de aula, trabalho, faculdade, grupo de discussão/pesquisa, ajudaram a construir cada vez mais a identidade de Barbara como professora, como a mesma esclarece também em uma de nossas conversas por *e-mail*:

A Evellyn tem uma importância na minha vida, pessoal e profissional, que jamais poderá ser apagada. A minha mãe ainda lembra quando cheguei em casa após a minha primeira aula no curso de inglês e eu falei que minha professora era nova e também fazia faculdade e eu queria ser que nem ela. Hoje, a idade mudou um pouco, mas a ideia continua a mesma.

O que Barbara escreve a respeito de Evellyn mais uma vez exemplifica como nos construímos através do outro (CORACINI, 2003) e como as relações e experiências que socioconstruímos ao longo de nossa vida nos fazem ser quem somos. Assim como Barbara,

³⁸ Conferir Capítulos 2 e 4.

[m]uitos tiveram ou têm um professor que os motivou a aprender mais ou que os ajudou a vencer seus medos em relação a tal conteúdo e até mesmo foi influência para que tomassem decisões no que diz respeito à profissão que gostariam de seguir no futuro (Moraes Bezerra, 2005). Todavia, muitos também já tiveram professores que não conseguiam envolver os alunos de forma a construírem um contexto inclusivo propiciador do engajamento dos alunos no processo de aprendizagem. Portanto, concord[o] com Almeida (2001 apud Kuschnir, 2003) quando ele diz que o professor deve atuar não só como mediador do conhecimento, mas também como mediador no desenvolvimento afetivo dos alunos. Além disso, segundo Kuschnir (ibid.), o afeto pode aproximar pessoas, integrando-as aos grupos sociais e revelando seu espírito cooperativo, mas também pode afastá-las, causando assim conflitos (MORAES BEZERRA; NUNES, 2013, p. 24).

Portanto, hoje, entendo a responsabilidade que possuem os educadores-formadores e que sua missão (CORTELLA, 2014), é a de serem professores intelectuais transformadores (GIROUX, 1997). Na minha função de professor-pesquisador, percebo que se nossas identidades são coconstruídas em cada interação, é preciso estar atento para quais são as identidades socioconstruídas por (e com) nossos alunos.

Assim, gostaria de voltar para nossa discussão do capítulo anterior e introduzir o conceito vygotskiano: *perejivanie*.³⁹ Anteriormente, vimos o quanto as experiências que temos durante os processos nos quais nos inserimos podem ser importantes para nós emocionalmente. As influências na (re)construção constante de nossas identidades e das relações que estabelecemos com os outros ou com o ensino, por exemplo, criam, desta forma, uma qualidade de vida que pode vir a ser experienciada como positiva ou negativa. Entendo que as microcenas que foram apresentadas e analisadas aqui, são frutos de experiências/vivências intensas e singulares (LIBERALI, 2010), as quais dinamizaram, nos casos apresentados nesta dissertação, positivamente a formação de Alexandre, Barbara, Douglas, Evellyn, Felicio, Isadora, bem como a minha.

Esses entendimentos, então, nos levam a refletir sobre como tem sido o/a *perejivanie* de nossos alunos em sala de aula e/ou no grupo de pesquisa. Essa questão é um alerta para nós, professores-pesquisadores-formadores. Precisamos lembrar que as experiências e vivências intensas e singulares que ocorrem em nossas salas de aula e/ou grupos de pesquisa tendem a ser fortemente influenciadas pelo *Afeto*, positivo ou negativo, que permeia os espaços formativos no qual estamos inseridos com nossos alunos. Construímos, desta forma, em

³⁹ Experiências e vivências intensas e singulares.

parceria, a ***Qualidade de vida*** das relações que estabelecemos, bem como a (re)construção de nossas ***Identidade(s)***.

6. Considerações finais

Alguns aspectos desafiadores que, a meu ver, precisamos entender melhor com relação à pesquisa formadora de (futuros) docentes seriam:

- A inclusão, de forma ética, de pesquisadores iniciantes, buscando minimizar as relações assimétricas que costumam se estabelecer em grupos de pesquisa (Celani, 2005) ou, dito de outra forma, prestando atenção à qualidade de vida construída nas relações interpessoais entre pesquisadores em formação e seus formadores (Barcellos e Miller, 2012; Brandão, 2012; Fernandes; Dias; Amaral; Luzzen, 2012). [...]

Miller, 2013, p. 116

Embora acredite que o trabalho para entender da PE não tenha fim, o gênero discursivo dissertação de mestrado me impõe uma conclusão. Assim, gostaria de iniciar a conclusão dessa reflexão sobre PE e pesquisa científica na graduação respondendo ao nosso *puzzle* inicial: *Por que participar do grupo de pesquisa/discussão foi tão significativo para mim?*, observando minha fala na apresentação de meu pôster em nosso encontro do dia 20 de novembro de 2015, problematizando, assim, algumas questões, ratificando outras e tecendo, desta forma, mais entendimentos.

6.1.

Microcena 10: “foi uma formação crítico-reflexiva muito grande pra mim”

Diego 28 a ideia. e assim (0,1) eu acho que eram
29 momentos em que a gente pensava sobre a
30 qualidade de vida, sabe? pensava no que a gente
31 tava vivendo naquele momento (0,1) que a gente
32 não tava em sala de aula. nem todos. mas agora
33 a gente tá e a gente volta sempre a esses
34 momentos que tinha. refletindo (0,2) que foi um
35 momento de formação crítico-reflexiva. eu vejo
36 isso- acho que hoje (0,1) se a gente pensa. se
37 hoje eu penso. assim. nisso (0,1) não. vou
38 continuar porque eu ainda creio que vai dar
39 certo >que eu vou poder contribuir de certa
40 forma< (0,1) acho que (0,1) tem muito daqueles

41 momentos que a gente (0,2) conversava, sabe?
 42 (0,1) acho que foi uma formação crítico-
 43 reflexiva muito grande. pra mim assim (0,4) e
 44 fora os entendimentos e as experiências que a
 45 gente tava tentando entender- por que eu fico
 46 nervoso hh quando eu falo inglês? eu acho que
 47 todas aquelas coisas que a gente (0,2) a gente
 48 pensou junto (0,1) eu acho que refletem muito
 49 hoje (0,4) pra mim foi muito importante. porque
 50 eu lembro sempre daquelas experiências e lembro
 51 dos nossos questionamentos. eu acho- não sei
 52 pra mim foi relevante nesse ponto- >e aí
 53 toda vez que eu me [...]

As grandes imagens que foram projetadas em nossa conversa exploratória são partes maiores que surgiram com frequência nos nossos discursos e pôsteres. Creio que por conta desta pesquisa ter um viés mais analítico e, por assim dizer, [essencialmente] crítico, nossos olhares e discursos, como grupo, se voltaram para nuances da pesquisa que socioconstruímos como a Qualidade de vida, o Afeto e a(s) Identidade(s).

Entretanto, gostaria de ressaltar, assim como em minha fala acima, que considero o processo de pesquisa científica como um relevante espaço na formação de professores [em serviço e/ou pré-serviço]. Acredito, ainda, que a PE tem em sua essência a ideia de que todo professor é pesquisador. Talvez seus praticantes não venham a ser professores pesquisadores profissionais, mas buscarão ser professores-pesquisadores de suas próprias práticas. Espera-se que sustentem uma postura questionadora, buscando tecer reflexões sobre o que acontece no aqui e agora de suas salas de aula ou dos contextos nos quais estejam inseridos. Digo isto porque me alinho com André (2015, p. 25), quando a autora defende que “pesquisar é gerar conhecimento novo” e com Allwright (2016), quando o mesmo argumenta que pesquisar é trabalhar para entender.

Assim como Liberali (2010), concordo plenamente que se quisermos seguir em direção a uma sociedade crítica e sustentável, precisamos formar sujeitos que sejam livres para fazerem escolhas (LIBERALI, 2009), sujeitos que sejam críticos, saibam pensar (DEMO, 2001). Desta forma, como André (2016), acredito que a formação de professores-pesquisadores é um dos caminhos que podemos seguir para alcançar tal sociedade. Formar professores-pesquisadores precisa se tornar sinônimo de formar professores autônomos, sujeitos que se envolvem no processo de ensino-aprendizagem, que opinem, defendam e

critiquem suas ideias e opiniões, sujeitos que tomem decisões em direção a um convívio social melhor. Penso, enfim, que formar professores autônomos é formar alunos autônomos e, logo, uma sociedade autônoma.

Portanto, advogo que “pode-se pesquisar e ensinar ao mesmo tempo” (ANDRÉ, 2016, p. 21) e problematizo o papel do pesquisador que antes de o ser é, ou deveria ser, professor. É preciso ter em mente que o pesquisador não é melhor do que o professor ou que o professor não se torna melhor por ser pesquisador. Antes, precisamos desconstruir essa dicotomia e socioconstruir a ideia de que professores-pesquisadores são aqueles que fazem pesquisas que contribuam para o desenvolvimento de uma sociedade melhor, sejam eles professores doutores universitários líderes de grupos de pesquisa, sejam eles professores [em serviço e/ou pré-serviço] da/na educação básica.

Precisamos entender que

tenho uma pesquisa quando tenho uma pergunta, um questionamento que é importante, e não sei a resposta. Pesquisar é procurar resposta para algo que não se conhece e que é necessário conhecer. A pesquisa auxilia no esclarecimento de uma indagação, uma dúvida. É nisto que está a beleza do achado da pesquisa: a descoberta, o conhecimento novo que é produzido pelo ato de pesquisar (ANDRÉ, 2016, p. 21).

Deste modo, como exemplo da pesquisa que foi realizada para esta dissertação, creio que é preciso educar pela pesquisa (DEMO, 2011) e formar futuros professores pela pesquisa. Acredito que a pesquisa não deve ser privilégio daqueles que se encaminham para a pós-graduação, pois a exemplo de Alexandre, Barbara, Douglas, Evelyn, Felício, Isadora e eu, alunos de graduação também fazem pesquisa (ALLWRIGHT; HANKS, 2009; MILLER, 2015).

Assim como Moraes Bezerra (2015, p. 86-87), também vejo

o potencial da PE [...] como viés para uma possibilidade de reinvenção da formação ético-inclusiva de novos professores-pesquisadores, respondendo aos imperativos da pós-modernidade no que diz respeito a reconsiderar modos de produzir conhecimento e refletir a quem servem os conhecimentos gerados (MOITA LOPES, 2006).

Concordo, ainda, com Allwright (2016) que o viés exploratório da PE entende a pesquisa como um processo de trabalho para o entendimento. Considero esta dissertação como um esforço para compartilhar o entendimento de que formar professores exploratórios é formar professores-pesquisadores que estão atentos às sutilezas do processo de ensino-aprendizagem. Não quero, com isso, dizer que a PE é o melhor ou o único modo de chegarmos a isso. Mas, acredito, por minha

experiência como praticante exploratório formado na e pela PE, que a mesma tem se mostrado como um caminho frutífero para tal.

Como autor desta dissertação de mestrado, adotei o trabalho inclusivo da PE em seu viés teórico-metodológico por ela ser uma das abordagens que tem sido desenvolvidas dentro da LA para um melhor entendimento sobre a formação de professores, ilustrando que o processo de busca por entendimentos é sustentável e tende a não ter fim. A busca de entendimentos ilustrada aqui pelas imagens geradas por conta de nossa conversa exploratória, ancorada pela/na PE e por suas hibridizações teórico-metodológicas são exemplo de como o trabalho exploratório pode ser um grande fio condutor na formação de professores crítico-reflexivos, que tem seus pilares na ética, agência e sustentabilidade [de entendimentos].

Em decorrência disso, acredito que este trabalho tenha me proporcionado entender que:

- não foi minha pesquisa de mestrado que me fez retornar a minha graduação, mas sim minha graduação que me direcionou a minha pesquisa de mestrado. Nesse processo, vejo, mais uma vez, o *continuum* exploratório (EWALD, 2015) que se sustenta por conta do trabalho para entender da PE;
- a PE tem possibilitado diferentes recortes de pesquisas sobre a vida [em sala de aula], se mostrando cada vez mais como uma abordagem sensível ao que acontece nos contextos nos quais se insere. Como Barbara em seu pôster, também acredito que a PE é afeto;
- a partir do momento em que compartilhei meu *puzzle* com Alexandre, Barbara, Douglas, Evelyn, Felicio e Isadora e iniciamos nosso trabalho para entender sobre nossas experiências na pesquisa científica na graduação, meu *puzzle* se tornou nosso *puzzle*. Portanto, os entendimentos que aqui são relatados por mim, não são meus, mas foram coconstruídos por nós. Eles são, assim, nossos.

Diante de tudo isto, concluo esta reflexão esperançoso de que as experiências que foram aqui relatadas sirvam de inspiração para continuarmos prestando atenção às experiências e vivências intensas e singulares em nossas vidas em sala de aula. Desejo lembrar que nosso papel como professores-

pesquisadores, mesmo que muitas vezes não reconhecido, tem um enorme potencial dinamizador na vida de nossos alunos, podendo ajudar ou não na construção de uma sociedade melhor.

7. Referências bibliográficas

ABREU, D. C. **“É estranho! Parece que a gente fica paralisado” – um olhar sobre a narrativização da experiência com o medo através da lente investigativa da Prática Exploratória**. Monografia de Graduação – São Gonçalo: Departamento de Letras, Faculdade de Formação de Professores da UERJ, 64 f., 2015.

ALLWRIGHT, D. **Exploratory Teaching, professional development, and the role of a teachers association**. 1998. Disponível em: <http://www.letras.puc-rio.br/unidades&nucleos/epcentre/readings/cuba%2091%20paper.htm>. Acesso: 23/05/2016.

_____.; BAILEY, K. M. Epilogue. In: **Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers**. Cambridge University Press, p. 194-200, 1991.

_____. Six promising directions in Applied Linguistics. In: MILLER, I. K.; GIEVE, S. **Understanding the language classroom**. Hampshire: Palgrave Macmillan, p. 11-17, 2006.

_____. Prioritising the human quality of life in the language classroom: is it asking too much of beginning teachers? In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Educação de professores de línguas: o desafio do formador**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 127-144, 2008.

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

_____. **The real value of research as a process**. Manuscript, 2016.

ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: _____. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, p. 17-34, 2016.

ARAGÃO, R. C. Emoção no ensino/aprendizagem de línguas. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 163-189, 2011.

ARCHANJO, R. Linguística Aplicada: uma identidade construída nos CBLA. In: **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 609-632, 2011.

ARNOLD, J.; BROWN, D. A map of the terrain. In: ARNOLD, J. (Ed.). **Affect in language learning**. Cambridge University Press, p. 1-24, 1999.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. 16ª ed. São Paulo: Hucitec, [1995] 2014.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 261-306, [1992] 2011.

BALOCCO, A. E. A perspectiva discursiva-semiótica de Gunther Kress: o gênero como um recurso representacional. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. [orgs.]. **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, p. 65-80, 2005.

BAMBERG, M. Construindo a masculinidade na adolescência: posicionamentos e o processo de construção da identidade aos 15 anos. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Orgs.). **Identidades**: Recortes Multi e Interdisciplinares. Campinas, Mercado de Letras, p. 149-185, 2002.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado de arte. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 72-92, 2001.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. In: **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1. p. 123-156, 2004.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (orgs.). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas – SP: Pontes Editores, p. 15-42, 2006a.

_____. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. In: **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, p.145-175, jul./dez, 2006b.

_____.; DA SILVA, D. D. Crenças e emoções de professores de inglês em serviço. In: **Revista Contexturas**, nº 24, p. 6-19, 2015.

BARRETO, B. C. et al. Por que trabalhar com a Prática Exploratória na formação inicial de professores? In: BOKEL REIS, C. M.; SANTOS, W. S. (Org.). **Formação de Professores de Línguas em Múltiplos Contextos**: Construindo Pontes de Saberes e Agenciamentos. 1 ed. Campinas: Pontes, v. 1, p. 57-83, 2015.

_____. Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório: caminhos para a coconstrução de entendimentos, no prelo.

BASTOS, L. C. Narrativa e vida cotidiana. In: **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 118-127, 1º sem, 2004.

_____. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. In: **Calidoscópico**, v. 3, n. 2, p. 74-87, maio/ago, 2005.

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

_____. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Amor líquido: sobre a fragilidade das relações humanas**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

_____. **Tempos líquidos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007a.

_____. **Vida líquida**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007b.

_____. Que oportunidades tem a ética no mundo globalizado dos consumidores? In: BAUMAN, Z. **A Ética é possível num mundo de consumidores?** Tradução de Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, p. 37-83, 2011.

BERTONHA, J. F. Produção e produtividade no meio acadêmico: a “ditadura do Lattes” e a Universidade contemporânea. In: **Revista Espaço Acadêmico**, n. 100, ano IX, p. 6-9, setembro de 2009.

BOFF, L. **Ética e Moral: a busca dos fundamentos**. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOHN, H. I. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em linguística aplicada no Brasil. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. (orgs.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 11-23, 2005.

_____. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 79-98, 2013.

BRANDÃO, E. J. R. **Reflexões sobre tomar-se professor: narrativas de ensinar e aprender à luz da Prática Exploratória**. Monografia de Graduação – São Gonçalo: Departamento de Letras, Faculdade de Formação de Professores da UERJ, 37 f., 2012.

_____. **“Sobre trabalhar com pessoas e sentimentos”**: Prática Exploratória, afeto e coconstrução identitária profissional de professores em formação. Monografia de Especialização – São Gonçalo: Pós-graduação em Língua Inglesa e Educação Básica, Faculdade de Formação de Professores da UERJ, 32 f., 2014.

_____. **Agora é super diferente**: Prática Exploratória e a coconstrução de entendimentos sobre a qualidade de vida de uma turma de primeiro ano do ensino médio. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 146 f., 2016.

BRUNER, J. Folk Psychology as an instrument of culture. In: _____. **Acts of meaning**. Cambridge, Harvard University Press, p. 33-65, 1990.

CANDAU, V. M. **Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola**. In: CANDAU, V. M. (org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 11-16, 2000.

CELANI, M. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. (eds.). **Linguística Aplicada**: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, p. 15-23, 1992.

_____. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. 2. ed., Pelotas: EDUCAT, p. 23-43, 2008.

CERQUEIRA, K. P. **Compreendendo o afeto na aprendizagem de língua inglesa**. Monografia de Graduação – São Gonçalo: Departamento de Letras, Faculdade de Formação de Professores da UERJ, 28 f., 2014.

CÉSAR, A. L.; CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CACALCANTI, M. C.; BORTONIRICARDO, S. M. (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 45-66, 2007.

COLOMBO GOMES, G. S. **Narrativas de professores e identidades coconstruídas discursivamente em um curso de formação continuada norteado pela Prática Exploratória**. Tese de doutorado, Rio de Janeiro: Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 260 f., 2014.

COMPARATO, F. K. Introdução. In: _____. **Ética**: Direito, Moral e Religião no mundo moderno. 3ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, p. 17-46, 2006.

COOK, G. **Applied Linguistics**. Oxford University Press, 2003.

CORACINI, M. J. R. F. Subjetividade e identidade do(a) professor(a) de português. In: _____. (Org.). **Identidade e discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da UNICAMP, p. 239-255, 2003.

CORTELLA, M. S. **Educação, Escola e Docência**: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **Educação, convivência e ética**: audácia e esperança! São Paulo: Cortez, 2015.

CRUZ, F. M. L.; AGUIAR, M. C. C. Reflexos dos professores-formadores na identidade profissional de docentes universitários. In: **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, vol. 11, n. 24, p. 92-110, 2014.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Finding Flow**: The Psychology of Engagement with Everyday Life. New York: Basic Books, 1997.

_____. Flow and Education. In: _____. **Applications of Flow in Human Development and Education**: the collected works of Mihaly Csikszentmihalyi. Springer, p. 129-151, 2014.

CUNHA, M. I. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. In: **Caderno de Pesquisas**. São Paulo, n. 97, p. 31-46, maio de 1996.

CUNHA, A. F. et al. Linguística. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de Linguística**. 1. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, p. 15-30, 2010.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. Tradução de Dora Vicente e Georgina Segurado. Companhia das Letras, 2012.

DAY, C; QING, G. Teacher emotions: well being and effectiveness. In: SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. **Advances in teacher emotion research**: the impact on teachers' lives. Springer, p. 15-31, 2009.

DE FINA, A. Who tells which story and why? Micro and macro contexts in narrative. In: **Text&Talk**, 28-3, p. 421-442, 2008.

_____.; GEORGAKOPOLOU, A. Introduction: Narrative analysis in the shift from texts to practices. In: **Text&Talk**, 28-3, p. 275-281, 2008.

DEMO, P. **Saber pensar**. 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Universidade, aprendizagem e avaliação**: horizontes reconstrutivos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Educar pela pesquisa**. 9ª ed. revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, p. 15- 41, 2006.

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

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 45-65, 2006.

FABRÍCIO, B. F.; BASTOS, L. C. Narrativa e identidade de grupos: a memória como garantia do “nós” perante o “outro”. In: PEREIRA, M. G. D.; BASTOS, C. R. P.; PEREIRA, T. C. P. (Org.). **Discursos sócio-culturais em interação**: Interfaces entre a narrativa, a conversação e a argumentação: navegando nos contextos da escola, saúde, empresa, mídia, política, gênero e migração. Rio de Janeiro: Garamond, p. 39-66, 2009.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FAVA-DE-MORAES, F.; FAVA, M. A iniciação científica: muitas vantagens e poucos riscos. In: **São Paulo em Perspectiva**. [online]. vol. 14, n. 1, p. 73-77, 2000.

FRANCO, C. P. Revisitando o conceito de autonomia no ensino-aprendizagem de línguas como sistema adaptativo complexo. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 03, p. 121-142, set., 2013.

FREIRE, P. Alfabetização de adultos e conscientização. In: **Educação e Mudança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, p. 61-79, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 46ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1974] 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1996] 2014.

GARCEZ, P. M. Deixa eu te contar uma coisa: o trabalho sociológico do narrar na conversa cotidiana. In: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C. C.; DANTAS, M. T. L. (orgs.). **Narrativa, Identidade e Clínica**. Rio de Janeiro, Edições IPUB, p. 189-213, 2001.

_____. A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (orgs.). **Fala em interação social**: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas: Mercado de Letras, p. 17-38, 2008.

GEORGAKOPOULOU, A. Narrative. In: VERSCHUEREN, J.; ÖSTMAN, J.; BLOMMAERT, J.; BULCAEN, C. (eds.). **Handbook of Pragmatics**. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, p. 1-19, 1997.

GIDDENS, A. **Mundo em descontrole**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. 3ª ed., Rio de Janeiro: Record, 2003.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HABRAT, A. The effect of affect on learning: self-esteem and self-concept. In: PIECHURSKA-KUCIEL, E.; SZYMANSKA-CZAPLAK, E. (Eds.). **Language in cognition and affect**. Springer, p. 239- 253, 2013.

HALL, S. A identidade em questão. In: _____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, p. 9-16, [1992] 2014.

HEMAIS, B. Word and image in academic writing: a study of verbal and visual meanings in marketing articles. In: **ESP Today**, Vol. 2 (2), p. 113-133, 2014.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, p. 39-58, 2013.

KRAMSCH, C. Social discursive contributions of self in L2 learning. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, p. 133-153, 2000.

KRESS, G. Reading Images: Multimodality, Representation and New Media. **Paper presented at the IIID Expert Forum for Knowledge Presentation Conference: Preparing for the Future of Knowledge Presentation**. May 30-31, 2003, Institute of Design, IIT Chicago, IL, 2004.

KUMARAVADIVELU, B. Deconstructing Applied Linguistics: a postcolonial perspective. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. (orgs.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 25-37, 2005.

_____. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 129-148, 2006.

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In: **Language in the inner city**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, p. 354-392, 1972.

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/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>. Acesso 05/12/16.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. In: **Trab. Ling. Aplic.** - Campinas, 49 (2), jul./dez., p. 455-479, 2010.

LIBERALI, F. C. Por um sujeito livre que não teme; faz escolhas. In: SCHETTINI, R. H. et al. (orgs.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XX**. São Paulo: Andross, p. 233-254, 2009.

_____. Formação de professores de línguas: rumos para uma sociedade crítica e sustentável. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (orgs.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 71-91, 2010.

LODER, L. L. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (orgs.). **Fala em interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

LUZ, M. T. Notas sobre a política de produtividade em pesquisa no Brasil: consequências para a vida acadêmica, a ética no trabalho e a saúde dos trabalhadores. In: **Política e Sociedade**, n. 13, p. 205-228, outubro de 2008.

MAHN, H.; JOHN-STEINER, V. The gift of confidence: a Vygotskian view of emotions. In: WELLS, G.; CLAXTON, G. **Learning for life in the 21st century**. Oxford: Blackwell, p. 46-58, 2002.

MAKONI, S.; MEINHOF, U. Linguística aplicada na África: desconstruindo a noção de “língua”. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 191-213, 2006.

MARCONDES, D. Apresentação: Sentido e relevância da ética. In: _____. **Textos básicos de Ética: de Platão a Foucault**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., p. 9-15, 2007.

_____. Desafios da ética no Brasil contemporâneo. In: CHAUVEL, M. A.; COHEN, M. (org.). **Ética, sustentabilidade e sociedade**. Rio de Janeiro: Mauad X, p. 35-48, 2009.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, [1998] 2002.

MENEZES, V. L. O. P. et al. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/linaplic.pdf>. Acesso: 08/12/2015.

MEYER, D. K. Entering the emotional practices of teaching. In: SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. **Advances in teacher emotion research: the impact on teachers' lives**. Springer, p. 73-91, 2009.

MILLER, I. K.; GIEVE, S. What do we mean by quality of classroom life? In: MILLER, I. K.; GIEVE, S. **Understanding the language classroom**. Hampshire: Palgrave Macmillan, p. 18-46, 2006.

MILLER, I. K. et al. Prática Exploratória: questões e desafios. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Educação de professores de línguas: o desafio do formador**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 145-165, 2008.

MILLER, I. K. 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**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 109-129, 2010.

_____. 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**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 319-341, 2012.

_____. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. 1. ed., São Paulo: Parábola, p. 99-121, 2013.

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, maio/ago., 2009.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In: **DELTA**, Vol 10, nº2, p. 329-338, 1994.

_____. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C. C.; DANTAS, M. T. L. (Orgs.). **Narrativa, Identidade e Clínica**. Rio de Janeiro, Edições IPUB, p. 55-71, 2001.

_____.; FABRÍCIO, B. F. Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. In: **Veredas**, v. 6, n.2, p. 11-29, jul./dez., 2002.

_____. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (orgs.). **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 29-57, 2003a.

_____. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Discurso de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas: Mercado de Letras, p. 13-38, 2003b.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 13-44, 2006a.

_____. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 85-107, 2006b.

_____. Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. In: **Gragoatá** - Niterói, n. 27, p. 33-50, 2. sem., 2009.

_____. **Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____. Introdução. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: _____. **Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, p. 15-37, 2013a.

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

_____. Prática Exploratória, espaços formativos e a educação crítica de professores de inglês: o olhar híbrido de uma professora formadora. In: **Revista X**, v. 2, p. 76-96, 2011.

_____. Prática Exploratória e a formação inicial do professor reflexivo: o que vai ficar para os alunos?. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, p. 59-76, 2012.

_____. Reinventar formas de educar o professor: um caso de história de vida, afeto e iniciação à pesquisa. In: SANTOS, W. S.; REIS, C. M. B. **Formação de professores de línguas em múltiplos contextos**: construindo pontes de saberes e agenciamentos. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 85-124, 2015.

_____.; NUNES, D. F. C. Afeto e aquisição de segunda língua: a estória de uma licencianda. In: CARVALHO, G.; ROCHA, D.; VASCONCELLOS, Z. (org.). **Linguagem: Teoria, Análises e Aplicações** (7). Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras/UERJ. p. 18-30, 2013. Disponível em: http://www.pglettras.uerj.br/linguistica/textos/livro07/LTAA7_a02.pdf. Acesso: 11/05/16.

MORAES BEZERRA, I. C. R. et al. Uma postura exploratória: professores da Faculdade de Formação de Professores buscando entendimentos e causando desconfortos, em preparo.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21ª ed. ver. e atual. – Campinas, SP: Papirus, p. 11-72, 2013.

MOURA, S. M. L. **Aprendizados na tarefa de orientar**: ativistas pela não-violência trabalhando para entender identidades no movimento humanista. Dissertação de Mestrado – Rio de Janeiro: Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 223 f., 2007.

MURPHEY, T.; PROBER, J.; GONZALES, K. Emotional belonging precedes learning. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. **Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 43-56, 2010.

NÓBREGA KUSCHNIR, A. O afeto e a socioconstrução do conhecimento na sala de aula de língua estrangeira. In: **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro, PUC-Rio, v. 2 (1), 2003.

NUNES, D. F. C. **Histórias, risos, reflexões e aprendizados**: a utilização da Prática Exploratória na criação de um ambiente agradável para o ensino de língua inglesa. Monografia de Graduação – São Gonçalo: Departamento de Letras, Faculdade de Formação de Professores da UERJ, 31 f., 2014a.

_____. Prática Exploratória e a criação de um ambiente agradável para o ensino de língua inglesa. In: **Claraboia**, Jacarezinho, n.2/2, p. 177-192, jul./dez., 2015.

_____. “Eu não vou usar isso na minha vida mesmo”: reflexões sobre o porquê de se aprender inglês de uma turma de 6º ano. In: **Cadernos da Educação Básica**, vol. 1, n. 2, p. 145-154, outubro 2016.

OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. **Language has a heart**. In: *Text*, 9 (1), p. 7-25, 1989.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, I.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. (Orgs.). **Piaget, Vygotsky e Wallon**: Teorias Psicogenéticas em Discussão. São Paulo: Summus, p. 75- 84, 1992.

OLIVEIRA, L. M.; BASTOS, L. C. Uma história de AVC: a construção do sofrimento por uma pessoa com afasia. In: **Veredas**, 1, p. 120-135, 2011.

OLIVEIRA, L. M.; BASTOS, L. C. Aspectos da dinâmica interacionais da narração de histórias por pessoas com afasia. In: **Calidoscópio**, vol. 10, n. 2, p. 194-210, maio/ago, 2012.

OSTERMAN, A. C. Análise da Conversa: o estudo da fala-em-interação. In: OSTERMAN, A. C.; MENEGHEL, S. N. (orgs.). **Humanização, Gênero, Poder**: contribuições dos estudos em fala-em-interação para a atenção à saúde. Rio de Janeiro e Campinas. Fiocruz, Mercado de Letras, p. 33-43, 2012.

OXFORD, R. L. Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. In: PALFREYMAN, D; SMITH, R. C. **Learner autonomy across cultures**. Springer, p. 75-91, 2003.

PAJARES, M. F. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. In: **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PALMER, P. J. **The courage to teach**: exploring the inner landscape of a teacher's life. San Francisco: Jossey-Bass, [1998] 2007.

PALMER, P. J.; ZAJONC, A. **The heart of higher education**: a call to renewal. Jossey-Bass, 2010.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 67-84, 2006.

PIVETTA, H. M. F. et al. Ensino, pesquisa e extensão universitária: em busca de uma integração efetiva. In: **Linhas Críticas**. Brasília - DF, v. 16, n. 31, p. 377-390, jul./ dez. 2010.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 149-168, 2006.

_____. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 143-161, 2013.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 23ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

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

REZENDE, C. B. **Antropologia das emoções**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

RICCI, R. O perfil do educador para o século XXI: de boi de coice a boi de cambão. In: **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 66, p. 143-178, abril de 1999.

RIESSMAN, C. K. **Narrative Analysis** (Qualitative research methods; v. 30). Newbury Park, Sage, 1993.

ROBINS, R. H. **Pequena história da linguística**. Trad. de Luiz M. M. de Barros. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

RODRIGUES, R. L. A. **A Prática Exploratória na formação de professores de Língua Inglesa**: reflexão e ética no fazer pedagógico. Tese de Doutorado – Rio de Janeiro: Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 205 f., 2014.

ROSIEK, J. Emotional scaffolding: an exploration of the teacher knowledge at the intersection of student emotion and the subject matter. In: **Journal of Teacher Education**, Vol. 54, No. 5, November/December, p. 399-412, 2003.

SACKS, H. On doing “being ordinary”. In: ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. **Structures of social action**. New York: Cambridge University Press, p. 413-429, 1984.

SANTIAGO, A. C. S. **Quem sou eu, quem somos nós?:** membros do grupo da Prática Exploratória buscando entender suas próprias narrativas de experiência. Dissertação de Mestrado – Rio de Janeiro: Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 198 f., 2009.

SARANGI, S. Editorial – Narrative practice, competence and understanding. In: **Text&Talk**, 28-3, p. 271-274, 2008.

SARTOR, F. **“Why do I want to be a teacher?” Refletindo sobre experiências de licenciandos em Letras**. Monografia de Graduação – São Gonçalo: Departamento de Letras, Faculdade de Formação de Professores da UERJ, 31 f., 2014.

_____. **“Nunca passou pela nossa cabeça não colocar as crianças no bilíngue”**: Prática Exploratória e a coconstrução de entendimentos em narrativas sobre o ensino de inglês para crianças. Monografia de Especialização – São Gonçalo: Pós-graduação em Língua Inglesa e Educação Básica, Faculdade de Formação de Professores da UERJ, 39 f., 2014.

SCHUTZ, P.; ZEMBYLAS, M. **Advances in teacher emotion research**: the impact on teachers’ lives. Springer, 2009.

SETTE, M. L. D. **A vida na sala de aula**: ponto de encontro da prática exploratória com a psicanálise. Tese de Doutorado – Rio de Janeiro: Departamento de Letras, Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro, 307 f., 2006.

SUNG, J. M.; SILVA, J. C. O porquê da ética. In: _____. **Conversando sobre ética e sociedade**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 11-24, 1995.

SZUNDY, P.; NICOLAIDES, C. S. A 'Ensinação' de Línguas no Brasil sob a Perspectiva da Linguística Aplicada: um Paralelo com a História da ALAB. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (Org.). **Linguística Aplicada e Ensino**: língua e literatura. 1ed. Campinas: Pontes, v. 1, p. 15, 2013.

van MANEN, M. **Researching lived experience**: human science for an action sensitive pedagogy. SUNY, 1990.

VILLELA, M. M. **Construindo entendimentos sobre a formação docente a partir de reuniões de orientação de estágio**: um caminho exploratório. Tese de doutorado - Rio de Janeiro: Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 338 f., 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, [1987] 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7ª edição, São Paulo: Martins Fontes, [1978] 2007.

WENGER, E. **Communities of practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WIERZBICKA, A. **Emotions across languages and cultures**: diversity and universals. Cambridge University Press, 1999.

ZEMBYLAS, M. Emotions and teacher identity: a poststructural perspective. In: **Teachers and teaching**: theory and practice, vol. 9, no. 3, August, p. 213-238, 2003.

_____. Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. In: **International Journal of Qualitative Studies in Education**, vol. 18, No. 4, July-August, p. 465-487, 2005.

Anexo I: Transcrições de microcenos utilizadas

Serão disponibilizadas apenas as transcrições na íntegra das microcenos analisadas nesta dissertação. É possível que as transcrições abaixo não apresentem detalhamento analítico baseado no Anexo I.

Microcena 1 e 3: Felício

Diego	1	vai fala o que você tava falando
Felício	2	eu começo?
Diego	3	não você tava falando
Felício	4 5	você quer que eu apresente o meu posterzinho? isso?
Diego	6	pode ser também
Felício	7 8 9	ah eu vou seguir meu posterzinho porque ele reflete muita coisa agora eu peço um pouquinho de atenção dos amigos tá?
Evellyn	10	xi::::::
Felício	11 12	então é:: quando o Diego propôs a fazer esse pôster
Alexandre	13	continua falando o que você tava falando
Evellyn	14	ai gente
Alexandre	15	meu braço de selfie
Felício	16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26	quando o Diego propôs a fazer aquele pôster a partir daquela questão eu comecei a pensar em muitas coisas que a gente discutia antes mas que pra mim ainda não eram reais não eram concretas porque eu não estava é:: lidando sozinho numa sala de aula com alunos, sabe? então ficava muito no plano das ideias e::: por mais que a gente tivesse muitas discussões legais essa ideia da experiência que eu coloquei aqui ela era ainda muito:: era muito:: como eu vou dizer
Evellyn	27	tadinho deixa o Felício falar (risos)
Felício	28	deixa eu falar por favor
Evellyn	29	você vai ficar gravando? deixa filmando
Felício	30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40	era muito:: ainda era muito superficial e aí quando ele pediu pra fazer eu preferi colocar algumas palavras talvez que fossem sintetizar um pouco um pouco da experiência que eu tô tendo em sala de aula e que eu venho pensando por que? entrando no mestrado e entrando na academia eu percebi que tudo isso aqui que tá nesse na na PE por exemplo é invalidado sabe? no mestrado é muito invalidado na verdade que é o ponto principal que é qualidade de vida não tem

41	qualidade de vida no mestrado em teoria da
42	literatura da UERJ sabe? isso não existe.
43	principalmente com a CAPES indo lá dar
44	esporro a gente pra ter produção então o
45	tipo de sistema que tá em primeiro lugar
46	pensando na sua produção e pra conseguir
47	fazer uma dinâmica é de produtividade rodar
48	e que o principal interesse na verdade é o
49	funcionamento do mestrado pra mim hoje não
50	faz mais tanto sentido sabe? isso na verdade
51	esvazia isso vai esvaziar na verdade todo o
52	debate que tá tendo lá dentro. e aí eu
53	coloquei algumas umas palavras que eu
54	coloquei aqui que foi experiência ah e eu
55	fui trocando ideia também é tem que falar
56	né? com a Mariana porque ela trabalha com
57	processo de criação com jovens tipo de
58	periferia sabe? e eu também criei um outro
59	background. e ela foi me falando um pouco
60	dos processos porque uma coisa é você em
61	sala de aula você ter um plano e outra coisa
62	é trabalhar com processo de criação de
63	jovens mas que também é uma coisa relevante
64	e eu coloquei experiência afeto processo de
65	conhecimento transformação vínculo é:: vida
67	mente corpo formação pesquisa sala de aula e
68	amigos. então indo um por um a experiência
69	foi isso que eu falei eu acho que antes de
70	você trabalhar com conteúdo talvez a
71	experiência seja o primeiro ponto pra você
72	poder é lidar né? com esses jovens como eu
73	tava lidando e isso que eu acho que a nossa
74	discussão em PE e na pesquisa de vocês que a
75	gente vem discutindo desde a graduação. hoje
76	reverbera muito porque hoje eu entendo mais
77	o que é esse processo de conhecimento. que
78	esse processo de conhecimento ele só vai dar
79	assim entre o embate com os jovens que eu tô
80	lidando, sabe? e muito mais ouvi-los do que
81	falar entendeu? Então agora eu tô ouvindo
82	mais do que eles tem a dizer do que eu tenho
83	porque até com internet também. olha que
84	falta de respeito em amigo (risos) eu acho
85	que com a internet também é:: é até mais
86	difícil falar que eu sou professor e que eu
87	tenho domínio de alguma coisa porque não,
88	eles sabem muito mais do que eu entendeu?
89	eles levam o aplicativo que eles montam
90	slide no aplicativo e apresentam lá sabe?
91	exatamente, eu fiquei chocado. eu falei,
92	como assim? eles tão lendo coisas muito mais
93	que eu entendeu? então falei velho eu não
94	tenho muita coisa pra falar assim nesse
95	sentido mas eu tenho coisas pra poder abrir
96	caminhos, né? então eles me falam e eu
97	consigo ampliar esses caminhos que eu acho

98	que é isso é a experiência e uma e uma
99	maneira de ampliar esse caminho pegando
100	também do acho que foi um dos artigos que
101	Diego publicou, né? que você até passou pra
102	gente é o afeto, né? eu acho que foi eu acho
103	que eu consegui construir um laço de afeto
104	com eles que em um ano assim porque eu não
105	sou professor principal eu sou assistente
106	mas eu consegui criar um vínculo não só com
107	o professor principal, mas com os alunos a
108	ponto de conseguir levar eles pra
109	universidade pra eles assistirem a semana de
110	história e serem tocados por aquilo
111	entendeu? então pra mim o afeto é nesse
112	sentido é conseguir transcender essa
113	barreira de universidade escola com jovens
114	de dezesseis anos sabe? e eles entenderem
115	que conteúdo não tá naquelas quatro paredes
116	e eu sempre falei isso pra eles na encolha.
117	eu falo assim gente essas quatro paredes
118	aqui não é escola isso aqui é um espaço
119	físico sabe a escola na verdade e o
220	conhecimento é o que a gente forma em
221	diálogo só da gente conversando aqui fora e
222	em qualquer lugar né? na internet onde seja
223	não existe mais espaço físico pra escola e o
224	afeto ele foi esse primeiro caminho depois
225	esse afeto na verdade ele guiou pra uma
226	transformação um vínculo que eu coloquei
227	aqui também no meu no meu pôster e esse
228	vínculo foi o que eu consegui criar com eles
229	e uma transformação mas eu acredito que essa
230	transformação tem sido muito mais em mim do
231	que neles agora sabe? porque eu nunca
232	imaginei que hoje no mestrado talvez um ano
233	antes de acabar e com uma publicação eu to
234	com uma publicação boa umas coisas legais eu
235	estaria realmente considerando em não seguir
236	mais a carreira acadêmica dentro da
237	universidade e talvez tentar impactar jovens
238	fora disso não importando se eu tô na escola
239	de rico se eu tô na escola de pobre se eu tô
240	na escola da Barra ou qualquer lugar
241	entendeu? porque eu acho que quando a gente
242	lida com o sujeitos e informações sujeitos
243	em formação formação ética né? moral eu acho
244	que independe de algumas é: é: questões
245	externas sabe? acho que a gente tem que
246	influir em todos os espaços ocupar todos os
247	espaços possíveis e a gente vindo da FFP né?
248	Faculdade de Formação de Professores. A
249	gente vindo da FFP Faculdade de Formação de
250	Professores eu acho que tem um diferencial
251	muito maior que eles percebem que mesmo que
252	a gente é militante né? no sentido de fazer
253	essas coisas como a gente sempre viu os

	254	garotos lá fazendo na FFP. a gente é
	255	militante na sala de aula né? então eu acho
	256	que isso foi muito legal também e por último
	257	eu coloquei até umas coisas assim de PE PE
	258	PE PE aqui porque reverbera em quatro pontos
	259	que hoje eu considero do meu esgotamento de
	260	trabalho porque eu não tô tendo qualidade de
	261	vida né? eu coloquei vida que é uma coisa
	262	que a gente tá suprimindo em função de
	263	trabalhar. a mente que né? a gente fica tipo
	264	muito mais esgotado na mente na cabeça
	265	fazendo mil coisas e levando trabalho pra
	266	casa. o corpo que chega uma hora e a gente
	267	não aguenta mais só quer dormir e não quer
	268	fazer mais nada e a formação por que a
	269	formação? porque desde que mesmo no mestrado
	270	em uma pós a sua real formação que talvez é
	271	a você observar e você entrar em contato com
	272	o outro pra se impactar na verdade é: você
	273	acaba esquecendo esse tipo de formação então
	274	a formação humana ela também tem sido
	275	esquecida na minha formação eu tô tentando
	276	trazer de novo e isso vem eu coloquei aqui
	277	dois pontos que seria a pesquisa né? porque
	278	ai agora é a minha pesquisa a pesquisa eu
	279	acho na verdade ela vai trilhar pra esses
	280	quatro pontos sim pelo menos a pesquisa que
	281	o Di você e o Diego vem trabalhando e que a
	282	gente vem discutindo. ela principalmente vai
	283	nesses pontos acredito eu e elas vão
	284	desaguar justamente na sala de aula sabe? e
	285	sala de aula não no sentido físico mas
	286	talvez é: no espaço em que você tenha com
	287	peessoas pra você dividir coisas e por último
	288	acredito que é o que você a gente leva né?
	289	nesse espaço sala de aula que seriam os
	290	amigos né? tanto na universidade quanto na
	291	própria escola porque eu acho que perde
	292	muito é: eu pelo menos eu tô criando um
	293	vínculo com pessoas que eu acho muito mais
	294	importante do que você tá ali como
	295	profissional frio e passando coisas como se
	296	fosse um deus porque essa não é a verdade
	297	você não tá ali pra isso né? então eu acho
	298	que tudo vai vai vai trabalhar nesses pontos
	299	nessas palavras principais e ai a pergunta
	300	né? do pôster era era qual era a importância
	301	do
Alexandre	302	pra registro do dia
Evellyn	303	que você acha ser mais relevantes
Evellyn	304	mostra pra gente
Diego	305	porque participar do grupo de pesquisa ou
	306	iniciação
Felicio	307	Isso é uma coisa que eu acho muito legal
	308	colocar porque quando eu falo da minha

	309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336 337 338 339 340 341 342 343 344 345 346 347 348 349 350	formação e que eu tô no mestrado e tal eu sempre falo disso aqui para as pessoas olha ah eu tinha um grupo que eu discutia com os amigos na universidade sei lá o que não sou especificamente da área de Linguística mas a gente também discutia coisas porque eu sou professor de línguas né? de alguma maneira mas é uma coisa que interferiu na minha formação enquanto é: um cara que está em sala de aula que está ligado com educação então não adianta sempre que a gente for ver exatamente mais nem isso sempre que eu vejo alguém falando de educação ou na televisão ou naqueles mestres e doutores que acham que estão falando de alguma coisa mas estão até fora da realidade eu lembro disso porque poucas as vezes estão prezando a qualidade de vida tanto em quem está em sala de aula e o professor entendeu? então isso é uma coisa que tem me preocupado muito porque depois de uma semana como semana passada que foi total esgotamento de eu chegar e falar assim cara é:: é: é: essas pessoas que estão no mestrado e que estão publicando quinze textos no ano sabe? elas estão fazendo isso muito errado elas estão jogando com um jogo que elas não deveriam estar jogando elas deveriam estar recusando tudo isso publicando um texto por ano e falando não é isso que eu vou fazer porque essa é minha qualidade de vida não é quinze textos eu não sou um ser criativo a ponto de fazer isso eu tô reproduzindo entendeu? então esse tipo de tempo que a gente que atrofia a nossa experiência eu acho que ela tá aqui fazendo falando assim cara você não é uma potência criativa você não tá criando você tá reproduzindo alguma coisa pra você produzir produzir em prol de um sistema de universidade então esse esgotamento eu falei bom não sei se é isso que eu acho legal né? acho que eu vou tentar colher e repensar
Diego	351 352	a gente passou por isso, né? (apontando pra Evellyn)
Evellyn	353 354 355 356 357 358 359 360	é eu e Diego participamos de um evento ontem que a professora falou exatamente isso que as vezes a gente tem um monte de pesquisa legal que às vezes é até relevante pra que chegue até outras pessoas mas acaba que parece que a gente tá produzindo tudo pra gente assim pra academia em prol do programa em prol daquilo sendo que a gente
Felicio	361	exatamente
Evellyn	362 363	imagino que até no seu caso em questão da Literatura já que até mais crítica e teoria

	364	isso
Felicio	365	Mas eu vou ser sincero de novo
Douglas	366	Mas acho que todas as áreas

Microcena 2: Isadora

Isadora	1	>primeiro que até então eu não sabia <u>nem</u> o que era um currículo lattes até o terceiro período pro quarto< (0,2) até que eu comecei a namorar Diego (0.1) e hh a primeira coisa que ele=
	2	
	3	
	4	
Diego	5	=você não soube do lattes só por causa disso. [eu não olhei o sei lattes]
	6	
Isadora	7	[uma das primeiras hhh] ((risos))
Felicio	8	[que romântico, hein?]
Alexandre	9	ele vai dizer que não olhou o seu, mas olhou sim hh
Diego	10	ela não ti:nha
Evellyn	11	AAAAAh! ELA não tinha!
Alexandre	12	mas ela olhou o seu
Diego	13	aí eu não sei hh
Isadora	14	aí ele chegou e falou assim "você sabe o que é um currículo lattes?" aí eu olhei pra cara dele ((fazendo gestos)) "eu não faço a mínima ideia"
	15	
	16	
Evellyn	17	GENTE, Diego nem perguntou se ela tinha namorado perguntou se ela tinha=
	18	
Diego	19	=eu sabia que ela não tinha
Douglas	20	eu imagino como Diego ia fazer essa pergunta
Alexandre	21	"olha só vem cá. tenho que conversar sobre uma coisa" (0,3) "que que <u>foi</u> ?" (0,1) "você tem currículo lattes?" ((risos))
	22	
	23	
Isadora	24	mas foi engraçado=
Alexandre	25	=que que você publicou no ano passado ((risos)) ((muitas falas ao mesmo tempo))
	26	
Isadora	27	a primeira coisa que ele fez lá [em casa foi sentar no meu lado e falar assim "vamos fazer um currículo lattes agora!"]
	28	
	29	
Felicio	30	[vamos ali em casa que eu te mostro meu currículo lattes]
	31	
Diego	32	QUE HORRO::R! eu fiz isso? ((Evellyn ri))
Felicio	33	o que ela falou?
Diego	34	no::ssa::
Alexandre	35	é a idade Diego. a gente amadurece. a gente amadurece
	36	
Isadora	37	a gente vai chegar em casa e a gente vai fazer um currículo lattes agora
	38	
Alexandre	39	ele pegou na minha mão e=
Evellyn	40	=os votos do casamento será a leitura
Felicio	41	gata, vamos lá em casa fazer um currículo lattes, vamos? ((risos))
	42	

Microcena 4: Barbara – gravação 44 – minuto 0:12

Barbara	1	é:: o que eu trago assim porque que a
	2	pesquisa foi importante e é importante até
	3	hoje do início aí todo mundo falou da época
	4	de aluno assim a pesquisa me deu coragem
	5	porque eu não falava nada na sala de aula
	6	eu ficava quieta o tempo inteiro e aí foi no
	7	terceiro período que a gente começou a se
	8	reunir e eu comecei a ter coragem pra falar
	9	coragem pra participar das coisas e depois
	10	eu tive e aí a ideia e eu fui pra pra pra
	11	ser voluntária do Bernardo um tempo e eu fui
	12	percebendo que eu poderia ser voluntária eu
	13	poderia participar da pesquisa que eu me
	14	interessasse mais e aí que qualquer coisa
	15	não valeria a pena eu tinha que ir pelo
	16	afeto pelo que me faria feliz e aí foi
	17	quando eu comecei eu fiquei quieta no seu
	18	hhhh e aí foi quando eu comecei hhh foi
	19	quando eu comecei a::: pesquisar e foi e eu
	20	acho que foi a coragem que eu tive de
	21	procurar o Roberto pra pedir pra ele me
	22	orientar pra ver se ele tinha bolsa e:::
	23	porque eu já fazia parte de pesquisa sabe
	24	assim eu já tava em um grupo de pesquisa
	25	então eu já estava já estava no âmbito foi
	26	foi mais fácil e agora na sala de aula foi
	27	aquilo que eu falei de lembrar que o meu
	28	aluno ele é um ser humano não é uma máquina
	29	que ele tem que passar no vestibular que ele
	30	tem os medos dele que eu não posso é:
	31	exercer aquela função de professor dominador
	32	sem ouvir os anseios sem ouvir o que eles
	33	fazem e eu faço uma coisa de Prática
	34	Exploratória e ninguém sabe no curso por
	35	que? é:: na semana antes da UERJ na semana
	36	antes da UERJ da primeira prova eu dou carta
	37	de:: como como matéria produção de cartas só
	38	que o exercício não é produção de uma carta
	39	inteira é na verdade um bilhete e aí o
	40	destinatário o interlocutor a pessoa escolhe
	41	mas um bilhete da pessoa pra escrever o que
	42	que é ser jovem no século vinte e um e gente
	43	eles só desabafam nervosismo de prova e não
	44	sei o que e não sei o que lá e eles jogam
	45	assim tudo o que eles estão nervosos tão
	46	nervosos com a questão de matemática que
	47	eles tão nervosos com isso e aí eles
	48	produzem isso eu geralmente eu mostro pro
	49	meu patrão e falo assim olha só como eles
	50	tão nervosos tadinhos cuida melhor e tal
	51	porque eu faço eles desabafarem então eu
	52	tento trazer essas questões de ouvir o aluno
	53	o estudante não gosto da palavra aluno ah
	54	ouvir o estudante e saber como lidar com os

	55	erros como lidar com as falhas deles
	56	lembrando que eles não são essa máquina de
	57	aprovação sabe? que que me prende muito é
	58	essa questão de não lembrar que lembrar que
	59	eles são humanos que eles vão querer ser
	60	coisas melhores sabe? pessoas melhores e
	61	profissionais melhores e a gente tem tido
	62	uma uma:: um retorno legal com essa com essa
	63	com esse posicionamento de humanização do
	64	aluno lá na no curso que esse ano nós temos
	65	um número recorde de alunos que querem ser
	66	professores história geografia português
	67	assim isso não existia antes sabe? alguém
	68	quer Letras? todo mundo ria porque era
	69	ridículo isso mas como eles viram
	70	professores que gostam de estar trabalhando
	71	e tentam tratar eles de forma de uma forma
	72	digna aí eu acho que isso tá motivando eles
	73	sabe? eles falam que ser professores então é
	74	legal é isso então isso tá muito bacana
Diego	77	a questão do exemplo, né?
Isadora	78	como diz o Diego professor sempre vai ter
	79	emprego, né?
Barbara	80	professor sempre vai ter emprego é tem um
	81	pouco dessa também né? professor sempre vai
	82	ter emprego
Isadora	83	todo mundo desvaloriza mas é o ()
Barbara	84	é pode não ser bom mas tem alguma coisa tem
	85	e eu acho que eu sempre lembro da pesquisa
	86	eu sempre lembro dos nossos momentos eu
	87	sempre lembro das nossas dicas e:: até como
	88	a gente tava falando os momentos mais tensos
	89	da profissão eu acho que é o que conforta um
	90	pouco mais ver que tem uma saída então para
	91	respira que você já sabe como lidar com isso
	92	e pensar melhor eu acho que que é bacana
Isadora	93	mas tem
Diego	94	é muito reflexão também né?
Barbara	95	sim sim

Microcenas 6 e 7: Douglas

Douglas	1	é porque até então eu tenho uma é meio que
	2	atípico o meu envolvimento com a pesquisa
	3	é:::: tentando responder por que participar
	4	do grupo de pesquisa foi tão significativo
	5	pra mim. primeiro porque eu quis então eu
	6	acho que partiu de uma coi- eu entrei na UERJ
	7	eu era bolsista cotista entrei pela cotas de
	8	estudante de escola pública então já ganhava
	9	uma bolsa todo mês e trabalhava num shopping
	10	e estudava na UERJ sendo que eu queria
	11	participar de alguma coisa fazer alguma coisa

	12 13 14 15 16 17 18 19 20	na UERJ até mesmo pra saber como que é eu via as pessoas comentando dizendo que é legal a que não sei o que pesquisador é muito bom então eu tive o interesse pessoal mesmo em querer saber eu tenho essa mania de curiosidade até pra dizer se foi bom se foi ruim mesmo não fazendo nenhuma diferença financeiramente pra mim porque a bolsa seria a mesma coisa eu lembro que eu
Diego	21	[legal]
Diego	22	[aham você quer a sua opinião]
Diego	23	certamente você ia ter mais trabalho
Douglas	24 25 26 27 28 29 30	é. então inicialmente eu entrei na bolsa de EIC estágio interno complementar que era da Pensares foi estágio interno complementar e entrei como voluntário na pesquisa da de Valéria Pistol né? e eu gostava muito me amarrava me amarrava assim na pelo menos como voluntário
Barbara	31 32	não não sim é outra coisa na pesquisa deve ser ótimo
Douglas	33	oi?
Evellyn	34 35	você trabalhava? você trabalhava aqui ainda no shopping?
Barbara	36	na pesquisa é ótimo
Douglas	37 38 39 40 41 42 43	não eu larguei o emprego foi o período que eu larguei o emprego e eu queria também assim saber foi partiu de um envolvimento meu eu queria saber como era como que é e eu também queria por exemplo assim se a faculdade tá ali e ela tem pra me oferecer alguma coisa
Douglas	44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63	é:: então letramento acadêmico que isso me ajudou bastante foi importante por isso eu conheci um pouco da academia e também foi uma forma de eu ter certeza que era isso que eu queria entendeu? embora às vezes venham umas dúvidas ou outras mas pelo menos eu eu eu se de repente depois disso eu resolvi fazer pós é: mas eu fiz consciente porque eu já sabia como era entendeu? e: que eu goste também embora que eu consegui você (apontando para Diego) sabe que trabalhando com vários professores a gente descobre várias coisas que não são legais assim do meio várias coisas que não são legais você vê e você fala é isso que eu vou querer pra mim? mas engraçado que até eu e Evellyn a gente fala assim mas tem uns professores que a gente cita tá vendo fulano que não se envolve tanto fulano que é mais neutro eu quero ser esse tipo de professor ali eu quero ser
Diego	64	[aham]
Diego	65	[isso é verdade]
Evellyn	66	mas ao mesmo tempo que faz

Douglas	67	é faz mas é neutro não se envolve em briga em
	68	conflito em disputa de ego não então até
	69	penso a minha perspectiva é chegar lá e não
	70	reproduzir algumas coisas me apegar aquilo
	71	que foi bom aquilo que é e eu tive esse
	72	letramento esse conhecimento tanto no trato
	73	com das pessoas do meio acadêmico documento
	74	acadêmico relatório ata isso pra mim foi
	75	muito bom e tem sido muito bom pra mim até
	76	hoje e isso no âmbito acadêmico. também foi
	77	uma forma de testar minha capacidade porque
	78	também quando eu entrei na na universidade eu
	79	lembro que o meu primeiro período e: eu acho
	80	que isso foi desconstruindo ao longo da
	81	faculdade que eu não era capaz assim tipo eu
	82	não poderia é:: chegar no mesmo patamar que
	83	um outro colega meu que estaria ali que teve
	84	uma oportunidade de estudar às vezes em uma
	85	escola melhor que tem um letramento melhor
	86	por exemplo eu fiz até o meu sexto período
	87	foi trabalhando no shopping e final de ano
	88	Natal como tá chegando eu saia meia-noite uma
	89	hora da manhã pra estar aqui
Evellyn	90	[respeita]
Diego	91	[a jornada né?]
Evellyn	92	[final de semestre]
Diego	93	a gente se conheceu quando? você tava em que
	94	período?
Douglas	95	eu já tinha saído do shopping
Diego	96	mas em qual período você tava?
Douglas	97	eu tava no sexto sétimo eu tinha acabado de
	98	largar o trabalho
Diego	99	Entendi
Douglas	100	então e eu me sentia às vezes porque eu não
	101	tinha aquele tempo todo e talvez eu estudei a
	102	vida inteira em escola pública como muita
	103	gente também estudou e eu acho que é uma
	104	questão pessoal também de achar que eu não
	105	sou capaz que eu não poderia estar ali e eu
	106	queria também provar que eu poderia dar conta
	107	daquilo ali então eu consegui também foi uma
	108	forma de testar minha capacidade e ver que eu
	109	consigo sim eu sou capaz eu posso eu posso
	110	ler um texto e entender e poder fazer um
	111	resumo a partir daquilo ali porque também no
	112	início a gente trabalha muito em equipe e às
	113	vezes quando você tá numa pesquisa em alguns
	114	momentos é você sozinho e você começa a ter
	115	aquele retorno ó isso aqui você eu lembro que
	116	no início eu fazia um relatório pra Cissa
	117	algumas coisas pra Cissa Cissa falava assim
	118	sugeria olha você pode mudar isso aqui e
	119	depois chegou um tempo que eu fazia e não
	120	precisava alterar mais nada não precisava
	121	mudar mais nada eu lembro que ela falava

	122	assim olha gostei muito do seu resumo tá
	123	muito bom pode ser esse e poxa quando eu
	124	lembro que eu recebi uma e-mail que ela
	125	mandou e que meu resumo tava bom que eu
	126	caramba eu aprendi tipo agora sim eu sou
	127	capaz eu posso mesmo e acho que é uma questão
	128	meio que de superação pra mim mesmo é uma
	129	descoberta um autoconhecimento mas de uma
	130	busca que partiu sei lá eu queria provar isso
	131	pra mim e a partir também disso daí é embora
	132	muitas coisas ficam dentro da caixa você tem
	133	que você lê o teórico você tem que estudar é
	134	aquele teórico coisa e tal mas muita coisa
	135	fica pra você eu lembro que depois que eu
	136	passei é:: a pesquisar eu passei ser mais
	137	crítico até em sala de aula antigamente eu
	138	era aquele aluno calado quieto que não
	139	participava em uma aula de literatura eu lia
	140	o texto às vezes lia alguma coisa mas ficava
	141	quieto na minha e eu lembro que era engraçado
	142	que às pessoas até falavam assim ah: eu fiz
	143	uma matéria meu primeiro semestre depois que
	144	eu sai do emprego que eu virei bolsista eu
	145	fiz uma matéria com Juliano e Juliano falava
	146	assim por que toda vez que você vai dar uma
	147	opinião você fala assim "eu não sei se tá
	148	certo" é: eu levantava a mão e falava "olha
	149	eu não sei se tá certo é: mas eu acho que
	150	talvez mas é uma impressão minha" deixava
	151	claro assim "mas é uma impressão minha" e ele
	152	falava "você não precisa ser assim" Juliano
	153	falava "você não precisa ser assim você tem
	154	que falar com mais segurança você teve essa
	155	impressão então fala eu tive a impressão
	156	essa" mas eu falava e você vê isso com o
	157	tempo foi se desfazendo eu já falava "não a
	158	impressão minha foi essa" "lendo esse texto
	159	eu entendi isso" e eu comecei acho que ter um
	160	empoderamento é: de tipo assim a minha
	161	opinião é essa passei a ter uma posição é
	162	naquilo que eu produzo que eu conheço enfim
	163	é: passei a ter assim então foi uma superação
	164	pra mim hoje é: e depois disso acho que as
	165	matérias ficaram até mais agradáveis pra mim
	166	é:: dentro da Literatura que eu sou
	167	apaixonado por Literatura embora eu vá pra
	168	Linguagem mas eu amo Literatura
Felicio	169	[segurança]
Felicio	170	[modalizava o discurso até dizer chega, né?]
Evellyn	171	uhum
Diego	172	uhum
Diego	173	você sempre tá indo e vindo, né?
Douglas	174	é eu tô sempre nesse trabalho e dentro de
	175	metodologia e outras matérias que eu fui
	176	fazendo e eu comecei a ter uma outra posição

	177	dentro disso eu lembro que eu fiz uma matéria
	178	com Cissa e Cissa falou "Douglas você
	179	melhorou muito" tipo de quando eu iniciei na
	180	bolsa de quando eu finalizei e também as
	181	partes das discussões que a gente tinha que
	182	eu tinha como voluntário nos encontros que eu
	183	tinha com Valéria também que eu lembro o
	184	quanto que::: que eu acho que ser voluntário
	185	também tem uma coisa muito boa porque você dá
	186	sua cara a tapa mas eu acho que você fala
	187	você opina mas tem aquela coisa assim não vai
	188	ter aquela cobrança
Diego	189	[não vai ter aquela cobrança]
Barbara	190	sim eu fui voluntária do Tiago por um tempo e
	191	foi era mais ou menos isso eu falava e eu
	192	pesquisava
Douglas	193	é mais livre o ser voluntário é mais livre e
	194	eu e eu via que eu lembro que na época era eu
	195	era Angel era Nanda era uma galerinha a gente
	196	sentava lá e conversava com Valéria e eu
	197	abria a boca e falava sem medo e sem coragem
	198	por exemplo não estou ganhando nada com isso
	199	eu sou bolsista da Cissa e não sei e acho que
	200	Valéria adorava as coisas que eu falava pelo
	201	menos ela parecia gostar muito e eu lembro
	202	que ao ponto que eu me lembro um vez que
	203	Nanda falou "Douglas dá essa opinião pra ela
	204	porque quando eu falo ela não me ouve mas
	205	quando você fala ela ouve" eu achei incrível
	206	como assim? por que que ela me ouve? talvez
	207	por que eu tentava ser o mais sincero
	208	possível e eu me sentia mais livre por ser
	209	voluntário mas isso foi com o tempo engraçado
	210	que eu comecei cheio de medo e depois eu já
	211	não tinha mais medo então teve essa coisa é::
	212	também por que eu quis participar pensando
	213	também no meio acadêmico embora eu eu não
	214	sabia o que eu queria fazer após terminar a
	215	graduação mas eu sabia que avançar talvez e
	216	me inserir no na no meio acadêmico na
	217	academia poderia ser uma possibilidade e
	218	infelizmente há uma chance muito maior das
	219	pessoas que tão envolvidas com algum tipo de
	220	pesquisa ou eu já tem uma experiência do que
	221	outra as vezes você chega com seu currículo
	222	que fala assim pode ser lindo e maravilhoso
	223	você tem um papo muito bom mas você fala mas
	224	nunca fez pesquisa? a mas você nunca teve
	225	inserido em nada? então a pessoa olha pra
	226	você como se você fosse um jumento incapaz de
	227	ter uma reflexão
Barbara	228	[é mais livre]
Evellyn	229	[o que você achava]
Diego	230	[que se dane vou falar mesmo]
Diego	231	[por exemplo você não tinha medo de falar

	232	também]
Alexandre	233 234	como se você tivesse perdido alguma coisa no caminho, né?
Douglas	235 236 237 238 239 240 241 242 243 244 245	você não pode escrever nada porque você nunca foi pesquisador e também isso é uma coisa que me moveu a fazer parte de um grupo de pesquisa porque as pessoas falavam isso pra mim você tem que fazer parte de um grupo de pesquisa se você quer eu não sabia o que eu queria pela frente mas eu sabia que poderia ser uma possibilidade então também quis fazer por causa disso então é um pouco meio que de pra ser bem sincero não é bonito muito falar isso mas é a verdade é essa
Diego	246 247	pra gente é uma questão que tem que ser problematizada
Douglas	248	entendeu?

Microcena 8: Alexandre

Alexandre	1 2	por que participar do grupo de pesquisa foi tão significativo para mim?
Douglas	3	seu tempo tá acabando
Diego	4	seu tempo tá acabando
Douglas	5	finaliza finaliza
Diego	6	é o pôster
Alexandre	7	vou perder espaço
Evellyn	8	é só pôster
Alexandre	9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33	então assim primeiro acho que como aluno dentro da própria universidade por que foi importante pra mim? quando você entra na faculdade você gosta de Literatura gosta de Inglês você pensa que só existe verbo to be e Machado de Assis, né? (risos) você vai passar o resto da sua vida falando sobre isso tendo que saber tudo sobre isso porque isso vai te dar uma carreira que você nem sabe o que que é ainda então assim participar de pesquisa tanto de língua como de literatura me fizeram entender assim que existem coisas além do que você enxerga, né? pequeno padawana o mundo é muito maior do que essa caixinha vem pra caixinha maior, né? sai dessa caixinha do ensino médio vem pra caixinha universitária onde ninguém aqui tem pai nem mãe você é adulto suficiente pra ir ou não a sua aula então ô só eu pesquiso isso um colega pesquisa aquilo aquele colega pesquisa aquilo e existe espaço pra todos nós pesquisarmos na pesquisolândia, né? então assim eu consegui entender ver perceber como aluno como pesquisador ativo antes de ser pesquisador ativo como aluno que eu poderia

	34	escolher quais seriam minhas prioridades o
	35	que eu gostava mais o que eu gostava menos e
	36	entender que cada um tinha sua importância
	37	num determinado momento com com consegui
	38	compreender o meu campo de pesquisa por
	39	exemplo eu demorei mais isso foi no final da
	40	graduação que eu poderia pesquisar o que eu
	41	gostava e não existiam coisas essenciais que
	42	deveriam ser pesquisadas por mim por exemplo
	43	eu não tenho que ser um aluno pesquisador de
	44	gramática se eu não gosto de gramática se
	45	gramática não é o meu deleite como aluno, né?
	46	se não é a minha matéria preferida as minhas
	47	energias tem que estar voltada pras minhas
	48	matérias preferidas não deixando de lado
	49	aquelas matérias que fazem parte do meu
	50	currículo eu tenho que saber todas elas faz
	51	parte do meu processo e como Douglas também
	52	falou ter noção das minhas capacidades eu
	53	entrei na faculdade eu sempre uso esse
	54	exemplo sem saber o que era verbo de ligação
	55	porque eu odiava inglês na escola e eu tive
	56	assim a ideia meio suicida de poxa vou fazer
	57	inglês porque por algum momento eu tinha
	58	esquecido que tinha português (risos) dentro
	59	não eu sabia que tinha mas eu não liguei acho
	60	que porque eu entrei já também com vinte e um
	61	anos eu já tava numa eu já namorava a
	62	namorada tava no sétimo período de Direito eu
	63	sou um inútil eu tenho que fazer alguma coisa
	64	da minha vida eu sei que eu não sou burro mas
	65	esse lugar me dá um status diferente as
	66	pessoas vão pra porque uma vez eu discuti com
	67	uma menina que disse que ela sabia mais do
	68	que eu porque ela tinha feito faculdade
	69	apesar de ela ser uma idiota ela era uma
	70	idiota na época se formou continua sendo
	71	idiota hoje ela é formada e é uma completa
	72	idiota com diploma então eu pensava assim
	73	será que as pessoas só vão me respeitar
	74	quando eu tiver um negócio desse né? que eu
	75	nem peguei ainda o meu um ano []
	76	formado=
	77	
Diego	78	[pesquisolandia]
Evellyn	79	hhhh é idiota ainda
Diego	80	ah demora mesmo=
Alexandre	81	não tá pronto deve ter uns três meses que tá
	82	pronto eu que não fui lá e eu fiquei pensando
	83	nisso além de toda aquela pressão escolar né?
	84	de não a facu- terceiro ano você não fala de
	85	outro assunto fala de faculdade sua mãe você
	86	pensa vai ficar orgulhosa de você entrar na
	87	faculdade e eu penso o que que eu vou fazer
	88	na faculdade (risos) além de gastar passagem

	89 90 91 92 93 94 95 96 97	e lançar na faculdade então isso são questões que eu entendi como aluno. como pesquisador que foi assim né que foi aquela coisa louca de no primeiro período no segundo período primeiro ano de faculdade assim trabalhar com um dos professores que as pessoas falam no::ssa ele é muito difícil e não era nada sabe? foi tranquilo foi legal
Evellyn	98	agora tá mais rápido
Diego	99	hhh é verdade
Felicio	100	foi bonito foi?
Alexandre	101 102 103 104 105 106 107 108 109 110	e aí eu comecei a entender a capacidade de contestação que eu tinha e que as pessoas também tinham direito de ter sobre mim quando eu apresentava alguma coisa que eu achava assim mano isso aqui tá dá hora eu fiz um trabalho bem feito e alguém falava pra mim não tá bom não você não quer revisar? primeiro pensamento seu é nossa a pessoa tá dizendo que o seu trabalho tá ruim e seu trabalho não tá ruim tá em fase de
Douglas	111	o professor simpático, né? pra falar revisar
Evellyn	112	é:::
Alexandre	113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140 141 142 143	então e ele nunca falou pra mim assim "tá errado!" "tá ruim!" "você não sabe fazer!" ele falava assim "você tem certeza?" "olha de novo" "presta atenção" e eu ia olhar e falava "isso aqui não tá muito legal pensando pela proposta que a gente pensa de igualdade de dar espaço pros outros eu to querendo tirar o espaço de outra pessoa aqui eu to elogiando muito quando ela tem que saber colocar o espaço igual pra todo mundo ninguém é melhor que ninguém e aí eu fui entender que eu também tinha essa capacidade de contestação sobre as coisas que vinham para mim e falar olha isso aqui não é bem assim eu posso dizer eu tenho o direito de dizer que não é bem assim quando as pessoas estão tratando do que eu gosto do que eu estudo uma coisa que eu aprendi e que eu levei pra minha vida é trabalhar em etapas eu não posso de repente de uma fase de coletar dados pular pra fase de formular teorias se eu não acabei de formular de terminar de coletar meus dados a gente sempre tem que deixar um trabalho bem feito entendeu? um trabalho completo que essa necessidade que o Felicio falou da gente ter que produzir produzir produzir produzir vai tirando da gente o foco no resultado tira o foco do processo ler um texto difícilíssimo em um dia tira de você a capacidade de gastar três horas em duas páginas e tirar dali o que aquilo tem pra te oferecer no mais variado

144	nos mais variados âmbitos de te falar crescer
145	não como um leitor daquela área mas como um
146	ser humano que se entende que ali há
147	dificuldades que há conflitos que levaram até
148	aquela formulação e a questão de finalização
149	de projetos eu achei eu fiquei meio em dúvida
150	se eu colocaria isso porque a gente aprende
151	que a gente nunca acha que nosso trabalho tá
152	bom então é muito difícil você finalizar e
153	deixar pra trás um trabalho que você criou
154	como um filho, né? e aí você acha assim poxa
155	cheguei lá não você não chegou em lugar
156	nenhum ainda era era muito difícil porque em
157	meus trabalhos eu tratava de coisas que em
158	alguns momentos nem me interessava a leitura
159	porque eram muito chatos mas eu ia lá
160	abraçava aquilo abraçava como o Saulo sempre
161	dizia a gente vê que você tem uma paixão
162	fazendo isso porque eu gostava de descobrir
163	coisas novas uma vez eu de madrugada descobri
164	uma carta de um autor pro outro que mudaria
165	minha pesquisa assim completamente a dois
166	dias de uma apresentação na universidade e as
167	três horas da manhã eu tava falando com meu
168	orientador e ele mandando eu dormir e eu
169	querendo discutir ideias e ele nossa
170	Alexandre calma então a gente aprende
171	finalizar projetos com calma com
172	responsabilidade a olhar para aquilo e falar
173	tá bom olha vou pedir pra um amigo meu ler
174	porque eu tô com dúvida se tá bom eu tô com
175	dúvida se tá ruim vamos abrir espaço pra
176	alguém falar pra mim olha Alexandre presta
177	atenção no que você está fazendo não é sempre
178	assim e agora mais recentemente trabalhando
179	em escola a gente vai lembrando desses
180	processos todos que uma coisa que ser
181	pesquisador participar desses grupos de
182	pesquisa com os colegas me ajudou foi a
183	abertura pra crítica saber assim olha cara se
184	liga nesse caminho que você tá tomando não é
185	bem assim presta atenção no seu objeto não
186	foge da sua pesquisa e assim abraça a minha
187	crítica eu sou seu amigo quero né? que você
188	sempre façam pesquisas que sejam assim
189	arreben-arrebatadoras que arrebenem que
190	mostrem que você tá fazendo aquilo por
191	vontade e isso me deu espaço pra me
192	autoavaliar sempre hoje assim dificilmente eu
193	não saio de uma aula pensando como será que
194	foi minha aula se se eu avaliaria minha aula
195	se eu fosse meu aluno? e eu- e aquele dia que
196	você tá cansado e você vai dar uma aula que
197	não é legal você fala assim minha aula hoje
198	não foi boa eu tenho que ter noção disso e
199	saber o porquê esse tipo de aula não pode se

200	repetir eu não posso ficar estar aqui na
201	escola e ser um agente do do da do
202	desprogresso de falar pro meu aluno olha vou
203	fazer uma prova mais fácil pra você cara isso
204	me mata me pedir isso é me pedir não é melhor
205	eu sair da escola? não é melhor eu parar de
206	fazer isso que eu tô fazendo? me manda embora
207	eu não vou ficar chateado eu juro eu prefiro
208	ser assim mandado embora porque eu não
209	consegui corresponder a sua expectativa de
210	fazer uma coisa que eu acho errado do que ser
211	cúmplice de uma coisa que eu acho
212	completamente errado que eu vou me magoar
213	profundamente até o final da minha vida que
214	naquela vez eu poderia ter feito diferença e
215	não fiz então meu primeiro ideal não vou
216	mudar minha culpa se alguém tiver que repetir
217	o sistema já já tipo assim 9.1 na escola é
218	nove e meio então tipo assim a escola já faz
219	isso eu não posso fazer isso sabe? não de mim
220	fazer isso entendimento do processo saber
221	como funciona esse processo de aprendizagem
222	pelo que se deu comigo eu entrei lá não
223	sabendo o que era gênero não sabendo o que
224	era verbo de ligação e até hoje eu tenho umas
225	dificuldades e é e eu acho bom saber disso
226	com orações subordinadas e coordenadas mas
227	assim saber que eu tenho isso saber que eu
228	tenho isso me me torna assim capaz de olhar
229	pro meu aluno e ver ele também não tem que
230	entender tudo de uma vez aí eu falo assim
231	peço pessoal vou explicar de novo pra quem não
232	entendeu professor todo mundo entendeu não
233	tem gente que não entendeu e é essa pessoal
234	precisa de uma segunda explicação como eu
235	precisava na escola eu precisava na faculdade
236	vamos respeitar esse colega ninguém aprende
237	da mesma maneira e isso isso é Isabel (risos)
238	isso é Inês isso é o que eu aprendi
239	conversando com o pessoal e vendo que poxa eu
240	posso não aprender de primeira e ser normal e
241	não ser nenhum afetado não ter nenhum
242	problema psicológico sim! apenas isso e eu eu
243	vejo isso na escola quebrar aluno aluno te
244	respeita no primeiro dia que você fala assim
245	pô professor esse dever é muito chato e você
246	falar assim que que vocês querem fazer hoje
247	então? caraca isso é quebrar aluno como a
248	Isabel me quebrou como vocês acham que tem
249	que ser a avaliação de vocês? como assim
250	professora você tá dizendo que eu tenho papel
251	ativo na sala de aula? isso é impossível eu
252	vivo num país que eu sei que a educação me
253	diz que eu tenho que sentar aqui você tem que
254	falar e eu tenho que aprender então assim
255	essa desconstrução foi excelente e me entendi

	256	ainda como um ser incompleto em formação
	257	professor com defeitos que tá aprendendo
	258	outro dia eu conversei com uma colega minha
	259	que o aluno perguntou e eu não sabia ela que
	260	professor é esse? esse professor é humano ela
	261	aí ela você tem que saber tudo você faz
	262	engenharia não faz faço você usa calculadora
	263	pra tudo? é não deveria deveria fazer contas
	264	científicas de cabeça (risos) não mais não dá
	265	tá vendo porque a gente é humano e não dá e
	266	aí um conceito que eu gostei muito não lembro
	267	quem falou qual foi o professor mas eu me
	268	lembro de ter ouvido o Bernardo falar pela
	269	última vez que é o saber saber o professor
	270	não é aquele cara que tem um acervo mental
	271	magnânimo Stephen Hawking, né? você tem ali
	272	suas limitações mas você sabe onde aquilo tá
	273	você sabe onde você leu aquilo e você e você
	274	é não é deshonroso pra você falar isso pro
	275	seu aluno eu não me lembro ou agora não me
	276	vem a memória mas na próxima aula eu trago
	277	pra você porque eu sei onde tem isso você
	278	quer ler sozinho? eu te digo onde tá isso a o
	279	coordenador fala pra você faz uma aula aqui
	280	surpresa não eu sei saber isso mas agora não
	281	tá na minha cabeça eu vim preparado pra outra
	282	coisa então se você quiser eu venho amanhã te
	283	dou uma aula que você vai ficar fascinado mas
	284	hoje o que tá na minha cabeça é isso mas eu
	285	sei onde tá se você precisar de mim é só me
	286	ligar se quiser me mandar embora me manda tem
	287	essa coisa da idade esse medo de assim não
	288	corresponder a expectativa dos outros dá
	289	licença sabe? eu não to aqui pra isso tô aqui
	290	pra ajudar se quiser minha ajuda acho que o
	291	bom de ser novo e vou tentar sempre manter
	292	essa coisa juvenil de não ter medo de perder
	293	o emprego sabe? emprego eu faço o meu emprego
	294	emprego não me faz salário não me faz eu sou
	295	prefiro estar ciente das minhas crises que eu
	296	converso com Felicio mais com a Barbara
	297	também ó hoje não deu cara a escola tava
	298	assim professor não entra não que hoje vai tá
	299	ruim pra você mas eu vou falar assim não não
	300	vou desistir acho que a gente é meio isso né?
	301	a escola quem nosso patrão a educação que [
	302	] diz tem certeza? não e a gente tá feliz em
	303	não ter certeza alegria do professor é estar
	304	feliz em não ter certeza de nada que ter
	305	angústias e dificuldades e um lanche do
	306	Subway resolve tudo um Burguer King resolve
	307	um passeio com os amigos no final de semana
	308	já ajuda
Evellyn	309	que bom né?
Diego	310	porque você acha que acabou né? você acha que

	311	acabou e não acabou
Evellyn	312	eu sofri tanto
Diego	313	ah eu lembro
Evellyn	314	e ele querendo dormir
Diego	315	aham
Diego	316	que você não concorda, né?
Diego	317	é tem isso no CAp também é assim
Douglas	318	eu aprendi dando aula pro nono ano
Diego	319	hhhhh professor humano hhhh
Diego	320	muito bom

Microcena 9: Evellyn

Evellyn	1 2	ó eu quis colocar aqui é: por que participar do grupo de=
Felicio	3 4	=alias mestranda da puc então ela agora tem que fazer uma puta apresentação
Diego	5	é
Evellyn	6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17	ai que horror ah é né? porque minha orientadora vai me ouvir hh é:: por que participar do grupo de pesquisa foi tão significativo pra mim? eu coloquei uns negócios assim eu acho que primeiro pensando nesse negócio do afeto eu acho que tirando Barbara que eu conhecia antes da pesquisa eu acho que todos os outros eu conheci pela pesquisa ou por conta da pesquisa Diego através do Douglas eu acho que até me aproximei de Douglas mais por conta de pesquisa olha só
Barbara	18	olha a pesquisa fazendo casais
Evellyn	19 20 21 22 23 24 25 26	dando frutos mais é a gente ia tentar apresentar nos eventos lá da UERJ e mesmo a gente estudando no mesmo período e ele sendo amigo de muitos dos meus amigos eu acho que o interesse da gente assim começar a se falar não sei o que era por conta de apresentações que teriam na UERJ então eu acho que até dele eu me aproximei por conta da pesquisa é::
Diego	27	pesquisa unindo pessoas
Alexandre	28	Diego era um coxinha danado
Evellyn	29	é
Alexandre	30 31 32	Diego no quarto período tinha quinze trabalhos publicados dez apresentações Diego era complicado
Evellyn	33	é:::
Diego	34	Hhh
Evellyn	35 36 37	conheci Diego por conta dele através do Douglas e vocês por causa de Diego Barbara foi minha aluna não conta hhhh é::: e eu

38	vejo assim que:: tudo que vocês falaram é
39	engraçado porque eu não sei se Diego
40	enquanto vocês estavam falando eu fui
41	observando que as palavras foram se
42	repetindo nos pôsteres e o que a gente
43	contava era muito parecido é: essa coisa que
44	o Alexandre falou do autoconhecimento que a
45	Barbara e o Douglas falaram da questão da
46	timidez e que depois de ter participado de
47	um projeto de pesquisa isso mudou eu vejo
48	que apesar de ter sido assim vocês tão
49	falando que eu fui rainha do sei o que de
50	ter passado por isso primeiro que vocês eu
51	tive as mesmas impressões assim eu acho que
52	eu era uma aluna antes de começar vocês
53	entraram na pesquisa logo no início da
54	graduação eu entrei eu tava no do quinto pro
55	sexto período na cabeça de alguns já tá
56	acabando a faculdade eu não porque eu tava
57	meio atrasada e eu lembro que eu tava
58	fazendo assim tentava fazer as matérias é::
59	o máximo que eu podia porque eu trabalhava
60	também só que pra ser bolsista eu não podia
61	trabalhar né? tinha aquele car- eu fiz
62	seleção tinha uma prova lá e no cartaz
63	falava que pra ser bolsista de iniciação
64	científica não podia trabalhar então eu
65	sempre via essas coisas e falava cara não
66	vou fazer não posso fazer porque eu trabalho
67	como é que eu vou pes- não posso concorrer
68	só que mesmo vendo o cartaz do meu projeto
69	dizendo que eu não podia trabalhar eu quis
70	fazer a prova porque falava sobre a questão
71	do professor de né? o nome do projeto é
72	falava um pouco sobre a nossa pesquisa era
73	pra fazer com que a gente pensasse sobre
74	como ser professor e aquilo me chamou
75	atenção porque eu já trabalhava no curso eu
76	era professora não era né? depois descobri
77	que eu não era professora porque eu não era
78	formada e aí eu ficava:: pensando nisso se
79	eu ia tentar ou não aí decidi tentar e meio
80	que não sabia no que ia rolar e eu lembro eu
81	coloquei aqui essa coisa do letramento
82	acadêmico porque as nossas primeiras
83	reuniões de pesquisa vocês entraram em um
84	grupo de pesquisa já né? não sei eu quando
85	fui bolsista só era eu hh então as minhas
86	reuniões eram só com a Isabel então eu
87	lembro que as primeiras reuniões eram uma
88	coisa muito assimétrica assim sabe? ela era
89	a orientadora eu era orientanda eu era a
90	primeira orientanda dela ela também não
91	sabia muito como fazer eu tinha que ler os
92	textos mas eu ficava muito preza aos textos
93	os meus comentários eram o que os autores

	94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 114 115 116	falavam então eu ficava assim não porque eu li que aqui tá escrito assim falava exatamente o que tava escrito e ai ela falava tá mais o que você acha e não sei o que e eu ficava sabe com aquela coisa pô será que eu vou falar e tal? e os primeiros textos eram muito teóricos que de cara eu li logo análise da conversa sociolinguística interacional que não tinha talvez muitos não era não tinha muito espaço pra eu falar do que eu achava era tipo o que é enquadre? é isso o que é turno? é isso eu lembro que quando eu estudei narrativa eu decorei assim as categorias o que que é o resumo? ela ficava assim pra mim que que é resumo tralalala ação complicadora lalalala era muito assim sabe? o que que é isso tatata ai eu falava tatatatata então eram foi um desafio porque no logo no período depois eu comecei a cursar menos matérias porque eu vi que eu não ia dar conta se eu não se eu fizesse todas as matérias porque eu continuei trabalhando
Barbara	117	eu tenho uma experiência pra contar
Diego	118	pesado né?
Alexandre	119 120	você fez em quantos períodos? se formou certinho ou acabou depois
Evellyn	121 122 123 124	não eu terminei em cinco anos eu fiz em dez né? e:: só que no nono eu acho que eu não tinha mais nada acho que só tinha estágio e monografia
Alexandre	125 126	você ficou tirando só dez nas apresentações hh tá
Evellyn	127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140 141 142 143 144 145 146 147 148	e ai foi o primeiro prêmio já que eu quase nunca falo dos prêmios vou tentar falar o que que eu senti quando eu ganhei o primeiro prêmio eu acho que ter ganhado o primeiro foi um tipo um não foi um tapa da cara mas foi tipo caraca eu consigo sabe? não por mim só porque eu acho que eu fiquei feliz pela PE pelo trabalho que era porque a gente não tinha quase meio que crédito nenhum assim eu me sentia muito sozinha primeiro porque eu não tinha nenhum colega que fizesse aquilo depois teve Diego a Fran e ai era melhor eu me sentia mais acolhida né? tinha com quem contar mas de cara é: eu contava o que eu achava pra Isabel ela me dava uns conselhos e a gente trabalhava junto e acho que nem eu nem ela esperávamos aquilo eu lembro que eu tava lá pra receber quando não falaram meu nome porque falaram de quem ganhou primeiro menção honrosa né? ai quando não falaram meu nome eu falei cara esqueceram de mim eu tava nem ai e ai eu lembro que quando isso

	149 150 151 152 153 154	aconteceu ela me deu um abraço assim tão forte que eu acho que nem ela acreditou que isso era possível não pela minha capacidade ou pela capacidade dela mas pela aceitação da academia de um projeto que fosse estudar se propor
Alexandre	155 156 157	até porque a gente vem de uma faculdade periférica né? nosso campus é periférico as pessoas não dão crédito pra gente
Evellyn	158 159 160	si:::m é uhum na época quase não tinham bolsas de iniciação científica na UERJ hoje quase todos os professores tem um bolsista
Alexandre	161	uhum pelo menos uma né?
Isadora	162 163 164 165	e o engraçado é que muitas pessoas não colocam ffp né? colocam uerj uma vez o Diego me deu uma bronca por causa disso porque eu coloquei assim uerj e ele não bota barra ffp
Felicio	166	eu faço questão de falar ffp
Alexandre	167	pra ninguém ter dúvida de onde eu vim
Evellyn	168	eu sempre coloco
Isadora	169 170	não na hora que você faz você fa até sem maldade e o quão importante é isso
Alexandre	171 172	ah você é da onde eu sou da faculdade de formação de professores da uerj
Isadora	173	de formação de professores
Alexandre	174 175	eu acho mais importante saber daquele lugar ali pra mim do que da uerj em si
Evellyn	176	exatamente
Alexandre	177 178 179 180 181 182 183 184 185 186 187 188	a uerj pra mim é um atraso de diploma atraso hh de histórico eu não me sinto parte daquilo eu me sinto parte dali de são gonçalo correria tiro bolsa atrasada greve é isso que eu sinto falta é isso que me formou não foi lá não foi aquele prédio cinza é ali ó cachorro correndo cachorro entrando na sala é calor é é desmaio é pipoca é movimento estudantil que assim por mais que às vezes seja controverso funci- tá ali campeonato de futebol coxinha tudo aquilo que formou a gente não é aquela coisa é
Evellyn	189	é
Diego	190	é foi
Isadora	191 192	comoção comoção universitária pela morte do batoré
Evellyn	193	é
Isadora	194	coxinhas existem na uerj também
Felicio	195	coxinha podrinha maravilhosinha da uerj
Alexandre	196 197	não é aquela coxinha de sazón aquilo ali que formou a gente
Diego	198	de óleo né?
Evellyn	199 200 201	e eu acho- e eu acho que:: foi isso. assim, >ganhar confiança<. >fazer parte de um processo de pesquisa< (0,3) me fez ganhar

	202	confiança não só, em relação a a que
	203	pesquisadora eu poderia ser. mas em que
	204	peessoa sabe? quem sou eu? eu tenho- eu faço
	205	parte do mundo. eu posso contribuir de
	206	alguma forma é:: pro outro sabe? olhar com
	207	mais cuidado para aquele contexto (0,2) mas
	208	pra minha vida <u>também</u> . então eu coloco- eu
	209	coloquei aqui que é:: autoconhecimento e
	210	entendimentos pra vida. por que eu acho que:
	211	(0,1) o que eu vivi ali não parou e não
	212	ficou estagnado >na faculdade de formação de
	213	professores na graduação< e eu não usei-
	214	<u>olha só</u> (0,1) que palavra doida <u>né?</u> pra::
	215	pra pós ou pro- ou vou continuar no mestrado
	216	por isso. pela pesquisa. eu acho que vou
	217	continuar pelo meu interesse constante em
	218	(0,4) em pensar em cois- é:: no que a gente
	219	vive na vida (0,3) é:: >eu coloquei aqui
	220	também na questão do relacionamento
	221	interpessoal por causa disso também que
	222	vocês falaram da timidez< antes de entrar
	223	pra: (0,2) pra iniciação científica. eu
	224	tinha muito a ideia de que eu já era
	225	professora. então, eu trabalhava já no curso
	226	desde o primeiro período (0,1) então eu
	227	ficava <u>pô</u> eu assistia as aulas por assistir
	228	eu acho. assim (0,4) <u>eu</u> <u>gostava</u> . mas eu
	229	ficava naquela coisa assim. <u>sabe?</u> eu tô aqui
	230	pra cumprir porque:=
Alexandre	231	=já vivi isso, né?
Evellyn	232	<u>é</u> . eu acho que depois que eu comecei a ter
	233	as aulas com a Isabel e de ler várias
	234	coisas- eu ficava, <u>cara?</u> não é <u>só</u> isso. eu
	235	sou uma idiota, sabe? por que que eu penso
	236	desse jeito? e aí eu comecei a criticar
	237	muito as pessoas que eu via do meu lado
	238	(0,2) lá no curso mesmo. que estavam ali
	239	(0,2) pra <u>nada</u> . pra cumprir mesmo::
	240	protocolos pra ganhar o seu o seu dinheiro e
	241	que não- eu não sei se eu me envolvia demais
	242	mas eu acho que eu me envolvia também (0,3)
	243	pra criticar. pra contribuir. não sei.
Barbara	244	eu posso contar a minha experiência como sua
	245	aluna no curso antes da PE? porque assim eu
	246	fui aluna da Evellyn acho que no seu
	247	primeiro período segundo período eu fui
	248	aluna no primeiro módulo do curso e quando a
	249	Evellyn em uma das aulas ela perguntou o que
	250	a gente queria e tal e eu falei que eu
	251	queria Letras com tanta certeza assim eu
	252	quero Letras e ela ficou olhando pra mim
	253	assim você tem certeza? =
Evellyn	254	ai Jesus eu tava no início da faculdade
Diego	255	[ih:::]:]
Evellyn	256	eu tava no início da faculdade

Evellyn	257	é foi muita certeza eu me assustei
Evellyn	258	=você gosta muito de ler?= eu perguntei
Barbara	259 260 261	=você gosta muito? Porque olha só você vai se decepcionar um pouco com a faculdade não é isso que você tá pensando
Evellyn	262 263	eu já- olha só eu já tava no primeiro segundo período já tava decepcionada
Barbara	264 265 266 267 268 269 270 271 272	é e ela tava você vai se decepcionar um pouco que não sei o que e tal e eu falei não mas eu quero Letras lá eu me viro e vejo e ai depois que eu entro na faculdade e que entro pro grupo e vejo Evellyn como como a líder do grupo por assim dizer é uma outra Evellyn é uma outra professora sabe? é um outro posicionamento e depois a gente foi trabalhar junto
Evellyn	273 274	hhhh a gente trabalhou junto eu até acho que na função de coordenadora né?
Barbara	275 276 277 278 279	foi uma outra coisa não dava pra lembrar que era aquela Evellyn que perguntou se eu tinha certeza e que eu ia me decepcionar na faculdade sabe? era uma outra Evellyn com outras ideias
Evellyn	280 281 282 283 284 285 286 287 288 289 290 291 292 293 294 295	mas eu acho é e que bom perceber isso porque eu vejo eu consigo perceber e eu acho que em momento nenhum eu falei não faça né? eu acho que tipo assim é eu acho que se prepara porque também não vai ser tudo isso que a gente acha que é mas eu mas eu eu tenho muita certeza de que eu mudei assim eu consigo perceber que bom que você consegue perceber que eu mudei mesmo então então se a gente eu acho que a gente que questiona muito essa coisa da mudança de que se a prática exploratória trás ou não qualquer tipo de mudança talvez não vai mudar o contexto mas ela causa uma mudança interna talvez uma transformação na palavra como o Felício usou
Diego	296	legal
Barbara	297	não você falou só pra eu não me decepcionar
Diego	298	que você tá mudando
Diego	299 300	é o Alexandre também já falou isso uma vez eu lembro disso
Evellyn	301	é né?
Alexandre	302	falei? o que?
Diego	303 304 305	que as vezes a gente não consegue mudar o ambiente mas no momento que a gente vai refletindo a gente vai mudando nós mesmos
Alexandre	306 307 308 309 310	ah! eu tava pensando nisso agora que a Evellyn falou () que tem uma hora que você passa assim poxa eu vou ser professor mesmo e ai você fica então assim eu tenho que começar a fazer algumas mudanças que é

	311	assim aquele período do quarto pro quinto
	312	quinto pro sexta que você vê assim eu tô me
	313	encaminhando pra uma coisa que coisa é essa?
	314	e eu lembro que quando eu decidi dentro da
	315	faculdade não cara ser professor é legal vou
	316	ser professor porque cria um espaço muito
	317	bom muito sadio quando você quando funciona
	318	a primeira vez você não pensa no que pode
	319	dar errado você pensa que vai dar certo e
	320	você começa a prestar atenção nas aulas dá
	321	mais valor as matérias de educação aos
	322	professores as pesquisas e é uma coisa assim
	323	que demora pra acontecer então é a gente
	324	fica meio assim dá vontade de ficar mais
	325	tempo na faculdade pra sair com mais
	326	segurança mas ai não dá não tem como né? mas
	327	essa mudança ocorre às vezes dentro da
	328	faculdade também como você falou mesmo se
	329	você já desse aula você passa a se sentir
	330	professor ou mesmo em formação em um momento
	331	você não entra você entra você quer conhecer
	332	tudo ver as possibilidades mas tem uma hora
	333	que você fala assim opa:: tudo que eu tô
	334	fazendo tá me levando pra esse caminho
	335	preciso melhorar tudo isso né? e ai a gente
	336	vai caminhando pra esse lugar e chega lá ou
	337	desiste no caminho não chega né?
Evellyn	338	eu coloquei essa coisa do letramento
	339	acadêmico porque foi a partir da pesquisa
	340	que eu soube o que que era fazer um
	341	relatório que que era fazer é um artigo um
	342	não to copiando ele que copiou de mim
Alexandre	343	você fica copiando dele
Evellyn	344	a gente fez junto lá no ônibus deve ter
	345	pensado e pior de tudo é que ele falava você
	346	fez isso isso isso e isso como é que você
	347	sabe? ele não porque eu sei as coisas que
	348	você fala é:: em relação por exemplo eu
	349	lembro que o primeiro artigo que eu tive que
	350	escrever a Isabel virou pra mim e falou
	351	assim eu quero que você faça um artigo ai eu
	352	fiquei pô o que que é um artigo e eu lembro
	353	que ela colocava não sei se eu já falei isso
	354	pra ela vou falar porque se ela foi ler a
	355	dissertação ela vai saber é: que era muito
	356	assim você temeu achava no início era pra me
	357	testar sabe assim eu era a primeira então e
	358	como eu trabalhava ela me recomendou sair do
	359	trabalho eu quis continuar trabalhando então
	360	às vezes eu acho que ela fazia umas coisas
	361	pra me pra ver se eu ia dar conta então ela
	362	primeiro uerj sem muros eu entrei na bolsa
	363	em julho a uerj sem mur- assim junho julho e
	364	a uerj sem muros ia ser em duas semanas mas
	365	ela me obrigou a fazer ai que horror me

	366	obrigou hhh mas ela
Diego	367	É
Alexandre	368	ela me sugeriu com aquele vigor né?
Evellyn	369 370 371 372 373 374 375 376 377 378 379 380 381 382 383 384 385 386 387 388 389 390 391 392 393 394	é ela quis que eu fizesse um resumo pra uerj sem muros mas no fundo eu sabia que eu não ia poder participar porque minha bolsa só ia entrar em vigor em agosto né? eu nem era bolsista ainda mas eu fiz e ela ligou pra mim e falou assim eu quero que você faça o resumo pra hoje aí eu hh eu trabalhava como assim eu vou fazer? mas tipo foi um tapa na cara eu fui fazendo no início era aquilo que nem você falou pô não é um resumo isso não é nada e aí foi fui fazendo o resumo o artigo ela falou assim você tem uma semana pra me entregar um artigo quando chegou na semana seguinte eu cheguei pra ela quase chorando assim dizendo que eu tinha escrito sei lá menos de uma página porque entenderam? eu não sabia o que era um artigo eu tava assim super cheia de vergonha professora eu não consegui escrever porque eu não to conseguindo fazer sei lá e ela não mas fica tranquila e eu crente que então também tinha uma coisa do desapontamento será que eu não vou atingir essa coisa da capacidade né? será que eu não vou conseguir é:: fazer isso porque acho que a nossa exigência enquanto IC era diferente de um aluno da graduação
Diego	395	É
Evellyn	396 397 398	eu acho que mesmo sendo parte da graduação a gente começa a gente sente que é é a gente tem uma responsabilidade maior
Diego	399	que tem umas responsabilidades
Alexandre	400	e é um trabalho também extra
Evellyn	401 402 403 404 405 406 407 408 409 410 411 412 413 414 415 416 417 418 419	é é um trabalho é levar aquilo em consideração como um trabalho mesmo então é: eu entendo que o IC fez parte da minha formação e contribuiu pra que eu me formassem professora né? era um outro espaço de formação mas de certa forma eu via essa pressão maior do que nas outras não sei se é porque eu tava passando pelas matérias com meus colegas e tava todo mundo né? no mesmo barco e num grupo de pesquisa bem ou mal você restringe né? só você olha para aquele negocinho e eu botei aqui como última contribuição mas acho que não é a última que é olhar pra sala de aula e pra pesquisa com cuidado né? me fez olhar não só é criticamente pro espaço que é a academia ou pra escola mas é: pensar também no meu papel agora como professora ontem eu comecei a apresentação lá no jed que foi uma jornada

	420	lá do nosso programa e eu disse que eu virei
	421	assim eu entrei no grupo de prática
	422	exploratória por um outro lado né? que foi a
	423	pesquisa através da pesquisa que geralmente
	424	as pessoas começam tendo contato por né?
	425	pela sala de aula através de questionamentos
	426	que surgem em sala de aula e aí se
	427	interessam por aquilo e acabam virando prof-
	428	pesquisadores exploratórios né? praticante
	429	exploratório e eu comecei a olhar por conta
	430	da pesquisa e agora que eu tô na escola eu
	431	lembro que de início eu falava pro Douglas
	432	que era muito difícil tá naquele contexto
	433	acho que ano passado foi o mais complicado
	434	porque eu tinha aquilo na cabeça poxa a
	434	minha formação foi assim porque eu eu tô
	435	fazendo assado? sabe? porque eu aprendei que
	436	isso aqui não é legal fazer mas porque que
	437	eu tô passando exercício todo estrutural? é
	438	não mas aí eu comecei a pensar poxa tem toda
	439	questão eu trabalhava no curso que era super
	440	fechadinho na caixinha e aí eu fui pra
	441	escola eu ainda trabalhava lá então eu
	442	comecei a perceber pô o que funciona aqui
	443	não funciona lá tem que ser assim tem que
	444	ser e aí foi aquilo eu comecei a perceber
	445	que eu tinha que viver aquela vida ali
	446	reconhecer aquele contexto me inseri naquele
	447	grupo novo grupo e eu acho que ter feito
	448	parte do do IC e especificamente tendo a PE
	449	como base me faz olhar pra isso não com esse
	450	sentimento de vou desistir ou então todos
	451	esses conflitos internos e administrativos e
	452	políticos porque a gente ouve ah o
	453	governador não vai pagar o nosso décimo
	454	terceiro ah o governador não vai não deu
	455	aumento pra gente esse ano mas vai ter
	456	aumento ano que vem então são tantas
	457	questões que a gente faz com que a gente
	458	possa desistir mas eu acho que foi todo esse
	459	preparo eu vejo que o IC é me ajudou nessa
	460	formação não só pela formação acadêmica mas
	461	na formação pra vida pra encarar essa
	462	realidade que é complicada mesmo é complexa
	463	acho que é isso
Diego	464	eu me pergunto isso sempre

Microcena 10: Diego

Diego	1	é eu acho que dessa questão de problema pra
	2	frente eu acho que pensando assim o que eu até
	3	fiz no meu pôster eu acho que os momentos que a
	4	gente tinha lá no no no grupo que a gente tinha
	5	não só com a Isabel mas com vocês também quando
	6	a gente se reunia eu acho que a gente tinha

7	esse momento de desabafo né? de a gente
8	perceber que a gente estava se formando
9	professores que a gente ia ter todas essas
10	questões essas lutas mas que ia chegar um
11	determinado momento que a gente meio imerso a
12	isso como o Felício falou a gente ia parar e
13	pensar não não é isso que eu quero e aí no que
14	eu fiz assim que eu acho que tem a ver com o
15	que a gente tá falando e que essa questão do
16	afeto é muito forte principalmente em questão
17	da qualidade de vida e os momentos que a gente
18	teve solidificou muito não só a nossa decisão
19	de ter sido de querer se tornar professor pelo
20	menos pra mim de continuar professor e acho que
21	é o que levou também eu coloquei tipo amigos
22	pra vida assim e pô o que a gente criou em
23	questão de amizade é muito mais do que ser
24	simplesmente colega de profissão né? eu lembro
25	sempre da Barbara a ela me chamou de colega de
26	profissão eu lembro sempre daquela fala da
27	Barbara e aí eu acho que assim solidificou mais
28	a ideia e assim eu acho que eram momentos em
29	que a gente pensava sobre a qualidade de vida
30	sabe pensava no que a gente tava vivendo
31	naquele momento que a gente não tava em sala de
32	aula nem todos mas agora a gente tá e a gente
33	volta sempre a esses momentos que tinha
34	refletindo que foi um momento de formação
35	crítico-reflexivo eu vejo isso acho que hoje se
36	a gente pensa se hoje eu penso assim nisso não
37	vou continuar porque eu ainda creio que vai dar
38	certo que eu vou poder contribuir de certa
39	forma acho que tem muito daqueles momentos que
40	a gente conversava sabe? foi uma formação
41	crítico-reflexiva muito grande pra mim assim e
42	fora os entendimentos e as experiências que a
43	gente tava tentando entender por que eu fico
44	nervoso quando eu falo inglês eu acho que todas
45	aquelas coisas que a gente pensou junto acho
46	que refletem muito hoje pra mim foi muito
47	importante porque eu lembro sempre daquelas
48	experiências e lembro dos nossos
49	questionamentos eu acho não sei pra mim foi
50	relevante nesse ponto e aí toda vez que eu me
51	deparo com alguém que fala assim "eu trabalhava
52	em um curso de inglês e eu provavelmente fui
53	demitido desse curso de inglês por causa disso
54	porque eu era muito crítico e ficava falando
55	pros meus alunos e aí sabe eu fico pensando não
56	tudo bem tem o sistema eu vou estar trabalhando
57	no sistema mas é uma coisa que a Isabel sempre
58	falava pra gente tudo bem você está no sistema
59	mas ali pelo menos alguma coisinha mesmo que
60	seja pequenininha você vai conseguir fazer e
61	aquilo vai ter um <i>boom</i> enorme
62	De continuar

Anexo II: Respostas de Barbara do e-mail “Sobre ajudinha na dissertação” de 15/02/2016

Essas respostas são baseadas em uma solicitação que fiz aos participantes da pesquisa por e-mail. A solicitação segue abaixo e é seguida pelas respostas de Barbara, as quais foram utilizadas no capítulo 5 desta dissertação.

E-mail:

Lind@s, gostaria de pedir um favor a vocês.

Estava lendo uma dissertação de um amigo e achei interessante o que ele fez quando contextualizou sua pesquisa. Ele apresentou um mail de suas participantes. Nesse mail, cada participante dizia o porquê de ter aceitado participar da pesquisa, como foi e tal...

Queria propor isso a vocês também, saber se vocês gostariam de me dizer:

1. o porquê de vocês terem aceitado participar da pesquisa que estou desenvolvendo no mestrado com vocês,
2. sobre o tema, se interessa vocês,
3. sobre os outros integrantes da pesquisa,
4. sobre sua relação comigo ou o grupo,
5. como foi e o que acharam de nosso primeiro encontro.

Agradeço mais uma vez a ajuda de vocês, sem a qual eu não poderia conduzir tal busca por entendimentos. Reforço que isso não é obrigatório. Vocês não precisam contemplar todos os pontos que listei nem responder em tópicos... façam um textinho, fiquem a vontade.

Bjos e abraços,

Diego Fernandes.

Respostas de Barbara:

1. o porquê de vocês terem aceitado participar da pesquisa que estou desenvolvendo no mestrado com vocês.

Bom, é impossível não pensar primeiro na amizade que fora construída durante a minha graduação. Ajudar você é, antes de mais nada, ajudar um amigo. Mesmo que eu demore muito para fazer isso e não seja a mais assídua nas conversas. Mas para além disso, o seu projeto do mestrado é uma continuação daquele que participei na graduação e por isso é em parte meu também. A partir das nossas conversas há tanto tempo atrás, do contato com a Isabel, da constante

reflexão sobre o papel de um professor em sala de aula foi que eu me tornei a professora que sou hoje. Então,

2. sobre o tema, se interessa vocês,

O interessante sobre o tema é como ele, pra mim, vai além de uma possibilidade de pesquisa acadêmica formal. O tema se tornou interessante como uma forma de construção de conhecimento e reflexão, algo que me impulsiona a melhorar, a pensar, a me posicionar. Mesmo fugindo um pouco da minha linha de pesquisa acadêmica, o tema debatido aqui, muitas vezes, parece ser mais útil e praticável do que aquele que pesquisei. Acredito que esse seja o objetivo, afinal.

3. sobre os outros integrantes da pesquisa,

4. sobre sua relação comigo ou o grupo,

Foi no terceiro período que o coleguismo com Alexandre e Felício virou amizade e acredito que o fato de eu ter entrado em uma das conversas e participado de uma das reuniões tenha tornado isso possível. Se eu tivesse que escolher a melhor coisa que me aconteceu na UERJ, seria eles. A Evelyn tem uma importância na minha vida, pessoal e profissional, que jamais poderá ser apagada. A minha mãe ainda lembra quando cheguei em casa após a minha primeira aula no curso de inglês e eu falei que minha professora era nova e também fazia faculdade e eu queria ser que nem ela. Hoje, a idade mudou um pouco, mas a ideia continua a mesma. Não vou falar de você, desculpe. Mas a Isa e o Douglas surgiram como pessoas que passei a admirar, não só pela inteligência, mas também pelos princípios e a vontade de mudar a situação.

Resumindo, vocês significam apoio. Em nenhum momento escuto nada menos do que frases me influenciando a continuar em frente. Não importando quão difícil seja a situação, as palavras de incentivo sempre chegam. E por isso sou bem grata.

5. como foi e o que acharam de nosso primeiro encontro.

Qual deles? Do mestrado? O primeiro encontro me pareceu um choque de realidade. Ver como nós estávamos diferentes, crescidos, com uma visão diferente do mundo e vivendo situações nem sempre tão boas foi como receber um lembrete de que o tempo passa. No entanto, isso não serviu para desanimar ou para perceber que não valia mais a pena falar sobre educação como falávamos, muito pelo contrário. O encontro serviu para ver o que ainda pode ser e como deve ser feito. Quão importante é o pensamento e a reflexão, apesar da nossa sociedade ignorar tal fato.

Anexo III: Termo de consentimento livre e esclarecido

É preciso esclarecer que todos(as) os (as) participantes dessa pesquisa foram convidados e por vontade própria aceitaram refletir sobre as questões que emergiriam em nossos encontros. Tudo o que foi apresentado nesta dissertação teve consentimento dos participantes desta pesquisa, os quais assinaram o termo que segue abaixo.

Para evitar a exposição de dados pessoais dos participantes, apresento, a seguir, somente o modelo de tal termo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título:

Objetivo do estudo:

Alternativa para participação do estudo: Você tem o direito de não participar deste estudo ou de pedir para suspender a sua participação a qualquer momento. Se você não quiser participar do estudo, isto não irá interferir na sua vida profissional/estudantil.

Procedimento do estudo: Se você decidir integrar este estudo, você participará de uma (ou de várias) entrevista(s) e/ou de reuniões de grupo, cujos registros poderão ser utilizados como parte do objeto de pesquisa.

Gravação em áudio: Todas as entrevistas/reuniões serão gravadas em áudio e/ou em vídeo. As gravações serão ouvidas e transcritas por mim e por uma entrevistadora experiente e serão marcadas com um número de identificação durante a gravação. Seu nome não será utilizado. O documento que contém a informação sobre a correspondência entre números e nomes permanecerá trancado em um arquivo. As gravações serão utilizadas somente para geração de dados e para análise de transcrições. Se você não quiser ser gravado em áudio ou em vídeo, você poderá declinar este convite.

RISCOS: Você pode achar que determinadas perguntas incomodam a você, porque as informações que geramos são sobre suas experiências pessoais. Assim você pode escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado.

BENEFÍCIOS: Sua entrevista/depoimento ajudará a

_____, mas não será, necessariamente, para seu benefício direto. Entretanto, fazendo parte deste estudo você fornecerá mais informações sobre o lugar e relevância desses escritos para própria instituição em questão.

CONFIDENCIALIDADE: Como foi dito acima, seu nome não aparecerá nas transcrições de áudio, bem como em nenhum formulário a ser preenchido por nós. Nenhuma publicação partindo destas entrevistas revelará os nomes de quaisquer participantes da pesquisa. Sem seu consentimento escrito, os pesquisadores não divulgarão nenhum dado de pesquisa no qual você seja identificado.

DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES: Esta pesquisa possui vínculo com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), através do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), sendo o aluno Diego Fernandes Coelho Nunes, o pesquisador principal, sob a orientação da Profª. Drª. Inés Kayon de Miller. Você terá uma via deste consentimento para guardar com você. Você poderá fornecer nome, endereço, endereço eletrônico e telefone de contato apenas para que a equipe do estudo possa lhe contactar em caso de necessidade.

Eu concordo em participar deste estudo.

Assinatura:

Data: _____

Endereço:

Endereço eletrônico: _____

Telefone de contato: _____

Assinatura (Pesquisador):

Nome: _____

Data: _____

Endereço eletrônico: _____