



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Tamar da Silva Viana

**Comunidade de Prática Exploratória como instrumento de reflexões sobre
práticas e processos formativos de docentes de língua inglesa: um encontro
multicultural**

São Gonçalo

2021

Tamar da Silva Viana

Comunidade de Prática Exploratória como instrumento de reflexões sobre práticas e processos formativos de docentes de língua inglesa: um encontro multicultural

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos Linguísticos

Orientadora: Prof^a. Dra. Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra

São Gonçalo

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

V614	Viana, Tamar da Silva. Comunidade de Prática Exploratória como instrumento de reflexões sobre práticas e processos formativos de docentes de língua inglesa: um encontro multicultural / Tamar da Silva Viana. – 2021. 147f. Orientadora: Profª. Dra. Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. 1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Afeto (psicologia) – Teses. 3. Professores – Formação – Teses. I. Bezerra, Isabel Cristina Rangel Moraes. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título. CRB/7 - 4994CDU 802.0(07)
------	---

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Tamar da Silva Viana

Comunidade de Prática Exploratória como instrumento de reflexões sobre práticas e processos formativos de docentes de língua inglesa: um encontro multicultural

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Aprovada em 08 de março de 2021.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Gysele da Silva Colombo Gomes
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof^a. Dra. Inés Kayon de Miller
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2021

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à Deus, sendo Ele o meu provedor e possibilitador de todas as coisas; também às pessoas mais importantes em minha vida: meus pais, meu esposo e filho, que sempre me incentivaram a ir em busca não apenas dos meus sonhos, mas, sobretudo ir em busca do conhecimento, do crescimento espiritual, da sabedoria em compartilhar aquilo que se tem, a amar o próximo e a Jesus de todo o coração, pois é Ele quem nos sustenta e nos dá bençãos sem medidas: “Pedi e dar-se-vos-á; batei, e abrir-se-vos-á. Pois todo o que pede recebe; o que busca, encontra; e, a quem bate, abrir-se-lhe-á.”

Mateus 7: 7-8

AGRADECIMENTOS

Qualquer trabalho acadêmico é o resultado de forças que se unem para a concretização de um pensamento, para a construção de um conhecimento, para a realização de um sonho. Este trabalho não poderia ser diferente, foi feito a várias mãos, que direta ou indiretamente se debruçaram sobre ele, seja para elevar orações, pensamentos construtivos, leitura, indagações, correções, um afago, uma palavra de encorajamento, o enxugar de lágrimas, o compartilhar sorrisos e risos, a compreensão, a emoção, o abraço, o tempo dedicado, o tempo compartilhado. Portanto, este trabalho se tornou completo por causa de pessoas que estiveram sempre a postos quando mais precisei. Não conseguiria expressar minha gratidão em poucas linhas, mesmo se fossem infinitas, ainda assim, seriam poucas. Mas em branco não vão passar e no vazio não vão ficar, nem poderiam.

Ao Senhor Deus que em tudo me ampara, prover, dar forças e sabedoria. Sem Ele, não haveria eu. Enquanto portas se fechavam, Ele me deu forças para persistir e não desistir. Ele proporcionou chaves para que outras portas fossem abertas. À Ele, minha eterna e humilde gratidão.

Gratidão aos meus pais Raimundo Viana e Cícera Viana, pelo incentivo, desde tenra idade, a ir em busca de conhecimento, a ir em busca de estrutura de vida melhor e mais significativa através dos estudos, trabalho e por me ensinarem a amar e a confiar em Jesus.

À minha família - meu esposo, Rogério Silva e meu filho Rubens Silva. Sem o apoio, compreensão, oração, incentivo, copos de água e lenços para as lágrimas, tudo ficaria menos possível. Quantas vezes as horas de lazer em família foram substituídas por horas de sono, por conta das noites mal dormidas, de leituras dos textos para correção de algum erro gramatical ou de coerência, de sentido, de ideias, ou simplesmente ouvir? E entre outros tantos obstáculos que aos poucos foram saindo, outros que permaneceram, mas que foram vencidos, e ainda os que foram deixados no caminho, pois buscamos ser mais forte. Obrigada pelo carinho e suporte! Este trabalho é para vocês também.

Agradecimento especial também à minha orientadora Isabel Cristina. Quando olho para trás e vejo toda a minha caminhada até aqui, em oração agradeço à Deus por ter me presenteado com você como professora, como orientadora e, principalmente, como ser humano. Muitas vezes preocupada com o meu bem-estar, indo muito além do seu papel em orientar, supervisionar e indagar sobre o trabalho. A Prática Exploratória me ensinou a ter um olhar diferenciado para a escola, alunos, professores, mas tudo o que eu aprendi lendo os

princípios da prática exploratória, eu confirmei em suas ações. Você é a comprovação de que dá certo, que dá para ir além do conteúdo em sala de aula, dá para enxergarmos o ser humano que há em nós e no outro. Obrigada pelos conselhos, direcionamentos, ombro amigo e apoio em todos os aspectos que envolvem este trabalho. Deus seja sempre com você.

Aos amigos, colegas de trabalho e professores por sempre me apoiarem quando precisei trocar horários para dar continuidade com a pesquisa aqui desenvolvida. Pela disponibilidade em ouvir e aconselhar. Cada um contribuiu de forma direta, pois considero oportunizar e possibilitar também uma forma de contribuir e somar.

À minha amiga Dra. Claudia Y. Williams, por sempre apoiar minhas ideias e projetos, por acreditar em minha capacidade e por possibilitar caminhos para que esse trabalho pudesse ser desenvolvido com os colegas da Jamaica. Palavras não são suficientes para agradecer por sua amizade e sua parceria!

Gratidão à turma 2018.2, desde o primeiro dia do processo seletivo até a última defesa vocês foram presentes. Sempre dispostos a ajudar, a ler, a contribuir, a dividir preocupações e alegrias, a se preocupar quando algo não ia bem. Monike, Sheila, Leandro, Gleicson, Silvania, João Paulo, Viviane, Giselly, Allan, Letícia e Fernanda, obrigada pela parceria, disponibilidade e amizade. Vocês também tornaram esse trabalho possível.

Finalmente, minha gratidão e reconhecimento à todos os colegas que participaram da pesquisa, a qual considero e divido como nossa! Vocês foram essenciais para o desenvolvimento e concretização deste trabalho. Obrigada pela disponibilidade de tempo, que mesmo com o fuso horário diferente entre Brasil e Jamaica, vocês estiveram presentes e não mediram esforços em compartilhar ideias, pensamentos e aprendizagens. Aprendi muito com cada um de vocês e todas as modificações, alterações e transformações sejam de ideias, conceitos, pensamentos ou direcionamento para o melhor de mim, devo em grande parte à contribuição de vocês. Obrigada, mais uma vez, por me permitirem ser envolvida junto com vocês nesse processo de reconstrução como ser humano que este trabalho e a parceria de vocês me proporcionaram.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Paulo Freire

RESUMO

VIANA, Tamar da Silva. *Comunidade de Prática Exploratória como instrumento de reflexões sobre práticas e processos formativos de docentes de língua inglesa: um encontro multicultural*. 2021. 147f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

A presente pesquisa tem sua configuração baseada na proposta ética e inclusiva da Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2005; MORAES BEZERRA 2003; MILLER et al., 2008) que encoraja o desenvolvimento mútuo e a agência dos participantes para a construção de entendimentos sobre questões que lhes são caras – sejam elas sobre o aprender, o ensinar ou sobre qualquer questão que afete a qualidade de vida no contexto escolar. Baseia-se também nas práticas de compartilhamento de experiências e vivências conforme proposto no conceito de Comunidade de Prática de Jean Lave e Etienne Wenger, criado em 1987 no *Institute for Research on Learning*. Esse conceito tem suas raízes na concepção de que a aprendizagem tem caráter social, isto é, envolve as relações sociais e tece ramos de produção de saberes a partir dessas relações (WENGER, 2010). A pesquisa tem suas bases metodológicas no paradigma qualitativo, cujo caráter permite que seja levada em consideração a pluralidade do conteúdo científico, bem como as diversas possibilidades de caminhos a serem seguidos durante a busca pelo entendimento das questões humanas (MORAES BEZERRA, 2007). A Prática Exploratória tem papel relevante no desenvolvimento de minha pesquisa, pois, apesar de não se tratar de uma metodologia no sentido estrito, como pontuado por Moraes Bezerra (2007), pode ser considerada como uma abordagem de pesquisa que conduz à reflexão gerada a partir de um trabalho que prioriza o entendimento de nossas práticas profissionais, das questões que podem surgir nas interações em sala de aula, ao invés de buscar soluções ou respostas sem reflexão ou ainda verdades absolutas, como se isso fosse possível, considerando a complexidade da vida em sala de aula, conforme Allwright (2005). A partir de tais concepções, foi criada uma comunidade reflexiva virtual internacional, com participantes da Jamaica e Brasil, a qual denominei de Comunidade de Prática Exploratória, ao inspirar-me no construto proposto por Lave e Wenger (1987). Por haver pessoas que moram na Jamaica e por estarmos vivendo o momento pandêmico, as interações foram possibilitadas através de uma plataforma virtual em encontros quinzenais. Essa foi uma forma de envolver os participantes da pesquisa que estavam em fase de formação e pós-formação para a docência de línguas em interações e compartilhamentos de experiências. Nesse coletivo intercultural, que interagiu por 2 meses durante a pandemia provocada pela Covid-19, foram geradas reflexões sobre as práticas pedagógicas do professor de inglês, especialmente envolvendo questões de afeto trazidas por quem estava atuando remotamente com seus alunos.

Palavras-chave: Comunidade de Prática. Prática Exploratória. Afeto. Reflexão sobre aprendizagem de língua inglesa. Formação docente.

ABSTRACT

VIANA, Tamar da Silva. *Community of Exploratory Practice as a tool for reflecting on practices and training processes of English teachers: a multicultural encounter*. 2021. 147f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

The present research has its configuration based on the ethical and inclusive proposal of Exploratory Practice (ALLWRIGHT, 2005; MORAES BEZERRA 2003; MILLER et al., 2008) that encourages the mutual development and agency of the participants to build understandings about issues that concern them – whether they are about learning, teaching or any issue that affects the quality of life in the school context. It is also based on the practices of sharing experiences and experiences as proposed in the concept of Community of Practice by Jean Lave and Etienne Wenger, created in 1987 at the Institute for Research on Learning. This concept has its roots in the conception that learning has a social character, which means that it involves social relationships and weaves branches of knowledge production from these relationships (WENGER, 2010). The research has its methodological bases in the qualitative paradigm, whose character allows considering the plurality of scientific content, the various possibilities of paths to be followed during the search for understanding human issues (MORAES BEZERRA, 2007). Exploratory Practice has a relevant role in the development of my research, because, although it is not a methodology in the strict sense, as pointed out by Moraes Bezerra (2007), it can be considered as a research approach that leads to the reflection generated from of a work that prioritizes the understanding of our professional practices, of the issues that can arise in interactions in the classroom, instead of seeking solutions or answers without reflection or even absolute truths, as if this were possible, considering the complexity of life in classroom, according to Allwright (2005). From these conceptions, an international virtual reflexive community was created with participants from Jamaica and Brazil, which I called Community of Exploratory Practice, inspired by the construct proposed by Lave and Wenger (1987). Because there are people who live in Jamaica and because we are experiencing the pandemic moment, interactions were possible through the virtual platform with fortnightly meetings. This was a way of involving research participants who were in training and post-training for language teaching in interactions and sharing of experiences. In this intercultural collective, which interacted for 2 months during the pandemic caused by Covid-19, reflections were generated on the pedagogical practices of the English teacher, especially involving issues of affection brought up by those who were working remotely with their students.

Keywords: Community of Practice. Exploratory Practice. Affection. Reflection on English language learning. Teacher training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CoP	Comunidade de Prática
CoPE	Comunidade de Prática Exploratória
L1	Língua materna
L2	Segunda Língua
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
PCN	Parâmetros Nacionais Curriculares
PCN-LE	Parâmetros Nacionais Curriculares de Língua Estrangeira

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	ENSINO DE INGLÊS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVA MULTICULTURAL	17
1.1	O Contexto histórico-político Brasileiro: Ensino de Línguas e Formação do Professor de Línguas	17
1.2	O Contexto histórico-político Jamaicano: Ensino de Línguas e Formação do Professor de Línguas	33
2	PRÁTICA EXPLORATÓRIA: BUSCANDO ENTENDIMENTOS	41
2.1	Conceitos e princípios da Prática Exploratória	41
2.2	Macroprocessos na ação do professor e na pesquisa	44
3	ENTENDENDO INTERAÇÕES E RELAÇÕES SOCIAIS	47
3.1	Construções de conhecimento: interações sociais e afetividade	47
3.2	Comunidade de Prática: conceitos, aplicações e teoria social	49
3.3	Quem aplica os conceitos e direcionamentos de uma Comunidade de Prática?	53
4	NARRATIVA: COMO FORMA DE ENTENDER A AÇÃO DISCURSIVA E COMO CATEGORIA PARA A ANÁLISE DE DADOS	57
4.1	Língua como forma de ação social	57
4.2	Narrativas e construção de sentido	58
4.3	A estrutura da narrativa: a contribuição de Labov	61
5	ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA	65
5.1	Linguística Aplicada Crítica	65
5.2	Pesquisa Qualitativa	70
5.3	Prática Exploratória: pesquisar para o desenvolvimento mútuo	73

6	FORMAÇÃO DA COMUNIDADE DE PRÁTICA EXPLORATÓRIA	75
6.1	Procedimentos e Plataforma Virtual	76
6.2	Sobre a geração de narrativas para a construção do <i>corpus</i>	81
6.3	Primeiras interações e apresentação dos praticantes	83
6.4	Reflexões sobre a Comunidade de Prática Exploratória da pesquisa	89
7	ANÁLISE DOS DADOS	90
7.1	Sobre a construção do laço afetivo e participação na Comunidade de Prática Exploratória	92
7.2	Leituras iniciais – construindo entendimentos sobre a Prática Exploratória	96
7.3	O lugar do afeto na Comunidade de Prática Exploratória em meio à construção de entendimentos	106
7.4	Reflexões sobre os princípios da Prática Exploratória	108
7.5	Refletindo sobre a sala de aula e a nossa formação	116
8	REFLEXÕES PÓS-COMUNIDADE DE PRÁTICA EXPLORATÓRIA ..	122
8.1	Reflexões sobre os compartilhamentos e interações na Comunidade de Prática Exploratória	124
8.2	Formação de Professores para o quê e para qual momento?	127
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
	REFERÊNCIAS	135
	ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	140
	ANEXO B – Convenções de transcrição	147

INTRODUÇÃO

A realidade das práticas pedagógicas no contexto escolar de ensino de línguas, sempre me incomodou ao perceber que muitas das leituras e experiências que havia feito na graduação em Letras não se faziam tão presentes na minha rotina de aulas. Ao desempenhar atividades profissionais na área de coordenação pedagógica de um programa de ensino intensivo de inglês em uma escola particular no Rio de Janeiro, essa questão tornou-se ainda mais forte. Em uma das reuniões de formação pedagógica promovida pela e na escola, logo após a discussão de um artigo sobre aprendizagem de línguas e aspectos fonéticos da língua inglesa, observei, na fala de uma colega, as mesmas indagações que eu fazia a mim mesma. Pude perceber, então, que essas questões não diziam respeito só a mim.

Na reunião, essa colega professora começou a indagar às outras colegas se, durante os estudos na graduação, nas faculdades em que se formaram, haviam tido uma concentração de estudos sobre aspectos práticos de sala de aula, pois ela sentia muita falta de ter acesso a mais informações sobre práticas docentes ou oportunidades que, de alguma forma, possibilitassem o desenvolvimento de aprendizagens mais intensivas, isto é, uma proposta menos gramatical, estrutural e mais voltada para o uso real da língua, com o estímulo ao uso do inglês em sala de aula. Seu questionamento também incluía discussões sobre o ensino do inglês em disciplinas como didática ou mesmo discussão sobre abordagens, nível linguístico dos alunos, entre outros pontos. Sentia falta, da mesma forma, de oportunidades para o desenvolvimento de proficiência no uso da língua inglesa com outros professores ou estudantes.

A partir dessas discussões, a busca por entendimentos sobre a formação docente tornou-se meu interesse de estudo. Não como uma crítica aos cursos de graduação em Letras, mas como uma forma de entender a minha prática pedagógica e, de alguma maneira, proporcionar aos meus colegas professores, naquele contexto profissional, um caminho de reflexão em que nossa formação pedagógica contínua ultrapassasse os limites de uma sala de aula, no sentido de ir além das repetições de estruturas e conteúdos prescritos no material didático e previsto nos documentos oficiais nacionais sobre ensino de inglês. Algo que fosse significativo, que houvesse troca de experiências culturais e/ou linguísticas. A busca de que fosse, no mínimo, um complemento significativo ao curso de formação de professores pelo qual todos nós passamos.

Desse modo, na tentativa de buscar entender essas questões, durante minha formação no mestrado, deparei-me com o conceito e os postulados proposto por Wenger (1998) sobre

comunidade de prática, assim como os princípios e abordagem pedagógico-reflexiva da Prática Exploratória conforme percorrido por Allwright (2005), Moraes Bezerra (2003) e Miller et al (2008), entre outros autores. Tais estudos abrem um leque de estudos e de possibilidades não fechados em si, mas abrangendo outras áreas de estudo como teoria da aprendizagem, afetividade, interação, ensino de línguas.

Assim, amparada pela proposta ético-inclusiva da Prática Exploratória para reflexão e pesquisa (ALLWRIGHT, 2005; MILLER et al., 2008) os *puzzles* motivadores para a minha pesquisa consistem nas seguintes perguntas:

[1] Por que propor uma comunidade de prática envolvendo não apenas as colegas da escola onde trabalho?

[2] Por que envolver professores de outros países e culturas distintas em uma comunidade de prática em plataforma virtual?

[3] Por que professores de nosso grupo de Prática Exploratória, mesmo em países distantes, constituem uma comunidade de prática?

A partir da reflexão sobre esses *puzzles*, foi possível a elaboração dos seguintes objetivos para o desenvolvimento dessa pesquisa :

[a] Possibilitar o envolvimento de alguns professores brasileiros, bem como de outro país que fala inglês para o desenvolvimento de estudos sobre Prática Exploratória e ensino de Língua Inglesa;

[b] Construir entendimentos sobre a questão da formação pedagógica do professor de inglês a partir das reflexões sobre as falas dos professores do grupo durante os estudos sobre Prática Exploratória e ensino de inglês em sala de aula.

A presente pesquisa, portanto, abrange reflexões sobre o ensino de inglês e a formação docente em uma comunidade de prática intercultural para reflexão, envolvendo alguns professores em formação da Jamaica e do Brasil. É importante ressaltar também que professores das Bahamas participariam desta pesquisa, mas, devido a ocorrências de furacões na ilha caribenha – que ocasionou a relocação da população, bem como sérios danos ao serviço de acesso à internet, além da perda de entes queridos de algumas das pessoas convidadas para o estudo – esses colegas não participaram. Além disso, é preciso registrar que depois, com a situação pandêmica provocada pelo avanço da COVID 19, a qual resultou em *lockdown* naquele país, tornou ainda mais difícil o reestabelecimento da rotina civil, de forma que não foi possível tê-los, naquele momento, participando da pesquisa.

Cabe registrar que, durante o período de realização dos encontros on-line para reflexão e compartilhamentos com os outros participantes, recebi alguns e-mails com informações sobre a situação dos professores interessados e da supervisora da universidade das Bahamas que teria alguns alunos participando. Nesses e-mails, ela relatava um pouco mais sobre o que

estava acontecendo e confirmava a situação difícil daquela ilha caribenha. Fui informada que os professores bahamenses se colocaram à disposição para estarem conosco em estudos e pesquisas futuros.

A escolha da Jamaica se deu através da minha própria percepção de possibilidade de estudo, ao ter contato, há alguns anos atrás, com licenciandos em fase final de formação docente em uma universidade da Jamaica. Eles estavam desenvolvendo atividades na disciplina de Ensino Prático, o que corresponderia ao Estágio Supervisionado, e precisavam de créditos para a conclusão do curso de Educação.

Na época, fui contatada para ser mediadora desses licenciandos por ser uma das professoras de língua estrangeira em módulo on-line para a *Northeastern Academy*, em Nova Iorque, indicada por uma amiga e mediadora de atividades que envolvem ensino e aprendizagem de línguas, Dra. Claudia Williams. Como já havia trabalhado com aulas on-line de português como LE, poderia prover um ambiente no colégio em que trabalho para o desenvolvimento das atividades de estágio para esses alunos da Jamaica, através do uso de plataforma virtual. Busquei, a partir de então, envolver minhas colegas professoras da escola de ensino fundamental e médio em que trabalhamos nas aulas de estágio desses alunos da universidade jamaicana, a fim de proporcionar um contexto de aprendizagem pelo viés de oportunidade de aprendizagem (*learning opportunity*), conforme discorrido por Allwright (2005), tendo em vista as indagações que mencionei no início da presente introdução.

Contudo, após as reuniões de formação pedagógica¹ regulares, percebi que esses momentos poderiam ser mais abrangentes e significativos para as professoras. Dessa forma, busquei transformar meu interesse em uma pesquisa a fim de expandir as possibilidades de estudo para entender melhor como o processo de interação social e construção de sentidos entre os participantes de uma comunidade de prática exploratória (MORAES BEZERRA, 2007) poderia oferecer bases para a reflexão sobre as práticas pedagógicas, podendo servir também como espaço de compartilhamento de experiências e vivências. Porém, como já apontei brevemente e como será melhor explicado mais adiante, outras pessoas fizeram parte.

No que tange à organização de minha dissertação, no capítulo 1, discorri, a partir de documentação que consegui ter acesso, sobre os contextos de ensino de línguas e processos formativos dos dois países: Brasil e Jamaica. Da mesma forma, apresentei os pressupostos teóricos sobre comunidade de prática e Prática Exploratória como uma forma de

¹ Assim são determinadas as reuniões de estudo promovidas pela instituição onde atuo, a qual se configura como escola privada que atende da educação infantil ao ensino médio e oferece atividades extracurriculares e programa bilíngue de ensino de língua inglesa, setor do qual faço parte como coordenadora.

direcionamento para as reuniões pedagógicas na escola e como ferramenta de reflexões sobre a própria sala de aula.

A dissertação, portanto, possui o referencial teórico distribuído pelos seguintes capítulos e autores: o capítulo 2 sobre Prática Exploratória está baseado nos postulados e pressupostos teóricos de Allwright (2005), Allwright (1999), Moraes Bezerra (2003; 2007, 2015), Miller (2008; 2011), os quais apresentam o surgimento e desenvolvimento da Prática Exploratória no contexto de ensino de língua e formação docente, abarcando também uma abordagem para a pesquisa que envolve interação e conduz à reflexão sobre as práticas pedagógicas dos participantes da pesquisa.

No capítulo 3, discorro sobre construção de conhecimento, interações e relações sociais. O capítulo está pautado no que refletem autores como Vygotsky (1984), Rego (1994), Lucci (2006), Santos, Silva, Costa e Antunes (2016), Moraes Bezerra (2006; 2007; 2013), Miller (2008; 2011) os quais entendem que a afetividade e as emoções fazem parte dos constituintes sociais nas relações humanas. Apresento os conceitos sobre comunidade de prática através do que foi proposto por Wenger, McDermott, Snyder (2002), Wenger (1998; 2010) e explico a construção do termo Comunidade de Prática Exploratória, a partir dos entendimentos dos postulados de Allwright (2005) bem como das pesquisas de Miller et al. (2008; 2011) e Moraes Bezerra (2007; 2015), somados às ideias de comunidade de prática trazido por Wenger (1998; 2010).

O capítulo 4 sobre Narrativa está baseado nos pressupostos teóricos de Labov (1997) Labov e Waletzky (1967), nos estudos de Linde (1993; 2015), Moita Lopes (2003), Bastos e Biar (2015), Bastos (2005), Moraes Bezerra (2007; 2015), Oliveira (2013), Smith (2006). Inicialmente apresento os conceitos sobre a estrutura organizacional laboviana para análise de narrativas, pontuando aspectos importantes sobre a relação entre narrativa e memória, bem como abordo a questão da construção de sentidos sobre a narrativa e as interpretações que ocorrem nas interações. Para fazer isso, levo em consideração os princípios norteadores da análise da narrativa a partir do que foi abordado pelos autores que compõem essa parte do estudo.

Para o capítulo 5 sobre as abordagens metodológicas, utilizei os pressupostos de Anjos (2017), Rajagopalan (2007), Almeida Filho (2005), Moita Lopes (1996;1998;2006), Celani (1998), Pennycook (2006), Fabrício (2006), Alves (1991), Patton (1986), Miles e Huberman (1984), Magalhães (2018), Moraes Bezerra (2003), para justificar a minha escolha pela Linguística Aplicada, Pesquisa Qualitativa e Prática Exploratória, esta como referência para a

configuração da pesquisa por propor uma abordagem que encoraja a participação e a agência dos praticantes, visando o desenvolvimento mútuo.

No capítulo 6, descrevo a trajetória feita para a formação dos participantes da minha pesquisa e a construção da Comunidade de Prática Exploratória. Trago também impressões e reflexões acerca dos obstáculos encontrados não apenas no momento de contato com os participantes da pesquisa, bem como no processo de acolhimento de professores e licenciandos em quarentena por conta da pandemia. Pelas interações que ocorreram entre nós, participantes, faço inserções de trechos das conversas que tivemos antes mesmo de darmos início de fato aos encontros on-line. Essas são questões importantes visto que, desde a configuração inicial do estudo, já estavam previstas interações on-line, já que os participantes eram de países diferentes. Contudo, com o início da pandemia provocada pela Covid 19, essas interações tornaram-se muito mais significativas, caminhando para além do que estava previsto inicialmente como será visto adiante no capítulo dedicado à análise dos dados e o outro em que abordo um pouco do que fizemos [e ainda fazemos] no grupo.

Desenvolvo, no capítulo 7, as análises dos dados gerados a partir das interações e compartilhamentos da Comunidade de Prática Exploratória, construída e possibilitada pelos participantes desta pesquisa. Pontuo ainda aspectos importantes sobre os entendimentos acerca da prática docente em nossos contextos culturais e linguísticos, bem como acerca da construção da afetividade a partir do compartilhar de experiências de vida e da prática pedagógica. Da mesma forma, baseada na análise, aponto como essa ação de compartilhar experiências possibilita o sentimento de pertencimento.

No capítulo 8, apresento os entendimentos gerados entre os participantes a partir das interações, trazendo aspectos da Prática Exploratória por Allwright (1999; 2005) como embasamento e justificativa para compreender os dados e buscar entender as reflexões geradas entre nós acerca da formação docente e suas implicações. Isso é feito com base nos compartilhamentos dos encontros on-line e nas discussões no grupo de *WhatsApp* sobre essa temática.

Nas considerações finais, exponho minhas impressões sobre o desenvolvimento da presente pesquisa, assim como apresento a importância da escolha dos pressupostos teóricos e abordagens metodológicas que a fundamentam. Apresento, além disso, minhas reflexões sobre a construção da Comunidade de Prática Exploratória e como essa construção pode se perpetuar na minha vida profissional e pessoal, bem como na vida de meus colegas que fizeram parte desde trajeto.

1 ENSINO DE INGLÊS E FORMAÇÃO DO PROFESSOR: PERSPECTIVA MULTICULTURAL

[...] considerar prática de ensino de qualquer língua estrangeira na universidade significa rever posicionamentos sobre: o papel dessa língua no Brasil e no mundo, teorias de ensino-aprendizagem, a forma como os docentes e os próprios licenciados entendem por língua em uso, a função social do professor de língua estrangeira, o papel de documentos que sugerem possibilidades de construção de sua prática[...] (*MORAES BEZERRA, 2006*)

A busca por entendimentos sobre a prática pedagógica do professor de línguas, no caso desta pesquisa, o professor de inglês, é sobretudo um ato mais humano do que tecnicista, uma vez que, conforme Moraes Bezerra (2006), faz-se necessário observar os diversos aspectos e contextos do que significa ensinar língua dentro da sala de aula, as ferramentas ou a falta delas dentro do processo de ensino- aprendizagem, o real papel que o professor desempenha, a base teórico-metodológica na qual o professor está ancorado para construir a sua prática, as exigências para o cumprimento do currículo e os documentos que regulamentam o ensino de inglês.

Dessa forma, antes de discorrer sobre os aspectos de ensino de línguas e formação do professor, é necessário entender que Brasil e Jamaica, países que abrigam os participantes da pesquisa, possuem raízes, línguas e contextos culturais distintos. A partir das leituras sobre história e contexto sócio-políticos desses países, em alguns pontos é possível encontrar similaridades como, por exemplo, haverem tido sua origem com a colonização – não necessariamente pelos mesmos países colonizadores. Faço referência a similaridades no que diz respeito à luta pela busca da independência em todos os sentidos, o que, por si, agrega inúmeros elementos culturais, linguísticos, econômicos, bem como desafios políticos e sociais.

No entanto, o que busco trazer neste capítulo, ainda que de forma resumida pelo que envolve o discorrer sobre um país, seus aspectos culturais e de formação docente, é a explanação do cenário pedagógico no que diz respeito ao ensino de línguas, perpassando um resgate histórico sobre o contexto histórico-social-político-educacional, trazendo igualmente um olhar sobre a questão da formação do professor de línguas nesses países a partir das fontes

que encontrei. O intuito principal é buscar compreender o contexto educacional dos países envolvidos nesta pesquisa e fazer associações entre reflexões sobre dados gerados a partir das interações na Comunidade de Prática Exploratória (CoPE) formada pelos participantes da pesquisa, a qual será apresentada nos capítulos 3, 6 e 7.

É importante ressaltar que, através da busca de dados de fontes disponíveis em sites oficiais dos países e de órgãos voltados para a educação dos mesmos, pude perceber que os documentos oficiais, que trazem mais informações sobre essas questões, são encontrados mais facilmente e mais atualizados no Brasil. Na Jamaica, há também documentos que fazem referência à história, contexto social e econômico, políticas públicas sobre o desenvolvimento educacional no país, contudo de forma mais geral, como relatórios e apontamentos. Apesar disso, no subcapítulo sobre o contexto jamaicano estão descritos pontos relevantes que nos levam a um melhor entendimento sobre o contexto educacional, especialmente sobre a questão da formação docente para a escola básica.

1.1 O Contexto histórico-político Brasileiro: Ensino de Línguas e Formação do Professor de Línguas

Atendo-me ao aspecto educacional e processo de ensino-aprendizagem de línguas, o Brasil tem passado por diversas adaptações desde o período da colonização. Segundo Santos (2011), após um longo período de construção econômica e populacional, bem como o estabelecimento do império no Brasil e suas leis, o ensino de língua inglesa no território brasileiro teve seu início no século XIX, conforme instituído por Dom João VI, tornando-se obrigatório seu ensino em 1809, juntamente com o ensino de língua francesa. Ainda de acordo com Santos (2011) tais línguas foram escolhidas e seu ensino tornado obrigatório nas escolas de forma estratégica, tendo em vista as relações comerciais que a coroa de Portugal mantinha com a Inglaterra e a França.

Nessa época, o processo de ensino-aprendizagem de línguas era o método de Gramática e Tradução ou também conhecido como Método Clássico, no qual trabalha-se com a tradução de textos para estudar as regras e estruturas gramaticais. Santos (2011) esclarece que tal método tinha por objetivo desenvolver as habilidades de leitura e escrita; afinal, eram as habilidades que atendiam às necessidades do império. Portanto, entende-se que o intuito era formar mão de obra que servisse ao império em seus negócios internacionais.

Machado, Campos e Saunders (2007) explicam que, a partir da Revolução de 1930, o contexto político e econômico do país teve um novo recomeço. O novo governo de Getúlio Vargas visualizava um plano para a reconstrução nacional, no qual os olhares se direcionavam para o ensino público, na busca principalmente da formação técnico-profissional, dando início à criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Segundo Machado, Campos e Saunders (2007), esse período é marcado pela ascensão da educação como pilar fundamental na formação nacional e na modernização do país.

Machado, Campos e Saunders (2007) esclarecem que Francisco de Campos, renomado educador de Minas Gerais, assume o papel de ministro dos novos ministérios e dá início, então, à reforma e estrutura do ensino brasileiro como uma tentativa de adaptar o sistema de ensino à nova realidade e propósitos do país. Sobre isso, Machado, Campos e Saunders (2007, p.2) afirmam:

instituindo-se através de uma série de decretos, portarias, instruções e circulares, uma política nacional de educação(...) no que tange ao ensino de línguas, as diretrizes adotadas para as disciplinas de línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão) estabeleciam, oficialmente pela primeira vez, a adoção do ‘método direto intuitivo’ o qual consistia (...) em ensinar a língua estrangeira na própria língua estrangeira.

Ainda sobre essa questão, Chagas (1957 apud MACHADO;CAMPOS; SAUNDERS, 2007, p. 1) afirma que tal método e nova estrutura para o ensino de línguas não vingou como esperado, devido a dois fatores principais: 1 – o número escasso de horas direcionadas para o ensino-aprendizagem dos idiomas; 2 – carência extrema de professores cuja formação linguística e pedagógica proporcionasse o cumprimento do programa, considerado avançado para a época. Tal afirmação torna-se válida também para a realidade atual, pois, se observarmos a carga horária para o ensino de língua estrangeira nas escolas regulares, perceberemos que esses fatores ainda existem, são os mesmos.

No que diz respeito à formação de professores, Machado, Campos e Saunders (2007) destacam que foi a reforma Francisco Campos que a instituiu. Essa reforma também foi responsável por estabelecer o Estatuto Básico das universidades brasileiras, através do decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Da mesma forma, foi responsável pela criação da Faculdade de Filosofia que, dentre as várias funções, teria a função de preparar os docentes da escola de ensino secundário.

Segundo Machado, Campos e Saunders (2007) outro período importante que envolve novamente as adaptações do ensino de línguas é a Reforma Capanema, liderada pelo ministro Gustavo Capanema no início de 1940. Tal reforma priorizou o ensino secundário.

Chagas (1957 apud MACHADO;CAMPOS;SAUNDERS, 2007) pontua que, em linhas gerais, a reforma Capanema foi marcada pela reestruturação do ensino secundário, dividindo-o em dois ciclos: o ginásial – quatro anos de duração; e o colegial – com três anos de duração. Com essa reforma o colegial ofereceria a possibilidade de o estudante optar por fazer um dos seguintes cursos: o científico – com formação específica para as ciências exatas e naturais; e o clássico – com formação que preparava para as áreas de Ciências Humanas e Letras. No caso do ensino de línguas estrangeiras, de certa maneira, a reforma beneficiou o seu ensino, valorizando-o e oferecendo tanto os idiomas clássicos quanto modernos, além de aumentar a carga horária: no ginásio – latim e francês com quatro anos de duração, e o inglês com três anos; no colegial – francês com um ano de duração, o inglês e o espanhol com dois anos, e o latim e grego com três anos de duração.

Se observarmos mais a fundo o panorama histórico-político brasileiro aqui descrito, conseguiremos perceber que, desde sua inserção no currículo escolar, o ensino de línguas vem sofrendo alterações, adaptações e reformulações. Tais mudanças muitas vezes sugerem o entendimento de que essas adaptações e reformulações servem não apenas para o desenvolvimento intelectual dos alunos, como também servem para os interesses estratégicos comerciais e de relações internacionais do país.

Segundo Machado, Campos e Saunders (2007) a formulação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) ocorreu em 1948, tendo sua publicação sancionada em 20 de dezembro de 1961 pelo então presidente João Goulart, passando por uma nova versão em 1971, versão esta que ficou em vigor até 1996, data que marca a promulgação mais recente da LDB. Contudo, os autores também esclarecem que a LDB de 1961 e 1971 não incluiu as línguas estrangeiras no currículo das disciplinas.

Sobre a não inclusão do ensino de língua estrangeira na pauta curricular da LDB, Nicholls (2001, p.16) explica:

No passado a lei 5.692/71 das Diretrizes e Bases da Educação desobrigava a inclusão de línguas estrangeiras no currículo de 1º e 2º graus, sob a égide de um falso nacionalismo que alegava que a escola não deveria se prestar a ser porta de entrada de mecanismos de impregnação cultural estrangeira, e, através dessa influência, contribuir para o aumento da dominação ideológica de sociedades estranhas à brasileira, consagrando, com isso, um colonialismo cultural a serviço de interesses estrangeiros.

No entanto, com a publicação da LDB de 1996, foi estabelecida a obrigatoriedade de uma língua estrangeira no 1º e 2º graus – os quais foram renomeados para, respectivamente, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A LDB (BRASIL, 1996) assim explicita, no parágrafo

5º, que “[...] na parte diversificada do currículo será incluído obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. Nesse caso, a escola, a partir das suas necessidades e possibilidades de ensino-aprendizagem, deveria escolher qual língua seria incluída no currículo.

Passando novamente por mais uma atualização pelo Ministério da Educação a LDB (BRASIL, 1996), especificamente a Lei de nº 9.394 de 1996, no Art. 26, Parágrafo 5º estabelece que "no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa". No Art. 3º acrescido do Art. 35A da mesma lei, Parágrafo 4º, preconiza-se que "os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino". Assim sendo, a língua inglesa passa a ser obrigatória no currículo a partir do 2º ciclo do ensino fundamental e no ensino médio.

No entanto, no que diz respeito a essa possibilidade da oferta de outras línguas, em caráter optativo, conforme previsto na LDB de 1996, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 retira essa possibilidade de estudos de outras línguas estrangeiras, deixando somente, em caráter obrigatório, o ensino de língua inglesa, previsto apenas a partir do 6º ano. Discorrei um pouco mais sobre a proposta da BNCC em parágrafos posteriores.

Em forma de complementação da nova LDB de 1996, foram formulados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que serviriam de base norteadora para os professores do Brasil sobre o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula de forma geral. Surgindo, conforme Menegazzo (2006, p. 16) sugere, “como uma proposta do governo federal de transformar o sistema educacional brasileiro, tendo por meta expandir e melhorar a qualidade do nosso ensino”.

Para manter o foco dessa pesquisa, utilizarei, como texto base, os Parâmetros Nacionais Curriculares específicos de Língua Estrangeira ([PCN-LE], BRASIL, 1998) os quais constituem-se um documento de sugestões e recomendações para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, compreendendo que adaptações poderiam ser feitas de acordo com a necessidade local de cada região, conforme o próprio documento explicita:

Este documento procura ser uma fonte de referência para discussões e tomada de posição sobre ensinar e aprender Língua Estrangeira nas escolas brasileiras. Portanto, não tem um caráter dogmático, pois isso impossibilitaria as adaptações exigidas por condições diversas e inviabilizaria o desenvolvimento de uma prática reflexiva. (BRASIL 1998, p. 19)

Sobre os objetivos de se ter como obrigatório o ensino de língua estrangeira na escola, os PCN-LE (BRASIL 1998, p. 19) pontuam:

Primordialmente, objetiva-se restaurar o papel da Língua Estrangeira na formação educacional. A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, publicada pela Centro Internacional Escarré para Minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo PEN-Club Internacional. Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem.

Ainda que consciente do papel que a língua estrangeira teria no processo de ensino-aprendizagem escolar, os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 19) também entendem que “embora seu conhecimento seja altamente prestigiado na sociedade, as línguas estrangeiras, como disciplinas, se encontram deslocadas da escola”. Para corroborar essa afirmativa, o documento aponta o aumento de cursos de idiomas como evidência de que o ensino de línguas estrangeiras está deslocado da escola, sendo que, de acordo com PCN-LE (BRASIL, 1998, p.19), seria função da escola cumprir o papel de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, assim como outras disciplinas, afirmando categoricamente “que é lá que deve ocorrer”.

Ainda segundo os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 19), “a aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver outros no discurso”. Sugere-se, assim, que “isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo (...)” e que tal construção “passa pelo envolvimento dos alunos com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira” (BRASIL 1998, p.19)

É interessante observar que uma das orientações importantes que os PCN- LE (BRASIL, 1998) trazem é que sejam ensinadas todas as habilidades comunicativas de uma língua, entendendo que o aluno deve aprender a falar, compreender, ler e escrever como parte da construção do processo social e discursivo do aluno. No entanto, indicam que, no caso de não haver a real possibilidade de trabalhar todas aquelas habilidades, deve-se optar pelo ensino da compreensão escrita por ser usada pelos aprendizes para atividades como processo seletivo para o ensino superior, navegação em sites da internet. Retomo essa questão abaixo.

Contudo, ao justificar a inclusão da língua estrangeira no currículo escolar, assim como sugerir o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas, os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 20) trazem à tona a realidade brasileira no que diz respeito ao ensino e ao uso da língua estrangeira no nosso país:

A inclusão de uma área no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade. Em relação a uma língua estrangeira, isso requer uma reflexão sobre o seu uso efetivo pela população. No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno.

Contudo, ainda que os PCN-LE (BRASIL, 1998) pontuem que o lugar, talvez, principal, para que o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira ocorra deveria ser a escola, o documento também apresenta o olhar sobre as habilidades comunicativas que o ensino-aprendizagem de língua estrangeira deva ser direcionado. Sobre essa questão, os PCN-LE (BRASIL, 1998) não excluem o desenvolvimento da habilidade oral, mas redirecionam o olhar para o desenvolvimento da habilidade da leitura no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira no ambiente escolar dada a relevância dessa habilidade para o aluno brasileiro, além de se considerar questões como, por exemplo, a pequena carga horária para a disciplina na grade curricular e o provas de seleção para uma vaga na universidade avaliarem a compreensão escrita. Sobre isso, os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 20) esclarecem:

Deste modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngues, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. [...] Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho dos alunos como leitor em sua língua materna.

Sobre a sugestão de redirecionamento de foco no ensino-aprendizagem da habilidade de leitura, os PCN-LE (BRASIL, 1998) acrescentam, na afirmação acima, a utilidade de saber ler em língua estrangeira – como aliás já foi apontado acima – e, sobretudo como o desenvolvimento da compreensão escrita em língua estrangeira pode servir para que o aluno desenvolva ou aprimore sua capacidade de compreensão de textos escritos em língua materna nos mais diversos gêneros.

No que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades comunicativas, os PCN-LE (BRASIL, 1998) apontam que deve ser considerado o fato de que as próprias condições de sala de aula, ambiente escolar, carga horária reduzida, superlotação das classes, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, além dos recursos

escolares serem reduzidos a giz e ao livro didático têm influência sobre essa orientação para a leitura. Tal quadro retrataria a realidade da maioria das escolas brasileiras, sendo, portanto, obstáculos que inviabilizariam, a princípio, o ensino das quatro habilidades comunicativas. Dessa forma, segundo o documento, “o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e, também, pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes” (BRASIL, 1998, p. 21).

Porém, os proponentes dos PCN-LE (BRASIL, 1998) também argumentam que, havendo condições, os objetivos podem incluir as outras habilidades, “tais como compreensão oral e produção oral e escrita”, esclarecendo, portanto, que “o foco da leitura não é interpretado aqui como alternativa mais fácil e nem deve comprometer decisões futuras de se envolver outras habilidades comunicativas” (BRASIL 1998, p.21). O ensino-aprendizagem das habilidades comunicativas, seria, dessa forma, flexível de acordo com o acesso e disponibilidade de materiais que as escolas poderiam lançar mão para serem usados como recursos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem de LE.

Recentemente, as ideias centrais de desenvolvimento e regulamentação do sistema educacional brasileiro passaram por mais um processo de atualização, o qual deu origem ao surgimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta teve sua última versão publicada em 2017, entrando em vigor em 2018. Esse novo documento foi elaborado para reunir em seu conteúdo não apenas as diretrizes que devem permear o percurso do aluno em sua fase escolar, como também o que cada disciplina deve contemplar em seus aspectos de ensino-aprendizagem, sendo, portanto, definido como um documento normativo, conforme o próprio documento se intitula:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o §1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamento nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica(...) (BRASIL 2018, p. 9)

Portanto, ao ler a BNCC (BRASIL, 2018), é possível entender, em resumo, que o material se autoapresenta no cenário atual de vigência como o documento de referência para busca de direcionamentos sobre as questões do processo de ensino-aprendizagem das disciplinas curriculares e seus conteúdos, bem como os aspectos de competência de

habilidades, as quais devem ser trabalhadas e desenvolvidas pelos alunos para que estes alcancem as expectativas propostas da nova base curricular. Além disso, esse documento deve servir como referência para a produção de livros didáticos e para a formação docente para o ensino fundamental e o ensino médio.

Para esboçar brevemente sobre a questão da competência, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 10) a define como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Delineando, também, que ao longo da educação básica, as aprendizagens essenciais devem concorrer de forma a assegurar aos alunos o desenvolvimento das dez competências gerais “que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p.10).

Conforme pontuado, ainda que brevemente, em parágrafos anteriores, nesse novo documento de regulamentação educacional para o sistema brasileiro, não há sugestão de oferta, ainda que em caráter optativo, do ensino de outras línguas estrangeiras na escola, sendo a língua inglesa obrigatória somente a partir do 6º ano. Para o ensino-aprendizagem de língua inglesa, a BNCC (BRASIL, 2018) propõe, em seu esquema curricular, as habilidades comunicativas organizadas em cinco (5) eixos norteadores, os quais estão listados a seguir (BRASIL 2018, p. 245 – 247):

1. Oralidade – envolve as práticas de compreensão e produção oral da língua inglesa em seus diversos contextos discursivos e situações de uso e aspectos além do verbal, intencionando proporcionar aos alunos a oportunidade de vivência e reflexão sobre o uso orais/oralizados da língua inglesa;
2. Leitura – aborda práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com os textos de diferentes gêneros (verbais, verbo-visuais, multimodais), intencionando o foco da construção de significados em língua inglesa e promovendo o desenvolvimento de estratégias de reconhecimento textual (o uso de pistas verbais e não verbais para formulações de hipóteses e inferências). Tais práticas, envolvem articulação com os conhecimentos prévios que os alunos possuem em língua materna;
3. Escrita – aborda as práticas de produção de textos a partir de dois aspectos do ato de escrever, a saber: natureza processual e colaborativa – em que envolvem movimentos de produção ora coletivos, ora individuais e engloba o planejamento-produção-revisão; e a concepção do ato de escrever como prática social, em que oportuniza aos alunos agirem com protagonismo no processo comunicativo;
4. Conhecimentos linguísticos – práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, ocorrendo sempre de forma contextualizada, articulada e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrito. Envolve o estudo do léxico e da gramática, levando os alunos a descobrir o funcionamento sistêmico da língua inglesa;

5. Dimensão intercultural – reflete sobre a compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em processo contínuo de interação e (re)construção, em que oportuniza aos alunos a valorização do convívio, respeito, superação de conflitos frente à diversidade entre povos e culturas externas a eles.

Ao apresentar os eixos norteadores, a BNCC (BRASIL, 2018) integra obrigatoriamente ao currículo escolar a Língua Inglesa (LI) tratando-a como língua franca, conforme destaca:

o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca. O conceito não é novo e tem sido recontextualizado por teóricos do campo em estudos recentes que analisam os usos da língua inglesa no mundo contemporâneo (BRASIL, 2018, p. 243).

A obrigatoriedade da inclusão do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira permanece, conforme prescrito na LDB (BRASIL, 1996) e PCN-LE (BRASIL, 1998) em que colocava-se a língua inglesa como componente curricular obrigatório a partir do 6º ano. A BNCC (BRASIL, 2018) reforça a inclusão desse idioma a partir do 6º ano; no entanto, difere da LDB (BRASIL, 1996) e PCN-LE (BRASIL, 1998) ao tornar a LI como a única língua de estudos no ciclo do ensino fundamental II, por assumir o caráter de língua franca. Sobre isso, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 243) tenta justificar:

Nessa nova proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos de que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. Mais ainda, o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, consequentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais.

Sobre esse assunto, a BNCC (BRASIL, 2018) ainda complementa salientando que o entendimento do inglês como língua franca, favorece uma educação linguística voltada para a questão da interculturalidade, que seria uma forma de reconhecimento e respeito às diferenças, contribuindo, dessa forma, para a compreensão da produção nas diversas práticas sociais nas quais a linguagem está envolvida. Segundo o documento isso favoreceria a reflexão crítica sobre as diferentes formas de “ver, analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo” (BRASIL 2018, p. 244).

Somente no ensino médio a BNCC (BRASIL, 2018, p. 476) apresenta a possibilidade da oferta de outras línguas estrangeiras na grade curricular. No entanto, tal oferta seria em caráter optativo e a língua espanhola deveria ser a preferida nessa situação, caso haja “disponibilidade da instituição ou rede de ensino”, ou seja, deixando a cargo da rede de ensino a escolha em oferecer ou não a língua espanhola.

Contudo, não consta em seus quadros descritivos quais seriam os conteúdos ou competências, no caso de alguma rede ensino fazer a opção pela oferta da língua espanhola. Entendo, a partir disso, que os descritivos feitos para o ensino de língua inglesa, sirvam de modelo para o de espanhol, deixando o professor e a escola a cargo da adaptação necessária.

Tal postura da BNCC (BRASIL, 2018), no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de inglês no sistema educacional brasileiro, faz parte do seu postulado que pontua que o ensinar inglês possui, para o currículo, três implicações. A primeira implicação, denominada de formativa, é a que engloba as afirmações anteriores acima que descrevem as razões para o ensino de língua a partir do 6º ano do ensino fundamental 2. A segunda implicação, diz respeito à ampliação da visão de letramento, trazendo os multiletramentos e as práticas sociais do mundo digital em que o saber inglês potencializa as possibilidades comunicativas, entendendo a língua como uma construção social, através da qual o indivíduo é capaz de interpretar e reinventar os sentidos de forma consciente e contextualizada. A terceira implicação faz alusão às abordagens de ensino, na qual traz o professor como responsável pelo esclarecimento e desconstrução de algumas crenças sobre os usos da língua e os seus diversos contextos linguísticos. A respeito desse ponto a BNCC (BRASIL, 2018, p. 244) pontua:

[...] Situar a língua inglesa em seus status de língua franca implica compreender que determinadas crenças – como a de que há um “inglês melhor” para se ensinar, ou um “nível de proficiência” específico a ser alcançado pelo aluno – precisam ser relativizados. Isso exige do professor uma atitude de acolhimento e legitimização de diferentes formas de expressão na língua [...] Em outras palavras, não queremos tratar esses usos como exceção, uma curiosidade local da língua, que foge ao “padrão” a ser seguido. Muito pelo contrário – é tratar usos locais do inglês e recursos linguísticos a eles relacionados na perspectiva de construção de um repertório linguístico, que deve ser analisado e disponibilizado ao aluno para dele fazer uso observando sempre a condição de inteligibilidade na interação linguística.

É importante ressaltar que, enquanto professores de língua estrangeira, especificamente de língua inglesa, sabemos que a realidade da prática pedagógica tanto em escola pública, quanto privada, é desafiadora e cheia de questões as quais, muitas vezes, tornam-se obstáculos no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Nesse movimento de

reflexões, adentramos na questão da formação de professores no Brasil descrito no próximo parágrafo.

Entender a prática docente é por si só um percurso complexo e cheio de subjetividade. Considero essa subjetividade como sendo o conjunto de vivências, aspectos emocionais, culturais, regionais, da história de vida que o professor em formação inicial ou continuada possui e com os quais precisa se organizar mentalmente e emocionalmente. Isso é preciso para que, durante sua formação pedagógica, consiga refletir sobre ações de sua prática docente, sendo que esta, por sua vez, é construída através de toda essa bagagem de vida do professor. Assim, discorrer sobre as questões essenciais que envolvem a formação do professor de língua inglesa é, sobretudo, buscar, com o olhar atento, os entendimentos que são construídos pelo professor tanto como indivíduo em sua esfera particular, quanto frente às exigências dos documentos oficiais.

Os documentos oficiais aos quais faço referência são os mesmos que venho discorrendo até aqui, especificamente os PCN-LE (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2018), pois esses documentos regulamentam como deve ser o ensino-aprendizagem de língua inglesa, bem como apresentam os conteúdos e os objetivos que se espera que os alunos alcancem, e trazem alguns direcionamentos para os professores em formação que se propõem à prática docente de LI.

No capítulo final dos PCN-LE (BRASIL, 1998), o próprio documento admite que a realização dos objetivos e proposta de ensino ali pontuados depende da compreensão que os professores terão sobre o documento, conforme apresentado nos PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 109):

É preciso, assim, que se invista na formação continuada de professores que já estão na prática da sala de aula, como também daqueles que estão em formação, de modo que possam compreender estes parâmetros para traduzi-los nas práticas de ensinar e aprender. Isso exige essencialmente o envolvimento do professor na reflexão sobre a sua prática em sala de aula.

Sobre essa questão, os PCN-LE (BRASIL, 1998) acrescentam que não é suficiente para o professor ser exposto a princípios –entendo como teorias, técnicas de ensino e didática – com o intuito de proporcionar mudanças nas suas práticas de sala de aula. Sobre esse ponto, o documento aqui mencionado admite que esse movimento de transformação e mudança é muito mais complexo e a longo prazo, uma vez que, o professor compreende os princípios teóricos, porém, em sala de aula, interpreta os princípios e inovações de acordo com as

crenças que possui e com as práticas pedagógicas anteriores sobre as quais alicerça seu trabalho.

Por esses motivos, os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 109) reforçam a ideia de que seja incentivada e trabalhada “a prática da reflexão por meio do envolvimento dos professores em práticas de investigação” durante os cursos de formação acadêmica ou de formação continuada, sendo estes considerados pelo documento, como contextos que oportunizam essa reflexão sobre a prática pedagógica.

Os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 109) dão ênfase à importância de incentivar o professor e oferecer possibilidades que o leve à reflexão sobre a própria prática, conforme o documento sugere:

Desse modo, acredita-se, atualmente, que além de se expor o professor aos princípios subjacentes a parâmetros, faz-se necessário seu envolvimento em um processo de reflexão sobre seu trabalho em sala de aula. Essa reflexão é entendida como o modo mais eficiente para que as práticas em sala de aula sejam questionadas e alteradas, gerando um desenvolvimento contínuo da prática de ensinar Língua Estrangeira, e, conseqüentemente, da própria proposta curricular inovadora. Na base da formulação deste documento está a ideia de que os parâmetros curriculares representam um meio explícito de diálogo entre os profissionais de Língua Estrangeira que leve a críticas e reformulações da proposta, ou seja, este documento não tem caráter dogmático. Para que isso seja possível, é necessário que o professor aprenda a refletir sobre sua prática de forma sistemática. É esta reflexão que vai gerar massa crítica na comunidade de professores de que participa, levando ao desenvolvimento na profissão.

Através da citação acima, pode-se observar que os PCN-LE (BRASIL, 1998) reconhecem que para que o professor de LE se desenvolva como profissional e consiga atingir os objetivos e propostas dispostos nesse documento oficial, ele precisa ampliar seu olhar pedagógico através de reflexões sobre sua própria prática em sala de aula. Em meu entender, tal prescrição põe sobre os agentes formadores ou instituições de ensino a responsabilidade de desenvolver meios de oferecer aos professores esse momento de pesquisa, investigação e reflexão de suas próprias práticas pedagógicas.

Tal busca pela reflexão não faz referência, pelo menos explícita, aos princípios da Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2005), abordagem para o ensino, a formação docente, a reflexão, e que será apresentada mais adiante. Contudo, entendo essa proposta dos PCN-LE (BRASIL, 1998) como uma busca pelo crescimento do professor no sentido profissional e como indivíduo capaz de pensar criticamente, provocando, inclusive, mudanças ou alterações para a melhoria do próprio documento-base.

No que diz respeito à postura e formação do professor ou o que se espera dele, o que está posto na BNCC (BRASIL, 2018) é que o documento deve nortear as Políticas Públicas,

Livros Didáticos e Formação Docente. Sobre esse último tema, permite-nos a compreensão das atitudes que o professor precisa ter frente aos conteúdos e *status* de importância do ensino-aprendizagem de LI. Dessa forma, no que diz respeito a abordagens do ensino e do que é exigido do professor ao deparar-se com essas abordagens, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 240) pontua:

[...] Situar a língua inglesa em seu *status* de língua franca implica compreender que determinadas crenças – como a de que há um “inglês melhor” para se ensinar, ou um “nível de proficiência” específico a ser alcançado pelo aluno – precisam ser relativizadas. Isso exige do professor uma atitude de acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão na língua, como o uso de *ain’t* para fazer a negação, e não apenas formas “padrão” como *isn’t* ou *aren’t*. Em outras palavras, não queremos tratar esses usos como uma exceção, uma curiosidade local da língua, que foge ao “padrão” a ser seguido. Muito pelo contrário – é tratar usos locais do inglês e recursos linguísticos a eles relacionados na perspectiva de construção de um repertório linguístico, que deve ser analisado e disponibilizado ao aluno para dele fazer uso observando sempre a condição de inteligibilidade na interação linguística. Ou seja, o *status* de inglês como língua franca, implica deslocá-la de um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e buscando romper com aspectos relativos à “correção”, “precisão” e “proficiência” linguística.

Ao ler esse trecho da BNCC (BRASIL, 2018), em princípio, pode parecer que pouco tem que ver com a questão da formação do professor, dado ao fato de conter uma explicação sobre a visão que esse documento tem a respeito da língua inglesa e de como o mesmo entende e postula como deve ocorrer seu ensino. Contudo, ao aprofundar um pouco com o olhar crítico tanto no trecho anterior, como durante a leitura da BNCC (BRASIL, 2018), percebo que é exigida não somente uma postura do professor de LI, como também exposto nas entrelinhas o nível de conhecimento da língua que se espera do professor. Não intenciono fazer, de forma detalhada, uma análise crítica à BNCC (BRASIL, 2018) em relação aos PCN-LE (BRASIL, 1998), mas apresentar a visão de ambos os documentos de referência nacional sobre a questão de formação e postura do professor de LI frente às exigências destes documentos e a prática pedagógica cotidiana de sala de aula. A questão é que, do que está sendo exigido pelo professor nos documentos, pouco é refletido na base formativa profissional deste docente de LE (além da língua inglesa) enquanto ainda estudante de licenciatura, conforme Paiva (2003, p. 53-84) discorreu, antes da promulgação dos PCN-LE e da BNCC:

[...] é dada pouca atenção ao ensino de LE e à formação dos professores. Embora haja uma oferta, cada vez maior, de cursos de licenciatura em espanhol, a maioria dos cursos de Letras do país oferece, quase sempre na modalidade de licenciatura dupla, apenas a língua inglesa. Escorados no antigo currículo mínimo, os projetos pedagógicos da maioria das Instituições de Ensino Superior reservam um número

insuficiente de horas para seu ensino – cerca de 360 horas de língua inglesa e 120 de literatura inglesa e americana. As Universidades Federais, por não visarem ao lucro, ofertam outras línguas (francês, italiano, alemão, russo, japonês etc.) e uma carga didática um pouco maior, mas ainda assim, insuficiente para uma formação adequada ao professor de LE.

Paiva (2003) ainda aponta em seu trabalho, que os cursos de licenciatura em LE no Brasil estão acoplados aos cursos de licenciatura de Língua Portuguesa, aos quais os conteúdos acabam por ocupar um maior número de horas dentro da grade curricular, o que prejudicaria a formação inicial do professor de LI. Ainda segundo Paiva (2003), devido a questões de concorrência e mercado, as faculdades administradas por empresários ofereciam à época o curso de Letras em 3 anos, cujas licenciaturas, por exemplo, de Língua Materna (LM) e Língua Inglesa (LI), eram compactadas. Isso traria ainda mais dificuldades de desenvolvimento pleno da competência comunicativa do professor.

Dessa forma, conforme argumentado por Paiva (2003, p.53-84) sobre os requisitos implementados pelo governo para a formação do professor de línguas, a autora se posicionou dizendo que nesses requisitos “nenhuma referência explícita é feita à didática especial de LE” e que “esse fosso que se estabeleceu entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas é um dos fatores que geram precariedade da formação de professores de língua nos cursos de Letras no país.”

É importante ressaltar que embora as afirmações de Paiva (2003) tenham sido feitas a partir de suas pesquisas há 18 anos atrás, ainda possuem a acidez de uma crítica aos professores formadores ou aos cursos de licenciatura. O que, na verdade, entendo como sendo uma tentativa de buscar esclarecer e levar à conscientização de que há, nas escolas, um ensino-aprendizagem de línguas que muitas vezes não irá direcionar os alunos a alcançarem as competências esperadas, como é o caso atual regido na BNCC (BRASIL, 2018) ou mesmo conduzir o professor à reflexão sobre suas práticas pedagógicas, conforme havia sido sugerido nos PCN-LE (BRASIL, 1998).

A fim de esclarecer o ponto de não ser uma mera crítica, Paiva (2003), na época de suas pesquisas sobre a grade curricular ofertada nos cursos de licenciatura em Letras, explicou que se torna um círculo vicioso na formação dos professores de LE ou LI, uma vez que não tendo um currículo que contemple uma carga horária maior para as discussões sobre o ensino-aprendizagem de línguas, os professores sentiam-se inseguros quanto ao conteúdo da disciplina que ensinariam. Eles também sentiam-se desprestigiados pela forma como a disciplina de línguas era vista no próprio ambiente escolar, muitas vezes estando nos últimos

horários, ou sendo muitas vezes cancelada em função de reuniões pedagógicas que às vezes chocam com o horário da aula ou outro evento escolar.

Esse cenário acaba por afetar o aluno, pois, se este aluno quiser tornar-se professor de LI e ingressar no curso de licenciatura em Letras, de acordo com o contexto aqui expresso, e vivenciado pelos professores na escola, qual será a possível postura frente ao ensino de LI? Embora tais pontos tenham sido apresentados há 18 anos, percebo que ainda os enfrentamos e que estamos em processo de reconstrução de alguns aspectos importantes, dado que alguns dos pontos citados por Paiva (2003) permanecem como na época de sua pesquisa.

Sobre a formação de professores de línguas, Moita Lopes (1996, p. 179-180) destacava questões que ele percebia à época e que, a depender da instituição e do currículo para formação docente, ainda se fazem presentes como problemas:

Embora os cursos de formação de professores de línguas variem no que se refere à ênfase que colocam em um tipo de competência ou em outra devido a uma série de fatores (estafe especializado disponível, carga horária dos cursos, etc.), igualmente se ressentem de uma base teórica explícita sobre os processos de isso da linguagem dentro e fora da sala de aula. Ou seja, a formação que os professores recebem não lhes permite fazer escolhas sobre o quê, o como e o porquê ensinar que sejam informadas teoricamente. Em geral, no que se refere a questões de uso da linguagem em sala de aula, os professores são treinados na utilização de técnicas, típicas de métodos específicos de ensino, sem que lhes seja dado o conhecimento de natureza teórica sobre a linguagem em uso na sala de aula (...). Isso quer dizer que são treinados a partir de certos modismos sobre como ensinar línguas, isto é, recebem sua formação pautada por dogmas.

Entendendo as exigências e propostas na BNCC (BRASIL, 2018) e nos PCN-LE (BRASIL, 1998) e observando as afirmações de Moita Lopes (1996) e Paiva (2003), ainda que estas tenham sido propostas considerando momentos específicos na história da formação do professor de língua estrangeira – mais especificamente inglês – torna-se claro que a distância entre as questões técnicas ainda observadas em cursos de licenciatura e o que os conteúdos e a visão do inglês como língua franca, conforme exigido na BNCC (BRASIL, 2018) além da insegurança, acabam por limitar a prática pedagógica do professor de LI no que diz respeito ao domínio do conteúdo – ou a fluência no inglês. Além disso, uma proposta de formação que se constitui dessa forma não oportuniza a reflexão do professor em formação sobre sua ação pedagógica em sua de aula, algo já indicado nos PCN-LE (BRASIL, 1998).

Sobre a formação docente especificamente de línguas, Miller e Moraes Bezerra (2004) entendem-na como um processo permanente, isto é, constante e que esse processo se desenrola em dois momentos importantes na construção do docente e suas práticas pedagógicas. O primeiro deles diz respeito ao focar na construção da base teórico-

metodológica pertinente ao ensino-aprendizagem de línguas e o segundo momento corresponde à oportunização da construção reflexiva sobre as práticas pedagógicas do docente para que este lance um olhar à sua própria sala de aula. Esse olhar é conduzido e baseado nos princípios da Prática Exploratória, que configura a presente pesquisa e sobre a qual discorro no capítulo seguinte. Na próxima seção, volto-me para aspectos históricos relativos ao ensino de línguas e à formação de professores na Jamaica. Considerando os documentos que foram encontrados nos repositórios da internet sobre esse país, diferentemente do Brasil, a questão do ensino de línguas estrangeiras e da formação docente ficarão concentrados na seção que se segue.

1.2 O Contexto histórico-político Jamaicano: Ensino de Línguas e Formação do Professor de Línguas

Como já mencionado no início deste capítulo, a partir de algumas pesquisas em repositórios de textos disponíveis na internet, onde busquei documentos acadêmicos específicos que pudessem ser direcionados para o meu estudo e pesquisa a respeito do contexto educacional de língua estrangeira na Jamaica, fiquei surpresa ao não conseguir encontrar volumes de documentos mais expressivos que me levassem a construir entendimentos mais substanciais sobre o ensino de línguas estrangeiras. Além disso, ao buscar pesquisas e referencial teórico que abordassem o estudo do ensino de língua inglesa, assim como a questão da formação do professor de línguas estrangeiras, percebi que, embora haja universidades que promovem esta formação, tais questões não são facilmente encontradas em plataformas virtuais que reúnam documentos ou artigos sobre o tema.

Entendendo ser a Jamaica um país de cultura e questões de colonização diferentes do Brasil, muito embora semelhantes em alguns aspectos. Assim, apresento, nos próximos parágrafos, a partir de análises de documentos produzidos por instituições oficiais da Jamaica, as orientações que encontrei e que direcionam o ensino de língua inglesa nesse país. Tais orientações norteiam os entendimentos sobre o contexto social-político que podem influenciar as universidades jamaicanas na oferta de cursos de licenciaturas para a formação de professores de língua inglesa.

Ao ir em busca de documentos que pudessem conter informações sobre o ensino de língua inglesa e contexto histórico, encontrei um documento descritivo sobre o contexto geral

educacional caribenho, tal documento é o *60th Yearbook of Teacher Education* (60º Livro Anual de Formação de Professores) de 2016 publicado pela *The University of West Indies, Kingston, Jamaica*, elaborado pela Dra. Carol Hordatt Gentles. Em tal documento, é explanado o surgimento da comunidade caribenha. Percebi que tal expressão é utilizada no documento como uma forma de demonstrar a maneira pela qual os países ou as ilhas que compõem a região do mar do Caribe se reconhecem e, de certa forma, se tratam.

Essa percepção se justifica no documento porque o mesmo apresenta o surgimento, bem como as estruturas organizacionais das escolas e educação de professores em tom de unidade, semelhança, como uma identidade específica caribenha. Apesar de conter descrições e explicações sobre as estruturas organizacionais das escolas e educação de professores, o referido documento não fornece muitas informações sobre as estruturas e oferecimento do ensino de línguas. Assim sendo, com base no documento supracitado, nas próximas linhas, discorrerei, ainda que brevemente, sobre o contexto histórico e educacional caribenho do qual a Jamaica faz parte.

Segundo Gentles (2016) a comunidade caribenha consiste em uma série de elementos que assim a formaram e sobre o qual sua cultura está enraizada e muito nos diz sobre a região. São seus costumes, tradições e história. Dentre esses elementos, encontra-se o aspecto linguístico que é definido pela língua inglesa, historicamente presente no país através da colonização britânica. Outro elemento relevante para se pensar sobre os países que compõem o Caribe é a marca histórica representada pelo tráfico de escravos que alimentou os serviços escravos, assim como no Brasil. Dessa forma, os africanos trazidos para as ilhas estiveram presentes na construção de cidades das ilhas caribenhas, assim como na formação do povo.

De acordo com Gentles (2016) a região demográfica é marcada por uma variedade cultural que engloba povos provindos da Europa, Índia, África, China e regiões do Mediterrâneo. Em acréscimo a esse misto cultural, estão os primeiros habitantes da região do Caribe, os ameríndios, os quais ainda existem, mas são marginalizados.

No que diz respeito ao surgimento do sistema educacional na Jamaica, Gentles (2016) esclarece que a formação de duas Escolas Normais na região do Caribe surgiu com base em duas vertentes diferentes:

1 – fundada em 1833, em St. Elizabeth na área rural da Jamaica, a primeira Escola Normal tinha como principal objetivo treinar as moças brancas e negras para serem professoras como uma proteção contra o concubinato. A fundação desta escola normal foi feita pelos moravianos, e sendo estes os primeiros a enviar missionários protestantes para o Novo Mundo. Primeiro para as colônias dinamarquesas no Caribe em 1735 e depois para as

colônias inglesas e norte-americanas no Caribe no início dos anos de 1754. A educação de professores na região caribenha teve conexão direta com a proposta educacional da Escola Real de Augustus Franke em Halle, Alemanha, através da Igreja da Morávia;

2 – A segunda Escola Normal foi a *Lady Mico Charity*. O fundador Sir. Samuel Fowell Buxton, foi um anglicano, que depois ficou conhecido como o Grande Emancipador, por ter sido membro da *House of Commons* (Casa dos Comuns) e, em 1823 apresentou o primeiro projeto de lei de abolição da escravidão no Império Britânico. Com a aprovação da lei em 1833, Buxton conseguiu redirecionar os recursos da *Lady Mico Charity* a fim de estabelecer Escolas Primárias e Escolas Normais com o intuito de educar os filhos dos recém-libertos da escravidão no Império. Foram, então, criadas quatro Escolas Normais, em 1837, em outros países além da Inglaterra, a saber: Antígua, Guiana, Jamaica e Trinidad. Essas escolas eram cristãs, mas não confessionais, assim, possuíam um conselho educacional formado por clérigos anglicanos, metodistas, presbiterianos, moravianos e batistas. Dessa forma, a formação de professores no Caribe, através da *Mico*, tem ligação direta com a abolição da escravidão.

Conforme documentado por Gentles (2016), em 1839 existiam cinco Escolas Normais para a formação de professores no Caribe, a saber, duas na Jamaica e uma em Antígua, Trinidad e Guiana. O Caribe possuía, então, mais Escolas Normais do que a Inglaterra e os Estados Unidos e estava à frente na disseminação de Escolas Normais desde suas origens na França e Alemanha para o restante do mundo, sendo a principal instituição no fornecimento ou provisão de professores com formação profissional.

Na Grã-Bretanha, as Escolas Normais e o Ensino Fundamental tornaram-se ferramentas para lidar com as consequências sociais da Revolução Industrial e expandir a oferta para todos os homens da classe média e para a maioria dos trabalhadores. Nos Estados Unidos, as Escolas Normais e Comuns tornaram-se ferramentas de expansão do sufrágio e governança masculinos, além dessas Escolas terem se tornado em aristocratas da aprendizagem.

No Caribe, de acordo com Gentles (2016), as Escolas Normais e Escolas de Ensino Fundamental foram empregadas para a criação de cidadãos com direitos propostos pelas sociedades livres. No dia 1º de agosto de 1838, os escravizados que eram propriedade por lei, tornaram-se os primeiros escravizados a assumirem a posição de cidadãos com direitos. As escolas de Ensino Fundamental e Normal foram parte da infraestrutura de liberdade e dos meios de efetivar a transformação social. Assim, a educação de professores teve seu início e

essência o foco na questão da transformação da sociedade, particularmente em relação aos marginalizados.

Contudo, segundo Gentles (2016), neste período, a estrutura do sistema educacional no Caribe, apesar de ter alcançado níveis elevados de reconhecimento, ainda necessitava de planos mais sólidos no que diz respeito aos objetivos de ensino, expansão e abrangência de ensino às camadas mais marginalizadas, ou seja, às mais pobres ou de menos prestígio.

Através da leitura desses documentos, pude entender que aqueles países colonizados sofreram pressões de diversas naturezas como se fosse necessário aparar certas características para encaixar-se nos moldes de quem os governa, levando em consideração a cultura, a educação e todos os elementos de base europeia, colocando todos os outros à margem.

Nesse movimento de redirecionamento e estruturação, encontramos outras escolas no Caribe, as chamadas escolas denominacionais, as quais foram aumentando a oferta de espaços de formação pedagógica para mulheres e diminuindo a oferta para homens. Porém, tal atitude tinha um motivo impulsionador, conforme pontua Gentles (2016, p. 34):

[...] A comissão de Educação de 1914 a 1916, recomendou o fechamento de todas as instituições de formação de professores do sexo masculino. Isso foi em troca da oferta de bolsas para meninos negros, pardos e índios para frequentar o ensino médio. Um esquema semelhante foi introduzido na Inglaterra em 1907. A faculdade do governo não fechou a seção masculina. A Escola Normal Presbiteriana resolveu a situação, começando a admitir estudantes do sexo feminino em 1916. A igreja católica romana fechou sua faculdade destinada à homens em 1831, após a morte do seu diretor. Por volta de 1930, os três centros de formação de professores da comunidade caribenha – Jamaica, Leste do Caribe e Trinidad – eram todos estruturalmente tendenciosos contra o treinamento de professores do sexo masculino. A ação econômica do estado não buscou nenhuma vantagem financeira com essa mudança no gênero dos professores. Desde 1900, tanto professor quanto professoras do ensino fundamental na Jamaica recebiam os mesmos salários.²

Após vários anos de luta na busca por independência da coroa britânica, os países caribenhos colonizados pela Inglaterra partem para uma nova fase, a era de um governo democrático em 1944 e que se estende aos dias atuais.

² Todas as traduções de textos originais em inglês contidos nessa dissertação são de minha autoria e responsabilidade.

The Commission on Education, 1914 to 1916, recommended the closure of all institutions training male teachers. This was in exchange for offering black, brown and Indian boys bursaries to attend high schools. A similar scheme had been introduced in England in 1907. The government college did not close its male section. The Presbyterian Normal School finessed the situation by starting to admit female students in 1916. The Roman Catholics closed their male college in 1831, after its principal died. By the 1930s, the three centres of teacher education in the Commonwealth Caribbean — Jamaica, the Eastern Caribbean and Trinidad — were all structurally based against training male teachers. The parsimonious states sought no financial advantage from this shift in the gender of teachers. From as early as 1900, male and female elementary school teachers in Jamaica were paid the same salaries.

Com base nessa caminhada histórica, adentro mais substancialmente nas questões educacionais e de formação de professores de línguas. Consideremos que, sendo a Jamaica um país primordialmente colonizado pela Inglaterra, a língua inglesa esteve presente em todo o seu processo de construção como colônia e, apesar de ser atualmente um país independente, a língua inglesa continua sendo a língua oficial. Contudo, existem dialetos do crioulo que, por vezes, misturam-se com o inglês, formando um outro dialeto comum entre a população. E isso acaba por refletir-se em sala de aula, uma vez que o aluno às vezes não entende a palavra em inglês que a professora está falando. Quando a professora percebe que ele não entendeu, busca, em sua referência linguística, o crioulo e auxilia o aluno a compreender o que quis dizer.

Assim, a colonização, o desenvolvimento tecnológico e o turismo, esses últimos como fonte de economia para o país, tornaram a língua inglesa oficial. Contudo, é importante ressaltar que existem dois tipos de inglês falados entre a população jamaicana: a língua inglesa como língua franca, conforme conhecemos e ensinamos; e o inglês jamaicano ou inglês padrão jamaicano (*Jamaican English* ou *Jamaican Standard English*), respectivamente, que é a uma variante que apresenta características tanto do inglês americano quanto do britânico, acrescido de dialetos de origem africana ou idiomas crioulos, em cujo vocabulário há palavras e termos que, ao serem usados em sentenças, apenas as comunidades jamaicanas conseguem entender, aplicar e explicar. Essa questão foi explicada por uma das participantes da comunidade de prática exploratória, núcleo de interação dessa pesquisa, e que apresentarei em capítulos posteriores.

Sobre o desenvolvimento do sistema educacional da Jamaica e da comunidade caribenha como um todo, levando em conta os 72 anos de eleições com base democrática, conforme pontuado Gentles (2016, p. 35-36), os documentos de políticas educacionais foram editados a cada cinco anos, resultando nos seguintes tópicos:

1. O estabelecimento de educação universitária na sub-região, começando com a Universidade de West Indies em 1948;
2. A criação em 1953 de projetos educacionais para qualificar membros de povos indígenas a fim de treinar os professores do ensino médio, iniciado por meio da Universidade de West Indies;
3. O estabelecimento de uma Faculdade para Formação Docente em quase todos os estados. Além disso, os estados que já ofereciam a formação expandiram as faculdades existentes na Jamaica; já em Trinidad fundaram novas faculdades;
4. A formação de professores tornou-se o principal fornecedor de pessoal treinado para quase todas as ocupações que exigem um quadro de profissionais com certo grau de educação ou desenvolvimento intelectual, assim como milhares de

professores treinados deixaram a carreira docente por novas oportunidades que se abriram nas novas nações, tais como Estados Unidos e países de fala hispana que também possuem o Inglês como língua de comunicação;

5. A capacidade sub-regional de formação de professores foi criada a fim de atender às demandas de todos os níveis e para todos os tipos de professores. Dessa forma, a formação de professores e a profissão docente na sub-região é totalmente caribenha, isto é, com aspectos e traços culturais e tradicionais da e para a comunidade caribenha.

De acordo com Gentles (2016), na década de 50 (no ano de 1950 foi inaugurado o governo dividido por ministérios) e na década de 80, a educação pública e a formação de professores foram impulsionadas por políticas públicas através das quais expandiu-se a educação escolar a todos os níveis, provendo melhorias na qualidade, integração e articulação no sistema escolar. Portanto, com o sistema de educação em alta expansão, o governo se tornou o principal provedor da formação docente, isto é, o governo investiu nos cursos de Educação Superior para formar docentes, sem que o interessado fizesse pagamento para frequentar o curso.

Gentles (2016) afirma que, embora com comprovações reais de crescimento desde os anos 80, a educação pública e a formação de professores têm sofrido reverses com o declínio dos recursos públicos para financiar a educação. Além disso, embora as populações em idade escolar tenham diminuído nos últimos 20 anos ou mais, a economia tem sido utilizada para subsidiar outros orçamentos em vez de ser utilizada para benefícios da educação pública ou formação de professores.

A procura por faculdades de formação docente teve uma queda considerável em alguns países da comunidade caribenha, tais como Bahamas, Barbados e Trinidad. Os recém graduados na faculdade de formação docente nesses países se deparam com o desemprego. Com muito custo e com altos desafios econômicos, de pelo menos 10 anos, os outros países caribenhos ainda conseguem manter uma média razoável na formação docente.

Especificamente na Jamaica, um Relatório Técnico elaborado por Lynch e Porter datado de 1985 nos fornece um olhar sobre a questão da expectativa dos planos governamentais em relação à oportunidade de crescimento profissional na área da educação e de aspectos na estrutura do sistema educacional para a faculdade de formação docente.

Nesse relatório, Lynch e Porter (1985, p. 16-18) apresentam alguns componentes do currículo educacional do sistema escolar básico, assim como projetos que pudessem somar ao desenvolvimento intelectual dos alunos, estando entre eles: *Learning for Earning Programme (LEAP)*. Esse programa consiste em um projeto que tem por objetivo elevar o padrão

educacional das crianças de baixo nível socioeconômico a fim de aprimorar suas habilidades de oratória e raciocínio lógico para cálculos e empreendimentos.

Sobre a formação docente na Jamaica, encontrei algumas informações no texto de Lynch e Porter (1985). As informações, portanto, trazem uma perspectiva de 35 anos atrás. Nesse texto, os autores (1985 p.17) relatam:

A educação e formação de professores na Jamaica são caracterizados por uma multiplicidade de agências provedoras e uma variedade de cursos e unidades. Três ministérios estão envolvidos e não existe uma função geral de coordenação e planejamento. A universidade de West Indies tem uma gama de programas iniciais e em serviço, incluindo um diploma de pós-graduação, disponível em modo pré-serviço e anteriormente também em serviço, uma Licenciatura em Educação de pós-experiência e um Certificado em Educação para professores em serviço docente, bem como ambos os programas de Mestrado e Doutorado. Um programa de Bacharelado em Educação em tempo integral de dois anos para professores atuantes com pelo menos cinco anos de experiência também está disponível, desde que o candidato consiga passar no exame de admissão. Mudanças recentes foram feitas nos decretos da universidade para tornar este último programa disponível também uma versão de curso de verão com a duração de seis verões.³

É possível observar que, no currículo formativo do professor, estão descritos nos regulamentos meios que possibilitam o crescimento do docente, tanto intelectual quanto profissionalmente. Embora não sejam abordadas diretamente ou especificamente a questão do ensino de línguas na Jamaica, é possível entender que, no que diz respeito à formação geral do professor, está explícita a necessidade de investimento em programas que possibilitem ao professor desenvolver-se profissionalmente após a graduação.

A respeito da formação docente para o ensino-aprendizagem de língua inglesa, há dois tópicos de estudos na faculdade de educação. São os cursos de inglês como segunda língua (*English as Second Language-ESL*) e o ensino de línguas para falantes de outras línguas (*Teaching English for Speakers of Other Language-TESOL*). Esses tópicos abordam o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de inglês nos aspectos gramaticais e metodológicos, assim como de outros fatores que envolvem o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Dessa forma, para completarem os créditos desse curso e obterem aprovação, os alunos precisam completar a grade de estágio, ou *practicum*,

³ The education and training of teachers in Jamaica is characterized by a multiplicity of providing agencies and a variety of courses and units. Three ministries are involved and there is an absence of any overall co-ordinating and planning function. The University of the West Indies has a range of initial and in-service programmes, including a postgraduate diploma, available in pre-service and formerly also in in-service mode, a post-experience M.Ed, and a Certificate in Education for serving teachers, as well as both a Master's and Doctoral programme. A full-time two-year B.Ed, programme for serving teachers with no less than five years' experience is also available, subject to successful completion of an entry examination. Recent changes have been made to the University ordinances to make this latter programme available also in a summer block release form over a duration of six summers.

preferencialmente com turmas de ESL, por serem o público mais comum na realidade jamaicana.

Tendo discutido aspectos relativos contexto histórico-político dos países do qual a Jamaica é parte, bem como abordado aspectos históricos da construção do sistema educacional e as questões sócio-políticas que embasam a formação docente, no próximo capítulo, tratarei sobre a Prática Exploratória como abordagem para a pesquisa que pode auxiliar o professor a entender a própria prática pedagógica e o ensino de língua inglesa, apresentando da mesma forma a razão de estar tão presente em minha pesquisa.

2 PRÁTICA EXPLORATÓRIA: BUSCANDO ENTENDIMENTOS

O desafio é o elo que liga a Prática Exploratória à vida, já entendemos que a Prática Exploratória ‘é da vida’.

(MILLER et al, 2008)

Para que seja compreendida a relevância do papel que a Prática Exploratória desempenha em minha pesquisa, considero necessária a apresentação breve do seu surgimento. Por isso, nesse capítulo, discorrerei sobre as bases conceituais e contexto histórico que fundamentam o surgimento da Prática Exploratória e seus princípios, os quais contribuem para o desenvolvimento de uma pesquisa reflexiva que conduz à busca por entendimentos e dá a liberdade do pensar, do agir, do sentir e do compartilhar aos seus praticantes.

2.1 Conceitos e princípios da Prática Exploratória

A Prática Exploratória tem sua origem em meados de 1980 e início dos anos de 1990, a partir das reflexões do então professor da Universidade de Lancaster, na Inglaterra, Dick Allwright, sobre a abordagem predominantemente tecnicista que os estudiosos estavam habituados a pesquisar e os professores a usar em sala de aula. O próprio Allwright (2005) descreve seu sentimento de insatisfação e desilusão, bem como de seus colegas professores ao verem essa abordagem tecnicista predominar em contextos educativos a partir de resultados de algumas pesquisas.

Allwright (2005), na tentativa de mudar a realidade do quadro em que se encontrava a pesquisa sobre as práticas docente em sala de aula, preocupou-se em trazer à tona não somente implicações epistemológicas relacionadas ao que já era conhecido, percebendo que estas não eram necessariamente produtivas. Buscou, igualmente, discutir como a forma de produção de pesquisa sobre o ensino de inglês tinha implicações em termos do tipo de relação que existiria entre conhecimento e a forma de vida que os professores e os alunos viviam em seus contextos. A pesquisa de Allwright (2005) também teve o objetivo a busca por entender

se o conhecimento gerado por essas pesquisas teria significado ou utilidade e relevância para a vida dos professores e alunos.

Os estudos de Allwright (2005) deram um passo maior no sentido de expansão e reflexão a partir do momento em que ele foi convidado pela Cultura Inglesa a vir ao Rio de Janeiro para participar como consultor e apresentar suas pesquisas sobre sala de aula para os professores e equipe dessa escola de idioma. Isso possibilitou a Allwright manter contato com um número significativo de professores de língua inglesa. O pesquisador observou que a prática desses professores não trazia um aspecto tecnicista e que eles já estavam construindo um olhar reflexivo às suas salas de aula, às suas práticas. Ele pôde perceber que a atitude desses professores era relevante, mas, por outro lado, que as pressões da instituição traziam um grande peso a suas vidas e ele não queria levar para o grupo propostas que tirassem ainda mais a qualidade de vida de cada um como expresso em suas próprias palavras, Allwright (2005, p.354)⁴:

Felizmente, eu estava nessa época também conhecendo professores em diversas filiais da Cultura Inglesa ao redor do Rio. Estes encontros reforçaram minha percepção dos professores como profissionais extremamente dedicados os quais estavam colocando já tanto em seus trabalhos quanto qualquer um poderia razoavelmente esperar deles. E eles estavam muito cansados. Assim, formei a opinião de que o que eles precisavam de mim não era um novo conjunto de habilidades de pesquisa acadêmica duvidosamente úteis, mas algum reconhecimento de quão perto eles estavam do esgotamento[...] e, se possível, alguma ajuda para recuperar o senso de “ter uma vida” na sala de aula de línguas.

Em outro trecho Allwright (2005, p.354)⁵ descreve sua experiência de reflexão sobre suas próprias ações pedagógicas e relevância de suas pesquisas em ensino de línguas:

Foi nessa época que comecei a ter sérias dúvidas sobre o conhecimento do que eu havia ajudado a estabelecer no Rio. O projeto de pesquisa em aquisição de segunda língua baseado em sala de aula, estava claramente ocupando muito o tempo da equipe para valer a pena prosseguir, e também exigia que a equipe aprendesse

⁴ Fortunately, I was at this time also meeting teachers in various branches of the cultura inglesa around Rio. These encounters reinforced my perception of teachers as extremely dedicated professionals who were already putting as much into their work as anyone could reasonably expect of them. And they were very tired. I soon formed the opinion that what they needed from me was not a new set of doubtfully usable academic research skills, but some recognition of how close they were to burnout,(...) and, if possible, some help in getting back their sense of "having a life" in the language classroom.

⁵ It was at this time that I began to have serious doubts about the wisdom of what I had helped set up in Rio. The classroom-based SLA research project was clearly taking up far too much staff time to be worth pursuing, and it was also requiring staff to learn research skills that were not likely to be helpful in their lives as teachers. So it was heavily parasitic upon their normal working lives, rather than supportive of them, or integrated into them. To make matters worse, my weekly workshop on classroom research skills (a highly technicist enterprise that put how to do research above all else) was spreading this academic view of research and asking teachers, outside the official research project, to add a time commitment and the obligation of learning academic research skills to their already extremely busy professional lives.

habilidades de pesquisa que provavelmente não eram úteis em suas vidas como professores. Logo, era um peso de caráter parasítico sobre suas vidas normais de trabalho ao invés de apoio para eles, ou integrá-los. Para tornar o assunto pior, minha palestra semanal sobre pesquisa de habilidades de sala de aula (uma empreitada altamente tecnicista que coloca o como fazer pesquisa acima de todos os outros estudos) estava espalhando esta visão acadêmica de pesquisa e perguntando aos professores, fora o projeto de pesquisa oficial, acrescentando um tempo para o compromisso e a obrigação da aprendizagem das habilidades de pesquisa acadêmica para suas vidas profissionais já extremamente ocupadas.

Tais reflexões levaram Allwright a concluir que seu olhar sobre a pesquisa em ensino de segunda língua ou língua estrangeira, deveria passar por uma mudança de foco. Isso quer dizer que o professor deveria se tornar pesquisador de sua própria prática, atendendo a seus interesses. Dessa forma, a pesquisa, sem seguir o paradigma acadêmico como tal, poderia tornar-se rotina na prática pedagógica em sala de aula e não à parte dela.

A partir deste novo foco de estudo, Allwright (2005, p. 360)⁶ estabelece princípios os quais norteiam a Prática Exploratória, tais princípios estão assim postulados:

- [1] Colocar “qualidade de vida” primeiro
- [2] Trabalhar principalmente para entender o cotidiano da vida da sala de aula de línguas
- [3] Envolver a todos
- [4] Trabalhar para unir as pessoas
- [5] Trabalhar também para o desenvolvimento mútuo
- [6] Fazer do trabalho um empreendimento contínuo

Acerca desses princípios e tendo em vista o caráter reflexivo que a Prática Exploratória oportuniza, Moraes Bezerra (2007) tece o seguinte olhar sobre esses princípios estabelecidos por Allwright (2005) visando os integrantes da pesquisa, tanto os participantes quanto o pesquisador que se envolve com o grupo no caso de uma pesquisa acadêmica, através da abordagem da Prática Exploratória:

1. Colocar “qualidade de vida” em primeiro lugar: significa priorizar a qualidade de vida e, ao fazer isso, o foco recai sobre a construção de uma percepção de como se configura a qualidade de vida que os integrantes vivem, o que englobaria laços de afetividade, que podem ser positivos ou não, como se estabelece a configuração das inter-relações, as histórias, argumentações e narrativas trazidas e (re)construídas discursivamente;
2. Trabalhar principalmente para entender o cotidiano da vida da sala de aula de línguas: diz respeito ao momento em que os praticantes entendem o processo de reflexão, quando observam suas crenças e seus saberes, quando analisam suas práticas pedagógicas;

⁶ Principle 1 – Put “quality of life” first; Principle 2 – Work primarily to understand language classroom life; Principle 3 – Involve everybody; Principle 4 – Work to bring people together; Principle 5 – Work also for mutual; Principle 6 – Make the work a continuous enterprise.

3. Envolver a todos: refere-se à busca do envolvimento de todos os integrantes no trabalho para o entender e tal pode ser vivenciado por todos compõe a pesquisa, não se limitando somente ao grupo de participantes e ao colega-pesquisador ou consultor, mas todos quantos estejam envolvidos;

4. Trabalhar para unir as pessoas: diz respeito à união de todos os participantes da pesquisa, no envolvimento de todos no processo do refletir; contudo, isso não quer dizer que as diferenças de personalidade, de opinião, de perspectivas teóricas ou quaisquer outras características individuais sejam tolhidas ou apagadas. Pelo contrário, é através da evidenciação das diferenças que a união de todos deve ser buscada e construída a partir dessa busca, o respeito mútuo, por exemplo.

5. Trabalhar também para o desenvolvimento mútuo: em complemento ao quarto princípio, o quinto, objetiva no envolvimento dos participantes de forma que o trabalho de refletir juntos resulte em aprendizagem, no desenvolvimento de todos;

6. Fazer do trabalho um empreendimento contínuo: consiste em articular os procedimentos do ato de refletir para entender, de forma que se integrem aos diferentes momentos do processo de ensinar ou de pesquisar, de forma que trabalhar para entender não esteja limitado a um projeto escolar ou a um projeto de pesquisa. (MORAES BEZERRA 2007, P. 47-52)

2.2 Macroprocessos na ação do professor e na pesquisa

Ainda sobre as bases da Prática Exploratória, Allwright (1999), apresenta a concepção dos macroprocessos oriundos da inter-relação do significado de dois termos compondo a mesma palavra, ao que ele denomina “pares”. Assim, esses pares de termos se referem a três conjuntos de propostas sobre como a prática do desenvolvimento que o professor de línguas pode ser conduzido.

Dessa forma, de acordo com Allwright (1999, p.4), os pares são divididos em duplas de verbos que correspondem a uma ação a ser praticada em sala de aula pelo praticante, por um lado e por seus colegas praticantes, por outro. Os pares são assim divididos e conceituados:

1. Prática Reflexiva (PR): é o contemplar para entender. É o ato de pensar sobre uma questão, antes de fazer, é necessário pensar para se chegar a um entendimento que seja útil para orientar uma ação futura;

2. Pesquisa-ação (PA): é o agir para mudar. É a capacidade de possibilitar uma ação pensada, entendida para mudanças ou transformações necessárias que tenham relevância e possibilitem outras ações de crescimento.

3. Prática Exploratória (PE): é o agir para entender. Refere-se ao ato de promover ações em sala de aula a fim de entender os processos que moldam as interações ou quais forças exercem e influenciam as interações em sala de aula. É entender a ação.

Essa ação de entender pode ser a base para tomada de decisões para a transformação/mudança, mas não é seu foco inicial.

Portanto, conforme apontado por Moraes Bezerra (2007), a Prática Exploratória é proposta como uma abordagem de pesquisa que conduz à reflexão gerada a partir de um trabalho que prioriza o entendimento de nossas práticas. Esse entendimento ocorre através da interação entre os praticantes, isto é, os participantes ou pessoas envolvidas na pesquisa as quais buscam refletir sobre suas práticas pedagógicas. Essas reflexões são feitas a partir das questões que podem surgir dentro das interações. Tais reflexões geralmente conduzem à busca por entendimentos e não necessariamente à busca de soluções, respostas ou verdades absolutas, conforme Miller et al (2008, p. 147) afirmam:

A Prática Exploratória opta pela busca de entendimentos mais profundos (a ação para entender) ao invés da resolução precipitada de problemas (a ação para a mudança) e cria oportunidades para os praticantes exploratórios se ‘apaixonarem’ pelas questões, pela prática de questionar.

Para a minha pesquisa, tal conceito é essencial, pois não nos mobilizamos em ações para mudanças, mas em ações para entender um pouco dos contextos interculturais de formação docente e de ensino de línguas e como essas questões afetavam os praticantes envolvidos. Essa questão reitera uma definição de Allwright (2005, p. 357) sobre a Prática Exploratória. Ele a define como pesquisa em “primeira pessoa do plural”, referindo-se como sendo uma pesquisa realizada a várias mãos, isto é, por todos os participantes envolvidos.

Dessa forma, segundo Allwright (2005, p. 357) esta abordagem de pesquisa do praticante não tem a característica da prática reflexiva ou de pesquisa-ação, ou seja, “eu pesquiso sua prática” ou “eu pesquiso minha prática para melhorá-la”, mas sugere que os praticantes estejam engajados em uma investigação que intencione “nós pesquisamos a nossa prática”, visto ser algo construído a partir dos entendimentos proporcionados pelas interações entre os indivíduos envolvidos na pesquisa.

Assim, a pesquisa em Prática Exploratória deve abordar temas de discussões que façam referência à vida dos praticantes e que permitam o distanciamento das pesquisas tradicionais as quais são realizadas por pessoas que não pertencem ou que têm pouco conhecimento do contexto ao qual se faz referência e que, na maioria das vezes, buscam

soluções para os problemas de ensino-aprendizagem, conforme reforça Allwright (2005, p. 358)⁷:

A visão geral do praticante da pesquisa, contudo, nos ajuda a perceber, mesmo se as situações se apresentem como praticamente problemáticas e exijam uma solução prática, uma inspeção mais próxima, geralmente revela a necessidade de lidar com as questões de qualidade de vida. Esta necessidade por si só precisa ir abaixo do nível da superfície de questões técnicas.

Nessa citação Allwright (2005) aponta para uma questão conflituosa na vida de professores em determinadas instituições. A muitos são exigidas habilidades técnicas como se essas fossem suficientes para garantir a aprendizagem, sem considerar outros elementos da vida em sala de aula. Esses outros elementos demandam dos praticantes reflexões sobre as próprias práticas pedagógicas.

As concepções da Prática Exploratória sobre ensinar, aprender, pesquisar têm papel de relevância em minha pesquisa uma vez em que estão envolvidos professores de línguas e que o principal objetivo são as interações que construímos remotamente e quais entendimentos sobre nossas práticas pedagógicas surgiram desse processo reflexivo. Isto porque a Prática Exploratória é, também, uma abordagem de pesquisa proporcionada e motivada pela interação.

Assim, considero a abordagem de pesquisa da Prática Exploratória mais humana e aberta a inúmeras possibilidades e pluralidades de caminhos para entendimentos reais que proporcionem a nós, praticantes dessa pesquisa, reflexões menos superficiais sobre nossas ações pedagógicas e quem sabe, também, sobre as nossas ações cotidianas.

⁷ Overview of practitioner research, however, helps us to see how, even if situations present themselves as practically problematic and requiring a practical solution, closer inspection typically reveals a need to deal with quality of life issues. This need itself necessitates going below the level of surface technical issues.

3 ENTENDENDO INTERAÇÕES E RELAÇÕES SOCIAIS

O sentido da palavra liga seu significado objetivo ao contexto de uso da língua e aos motivos afetivos e pessoais de seus usuários. Relaciona-se com o fato de que a experiência individual é sempre mais complexa do que a generalização contida nos signos. (OLIVEIRA, 1995)

Neste capítulo, apresento a importância de buscar entendimentos sobre a questão das interações e sua ligação com a construção das relações sociais e com a construção do conhecimento. Apesar de não serem tópicos novos de estudo ou pesquisa, uma vez que tais assuntos têm sido discutidos no meio acadêmico (KOCH, 2003; CHIZZOTI 2003; MORAES BEZERRA 2007; FONSECA 2016; ANJOS 2017), a busca pela compreensão das interações e as relações sociais têm papel relevante dentro de minha pesquisa, pois a mesma é direcionada à construção de entendimentos sobre as interações que surgiram dentro da Comunidade de Prática Exploratória formada para esta pesquisa.

Ao abordar os pressupostos teóricos sobre a questão da interação, procuro estabelecer ligações que envolvem os papéis importantes que a linguagem e a afetividade têm durante o processo de construção das relações sociais.

3.1 Construção de conhecimento: interações sociais e afetividade

A base teórica que fundamenta essa pesquisa ampara-se na perspectiva em que a linguagem é relevante para a construção do conhecimento sob o olhar do sentido e importância da linguagem que a Linguística Aplicada dá a esse tópico (MOITA LOPES, 1996). Sobre essa questão de linguagem e construção do saber, Moraes Bezerra (2007, p. 16) afirma que:

na interação, a palavra constrói o mundo; constrói saberes, conhecimentos e crenças; constrói quem somos; constrói relações. Na verdade, cada conversa, cada interação é tecida por inúmeros fios que configuram desenhos de múltiplos matizes, figuras cambiantes a cada momento.

Portanto, entende-se que, através da interação social, é viabilizada a construção de ideias, de conhecimentos, de relações e, também, a construção de emoções que podem ser boas ou não, dependendo da carga positiva ou negativa que tais emoções carregam, como sugere Fonseca (2016, p. 365):

As emoções no seu aspecto mais abrangente encerram, em paralelo, aspectos comportamentais positivos e negativos, conscientes e inconscientes, e podem equivaler semanticamente a outras expressões, como a afetividade, a inteligência interpessoal, a inteligência emocional, a cognição social; a motivação, a conação, o temperamento e a personalidade do indivíduo, cuja importância na aprendizagem e nas interações sociais é de crucial importância e relevância.

Embora o tema sobre a afetividade seja utilizado em sua maioria sobre a aprendizagem da criança, as emoções acompanham-nos em todos os momentos de nossa vida, principalmente dentro de nossas relações. É com base nas emoções (FONSECA 2016) que criamos ou o estímulo ou o desestímulo em fazer algo, e, também, é com base em nossas emoções que construímos laços afetivos e interagimos em nosso meio social, conforme é pontuado por Fonseca (2016, p. 369), “as emoções conferem, portanto, o suporte básico, afetivo, fundamental e necessário às funções cognitivas e executivas da aprendizagem que são responsáveis pelas formas de processamento de informação mais humanas, verbais e simbólicas”.

Ao construir os laços afetivos com as pessoas que interajo, também oportunizo a construção de conhecimentos e processos formativos. Segundo Vygotsky (1991), a construção da aprendizagem se dá através da interação social, isto é, por meio do contato desenvolvido entre indivíduos em conversas. Portanto, levando em consideração os postulados de Vygotsky (1996) entendo que, durante as interações interpessoais, podemos construir laços de afetividade ou não com os pares com os quais interagimos, a depender do diálogo que é estabelecido dentro dessa interação, bem como a emoção gerada no momento da construção desse laço afetivo, entre outros pontos conforme mencionado por Fonseca (2016).

Entendendo que, nessa pesquisa, a principal atividade dentro de nossa Comunidade de Prática Exploratória é a interação e o compartilhamento de experiências, é inevitável que o afeto conduza não apenas as interações dos participantes, mas também suas opiniões e sua forma de ver o mundo, bem como passa a construir entendimentos e identidade em conjunto.

3.2 Comunidade de Prática: conceitos, aplicações e teoria social

Para entendermos uma Comunidade de Prática (CoP) é essencialmente necessária a compreensão de sua origem, dos seus objetivos e a quem se destina. Tal termo foi criado pelos pesquisadores Jean Lave e Etienne Wenger, no *Institute for Research on Learning*, e seus conceitos estão enraizados na concepção de que a aprendizagem tem caráter social. Embora esse construto tenha sido criado com referência a repartições/empresas, ele tem sido aplicado ao espaço educacional.

Wenger (2010) deixa claro que isso implica dizer que uma comunidade de prática envolve as relações sociais e cria ramos de produção de saberes a partir dessas relações, proporcionando aprendizagem mútua, tanto para quem teria menos experiência quanto para os que possuiriam mais experiência, uma vez que o compartilhamento das experiências e vivências possibilitaria reflexões sobre ações já desenvolvidas e oportunizaria contribuições do como fazer e o que pode ser feito ou mesmo quais adaptações podem ser feitas a partir das ações já realizadas. De acordo com Wenger, McDermott e Snyder (2002, p.4)⁸:

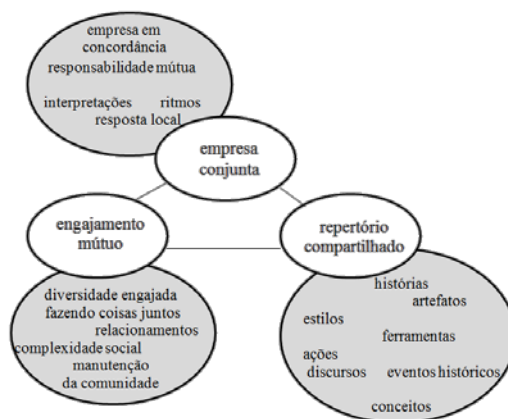
Comunidades de Prática são grupos de pessoas que compartilham uma mesma preocupação, um conjunto de problemas, ou uma paixão por um assunto, e por quem se aprofunda no conhecimento e especialidade de uma área pela interação de forma contínua[...] Essas pessoas não necessariamente trabalham juntas todos os dias, mas elas se reúnem porque encontram valor em suas interações. À medida em que passam tempo juntas, elas naturalmente compartilham informações, entendimentos e conselhos. Elas se ajudam a resolver problemas. Elas discutem suas situações, aspirações e necessidades.

A partir disso, podemos dizer que uma CoP tem o objetivo primário de possibilitar o encontro de pessoas de interesses semelhantes e conduzi-las a uma interação, uma socialização direcionada para o compartilhamento, envolvimento e crescimento de ideias, experiências, conhecimentos e auxílio mútuo.

Para o desenvolvimento de uma CoP não bastaria simplesmente formar grupos com pessoas de interesses semelhantes e falar sobre eles. A comunidade de prática possui uma estrutura organizacional que conduz à criação e à construção dessa rede de compartilhamentos.

⁸ Communities of Practice are groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis(...) These people don't necessarily work together every day, but they meet because they find value in their interactions. As they spend time together, they typically share information, insight and advice. They help each other solve problems. They discuss their situations, their aspirations, and their needs.

Wenger (1998, p. 73) apresenta a figura 1⁹ abaixo para descrever a associação entre prática e comunidade, bem como as dimensões dos conceitos sobre a prática dentro da comunidade, sendo a prática a fonte de coerência de uma dada comunidade:



A primeira característica da prática como uma fonte de coerência de estrutura dentro de uma comunidade é o engajamento mútuo dos participantes que fazem parte dela. É importante ressaltar que, segundo Wenger (1998, p.73), a “prática não existe no abstrato[...] ela existe porque pessoas estão engajadas em ações cujos sentidos elas negociam umas com as outras”¹⁰. Neste sentido, a prática não está nos livros ou em ferramentas, está em envolver todos os tipos de artefatos os quais rodeiam as pessoas em um cotidiano comum ou trabalho específico e entender a forma que esses artefatos influenciam ou estimulam estas mesmas pessoas.

De acordo com Wenger (1998), a primeira característica de uma comunidade de prática, conforme representado na figura, é o engajamento mútuo. Contudo, não implica em dizer necessariamente que exista uma homogeneidade entre as pessoas, porém cria um relacionamento entre elas. E quando este relacionamento é nutrido, os participantes são conectados de maneira mais profunda, isto, claro, em termos de semelhanças das características pessoais ou sociais. Por esse viés, ainda conforme o autor, uma Comunidade de Prática pode se tornar um forte elo nas relações interpessoais.

A segunda característica importante representada na figura é o empreendimento conjunto ou sociedade mútua. Wenger (1998), ao utilizar esse termo para ilustrar a questão da prática dentro da comunidade, faz referência ao fato de que uma empresa não funcionaria sozinha, isto é, para que haja crescimento desta, é necessário o envolvimento de pessoas de diferentes funções as quais são uma engrenagem que movimentaria a empresa. Wenger (1998)

⁹ [Figura 1] Dimension of practice as the property of a community. (WENGER 1998, p.73)

¹⁰ “Practice does not exist in the abstract. It exists because people are engaged in actions whose meanings they negotiate with one another.” (WENGER, 1998, p. 73)

parece assumir de forma sutil que a própria CoP seria um empreendimento conjunto em que empresas ou pessoas de diferentes locais e/ou posições se juntariam de forma a compartilhar, dividir interesses em comum de crescimento e desenvolvimento.

De acordo com Wenger (1998), as empresas refletidas nas práticas são tão complexas como nós somos. E nelas estão inclusos os aspectos instrumentais, pessoais e interpessoais de nossas vidas. Assim, como o engajamento mútuo não requer homogeneidade, uma empresa em conjunto não significa dizer que há concordância em qualquer sentido. Na verdade, em algumas comunidades, discordâncias podem ser vistas como parte produtiva de uma empresa ou empreendimento.

Partindo dessa reflexão, Wenger (1998), pontua que uma empresa é conjunta não porque todos que participam dela acreditam no mesmo ponto de vista ou que concordam com tudo que é dito ou feito, mas porque há, dentro destes pontos de discordâncias medidas de negociação em comunidade, em conjunto. Por isso, as responsabilidades se tornam mútuas, assim como o ritmo de ações dentro e fora da CoP.

A terceira característica, conforme representada na figura e proposta por Wenger (1998), é o repertório compartilhado. É a característica de uma prática como fonte de coerência para a existência e funcionamento de uma comunidade. Os elementos que compõem esta característica podem ser muito heterogêneos, o que torna essa característica diferente das duas primeiras, mas não menos consoante com as ideias propostas. Estes elementos ganham coerência não em si mesmos, a partir de atividades específicas, símbolos ou artefatos, mas pelo fato de pertencerem à prática de uma comunidade que busca um empreendimento.

Dessa forma, segundo Wenger (1998), o repertório de uma CoP inclui em seus aspectos de compartilhamento e ações: rotinas, palavras, ferramentas, maneiras ou formas de realizar ou fazer algo, histórias, gestos, símbolos, ações, ou conceitos que a comunidade tenha produzido ou adotado no decorrer de sua existência e o quais têm se tornado parte da prática da comunidade.

Ainda pontuado por Wenger (1998), o repertório também relaciona tanto os aspectos reificativos quanto participativos. Isto inclui o discurso pelo qual membros criam declarações significativas sobre o mundo, bem como os estilos pelos quais eles expressam as próprias formas de identidades como membros pertencentes à comunidade de prática.

Segundo Wenger (1998), uma comunidade de prática pode apresentar, em inúmeros momentos, um olhar mais ou menos reflexivo a respeito da própria prática e isto é uma importante característica no que diz respeito ao aprendizado ao qual uma comunidade se

envolve. No entanto, esta seria uma questão diferente da existência de uma dicotomia entre teoria e prática.

Embora o termo prática seja utilizado como antônimo de teoria ou ideias, o uso deste termo no contexto no qual é usado, como nesta pesquisa, por exemplo, e principalmente nas bases conceituais de comunidade prática envolvendo a Prática Exploratória (ALLWRIGHT 2005; MORAES BEZERRA 2003, 2007; MILLER 2008; 2011), não reflete uma dicotomia entre o prático e o teórico ou ideia e realidade ou falar e fazer.

Ao contrário, tendo por base os apontamentos de Wenger (1998), a estrutura e as bases conceituais de CoP incluem todas essas dicotomias, havendo, por vezes, discrepâncias entre o que é dito e o que é feito, o que se espera e o que de fato é, entre o que se sabe e o que se pode manifestar.

Para o Wenger (1998), a diferença está na possibilidade que é gerada dentro da CoP pelos participantes possuírem as próprias teorias, maneiras de entender o mundo e realizar as coisas, poder desenvolvê-las, negociá-las e compartilhá-las com o objetivo de trazer uns aos outros o crescimento ou desenvolvimento em algum aspecto. Assim, as práticas de uma comunidade podem ser divididas em: prática como sentido/significado, prática como comunidade, prática como aprendizagem e prática como princípios norteadores ou de limites.

A questão da teoria social da aprendizagem é apontada por Wenger (1998) como um dos pensamentos influenciadores na construção de seu conceito de CoP. Assim, de acordo com os apontamentos de Wenger (1998, p. 13), a teoria social da aprendizagem é norteada por dois eixos principais:

[a] o eixo da ação – que diz respeito às teorias da estrutura social que abordam as formas que influenciam a ação tais como cultura, discurso e história. Abarcando, também, as teorias da experiência situada como relações interativas das pessoas as quais influenciam, em especial, o ambiente nos aspectos conversacionais, dinâmicas do cotidiano, improvisação, coordenação e interação;

[b] o eixo da evolução da ação – está relacionado às questões de construção da identidade tanto em relação ao indivíduo quanto ao grupo, bem como em relação às questões sobre o desenvolvimento das teorias da prática. A aprendizagem como participação, portanto, se constrói entre esses dois eixos.

Ainda sobre as bases conceituais da CoP, esta é norteada também por três pilares ou elementos centrais, conforme defendido por Snyder, Wenger e de Sousa Briggs (2003, p. 2), os quais são denominados como:

1. Domínio – refere-se à área de conhecimento em torno da qual se constrói a comunidade e isto se transforma em sua identidade;

2. Comunidade – é construída a partir das relações e interações baseadas no aprendizado conjunto e o compartilhamento de informações;
3. Prática – diz respeito ao momento em que os membros participantes desenvolvem seu próprio repertório recorrente da prática, experiência compartilhada.

Dessa forma, a comunidade de prática pode ser entendida como um espaço que promove o desenvolvimento das relações interpessoais a partir das interações, tornando-se um evento social. Na próxima seção, discorrerei sobre os direcionamentos e quem realiza o processo de formação de uma Comunidade de Prática.

3.3 Quem aplica os conceitos e direcionamentos de uma Comunidade de Prática?

Segundo Fernandes, Cardoso, Capaverde e Silva (2016) os conceitos de Comunidade de Prática têm encontrado espaço de aplicação especialmente no ramo empresarial, dos negócios, dado ao fato das empresas buscarem crescimento organizacional mais prático e mais progressivo. Com o intuito de poder gerar, talvez, um envolvimento maior dos seus colaboradores estimulando-os a participarem mais nos aspectos da empresa, contribuindo de forma mais viva e motivada para com o crescimento pessoal. Essa contribuição seria vista como um produto gerado pela ação de compartilhar experiências e ao receber os compartilhamentos de vivências dos outros participantes da CoP.

De acordo com Fernandes, Cardoso, Capaverde e Silva (2016), esse contexto empresarial de criação de uma CoP proporciona crescimento para a empresa quer seja por consequência ou de forma consciente, isto é, intencional. A partir da criação e realização de uma CoP no meio empresarial, a busca por tais resultados provoca uma visão mais focada no ser humano, ainda que as intenções da empresa possam nortear outros caminhos e possibilidades.

Baseados nos estudos de Wenger (2002), os quais apontam que, a curto prazo, a criação e o desenvolvimento das comunidades de práticas agregam benefícios às organizações, e, a longo prazo, visam a melhoria dos resultados dos negócios. Fernandes, Cardoso, Capaverde e Silva (2016, p. 4) reforçam esse objetivo de desenvolvimento de capacidades organizacionais, a partir de uma pesquisa feita por eles com algumas empresas. Assim, tais autores apontam que:

as CoPs contribuem ainda para o desenvolvimento profissional, com disponibilização de espaços para o compartilhamento de conhecimentos, desenvolvimento de redes de relacionamento pessoais em longo prazo, aprendizado com especialistas, resolução de problemas complexos e desenvolvimento de perspectivas mais amplas da organização.

Sobre os benefícios da criação da CoP no âmbito empresarial, Fernandes, Cardoso, Capaverde e Silva (2016, p. 4) pontuam:

as CoPs, todavia, só obtêm os resultados e benefícios apontados se houver a participação efetiva das pessoas[...]os benefícios aos membros no âmbito do trabalho podem ser o de contribuir com os desafios, acessar o conhecimento necessário, melhorar a capacidade de contribuição com equipes de trabalho, confiança para resolução de problemas, maior envolvimento com colegas de trabalho, participação significativa e senso de pertencimento.

No entanto, a comunidade de prática não se limita ao espaço de aplicação no meio empresarial. Wenger, McDermott, Snyder (2002) apresentam os espaços em que se é possível fazer a aplicação de uma CoP, tais como:

1. Organizações – refere-se ao espaço empresarial, gira em torno do crescimento, gerenciamento de pessoas e resultados no mundo dos negócios;
2. Governos – tem as perspectivas semelhantes às empresas, contudo diferem-se nos aspectos de que, como governo, os problemas e divisões de atenção são em maiores escalas o que demandaria mais questões de compartilhamento de conhecimentos e experiências nas resoluções de problemas;
3. Associações e Setor Social – tem o intuito e a necessidade de oferecer atividades de alto valor de aprendizagem que possam trazer mais significado e compreensão de valores e de realidades para os membros participantes;
4. Desenvolvimento Internacional – enfatiza a construção do conhecimento entre os participantes da CoP e podem ir além dos entendimentos sobre os desafios econômicos e questões de crescimento financeiro entre as nações, países;
5. *Web* – uso das novas tecnologias como a internet têm estendido os limites de interações entre as pessoas e nesse ambiente de aplicação a CoP intenta contribuir para a construção de interações do conhecimento e desenvolvimento de conscientizações interculturais.

Ainda segundo Wenger, McDermott, Snyder (2002) outro espaço também possível para a aplicação da teorização acerca de uma CoP é a área da Educação. Nesse espaço, o que se pretende com a criação de uma comunidade de prática é a possibilidade de prover, nas formações continuadas, uma ponte de acesso para possibilitar o encontro de administradores escolares e os professores. Nesse ambiente, a comunidade de prática leva a aprendizagem para outro campo em que esta seja vista não apenas como um meio para atingir um fim, mas sendo

o produto final. Sendo assim, a criação de uma CoP na visão de Wenger, Mcdermott, Snyder (2002) no ambiente educacional possui três dimensões e é regido pelos seguintes *puzzles*¹¹:

[a] internamente – como organizar experiências educacionais que fundamentam o aprendizado escolar na prática por meio da participação em comunidades em torno de assuntos importantes?;

[b] externamente – como conectar a experiência dos alunos à prática real através de formas periféricas de participação em comunidades mais amplas além dos muros da escola?;

[c] ao longo da vida dos alunos – como atender às necessidades de aprendizagem ao longo da vida dos alunos, organizando comunidades de prática focadas em tópicos de interesse contínuo para os alunos além do período inicial escolar?

Para os pesquisadores Wenger, McDermott, Snyder (2002), sob a perspectiva ora descrita, a escola não é um lugar privilegiado de aprendizagem, pois a mesma não é um mundo fechado e independente, no qual os alunos adquirem conhecimento para serem aplicados fora da escola, mas é um espaço que deve promover um sistema mais amplo de aprendizagem. Sendo assim, a aula não seria o principal evento de aprendizagem, mas a própria sala de aula e as experiências nela vivenciadas e realidades experimentadas, conhecidas, compartilhadas é que seriam o principal evento de aprendizagem.

Considero relevante pontuar que a CoP proposta por Wenger (1998) é norteado pelo “como” (*how to*) e não pelo “por que” (*why*) como proposto por Allwright (2005) na Prática Exploratória. Essa diferença de termos de questionamento implica de modo significativo na compreensão do conceito de cada proposta.

Assim, entendo que se utilizamos o “como” estamos tratando de questionamentos para os quais sejam necessários uma resposta solucionadora, ou seja, o foco seria em arranjar caminhos para chegar a uma resolução técnica. Em contrapartida, entendo que se utilizamos o “por que” estamos direcionando o questionamento à reflexão sobre algo que precisa ser entendido e não apenas solucionado. Esclareço, portanto, que minha pesquisa une os conceitos de compartilhamentos de experiências e vivências da CoP aos conceitos de reflexão e busca por entendimentos da Prática Exploratória, partindo, dessa forma, do ‘por que’, conforme explicitado em meus *puzzles* no início da pesquisa.

Dessa forma, entendi que os conceitos da Comunidade de Prática (CoP) proposto por Wenger (1998) e os encaminhamentos da busca por reflexão e entendimentos da Prática Exploratória conforme proposto por Allwright (2005), poderiam dialogar no sentido de trazer

¹¹ [Nota da pesquisadora] O termo *puzzles* utilizado em inglês pelos autores neste contexto, não faz referência ao uso do termo significativo na Prática Exploratória. Entenda-se esse termo neste contexto específico como um “quebra-cabeça”.

a questão da formação de um grupo com pessoas que tenham interesses em comum, conforme conceitos da CoP, aos conceitos da Prática Exploratória, referentes à busca por entendimentos a partir do compartilhamento de experiência de vida e vivências. Possibilitando, assim, a junção de professores que tenham o interesse em desenvolver um olhar diferente para a sala de aula e para as próprias práticas pedagógicas.

A partir do meu entendimento sobre a possibilidade desse diálogo de ideias e conceitos, denominei a comunidade desta pesquisa de Comunidade de Prática Exploratória (CoPE). Assim, de agora em diante, nos próximos capítulos, tratarei a comunidade desta pesquisa como uma CoPE.

4 NARRATIVA: COMO FORMA DE ENTENDER A AÇÃO DISCURSIVA E COMO CATEGORIA DE ANÁLISE DE DADOS

A verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações. A interação constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem. (BAKHTIN, 1986)

A escolha pela narrativa como categoria de análise para a compreensão dos dados gerados das interações da nossa CoPE, foi feita partindo da perspectiva que estamos lidando com subjetividades, opiniões, histórias, relato, crenças, identidades. Entendendo ainda que escolher a Prática Exploratória como abordagem para pesquisa, é possível construir um espaço de interação que promova uma liberdade entre os participantes para expressarem-se e, nessas interações, as narrativas surgem a partir dos compartilhamentos de experiências de vida, conforme Moraes Bezerra (2007, 2015).

4.1 Língua como forma de ação social

A interação entre indivíduos torna-se possível através da comunicação, da troca de ideias, do uso da língua. Sobre a língua como meio de interação, Travaglia (2000, p. 23) esclarece:

O que um indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar, sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é, pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.

Portanto, entendo que o uso da língua não ocorre sem um contexto social. A língua desempenha um papel importante na vida social de um indivíduo, pois dentro da fala há muito

mais que códigos linguísticos a serem decifrados. Segundo Koch (2003) através da fala o indivíduo não apenas descreve o que observa, mas atua no mundo e sobre ele exerce uma força que pode ser capaz de mover certas ideias ou mover ações.

Embora Vygotsky (1991), que produziu a psicologia sócio-histórica cultural, elucida alguns pontos relevantes acerca da interação e construção do conhecimento através da linguagem. Assim, trago este autor por alguns instantes a fim de compartilhar suas percepções sobre a relação entre pensamento e linguagem. Vygotsky (1991) entendia essa relação como sendo um fio condutor estreito, por isso, o uso da linguagem seria configurado em uma ação interativa e que é através desse fio condutor que aprendemos a pensar. Dessa forma, ao buscar por entendimentos a partir das interações entre indivíduos é preciso ter em mente que essa interação só pode ser propiciada por meio do uso da língua que por ser carregada de sentidos, torna-se subjetiva e complexa tanto quanto o são as relações interpessoais.

Sobre essa questão, Moita Lopes (2002) afirma que através do processo de construção do significado, as pessoas se tornam conscientes de quem são, uma vez que constroem suas identidades sociais ao agir no mundo através da linguagem. Para Moita Lopes (2002, p. 31), “o discurso como construção social é, portanto, percebido como uma forma de ação no mundo” e que “os processos discursivos, constroem certas identidades para terem voz na sociedade embora possam se alterar em épocas e espaços diferentes” (MOITA LOPES 2002, p. 36).

Ao propor a análise de interações por meio de narrativas, é preciso estar ciente da ação social através da língua exerce em cada grupo social, como funciona e qual sentido possui para cada indivíduo. Na seção a seguir, trago uma breve discussão sobre narrativa de forma compor a base para a análise dos dados.

4.2 Narrativas e construção de sentido

Quando falamos de narrativa, geralmente a relacionamos ao ato de contar histórias e casos, afinal, “contando histórias, os indivíduos organizam suas experiências de vida e constroem sentido sobre si mesmos; analisando histórias, podemos alcançar e aprofundar inteligibilidades sobre o que acontece na vida social” (BASTOS e BIAR, 2015, p. 98). Contudo, o que às vezes não relacionamos é ao fato de que ao narrar uma história, por exemplo, estamos também trazendo nessa ação as memórias que temos sobre essa história,

seja porque ouvimos e recontamos ou porque essa história aconteceu conosco. Em ambos os casos, o que temos é uma narrativa construída a partir da memória, daquilo que é guardado e gerado através das lembranças que possuímos e que em algum momento da narrativa podemos expor nossa individualidade, isto é, nossa forma de pensar ou ver o mundo.

Sobre essa questão, Linde (2015) afirma que os termos narrativa e memória são usados de forma técnica em diversos campos acadêmicos e que possuem uma definição diferente em cada campo, além da menção e usos desses dois termos na linguagem cotidiana, isto é, sem conotação técnica. Contudo, Linde (2015, p. 1) pontua que tanto memória quanto narrativa “descrevem as maneiras pelas quais um indivíduo ou grupo representa uma versão do passado no presente, muitas vezes com o propósito de moldar um futuro desejado”¹². A partir dessa perspectiva, Linde (2015) enfatiza que, nos campos de estudos da psicologia e linguística, estudar narrativa consiste em entender as narrativas orais pessoais de eventos, como relevantes no diz que respeito à coerência daquilo que está sendo exposto na narrativa, com a construção artística dos eventos imaginários e fictícios encontrados nos romances, filmes, entre outros.

Assim, para Linde (2015, p. 1), a memória e a narrativa são tanto construídas como também se configuram como processos sociais. São construídas, pois se compreende a memória como um evento que muda com o tempo, isto é, conforme a pessoa muda e conforme o público responde à história, muda-se também a forma como a história é entendida e contada.

Para exemplificar como a memória e narrativa se configuram como parte dos processos sociais do indivíduo, Linde (2015, p. 2) descreve que as crianças e adultos precisam aprender quais tipos de eventos e experiências podem ser narradas ou não, e que essa aprendizagem representa o treinamento daquilo que deve ser considerado importante ou não para ser contado dentro de um grupo social. Entende-se, então, que embora tanto a memória quanto a narrativa sejam universais, há um processo social em constante desenvolvimento no qual o indivíduo aprende e compreende sobre as restrições e validações de narração de acordo com a cultura em que o indivíduo está inserido. Esse tipo de aprendizagem também faz parte da construção de identidade (LINDE, 2015).

A construção de identidade dá-se no processo social e na cultura, mediados pela linguagem na qual se dá a narrativa. Linde (2015) também discorre sobre o fato de que esse processo social não é universal, ou seja, o indivíduo, ainda na fase infantil, aprende como se

¹² (...)describe ways that an individual or a group represents a version of the past in the present, often for the purpose of shaping a desired future.

dá o processo de narrar eventos a partir de parâmetros vinculados ao grupo social ao qual pertence, ou seja, o que o restringe ou que o valida; já o indivíduo enquanto adulto, além de carregar esse entendimento, também passa por outro processo de aprendizagem. Essa nova aprendizagem diz respeito à necessidade desse indivíduo adulto contar novas histórias e reestruturar as histórias já existentes, devido aos novos grupos sociais nos quais circula e com os quais cria vínculos também através das suas narrativas.

Linde (2015, p. 3) chama esse novo processo de reconstrução ou reestruturação da narrativa de indução narrativa, que seria a ação de aprender a tornar-se membro de determinada comunidade ou grupo através da coletânea de histórias daquilo que consideram como valioso sobre o passado ou origem e a qual é incorporada pelo indivíduo, agregando e reestruturando sua história de vida de forma que sua narrativa demonstre que esse indivíduo também faz parte da comunidade ou grupo. Linde (2015, p. 3) explica que esse processo ocorreria em duas fases: a primeira é destinada aos recém-chegados em determinada comunidade ou grupo para que “entendam, valorizem e usem as histórias dessa comunidade como relevantes para eles mesmos”, ou seja, para que eles percebam “as narrativas e memórias do passado do grupo como válidas e relevantes para o momento presente” (ibid.). A segunda fase diz respeito ao momento em que os indivíduos “aprendem a reformular suas próprias histórias, memórias, de forma que suas narrativas estejam em harmonia com os valores outrora expressos nas histórias da comunidade ou grupo” (LINDE 2015, p.3).

A fim de exemplificar esse processo de indução narrativa, Linde (2015, p. 3) faz comparação prática da ocorrência desse processo no meio religioso, no qual as histórias de conversão representariam a forma mais clara de como o indivíduo assume uma nova identidade, ideologia e uma nova compreensão acerca de suas histórias e do seu lugar no mundo, uma vez que o ato de converter-se requereria desse indivíduo uma reconstrução de seu repertório discursivo na narrativa, aspectos relevantes das crenças e princípios ora propostos por essa comunidade religiosa que serviriam de guia para o comportamento desse indivíduo.

Ao discutir esse processo de estruturação e reestruturação de narrativa, Linde (2015, p. 3 e 4) explica que a principal questão é que os indivíduos adultos, competentes em uma forma de produção narrativa, poderiam ser compelidos a aprender novas formas de narrativas, bem como reformular as formas narrativas que já possuem, entendendo que esses indivíduos, ao longo da vida, poderiam se envolver com diferentes grupos sociais ou passar por diferentes situações e acontecimentos. Tal flexibilidade implicaria em dizer que o indivíduo assumiria

novos recursos de memória provindas das histórias do grupo como relevante para seu próprio passado, podendo, em alguns casos, descartar essas histórias.

A autora dá a ideia de que esse processo de reconstrução de narrativas é permanente, uma vez que o indivíduo mantém histórias de vida contínuas e que estas mudam gradualmente ao longo da vida. Linde (2015, p. 5) também pontua que, para representar o passado no presente, o indivíduo não utiliza apenas narrativas isoladas e que são raras as ocasiões em que o indivíduo é solicitado a contar uma unidade da narrativa, já que a principal forma da história de vida de um indivíduo é formada por uma coleção de histórias que são contadas repetidamente ao longo de sua trajetória. Assim, podemos entender que, utilizar a narrativa vai além da ação de contar histórias, uma vez que trata questões de subjetividade e sentidos (BASTOS e BIAR, 2015).

Na próxima seção, trago brevemente os estudos de Labov (1997) e Labov e Waletzky (1967) que iniciaram, antes de Linde (2015), estudos sobre narrativas de experiência pessoal. Embora tenham sofrido críticas pela abordagem estrutural, sua contribuição é grande e ainda pode servir de base para análise de narrativas, especialmente se o foco na estrutura for elaborado no sentido de utilizar o que for relevante para o estudo.

4.3 A estrutura da narrativa: a contribuição de Labov

A respeito dessa questão de contar e recontar histórias, Smith (2006) apresenta um breve resumo sobre a pesquisa de Labov e Waletzky (1967) na qual esses autores, na tentativa de desvendar quais mecanismos subjacentes estariam envolvidos neste processo de contar narrativas de experiência pessoal, propuseram uma estrutura analítica de forma que isolasse as unidades estruturais presentes no corpus. Para os autores, que traziam uma perspectiva estrutural da narrativa, diferentemente da perspectiva que Linde (2015) trouxe posteriormente, a narrativa era uma forma de relatar eventos da experiência pessoal.

Conforme visto nos parágrafos anteriores, Labov (1997, p. 395) define narrativa como um relato de experiência pessoal, um “relato que contém uma sequência de eventos que entraram na biografia do falante através de uma sequência de orações que corresponderiam à ordem de acontecimentos dos eventos originais”, conforme Bastos e Biar (2015, p. 100) esclarecem:

Na abordagem laboviana, a narrativa é definida como forma de se recapitular discursivamente experiências passadas a partir de uma articulação sequencial de orações. Entende-se nessa empreitada a sequência como uma propriedade linguístico-discursiva representativa de uma ordem cronológica dos eventos passados em um postulado mundo real.

De acordo com Labov (1997) a narrativa pode ser entendida como experiência, dado ao fato do envolvimento emocional e social na vida do falante. E Bastos (2005) apresenta a narrativa como produto das lembranças que estão armazenadas em nosso filtro afetivo e que, ao utilizarmos essas lembranças no discurso narrativo, não estamos utilizando apenas o recurso racional para apresentar o relato, mas perpassamos pelos níveis da afetividade.

Smith (2006) apresenta uma estrutura organizacional da narrativa feita por Labov e Waletzky (1967). Nessa proposta, uma narrativa necessita, pelo menos, de uma sequência de duas orações as quais são ordenadas temporalmente. Outras orações que apareçam e configurem a estrutura identificada pelos autores no corpus que eles analisaram são agrupadas em seções que possuem diferentes funções dentro da história.

Ainda sobre essa questão, Smith (2006) afirma que, na proposta de Labov e Waletzky (1967), além da sequência mínima que deve possuir, há uma ordem cronológica de orações dentro da narrativa que indicam as ações complicadoras dentro do relato e que são estas que fornecem a função referencial da narrativa, isto é, fornecem informações importantes que representam respostas às perguntas de acontecimentos de causa e/ou solução. Segundo Smith (2006), Labov e Waletzky (1967) chamam essas orações de ação complicadora. Sem elas, uma narrativa não se torna possível.

Dessa forma, Smith (2006) pontua que, para Labov e Waletzky (1967), a narrativa, em se tratando de fenômeno discursivo, é o protótipo de evento de fala que é bem elaborado e que possui um início, meio e fim. Oliveira (2013, p. 529-530) baseando-se na proposta laboviana para análise de narrativa, apresenta o seguinte resumo sobre a estrutura organizacional:

[1] resumo é uma apresentação breve sobre o que será a narrativa. Não apresenta um elemento obrigatório;

[2] orientação consiste em uma contextualização da história, identificando o que aconteceu, com quem, onde e quando. A orientação tem como objetivo situar o evento que será narrado para o ouvinte. Esta também não é um elemento obrigatório na narrativa, podendo até ocorrer em outros momentos, intercalada a outros componentes da narrativa;

[3] ação complicadora é considerada por Labov (1972) a parte mais importante da narrativa. Este é o único elemento realmente obrigatório (...);

[4] a resolução é a parte da narrativa que apresenta a consequência da ação complicadora. Esta é a etapa de finalização da série de eventos da ação complicadora;

[5] avaliação é o momento em que o narrador indica o ponto da história, ou seja, justifica porque está contando-a e reafirma a relevância de sua história. A avaliação revela atitude do narrador face à narrativa, enunciando o seu alinhamento perante o que ele conta;

[6] coda seria a parte que demarca o fim da narrativa e que traz o narrador e o ouvinte de volta à conversa e ao momento presente da interação. Muitas vezes a coda contém julgamentos morais do narrador, ou seja, uma avaliação sobre os eventos narrados, sendo por isso também chamado de coda avaliativa.

Sobre a questão da avaliação dentro da estrutura organizacional da análise da narrativa, Oliveira (2013) ressalta que Labov (1972) faz a distinção entre avaliação externa e avaliação encaixada. De acordo com Oliveira (2013, p. 259) a primeira diz respeito ao momento em que o narrador faz uma interrupção no curso da narrativa para emitir um julgamento de valor, isto é, uma “observação avaliativa”, seja por meio de opinião, emoção ou atitude sobre aquilo que foi relatado. A segunda, faz referência aos elementos avaliativos, tais como “intensificadores como o uso de gestos ou fonologia expressiva, de intensificadores lexicais (advérbios ou adjetivos), aumentando ou diminuindo o ritmo da fala” (OLIVEIRA, 2013, p. 529). Sendo assim, podemos entender a avaliação encaixada como o tipo de avaliação a qual permite que o narrador avalie sem provocar a interrupção da narrativa.

Retomando a questão de que, entre outros aspectos, a narrativa precisa ser contável, Bastos (2005, p. 75) esclarece a proposta de Labov (1972) sobre a reportabilidade:

O ponto da narrativa é a sua razão de ser, é o motivo pelo qual ela é contada, o que está contido em sua mensagem central. Quando não tem um ponto, uma narrativa costuma provocar reações dos ouvintes do tipo: e daí? Por que você está falando sobre isso? O que isso tem a ver com o que estamos falando? Normalmente o ponto da narrativa tem relação com o tópico da conversa. Além de ter um ponto, a narrativa deve ser contável, isto é, deverá fazer referência a algo extraordinário. Acontecimentos banais e previsíveis não se prestam a ser contados. Em circunstâncias normais, um estudante contar para colegas que veio para a faculdade de ônibus não será tomado como algo contável; no entanto, se ele contar que foi assaltado ou que assistiu a uma briga no ônibus, seus ouvintes vão aceitar a narrativa como contável.

A partir do exposto neste capítulo, entendo que as contribuições dos falantes nas interações, apresentam muito mais que relatos ou emoções, apresentam também crenças, experiências, valores e uma infinidade de outras questões. Portanto, utilizar a narrativa como categoria de análise leva em consideração o que foi dito, como foi dito e o porquê foi dito em relação aos outros participantes da interação. Possibilitando, dessa forma, a construção de entendimentos que nos levem à reflexão e respeito pela fala do outro.

O uso da análise de narrativa na pesquisa qualitativa tem sido uma ferramenta útil, pois é uma forma de construir entendimentos sobre o que ocorre na vida social. Sobre essa questão ainda, Bastos e Biar (2015, p. 103) ressaltam:

Um dos pontos fundamentais a ser considerado é que essas pesquisas tomam o contexto micro como objeto pesquisável, isto é, se voltam para a análise das práticas de linguagem que fundam os encontros sociais, onde se constroem as definições da situação e as negociações identitárias de toda ordem.

Sobre a questão da análise de narrativa e a subjetividade, Moutinho e Conti (2016, p.2) esclarecem:

Quando o interesse da investigação se faz sobre a subjetividade, a narrativa é tomada como o “lugar” no qual onde as pessoas constroem sentidos, com uma dada audiência, em determinado tempo e espaço. As narrativas, nesse caso, baseiam-se nos fatos biográficos, mas vão além destes, porque, sobre as suas experiências de vida, as pessoas imaginam presente, passado e futuro e, assim, constroem histórias com sentido para si mesmas e para a sua audiência.

Além disso, Linde (1993, p. 3)¹³ entende que a narrativa pode ser feita através da história de vida, ao afirmar:

As histórias de vida expressam nosso senso de identidade: quem somos e o que nos levou a sermos assim. São também um meio muito importante pelo qual comunicamos esse sentido de identidade e o negociamos com os outros [...] Por fim, as histórias de vida tocam nas mais amplas construções sociais, pois fazem pressuposições sobre o que pode ser tido como esperado, quais são as normas e quais sistemas de crenças comuns ou especiais podem ser usadas para estabelecer coerência.

Dessa forma, a narrativa pode ser tudo, menos neutra, uma vez que, ao narrar uma experiência, trago minhas impressões sobre o relato narrado. Assim, ao fazer uso da narrativa como categoria de análise, busco interpretar, a partir dos elementos expressos e disponíveis no discurso narrativo, o que foi dito, como foi dito, o porquê foi dito e o que entende-se sobre o que foi dito.

¹³ Life stories express our sense of self: who we are and how we got that way. They are also one very important means by which we communicate this sense of self and negotiate it with others (...) Finally, life stories touch in the widest of social constructions, since they make presuppositions about what can be taken as expected, what the norms are, and what common or special belief systems can be used to establish coherence.

5 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

Cresce, porém, a consciência e o compromisso de que a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social, e os pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam, nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la. (CHIZZOTTI, 2003)

Ao propor que minha pesquisa tivesse o foco nas análises das interações entre nós, isto é, os participantes desta pesquisa da qual também faço parte como membro do grupo, busquei bases metodológicas que pudessem servir de condutores a uma pesquisa mais humana, cujo viés pudesse ser coerente com o entendimento dos indivíduos nas interações dentro da Comunidade de Prática e que permitisse a expansão nas ações reflexivas em Prática Exploratória.

Dessa forma, indico três dimensões que escolhi por considerá-las apropriadas para a natureza da minha pesquisa, a saber: (1) Linguística Aplicada Crítica; (2) Pesquisa Qualitativa; (3) a base conceitual e prática da Prática Exploratória. A partir disso, nas próximas seções deste capítulo discorrerei sobre cada uma das dimensões a fim de elucidar os parâmetros conceituais metodológicos de minha pesquisa, bem como justificar as ações de procedimentos para a geração dos dados obtidos através de interações e do envolvimento dos integrantes da mesma.

5.1 Linguística Aplicada Crítica

A Linguística Aplicada (LA) é uma das áreas de estudo que tem se destacado nas últimas décadas, haja vista as inúmeras dissertações, teses, artigos, revistas, tópicos de discussões e reflexões nos cursos de ensino superior e a própria divulgação das pesquisas do

meio acadêmico todos vinculados à área. Esse crescimento deve-se ao fato de ser esta uma área de pesquisa que se preocupa em investigar problemas relacionados à linguagem, possibilitando, assim, a compreensão de diversas questões envolvendo a interação social, especialmente o de ensino aprendizagem de línguas (MOITA LOPES, 2006; ANJOS, 2017).

De acordo com Anjos (2017), o contexto histórico do surgimento da LA está relacionado com o ensino de línguas no período da Segunda Guerra Mundial, no qual os pioneiros dos estudos em linguística aplicada se dedicaram à investigação de questões concernentes ao ensino-aprendizagem da língua inglesa, motivados pela necessidade de comunicação com grupos aliados ou rivais no período de guerra e pós guerra. Assim, dados da psicologia e da linguística passaram a fazer parte do acervo de manuais do ensino de línguas.

Neste contexto, a LA já emitia sinais do que se incluiria uma das suas marcas mais preponderantes, a interdisciplinaridade, conforme discorrido em Moita Lopes (2006), além da compreensão da linguagem como prática social, de acordo com Rajagopalan (2007). Assim, conforme Anjos (2017) discorre, a década de 40 data o surgimento da LA tendo como seu principal objetivo a elaboração de materiais para o ensino de línguas. No entanto, os estudos acadêmicos da LA se deram oficialmente em 1958 em Edimburgo, na Escócia, com a primeira faculdade de Linguística Aplicada, na qual nomes importantes tais como Davies, Widdowson e Pit Corder, surgiram nessa época. Em 1964 é fundada a Associação Internacional de Linguística Aplicada, conhecida por AILA (ANJOS 2017).

Segundo Anjos (2017), em solo brasileiro, somente na década de 60 surgem os estudos em LA cujo principal intuito era o de pôr em prática as teorias linguísticas. Nomes como Gomes de Matos e Maria Antonieta Alba Celani aparecem. O primeiro por ser um dos precursores dos estudos e questões sobre LA em nosso país e o segundo por fundar o Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, na Pontifícia Universidade Católica em São Paulo, tendo sido Celani professora emérita nessa instituição de ensino.

A partir de então, mais precisamente na década de 80, outros grupos de estudos, cursos e pesquisas foram surgindo e, assim, configurando a rota científica dos estudos de LA no Brasil (ANJOS 2017). No entanto, conforme pontuado por Rajagopalan (2007), a busca para que reflexões teóricas em torno do fenômeno da linguagem pudessem ser conduzidas com base em uma postura mais crítica, tem aproximadamente três décadas.

Anjos (2017) explica que embora o termo Linguística Aplicada remeta à ideia isolada de ser apenas aplicação de teorias linguísticas, o termo possui outros sentidos mais profundos, uma vez que, ao produzir conhecimento a partir de práticas investigativas, percebe-se que

tudo o que envolve a linguagem é mais complexo e significativo do que realmente aparenta ser.

Sobre a questão de ser uma ciência, Moita Lopes (2006) reforça que a LA é uma ciência social, cujo foco são os problemas de linguagem os quais são apresentados pelos usuários (ouvintes, falantes, escritores, leitores) de uma língua, num dado contexto social; sendo a LA uma ferramenta que pode auxiliar na pesquisa, pois utiliza métodos de investigação interpretativista, de natureza aplicada em ciências sociais e de caráter interdisciplinar.

Tal caráter diz respeito ao fato de que a LA é um campo de investigação inter e trans disciplinar, conforme enfatizado por Celani (1998), uma vez que esta transdisciplinaridade funcionaria como um fio condutor que se estabelece a partir da colaboração de outras disciplinas, motivo pelo qual os estudiosos na área da LA, para compreender um fenômeno, terão sempre que recorrer a outros domínios do conhecimento. Assim, para Celani (1998), a transdisciplinaridade é um componente fundamental para os estudos em LA, pois oportuniza a criação de novos espaços de conhecimento a partir da interação, do atravessamento das disciplinas diversas e dos conceitos acerca da linguagem.

Moita Lopes (1996) enfatiza que a transdisciplinaridade em LA é um procedimento de investigação no qual a produção do conhecimento percorre ou atravessa várias disciplinas. Deste modo, sobre o caráter interdisciplinar, o autor ainda elucida que, para identificar uma questão da linguagem em uma determinada prática social, é necessário recorrer a várias disciplinas que possibilitem a compreensão de forma teórica, percorre as bases da psicologia, sociologia, educação, por exemplo, a fim de ser construída também com elementos vindos dessas bases.

A partir dessa teorização sobre o caráter da LA, percebo que as interpretações e conceitualizações permeiam necessariamente outros olhares a fim de consolidar entendimentos mais amplos sobre ações e interações dos indivíduos em diversos contextos institucionais. Os estudos de Moita Lopes (1996), em síntese, sugerem que a pesquisa em LA pode ser caracterizada através de cinco aspectos primordiais, sendo eles:

[1] pesquisa de natureza aplicada em Ciências Sociais a qual foca na resolução de problemas dentro e fora do espaço escolar;

[2] pesquisa que foca a linguagem do ponto de vista processual, isto é, cujo embasamento abrange o sociointeracionismo o qual refere-se a um modelo linguístico partindo da perspectiva do usuário;

[3] pesquisa de natureza interdisciplinar e mediadora, que atua com combinações de teorias de duas ou mais áreas do conhecimento;

[4] pesquisa que envolve formulações teóricas, e que transpondo as barreiras da interdisciplinaridade criam novas teorias para seu próprio uso;

[5] pesquisa que utiliza métodos de investigação interpretativista, cujo objetivo é focalizar no processo de uso da linguagem e na forma em que pode influenciar a sociedade ou a comunidade na qual se vive e atua.

Em se tratando de Linguística Aplicada Crítica (LAC), Rajagopalan (2007, p.15) afirma que "abordar a linguística de forma crítica implica, antes de tudo, abrir mão das ideias pré-concebidas a respeito de pesquisa linguística que, na verdade, apenas tem funcionado como um entrave". Tal afirmação faz alusão ao fato da existência da crença, segundo ele, bastante arraigada, de que "por ser um cientista ou um estudioso que pretende estudar o fenômeno da linguagem, utilizando os mesmos parâmetros que qualquer outro cientista estudaria um dado objeto de estudo, o linguista deve apenas buscar maior compreensão daquilo que é seu objeto de estudo, a linguagem" (RAJAGOPALAN, 2007, p. 15).

Em sua crítica, Rajagopalan (2007) identifica o posicionamento do pesquisador que se atém somente à descrição da língua, deixando de lado seu aspecto de uso, questões de identidade, crença, gênero e poder. A fim de reforçar o seu posicionamento contra a linguística exclusivamente descritiva sem levar em consideração todo o conjunto social, interativo, histórico e político no qual a linguagem é envolvida, Rajagopalan (2007, p. 15) é enfático ao pontuar:

Seja no sentido de recomendar certos tipos de comportamento linguístico em preferência a outros, seja no sentido de influenciar as decisões tomadas na esfera do planejamento linguístico, deve ser rechaçada, segundo a cartilha de conduta que sempre norteou os rumos da Linguística desde que ela se ergueu como disciplina autônoma.

Ainda sobre essa questão, Rajagopalan (2007) enfatiza que essa visão de neutralidade do cientista é uma herança do positivismo que imperou na época em que a linguística se consolidava como disciplina autônoma. Contudo, destaca que os próprios cientistas das áreas exatas não creem mais na total isenção das suas atividades enquanto pesquisadores e que assim o dizem com franqueza e sem constrangimento que os seus trabalhos têm também fortes conotações ideológicas e políticas. Assim, se os outros cientistas admitem não existir uma neutralidade no que diz respeito às suas pesquisas e interpretações nas análises de dados, tanto mais os cientistas que se comprometem com a busca por entendimentos da linguagem.

Se não há neutralidade nas ciências exatas, por que haveria em uma área como a LA que se inscreve no âmbito das ciências humanas e sociais? Por isso, o linguista aplicado é impulsionado a atravessar outros domínios do conhecimento a fim de entender os fenômenos da linguagem e suas ocorrências, assim como espaços e contextos de ocorrência. Portanto, a Linguística Crítica nas palavras de Rajagopalan (2007, p. 18):

[...] é herdeira de todas essas tendências na história da filosofia dos séculos passados. Ela nasceu a partir da conscientização de que trabalhar com a linguagem é necessariamente intervir na realidade social da qual ela faz parte. Linguagem é, em outras palavras, uma prática social. A linguística também o é. A linguística é uma prática social como qualquer outra e tem por seu objeto a própria linguagem que, contudo, conforme a abordagem teórica que se adota, pode ser caracterizada como uma realidade mental ou um objeto de natureza algorítmica, etc. - em suma, como qualquer coisa, menos uma prática social. Pois as reflexões teóricas que os teóricos da linguagem, os linguistas, costumam fazer também são atividades conduzidas na - e através da - linguagem. Aliás, não poderia ser de outra forma. Isso quer dizer que, ao contrário do que alguns teóricos gostariam de crer, suas atividades não estão - e nem jamais podem estar - fora da linguagem. Pelo contrário, elas são atividades eminentemente linguísticas. Ora, logo temos a consequência inevitável de que pensar *sobre* a linguagem é também pensar *na* linguagem.

Rajagopalan (2007, p. 18-19) complementa elucidando que a "linguagem é envolvente" e isso "significa que todo olhar é um olhar a partir de algum lugar sócio-historicamente marcado, e como tal atravessado por conotações ideológicas". Rajagopalan (2007) também entende que a comunidade de pesquisadores, em especial linguistas aplicados e analistas do discurso, tem se conscientizado cada vez mais que assim como nos outros campos do saber que pesquisa em linguística aplicada é fazer ciência. Dessa forma, o fazer ciência também se configura como uma prática social, repleta de conotações ideológico-políticas que são próprias das práticas sociais.

Ainda sobre Linguística Aplicada Crítica (LAC), Pennycook (2006) parece compartilhar da mesma visão que Rajagopalan (2007) e Moita Lopes (2006), no sentido de que a LAC é entendida por Pennycook (2006) como uma abordagem flexível, mutável e dinâmica no que diz respeito às questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de ser vista como apenas um método, uma série de técnicas ou um corpo fixo de conhecimento. Dessa forma, Pennycook (2006) prefere compreender a LAC como uma forma de "antidisciplina" ou "conhecimento transgressivo" a uma nova forma de conhecimento interdisciplinar. Ao mesmo tempo a pesquisa assumiria um viés político-ideológico, servindo à sociedade, a partir de problematizações sobre o uso da linguagem.

Sendo assim, é possível compreender que a ideia que Pennycook (2006, p. 82 e 83) tem sobre a LAC está na possibilidade de a mesma ser entendida também como um modo de

pensar e fazer sempre problematizador, ou seja, essa visão implica em compreender a LAC não somente como um modelo híbrido de pesquisa, mas como um campo que também gera algo que é muito mais dinâmico. Para Pennycook (2006), a LAC é bem mais do que a adição de uma dimensão crítica à LA, pelo contrário, possibilita um novo conjunto de questões e de interesses, inserção de novos tópicos de estudo tais como identidade, sexualidade, acesso, ética, desigualdade, desejo ou a reprodução de alteridade.

Fabrício (2006) reforça que a LA se encontra em um momento de revisão de suas bases epistemológicas, partindo do pressuposto de que, se a linguagem é uma prática social, estudar da linguagem, portanto, é estudar a sociedade e a sua cultura das quais a linguagem é parte constituinte e constitutiva. A autora ainda aponta que nossas práticas discursivas não são neutras e envolvem escolhas, sejam elas ideológicas ou políticas, que podem ser intencionais ou não, atravessadas por relações de poder que suscitam efeitos diferentes dentro da sociedade. Fabrício (2006) reporta que, no momento atual, há uma multiplicidade de sistemas semióticos em jogo no processo de construção de sentidos.

Desse modo, a Linguística Aplicada Crítica está presente em minha pesquisa por apresentar esse viés de entendimento da linguagem, o qual permite desdobramentos de sentidos, observando a prática discursiva como constituinte da prática social. Nesse caso, indico ainda a perspectiva intercultural que é pano de fundo para interações em língua inglesa havendo participantes que a têm como língua materna, segunda língua ou como língua estrangeira. Observando nas interações dessa comunidade de prática exploratória quais conhecimentos foram construídos, quais sentidos foram negociados.

5.2 Pesquisa Qualitativa

Outro elemento que encaminhou minha pesquisa se configura nas bases da pesquisa qualitativa ou abordagem qualitativa. Segundo Alves (1991), abordagens qualitativas, cujos aspectos essenciais englobam uma variedade de denominações que compõem essa vertente, a saber: naturalista, pós-positivista, antropológica, etnográfica, estudo de caso, humanista, fenomenológica, hermenêutica, idiográfica, ecológica, construtivista, entre outras. Tais denominações diferentes refletem ênfases e origens diversas, o que resulta em uma variedade grande de definições, características ou estratégias essenciais em uma pesquisa.

Conforme explicitado por Alves (1991, p.54) a partir das variadas concepções e definições, a opção pela expressão pesquisa qualitativa se deu tendo por base duas razões distintas que englobam os objetivos das abordagens qualitativas: (1) por apresentar abrangência suficiente para englobar as múltiplas variantes; (2) por ser mais frequentemente encontrada na literatura. Para Alves (1991, p.54) "esse termo, entretanto, tem o inconveniente de sugerir uma falsa oposição entre qualitativo e quantitativo, que deve no início ser descartada: a questão é de ênfase e não de exclusividade".

Embora haja grandes variedades no que diz respeito a tradições e estratégias aglomeradas sob o termo "pesquisa qualitativa", Patton (1986 apud ALVES 1991, p. 54) considera que o que existe de mais comum entre essas diversas formas é a tradição hermenêutica, a qual parte do pressuposto de que a ação das pessoas acontece em função de suas crenças, percepções, sentimentos, valores, e de que seu comportamento nunca é destituído de sentido, possuindo um significado que não se dá a conhecer de forma imediata, surgindo a necessidade de ser desvelado.

A partir dessa concepção e posição, Patton (1986 apud ALVES 1991, p. 54) pontua três características, que considera essenciais aos estudos qualitativos, a saber:

[a] visão holística – esta parte do princípio de que a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das interrelações que emergem de um dado contexto;

[b] abordagem indutiva – se configura como aquela em que o pesquisador parte de observações mais livres, permitindo que as dimensões e categorias de interesse possam emergir de forma progressiva durante o processo de coleta e análise dos dados;

[c] investigação naturalística – diz respeito àquela em que a intervenção do pesquisador no contexto observado é reduzida ao mínimo possível.

Essas características possuem implicações variadas no que tange a pesquisa, como, por exemplo, o fato de o próprio pesquisador ser considerado instrumento principal de investigação e a necessidade do contato direto e longo com o campo. Sobre essa questão da natureza predominante dos dados qualitativos, Patton (1986, p. 22 apud ALVES 1991, p.54) ressalta:

[...]descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos observados; citações literais do que as pessoas falam sobre suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos; trechos ou íntegras de documentos, correspondências, atas ou relatórios de casos.

Ainda sobre a questão da característica da pesquisa qualitativa que se refere à natureza da realidade e ao processo de conhecimento, Alves (1991, p. 55) discorre:

Embora não caiba aqui a análise desses pressupostos, é importante assinalar que eles são frequentemente expressos em contraposição ao paradigma positivista. Assim, se para o positivismo existe uma realidade exterior ao sujeito que pode ser conhecida objetivamente, e cujos fenômenos podem ser fragmentados e explicados através de relações de causa e efeito amplamente generalizáveis, para os “qualitativos” a realidade é uma construção social da qual o investigador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas, o que exclui a possibilidade de se identificar relações lineares de causa e efeito e de se fazer generalizações de tipo estatístico. E mais, enquanto os positivistas buscam independência entre sujeito e objeto, e neutralidade no processo de investigação, para os “qualitativos”, conhecedor e conhecido estão sempre em interação e a influência dos valores é inerente ao processo de investigação.

Chizzoti (2003, p.228) sobre essa questão, ao citar Cicourel (1964), reforça que:

os pesquisadores qualitativos contestam a neutralidade científica do discurso positivista e afirmam a vinculação da investigação com os problemas ético-políticos e sociais, declaram-se comprometidos com a prática, com a emancipação humana e a transformação social, adensam-se as críticas aos postulados e exigências das pesquisas unicamente mensurativas (...). Ganham vigor aos métodos clínicos de observação participante, a coleta partilhada de dados que dê voz aos silenciados e a interpretação significativa que releve o conhecimento supresso por uma concepção unitária de pesquisa(...).

Alves (1991), reconhece que é possível compreender que, no processo investigativo, não se pode deixar de valorizar a imersão do pesquisador no contexto de interação com os participantes, a fim de buscar apreender o sentido, o significado atribuído aos fenômenos estudados. Assim, é também importante ressaltar que se torna compreensível que o foco do estudo possa ser ajustado conforme o progresso das investigações. Da mesma forma, os dados delas resultantes sejam predominantemente descritivos e expressos através de palavras.

Em minha pesquisa dei preferência por seguir os caminhos da Prática Exploratória que está em consonância ao que discorri até aqui, uma vez que, no processo de investigação, tanto pesquisadora quanto participantes se integram nas construções de interações em que sejam geradas reflexões a fim de alcançarmos entendimentos que possibilitem oportunidades de aprendizagem, desenvolvimento mútuo e qualidade de vida. Assim, apesar da expressão “coletar dados” ter sido utilizada para tratar de pesquisa qualitativa, por conta dos autores estudados, nesta pesquisa, substituo a expressão “coletar dados” por “gerar dados”.

5.3 Prática Exploratória: pesquisar para o desenvolvimento mútuo

Com base nos contextos históricos e concepções sobre os quais discorri no capítulo 2, a Prática Exploratória possui relevante papel no desenvolvimento de minha pesquisa, pois, apesar de não se tratar de uma metodologia no sentido estrito, como pontuado por Moraes Bezerra (2007), pode ser considerada uma abordagem de pesquisa que conduz à reflexão gerada a partir de um trabalho que prioriza o entendimento de nossas práticas das questões que podem surgir dentro das interações, ao invés de buscar soluções ou respostas ou verdades absolutas (ALLWRIGHT, 2005).

Dessa mesma forma, também é compreendido por Allwright (2005) que a Prática Exploratória pode não ser considerada um método de pesquisa, mas um olhar, uma postura pedagógica na qual se expandem os caminhos e as possibilidades de entendimentos das ações e reflexões sobre a prática pedagógica. Portanto, a Prática Exploratória entra em minha pesquisa como um elo que articula a perspectiva investigativa da LA e a pesquisa qualitativa uma vez que encontro nas configurações da Prática Exploratória esse viés mais sensível ao contexto e à perspectiva do outro com quem se pesquisa sem possuir o perfil de estatística, mas de envolvimento, de percepções, de olhares e de busca por entendimentos.

Coloco-me, assim, não apenas como pesquisadora, mas também como participante da Comunidade de Prática Exploratória (CoPE) a ser estudada. Entendo, através de todo o exposto nesse capítulo, que interação e afeto não se quantificam em números, mas qualificam-se em entendimentos. Minha posição ao buscar na Prática Exploratória uma aliada que encaminhe a pesquisa se fez coerente e necessária, tendo em vista que um dos seus seis princípios, conforme postulados por Allwright (2005), é o de trabalhar para o desenvolvimento mútuo. Assim, de que adiantaria a minha pesquisa, senão para levar a mim mesma a entendimentos sobre minhas próprias ações, práticas pedagógicas, da mesma forma que às outras pessoas envolvidas?

Essa proposta de refletir sobre mim, conduz a uma perspectiva da autoetnografia. De acordo com Magalhães (2018) a pesquisa autoetnográfica diz respeito ao engajamento reflexivo do pesquisador frente ao seu processo de pesquisa no qual propõe que o pesquisador recorra às suas próprias experiências, identidades e relações a fim de levantar entendimentos sobre a forma em que elas influenciam o seu trabalho. Sobre essa questão Magalhães (2018, p. 18) esclarece:

[...] a pesquisa qualitativa autoetnográfica sublinha a importância da experiência pessoal do pesquisador como forma de construção do conhecimento nos estudos socioculturais. A autoetnografia permite o envolvimento do pesquisador e possibilita transpor para o seu estudo as suas experiências emocionais, revelando detalhes da pesquisa.

Tal proposta corrobora com os pressupostos teóricos da Prática Exploratória, conforme Allwright (2005), no que diz respeito ao princípio do trabalhar para envolver a todos, no qual o pesquisador está também em desenvolvimento do processo de reflexão para entendimentos junto com os participantes da pesquisa.

Assim, embasada também nos estudos de Magalhães (2018), não apenas como pesquisadora, mas como participante de minha própria pesquisa, percebo que a criação de uma Comunidade de Prática Exploratória intercultural oportuniza encontros não apenas de pessoas com culturas diferentes, mas com saberes e práticas diferenciados que podem contribuir de alguma forma para o crescimento coletivo e pessoal dos participantes da comunidade. Essa questão está diretamente relacionada ao princípio da Prática Exploratória que nos encoraja a trabalhar para o desenvolvimento mútuo, não apenas para atender às inquietações do pesquisador.

Com base nos pressupostos teóricos da Prática Exploratória conforme postulados por Allwright (1999; 2005), Moraes Bezerra (2003; 2007; 2015) e Miller (2008; 2011), não intentei afirmar ou garantir que certamente haveria mudanças ou melhoras nas práticas pedagógicas de cada um de nós, participantes, mas intencionei dizer que a busca por entendimentos pode proporcionar transformações. Tais transformações nem sempre são vistas externamente; contudo, no momento em que a interação ocorre, seja ela qual for, algo muda em nossa forma de pensar e posteriormente em nossa forma de agir. Seja por meio de crenças, identidades, interesses linguísticos ou intenções outras, a transformação pode ocorrer e, nesse processo de troca ou compartilhamento de vivências e experiências, a construção do saber é estimulada e instigada de modo que os participantes tenham liberdade para se expressarem e levantarem suas próprias indagações e/ou reflexões.

6 FORMAÇÃO DA COMUNIDADE DE PRÁTICA EXPLORATÓRIA

Na interação, a palavra constrói o mundo; constrói saberes, conhecimentos e crenças; constrói quem somos; constrói relações. Na verdade, cada conversa, cada interação é tecida por inúmeros fios que configuram desenhos de múltiplos matizes, figuras cambiantes a cada momento. (*MORAES BEZERRA, 2007*)

Como discorrido no capítulo anterior, um dos objetivos para a formação da Comunidade de Prática Exploratória foi o de possibilitar as interações entre participantes que estão no curso de licenciatura e para professores que já estão em sala de aula e, a partir disso, proporcionar um ambiente para que todos os participantes dessa comunidade tenham liberdade para compartilhar ou não, singularidades da vida cotidiana ou profissional, bem como oportunidade de construir degraus de entendimentos para o desenvolvimento mútuo.

Como pesquisadora e participante dessa CoPE, procurei com cautela não buscar soluções. Busquei proporcionar um ambiente aberto, na verdade, construir com as pessoas que participaram, um espaço de interação, compartilhamentos e indagações que voluntariamente pudessem surgir durante os nossos encontros ainda que os tópicos de conversa tivessem sido, de alguma forma, pré-estabelecidos, por eu já trazer algumas questões que configuravam a pesquisa uma vez que objetivava conduzir a um estudo sobre entendimentos dos participantes acerca de ensinar e aprender língua. Tal pesquisa era configurada pelos princípios da Prática Exploratória e as questões que eu trazia serviriam para iniciar o desenrolar das interações entre os participantes.

Assim, para a formação da comunidade de Prática Exploratória desta pesquisa, fizemos convites para professores do Brasil e da Jamaica que tivessem interesse em participar. Nas próximas seções deste capítulo, compartilho e esclareço os procedimentos, recursos, desenvolvimento e o desenrolar das interações entre nós, os participantes da pesquisa.

6.1 Procedimentos e Plataforma Virtual

Para a formação da comunidade de prática com participantes da Jamaica foi necessária a intermediação da Dra. Claudia Y. Williams que atua no campo educacional nas áreas de Educação de Pais (*Parent Education*), Educação Superior (*High Education*), Primeira Infância (*Early Childhood*), Supervisão de Atividades Interculturais e Atividades de Inglês como Segunda Língua (*Supervision Cross Cultural and ESL Activities*); e no campo clínico nas áreas de Apoio à Saúde Mental da Criança (*Mental Health Support for Children*), Serviço Social Escolar (*School Social Work*), Bem-estar Infantil (*Child Welfare*), Intervenção Precoce (*Early Intervention*), há mais de vinte e cinco anos nos seguintes países: Estados Unidos, Jamaica, Bahamas e indiretamente em alguns países da Europa, como Portugal, Suíça e Itália, e da América do Sul cujas línguas principais sejam o espanhol ou o inglês. Apesar de morar na cidade de Nova Iorque, a Dra. Williams atua também como supervisora de estágio para algumas universidades na Jamaica e em algumas escolas nas Bahamas.

A intermediação da Dra. Williams tornou-se possível pelo trabalho que tenho desenvolvido com ela na área de ensino de línguas, especificamente, Português para Estrangeiros, campo no qual atuo há uma década. Além disso, atuo há nove anos como professora de português para alunos de um colégio de ensino médio em Nova Iorque, utilizando algumas plataformas virtuais, tais como *WiziQ* e *Zoom*; e também o *Skype* como plataforma de chamadas on-line. Nessa atividade, há aulas no módulo on-line, utilizando a plataforma, havendo também a possibilidade de o ensino acontecer de forma semi-presencial, já que, em algumas etapas, fui até os Estados Unidos ministrar aulas e, em outras, organizei intercâmbios para os alunos virem ao Brasil para imersão linguística e cultural.

Já desenvolvemos inúmeros projetos juntas no campo educacional, voltados tanto para o ensino-aprendizagem de línguas para crianças (*Early Childhood*) e adolescentes (*Elementary School – High School*). Também desenvolvemos ações em formato de cursos e formação pedagógica para professores do nosso círculo de estudo a respeito de temas sobre Educação, Arte Terapia, Saúde Mental e Aprendizagem de Língua. Assim, ao compartilhar as ideias e *puzzles* da minha pesquisa, a Dra. Williams voluntariamente se prontificou a participar como elemento de contato e convite aos possíveis participantes da Jamaica.

Os participantes da pesquisa aqui relatada, em sua maioria, estão em fase de formação ou pós-formação para a docência de línguas. O objetivo de termos tanto licenciandos como professores já atuantes em sala de aula na formação de nossa CoPE foi possibilitar interações

e compartilhamentos de experiências que pudessem gerar reflexões sobre as práticas pedagógicas a partir das próprias vivências de cada um.

Os licenciandos estão em fase de estágio e sentiram interesse em participar a fim de buscar mais reflexões sobre a prática docente, bem como compartilhamentos das ações e vivências multiculturais das práticas pedagógicas referentes ao ensino de línguas. Houve também a participação de alguns professores de inglês de uma cidade da região metropolitana do Rio de Janeiro e de alguns professores da Jamaica.

Os participantes, portanto, estão assim divididos: Jamaica: 02 professores e 01 estudante pertencentes à uma universidade da Jamaica; Brasil: 03 estudantes universitários em fase de estágio, sendo 02 de uma universidade pública e 01 de uma faculdade particular, no Rio de Janeiro; 02 professores de uma escola de ensino fundamental de uma cidade da região metropolitana do Rio de Janeiro.

É importante ressaltar que, em sua maioria, os participantes da CoPE ou lecionam ou estão envolvidos no ensino-aprendizagem de línguas, especificamente língua inglesa. Portanto, minha intenção no primeiro momento era a de promover o estímulo à interação entre nós de forma que fosse oportunizada a construção de vínculos acadêmicos, profissionais e/ou afetivos a partir do compartilhamento de experiências e de conhecimentos os quais os participantes sentissem vontade de assim o fazer.

Para formar o grupo de participantes fora do Brasil, a Dra. Williams reuniu colegas de trabalhos de duas universidades da Jamaica e selecionou um estudante em fase de estágio e alguns professores que já trabalham em escolas. No Brasil, os licenciandos da universidade pública foram contatados através de minha orientadora. Quanto aos professores e ao outro licenciando das demais escolas e faculdade privada, eu mesma os convidei.

É importante ressaltar que todos os participantes desta pesquisa se voluntariaram por sentirem interesse em estar em contato com colegas de profissão de outro país, de buscarem novos círculos de interação para conversarem sobre temas que eles mesmos expuseram ao optarem por participar da pesquisa. Os pontos principais sinalizados no convite para os participantes foi a importância da troca de experiências sobre sala de aula, as questões educativas peculiares de cada contexto que poderiam ser abordadas/discutidas com professores dos países envolvidos e a possibilidade de criar vínculos internacionais entre os participantes para posteriores estudos ou contatos entre os profissionais.

A fim de entender a pesquisa mais de perto e contribuir de alguma forma para a mesma, entre outras motivações, a Dra. Williams veio ao Brasil para conhecer a Faculdade de

Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em maio de 2019. Em sua visita, a Dra. Williams pôde ministrar palestras em duas instituições.

O primeiro circuito de palestras foi realizado para o corpo docente de um colégio da região metropolitana do Rio de Janeiro e, junto com esse grupo, foram convidados alunos do 2º e 3º anos do curso Magistério de uma escola pública. Participaram um total aproximado de 130 pessoas entre professores e estudantes. As palestras deste primeiro dia foram ministradas pela Dra. Claudia Y. Williams, que abordou o tema *Parents as Partners in the Educational Process* (Pais como parceiros no processo educacional). A profª Drª Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra igualmente fez uma participação no evento tratando do tema “A natureza dos afetos que nos movem: conversa sobre qualidade de vida e ensino”. A participação da profª Drª Isabel C. R. Moraes Bezerra nesse circuito de palestras trouxe um olhar sobre a questão dos afetos em sala de aula, o que mobilizou um envolvimento participativo e de compartilhamento de ideias e experiências dos professores e estudantes participantes. Esse evento, portanto, além de intencionar aproximar as instituições, da mesma forma aproximou as pesquisadoras.

O segundo circuito de palestra foi realizado para os alunos da Graduação em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da FFP/UERJ sob o auxílio e organização da Profª Drª Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra. A palestra foi ministrada pela Dra. Claudia Y. Williams sobre *How Educators can support the Mental Health of their Students* (Como educadores podem apoiar a saúde mental dos seus alunos). Considero importante destacar a abertura que tanto os alunos quanto os professores do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da FFP/UERJ tiveram em nos receber e se envolverem durante a palestra com a participação e escuta atenta ao tema. Foram momentos de acolhimento, envolvimento e compartilhamento os quais não poderia deixar de mencionar em minha dissertação.

Após a visita da Dra. Williams, iniciei o contato com os professores e licenciandos interessados na participação da minha pesquisa, mas antes, submeti o projeto de pesquisa à Plataforma Brasil. Havendo obtido parecer favorável à pesquisa. Para firmar a participação dos professores e licenciandos, apresentei-lhes o documento obrigatório – Termo de Consentimento livre e Esclarecido – conforme modelo disponível no site do curso de pós-graduação da UERJ e encontra-se no anexo da dissertação. Após a leitura do documento e havendo concordância com os termos, cada participante assinou, bem como eu, a pesquisadora responsável. Cabe ainda esclarecer que, para que os participantes jamaicanos tivessem ciência dos termos desse documento, foi contratado um tradutor juramentado para

que produzisse, em inglês, o documento que eles receberam, assinaram e devolveram. Essa versão em inglês do termo de consentimento livre e esclarecido também encontra-se em anexo (ver Anexo A).

Esclarecendo um pouco mais sobre como os licenciandos da universidade pública foram convidados, informo que, a partir da permissão da minha orientadora, professora de uma turma do curso de Letras da FFP/UERJ da disciplina de Fundamentos e Prática de Ensino de Língua Inglesa II, participei dos primeiros momentos de uma aula de suas aulas. Nessa oportunidade, expus os objetivos da minha pesquisa. Nesse dia, algumas dúvidas surgiram sobre como seriam as participações deles na pesquisa, se o contato com estrangeiros seria difícil ou complicado, considerando que as interações ocorreriam em inglês. Eles demonstraram certo receio sobre a possibilidade de não conseguirem ser compreendidos ou não conseguirem ter uma desenvoltura maior na participação com o grupo.

Para conseguir a participação de pessoas que fossem professores regentes de inglês, recorri ao grupo de professores do colégio onde atuo como coordenadora pedagógica do programa de imersão em inglês. Após explicar o propósito da pesquisa, como havia feito com os alunos na FFP/UERJ, e haver oferecido os esclarecimentos de dúvidas similares sobre contato, dificuldades com a língua, duas professoras e uma auxiliar de classe, que está em fase de estágio em uma faculdade particular, mostraram interesse em participar. Li, com elas, o termo de consentimento livre e esclarecido e, juntas, assinamos.

Em relação ao grupo de professores e licenciados estagiários da Jamaica¹⁴, a Dra. Williams enviou-me um e-mail com os contatos do grupo selecionado por ela para que eu pudesse entrar em contato com eles, explicasse a pesquisa e esclarecesse dúvidas. Por se tratar de participantes estrangeiros, foi necessária a busca por tradutor juramentado conforme já esclarecido acima. Como o termo de consentimento livre e esclarecido não contém espaço para que o participante possa registrar seus dados, tais como nome, endereço de e-mail, formação entre outros aspectos os quais considere importantes para ter uma breve visão sobre

¹⁴ É importante esclarecer e justificar que professores das Bahamas também se interessaram em participar da pesquisa, mas, infelizmente, por conta de alguns acontecimentos como a passagem desastrosa do furacão Dorian pelas ilhas caribenhas no início de setembro de 2019, em particular pelas Bahamas, pelo luto com a perda irreparável de duas pessoas pertencentes à administração de uma das universidades na qual alguns dos interessados em participar da pesquisa faziam parte. Somado a estes fatos, agora, com a situação pandêmica da COVID-19, a qual estamos vivendo nesse período em que finalizo a escrita da dissertação, encaminhando-me para a defesa, a participação dos professores nesse país está, no momento, impossibilitada. Haja vista que a situação de calamidade do furacão e da pandemia tem restringido muito o acesso à internet e afetado a capacidade emocional de lidar com todos os lutos e racionamento de alimentos e saídas de casa somente para o que for essencial e indispensável. Mesmo com toda essa situação, os nossos colegas das Bahamas apresentaram interesse em participar de futuras pesquisas. Após o período mais crítico da pandemia, tivemos a informação por e-mail e através de ligações da Dra. Williams, de que a população bahamense estava conseguindo se recuperar do furacão. Torcemos para que tudo ocorra bem com os nossos colegas.

os participantes, elaborei um breve questionário para que pudessem preencher. Após alguns meses organizando todos os procedimentos necessários, entrei em contato com os participantes enviando o termo para ser assinado. Aos poucos, os participantes tanto da Jamaica quanto do Brasil, foram entrando em contato e enviando os documentos solicitados.

A presente pesquisa foi elaborada para ser prioritariamente on-line por se tratar de pessoas que moram em países diferentes. Dessa forma, as interações foram possibilitadas, em princípio, através da plataforma virtual *WiZiQ*. No entanto, por ser uma plataforma pouco conhecida pelos participantes brasileiros, migramos para a plataforma virtual *Zoom*, que estava em plena utilização no mundo dado que já havia se instalado a pandemia provocada pela Covid-19.

Os encontros on-line na proposta inicial desta pesquisa já era algo diferente e não utilizado de forma expressiva pelos professores em geral no Brasil e, mesmo com a pandemia obrigando as pessoas a migrarem para o ambiente virtual para interagir, inicialmente não foi fácil para os colegas envolvidos. Assim, houve a necessidade de reorganizarmos o cronograma de desenvolvimento da pesquisa, pois a situação pandêmica e as restrições de circulação, como foi a quarentena emergencial, professores do mundo todo tiveram que começar a usar as plataformas digitais em uma busca desesperada por continuarem as atividades escolares. Considero as informações aqui descritas como um dos pontos principais que tornou nossa Comunidade de Prática Exploratória uma forma de também aprender a usar as plataformas virtuais para aulas e reuniões, antes pouco conhecidas e utilizadas.

Assim sendo, além de reorganizarmos as datas e horários para os encontros virtuais para facilitar o acesso às informações e estimular a participação dos integrantes da comunidade, foi criado também um grupo de *WhatsApp*. Ele foi usado para o envio de instruções de acesso ao aplicativo da plataforma *Zoom*. A ideia era trazer mais acessibilidade e facilidade no processo de conexão on-line e momentos interativos. Após a reorganização do cronograma, estabelecemos que o período das realizações dos encontros on-line seria quinzenal com o total de 5 encontros para interações virtuais. É válido ressaltar que as interações entre os participantes aconteceram, portanto, por duas vias, plataforma virtual pré-agendada e pelo grupo do *Whastapp* sem um limite específico para interações.

Os encontros foram direcionados por mim sob a orientação e participação da Prof^a Dr^a Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra e auxílio e mediação da Dra. Claudia Y. Williams entre os participantes estrangeiros envolvidos na minha pesquisa. Houve também uma participação da prof^a Dr^a Inés Kayon de Miller da PUC-Rio que ajudou o grupo a entender melhor algumas questões sobre a qualidade de vida e trabalhar para o desenvolvimento

mútuo, sendo ambos, dois dos seis princípios da Prática Exploratória. Além de conhecer os participantes da pesquisa e participar dos compartilhamentos de ideias e experiências.

Os pontos de interações e discussões foram, em sua maioria, promovidos pelas leituras de textos sobre Prática Exploratória, cujo foco manteve-se a respeito dos seus princípios e bem como a busca pelos entendimentos de cada participante sobre as questões cotidianas pessoais e profissionais à medida em que conversávamos e refletíamos sobre a qualidade de vida em nossas salas de aula de professores e alunos(as), buscando desenvolvimento mútuo. Os encontros virtuais tiveram início no último dia do mês de março de 2020 e encerraram em maio do mesmo ano.

6.2 Sobre a geração de narrativas para a construção do *corpus*

Como apontado no capítulo 4, o olhar à narrativa e elementos da história de vida dos praticantes envolvidos na pesquisa é o foco para a construção de entendimentos. Dessa forma, Bastos e Biar (2015) apontam que as análises de narrativas são de natureza: qualitativa e interpretativa, uma vez que o analista está mais interessado naquilo que ocorre na vida social. Tal pensamento se alinha com as abordagens metodológicas de minha pesquisa, a saber, Linguística Aplicada Crítica que além do caráter interdisciplinar segundo discorre Moita Lopes (1993; 2006; 2013) também compreende a linguagem como prática social de acordo com Rajagopalan (2007); Pesquisa Qualitativa que, conforme Alves (1991), engloba aspectos essenciais relacionados a questões etnográfica, antropológica, construtivista, entre outras, que auxiliam no processo de investigação e interpretação das falas produzidas durante as interações; e Prática Exploratória a qual é compreendida por Allwright (2005) não como um método, mas como um olhar, uma postura pedagógica que expande os caminhos e possibilidades de entendimentos das ações e reflexões da prática pedagógica.

Tais pressupostos são entrelaçados pelo mesmo objetivo que é o de permitir uma compreensão de problematizações e questões de afeto expressas nas interações. É o que me permite, enquanto pesquisadora, ser também participante e transformar meu olhar sobre as pessoas a partir dos entendimentos construídos nos processos discursivos, pois entendo-me não como um indivíduo que observa do lado de fora, mas como um indivíduo que sente, compartilha e participa.

Geralmente, a análise de narrativa na pesquisa qualitativa é feita a partir de trabalhos que envolvem a natureza discursiva, como entrevistas, relatos, depoimentos ou outra interação cotidiana. Tais narrativas que são gravadas em áudio ou vídeo e dependendo da forma em que ocorre, as transcrições e descrições podem ser realizadas de formas distintas. Como é o caso da gravação da fala-em-interação, sobre a qual Garcez, Bulla e Loder (2014, p. 263) explicam:

(...)a escolha do tipo de registro (audiovisual ou apenas em áudio) deve ser análoga aos recursos interacionais de que os participantes dispõem. Desse modo, se eles estão em condições de monitoramento mútuo pela visão (na fala-em-interação social face a face ou mediada por videotecnologia), é certo que irão se valer de elementos multimodais vocais e não vocais (...), o que requer a geração de registros audiovisuais. O registro apenas em áudio se justifica quando os participantes estão interagindo nessa mesma condição, como é o caso de interações em chamadas de voz por telefone ou audioconferência via internet, cujo caráter multimodal do uso da linguagem se resume a elementos vocais e sonoros.

Assim, em minha pesquisa, as interações se deram através de uma plataforma virtual que, embora tivesse a opção de gravação em vídeo, optei por gravar e considerar registro de áudio, dado que, muitas vezes, as câmeras dos participantes da nossa CoPE nem sempre estavam ligadas, seja porque não estavam funcionando adequadamente ou porque o participante não sentiu-se confortável para ligá-la após um dia extenuante de trabalho, entre outros motivos.

Sobre a questão da transcrição das interações, Garcez e Stein (2015, p. 161) afirmam:

É pelo uso da linguagem na fala-em-interação que as pessoas conduzem grande parte de suas atividades conjuntas. Contudo, embora a linguagem humana em si tenha sido desde milênios considerada passível de descrição por sua natureza regrada, apenas nas últimas décadas alcançou-se um entendimento de que a fala-em-interação social é organizada sistematicamente e, portanto, também passível de descrição.

Dado a esse contexto, optei por utilizar a convenção de transcrição de Jefferson (2004) (ver anexo B) o qual apresenta uma sistematicidade clara e organizada que permite a descrição dos turnos de fala, sobreposições de vozes por símbolos que contemplam também outras atribuições de fala como entonação de voz que é essencial para a interpretação das ações discursivas e referências a emoções na interação.

6.3 Primeiras interações e apresentação dos praticantes

Para conhecer melhor os praticantes da nossa CoPE, o primeiro passo foi solicitar aos participantes que preenchessem o formulário no qual se faz uma pequena apresentação pessoal. Como as interações foram gravadas tanto em áudio, como em *prints* das conversas no grupo do *Whastapp*, eles poderiam escolher um nome fictício. Devido ao momento de quarentena, disponibilizei aos participantes o formulário supracitado, tanto em documento editável, quanto através do link gerado pelo *Google Forms*.

Ao receber os formulários, percebi que havia uma participante já formada na área da educação e que atuava em sala, mas que não ministrava aulas de inglês; ao contrário, era professora da Jamaica do curso de *Business* e sua disciplina equivaleria à educação financeira ou processos de contabilidade. Por estarmos tratando de um contexto de ensino de línguas, preferi certificar-me com ela se havia compreendido o objetivo da pesquisa e se sentir-se-ia confortável em participar mesmo assim.

Para minha surpresa, a professora respondeu afirmativamente, complementando que gostaria de ter a experiência de entender como funcionaria nossa proposta sobre a Prática Exploratória. Mais do que bem-vinda, ela foi a soma que precisávamos em nossa Comunidade de Prática Exploratória. Como havia mencionado em capítulos anteriores, esta pesquisa tem também por abordagem metodológica a pesquisa qualitativa autoetnográfica. Assim sendo, permiti-me, como pesquisadora e participante, experienciar as interações e entender os caminhos que poderiam surgir durante as discussões ou compartilhamentos dos tópicos. Procurei não buscar por soluções e antecipar um resultado para as indagações que fomentaram a pesquisa. Considerei de suma importância a participação de uma professora de outra disciplina que não a língua inglesa para também entender suas visões, opiniões e compartilhamentos.

Assim, nossa Comunidade de Prática Exploratória foi composta pelos seguintes praticantes:

Jamaica: Meka e Abja são professoras de 2 escolas públicas na Jamaica, sendo Meka professora da área de exatas e Abja professora de educação infantil (*primary education*); Ann é licencianda do curso de Educação e *ESL* (inglês como segunda língua) em uma universidade pública na Jamaica;

Brasil: Liz e Lid são professoras de inglês de uma mesma escola particular no estado do Rio de Janeiro; Jean e Livia são licenciandos de uma universidade pública no estado do

Rio de Janeiro. Cabe esclarecer que Jean, embora licenciando, já atua como professor de inglês em curso de idioma. Lívia ainda não atua em uma instituição, contudo, possui experiência docente, pois foi estagiária; Selena é licencianda de uma faculdade particular no estado do Rio de Janeiro e começou sua atuação como professora de inglês no último ano do curso.

Os praticantes que mais puderam estar presentes em nossos encontros on-line foram Lívia, Jean, Meka e Abja. Selena e Ann participaram de alguns encontros on-line. Liz e Lid não puderam participar dos encontros on-line, por conta das diversas reorganizações dos cronogramas e gravações de aulas para atender os alunos durante a quarentena emergencial nas escolas em que trabalham. Por isso, as participações e interações da Liz e Lid foram prioritariamente pelo grupo de *WhatsApp*, pois este foi, para elas, um espaço em que encontraram mais flexibilidade de horários e interações.

Após essa fase de verificação e compreensão das informações obtidas através dos formulários, prosseguimos para a criação do grupo de *WhatsApp*. A partir do momento em que os participantes foram adicionados ao grupo, as interações se iniciaram com breves apresentações pessoais e instruções sobre como acessar o aplicativo para os encontros virtuais na plataforma *Zoom*.

Um dos principais assuntos durante as primeiras interações no grupo do *Whastapp* foi a busca por informações entre os próprios participantes sobre a questão da segurança pessoal e familiar por conta da pandemia a qual, no momento da pesquisa e até o final dela, estivemos e estamos vivenciando. A princípio, as interações foram intensas e com um tom de desespero por parte dos participantes, pois não sabiam ao certo o que fazer para evitar o contágio.

Precisamos nos reorganizar algumas vezes e tivemos que postergar um ou outro encontro virtual devido às várias mudanças do governo, tanto brasileiro quanto jamaicano, sobre a questão das escolas continuarem funcionando ou não mesmo em período de quarentena. Por isso, os participantes que já atuavam como professores tiveram que readaptar seus cronogramas escolares, aulas remotas e lidar com o sentimento desesperador de não conseguirem, por vezes, alcançar os alunos que tinham acesso restrito à internet ou aos recursos tecnológicos devido a questões financeiras entre outros fatores.

Em nossas conversas pude perceber que os movimentos dos nossos compartilhamentos seriam muito genuínos e solidários, pois estariam sendo direcionados para a reflexão sobre a busca da qualidade de vida em meio ao caos. Entendendo essa necessidade, duas semanas antes do nosso encontro on-line, enviei dois textos sobre os conceitos e princípios da Prática Exploratória para que os colegas praticantes pudessem ler e tecer seus comentários a

respeito. A princípio, 2 ou 3 praticantes tinham ouvido ou sabiam do que se tratava os princípios da Prática Exploratória, dado ao fato de alguns deles haverem estudado no curso de Letras da UERJ, uma das universidades no Rio de Janeiro na qual a Prática Exploratória tem sido difundida por alguns professores ou através de alguns *workshops* na instituição onde trabalho em que eu mesma havia promovido e explicado os conceitos e princípios. Os demais colegas, não tinham ouvido antes. Trago tal informação porque havia feito essa pergunta antes, no momento no qual iniciamos o preenchimento do termo de consentimento livre e esclarecido para a participação desta pesquisa.

Durante a semana, lembrei, no nosso grupo de *WhatsApp*, sobre a leitura e o dia do nosso encontro on-line. Aqui reforço que os dias e horários desses encontros foram combinados anteriormente no grupo, pois precisávamos nos adaptar à diferença do fuso horário entre Brasil e Jamaica, além de verificar as disponibilidades de horário livre de cada praticante. Portanto, não foi algo imposto por mim, mas uma decisão em conjunto, de forma democrática. Considero esse aspecto muito importante, pois os praticantes que puderam participar dos encontros on-line, foram solícitos e flexíveis em reorganizar seus cronogramas, sem, contudo, serem ou se sentirem prejudicados. Assim, nossos encontros on-line iniciaram em meados de março e encerraram-se no início de maio, sendo encontros quinzenais.

É indispensável pontuar que, emocionalmente, psicologicamente, financeiramente e socialmente, a situação de pandemia atingiu escalas maiores do que a própria doença. Atingiu os alunos, os pais e os professores. Em nossa Comunidade de Prática Exploratória, um pouco dessa escala foi ouvida e sentida. Aos poucos, ao compartilharmos o turbilhão de sentimentos, dúvidas e anseios, uma construção afetiva foi sendo estabelecida e antes mesmo de começarmos com as interações virtuais por vídeo, foi possível notar esse afeto muito positivo entre os participantes.

Para exemplificar melhor esses primeiros momentos de compartilhamento e interação, selecionei algumas mensagens do grupo de *WhatsApp*, as quais seguem abaixo nas ilustrações dos *prints* de tela:

Imagem1:

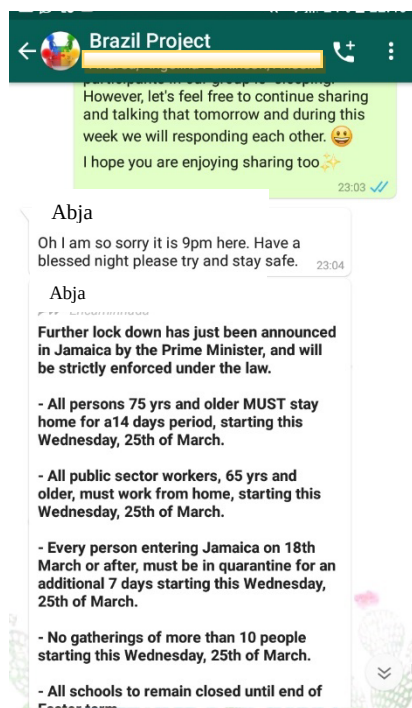


Imagem 2:

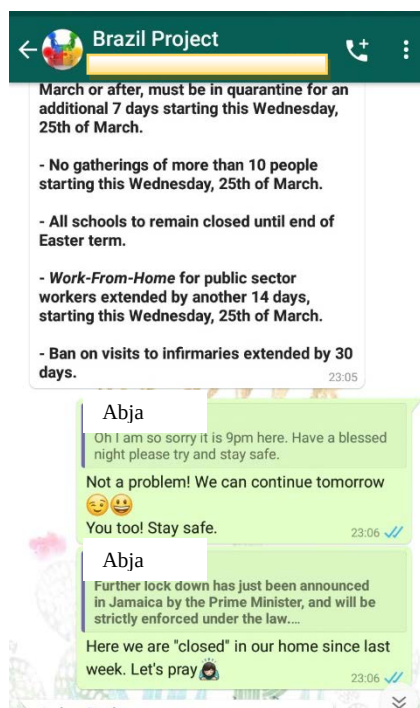


Imagem 3:

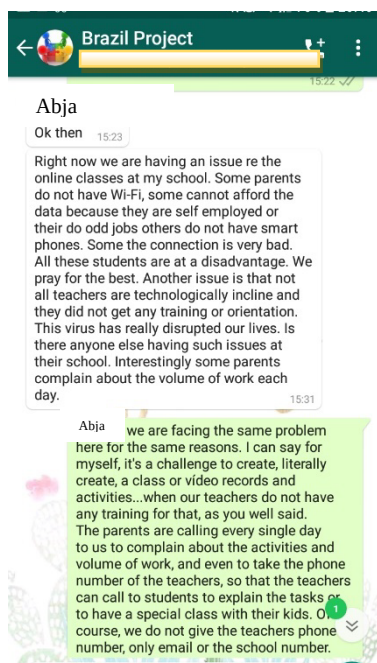
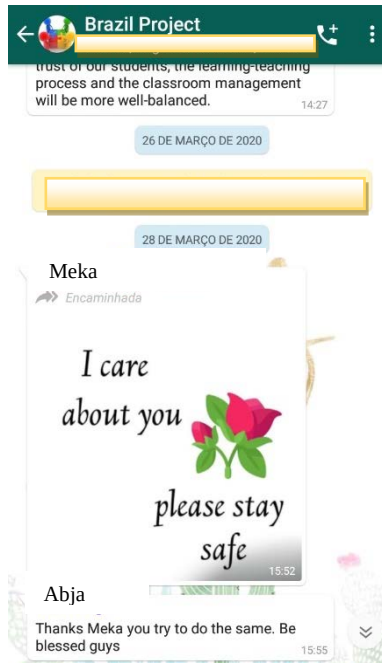


Imagem 4:



As imagens 1, 2, 3 e 4 apresentam as primeiras interações da nossa comunidade de Prática Exploratória. As mensagens enviadas pelos praticantes demonstraram a construção de laços afetivos ao preocuparmos-nos uns com os outros sobre a segurança e o bem-estar durante a fase inicial alarmante do Covid-19. Especificamente na imagem 3 uma das praticantes relatou o caos e o desespero enquanto pessoa e enquanto professora na busca por auxiliar os alunos de alguma forma.

Durante todo o período de interações, todos nós praticantes, enviávamos mensagens de apoio, suporte, oração, carinho e, também, de ideias, de materiais disponíveis. Compartilhávamos atividades, projetos dos alunos, assim como dicas de procedimentos em sala de aulas. Essa iniciativa não estava pré-agendada para as nossas interações; contudo, desde o primeiro momento, os participantes sentiram a vontade de contribuir com o que eles mesmos percebiam que os outros participantes pudessem precisar. Cabe ressaltar que esse tipo de movimento, de abertura para outras questões que surgem durante a pesquisa é característico de pesquisas desenvolvidas a partir da Prática Exploratória, a qual busca o envolvimento e a atuação de todos.

Por sermos de culturas e línguas diferentes, surgiram de forma espontânea os interesses por questões culturais, linguísticas e políticas, sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês no Brasil e na Jamaica, bem como sobre expressões linguísticas específicas de cada país. A troca de experiências culturais e linguísticas foi voluntária por parte dos praticantes, não houve um tópico sugerido ou estimulado, o que me surpreendeu, uma vez que não esperava um interesse tão profundo em buscar conhecer e indagar sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa, especialmente a professora jamaicana da disciplina de exatas. Segue abaixo pequenos trechos dos compartilhamentos culturais e linguísticos:

Imagem 5:

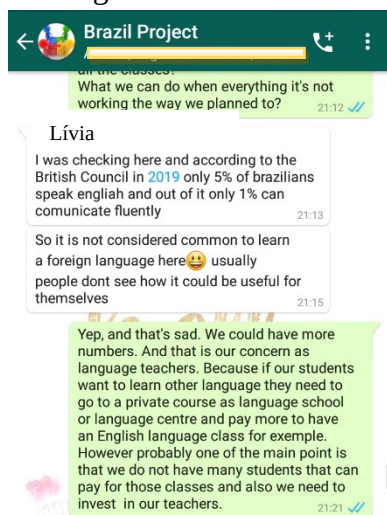
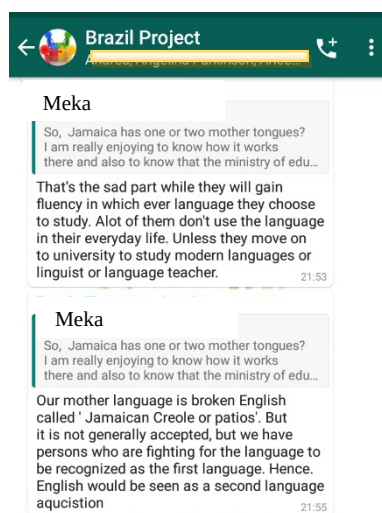


Imagem 6:



Nas imagens 5 e 6 os praticantes trazem a discussão a respeito das dificuldades no ensino-aprendizagem da língua inglesa tanto no contexto brasileiro quanto no contexto jamaicano. Reforçando, dessa forma, a informação no capítulo 1 sobre o crioulo e o ensino de inglês na Jamaica, mesmo que o inglês seja a língua materna.

Imagem 7:

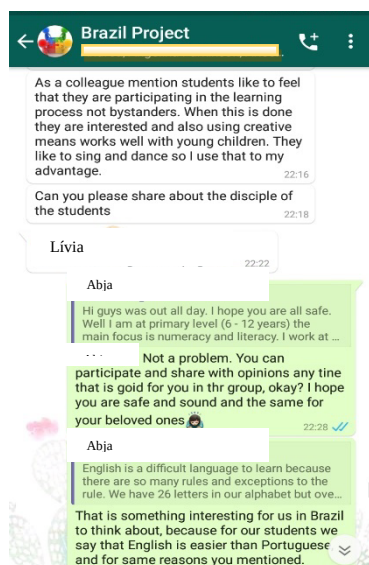
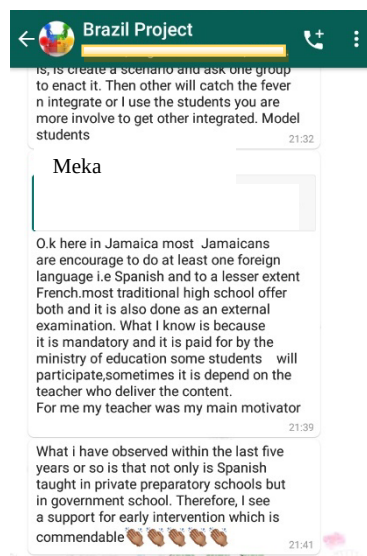


Imagem 8:



As Imagens 7 e 8 completam essa ideia, inclusive demonstrando interesse de Abja em saber qual seria nosso procedimento em caso de disciplina (Imagem 7) e sobre a questão da oferta obrigatória de ensino-aprendizagem de outras línguas no currículo das escolas na Jamaica, além do inglês, como, por exemplo, o espanhol e o francês. Realidade esta, que faz contraste com a nossa no Brasil, uma vez que, como visto no capítulo 1 dessa pesquisa, o oferecimento de língua estrangeira no currículo das escolas no Brasil limita-se ao inglês, com a obrigatoriedade de oferta apenas a partir do 6º ano e flexibilização de oferta opcional do espanhol apenas no Ensino Médio, se a escola assim tiver como oferecer aos alunos, conforme previsto na BNCC (BRASIL, 2018).

Durante as semanas seguintes, marcamos nosso primeiro encontro virtual com a nossa CoPE. Para a discussão e compartilhamento de ideias sobre a Prática Exploratória, enviei textos¹⁵ contendo esclarecimentos dos conceitos e princípios da Prática Exploratória, escritos pelos mesmos autores que embasam os pressupostos teóricos da presente pesquisa. Os textos foram enviados previamente para que os praticantes pudessem ler. As leituras prévias auxiliaram os praticantes exploratórios do nossa CoPE a levarem indagações, interpretações e opiniões a respeito dos tópicos para os encontros virtuais. No próximo capítulo, apresentarei de forma mais detalhada os entendimentos gerados a partir dos compartilhamentos de ideias e experiências dos praticantes durante nossas interações on-line. Contudo na próxima subseção,

¹⁵ Alguns dos textos utilizados podem ser encontrados nos links abaixo:

Principles of and for Exploratory Practice as a form of practitioner research: http://www.letras.puc-rio.br/unidades&nucleos/epcentre/readings/practitioner_research.htm
Teaching to Learn: ways of experiencing the practicum, teacher education and development: <https://www.scielo.br/j/delta/a/nMqVQWX6qBTdPK8NwmRg55r/?lang=en#>

descreverei alguns aspectos importantes que surgiram logo no início da formação da nossa CoPE, mas que não se configuram ainda em conclusões sobre as interações da Comunidade de Prática Exploratória.

6.4 Reflexões sobre a Comunidade de Prática Exploratória da pesquisa

A construção da nossa CoPE teve por intuito oportunizar o compartilhamento de vivências e experiências para os professores de língua inglesa. No entanto, durante o processo, o cenário mudou e pude perceber que a formação da nossa comunidade oportunizou interações de uma maneira geral, a começar por ter em meio aos professores e licenciandos em ensino-aprendizagem de língua inglesa, uma professora de finanças.

Logo, o teor da pesquisa continuou o mesmo, mas os objetivos aos poucos passaram a ser outros, partindo para novas perspectivas sob um olhar mais focado nos entendimentos provocados pelas interações voluntárias, isto é, pelas interações iniciadas pelos próprios praticantes, sem necessariamente estarem condicionadas ao foco restrito das apresentações dos tópicos pré-organizados de discussão.

Portanto, ao deparar-me com essa capacidade interativa do grupo, percebo o quão significativo os conceitos e princípios da Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2005) se tornam quando o tema de determinada pesquisa faz referência à vida dos praticantes, pois oportunizam espaços para a construção de entendimentos e afetos positivos que se entrelaçam e formam uma rede de confiança, segurança e crescimento para os praticantes envolvidos na pesquisa.

Apesar dos desastres de uma pandemia, percebi que a situação de todos estarmos vivenciando ao mesmo tempo um momento extremamente desequilibrado, nossa Comunidade de Prática Exploratória criou esse abraço de entendimentos e afetos. Como também praticante, senti o afago do acolhimento e a segurança de ser ouvida. Na verdade, através da realidade e dos cenários experienciados em nossa CoPE, ficou clara que a liberdade de expressão e o respeito ao direito de fala, gera uma interação social de fácil acesso e passa a ideia de um ambiente inclusivo e de oportunidades de entendimentos e crescimentos.

7 ANÁLISE DOS DADOS

Toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais. (MINAYO, 2002)

Os dados desta pesquisa, como dito anteriormente, foram gerados a partir das interações dos praticantes da nossa Comunidade de Prática Exploratória. Para a análise e compreensão dos dados gerados, utilizei construtos e princípios da Prática Exploratória. Utilizei também a narrativa como categoria de análise, conforme discorri no capítulo 4, observando igualmente seus elementos lexicais e sintáticos.

Nesta pesquisa, as interações entre os participantes se deram por meio de encontros virtuais durante a pandemia de COVID-19 em 2020. Os encontros foram, portanto, gravados em vídeo e por meio do aplicativo *WhatsApp*, com interações escritas. Contudo, usei somente as gravações em áudio dos vídeos para as transcrições, conforme explicado no capítulo anterior. Os excertos selecionados para a análise foram retirados prioritariamente das interações via *Zoom*. Os excertos selecionados das interações por *WhatsApp* de forma escrita, foram utilizados como análise também, mas serão apresentados no capítulo 8, de forma que tanto as interações via *Zoom* quanto por *WhatsApp* se complementem em termos de coerências e similaridades de conteúdo reflexivo.

Para a transcrição das interações desta pesquisa, optei por utilizar o modelo de Jefferson o qual permite a descrição dos turnos de fala, sobreposições de vozes por símbolos que contemplam também outras marcações de fala como entonação de voz que são essenciais para a interpretação das ações discursivas e emoções dentro da interação. Considero importante ressaltar que, em nossa CoPE, as interações entre os praticantes ocorreram em inglês. Dessa forma, as transcrições não foram traduzidas, preservando as interações originais.

Reforço ainda que as análises e interpretações das interações feitas aqui são baseadas nos pressupostos teóricos discutidos nos capítulos anteriores. Assim, não intenciono engessar as interpretações como verdades absolutas, mas conduzir reflexões e possibilidades de entendimentos a partir das interações resultantes dos praticantes da nossa Comunidade de Prática Exploratória.

Para as transcrições das interações, os nomes dos participantes foram trocados por nomes fictícios. A maioria dos participantes escolheu o seu próprio nome fictício, a minoria preferiu não o fazer, permitindo com que eu mesma escolhesse outro nome para eles. Assim foi feito para garantir aos praticantes exploratórios o sigilo e a liberdade em expressar suas opiniões, pensamentos e o compartilhamentos de suas experiências de vida. Apenas foram mantidos o meu nome e os nomes das professoras convidadas que participaram de nossos encontros.

Sobre as interações nos encontros on-line, ressalto que nem todos os colegas praticantes puderam estar presentes durante os mesmos todas as vezes. Isso aconteceu, em alguns casos, por motivos de cunho pessoal e, em outros, por motivos de cunho familiar. Contudo, estiveram presentes e participaram assiduamente nas interações no grupo de *WhatsApp*, contribuindo, inclusive, com comentários a respeito das leituras e compartilhando experiências de vida e da prática pedagógica.

Os excertos selecionados foram aqueles considerados relevantes aos meus interesses de pesquisa. Saliento, entretanto, que a seleção foi feita a partir das falas que concordam ou contrariam qualquer ponto ou aspectos dos *puzzles* motivadores da pesquisa, conforme explicitados no primeiro capítulo, exatamente para permitir uma ampla construção de entendimentos.

Arelado ao olhar às narrativas, integro na análise elementos vindos da Prática Exploratória a fim de construir entendimentos sobre o que estava acontecendo naqueles momentos de interação e reflexão. Assim, trago os princípios da Prática Exploratória, bem como outras questões sobre as quais discorri no capítulo 2.

Relembro ainda que tais pressupostos são entrelaçados pelo mesmo objetivo que é o de permitir uma melhor compreensão das expressões das subjetividades nas interações. É o que me permite, enquanto pesquisadora, ser também participante e transformar meu olhar sobre as pessoas a partir dos entendimentos construídos dentro dos processos discursivos, pois entendo-me não como indivíduo que observa do lado de fora, mas como um indivíduo que sente, compartilha e participa.

7.1 Sobre a construção do laço afetivo e participação na Comunidade de Prática Exploratória

Em nosso primeiro encontro on-line, estávamos nervosos e ansiosos, pois, como Comunidade de Prática Exploratória, até aquele momento, só tínhamos interagido por *WhatsApp* e não por vídeo. Alguns dos praticantes como o caso da Selena, uma das praticantes que é licencianda, estava nervosa pelo medo de não conseguir falar inglês de forma correta. Isso é perceptível no excerto abaixo:

Excerto 1 - “ Falar inglês com outras pessoas é mais difícil, mesmo sendo professor de inglês”

Selena	1 2	here is Selena. I'm teacher at school- [REDACTED] school. I (.) work with the children, ê, third to five years oldens (.) a preschool
Lívia	3	that's nice.
Selena	4	I give some (residence)- Tamar I'm sorry no:: to:: [()]
Tamar	5	[yeah]
Selena	6 7	[ask to you a:]- I- I'm nervous (h)
Tamar	8	don't wo::rry. we are here to learn. [don't wo::rry]
Lívia	9	[yeah. don't worry]
Tamar	10 11	[we are here to learn] don't wo::rry.
Selena	12	but I need to do some videos to post the:: the:: portal [()]
Tamar	13	[mm]
Selena	14	and I:: ↓
Tamar	15 16	don't worry. I know that everyone is, like, with lots of things to do, so don't worry about it, okay?
Selena	17	okay.

O excerto 1 foi extraído do momento em que estávamos iniciando nosso encontro on-line com uma apresentação rápida de cada praticante. Selena foi uma de minhas colegas em uma escola em que trabalhei como coordenadora pedagógica do setor do programa de imersão em inglês. Percebi que Selena poderia estar se sentindo um pouco desconfortável em precisar falar em inglês em frente a outras pessoas. Nesse caso, por conhecer a praticante Selena, entendi que essa seria a causa do nervosismo, uma vez que no grupo de *WhatsApp* sempre participava e compartilhava suas ideias e opiniões em inglês.

Quando Selena percebe que cometeu um deslize gramatical na linha 1 ao trocar a palavra “old” por “oldens”, ela começa a ficar mais nervosa, mas decide continuar a sua fala de apresentação. Ao perceber o desconforto nas linhas 4, 5 e 6 “I give some

(residence) Tamar I'm sorry no:: to:: / ask to you a::, I- I am nervous (h)", busquei acolhê-la ao invés de alguma forma corrigi-la, conforme linhas 8 e 10-11 "Don't wo::rry. we are here to learn. don't wo::rry / We are here to learn. don't wo::rry". A praticante Livia, também fez o acolhimento como transcrito na linha 9 "yeah. don't worry" em fala sobreposta à minha o que indica, neste caso, não uma interrupção da minha fala, mas uma confirmação daquilo que havia falado.

O uso do símbolo " : " indica um prolongamento do som da vogal ou consoante. No caso desta transcrição traz a interpretação de uma fala mais arrastada, peculiar em alguns falares em português – como no Rio de Janeiro e São Paulo -, com o intuito de provocar o sentimento de tranquilidade a respeito daquilo que é dito e como se diz. Para Selena que estava nervosa, a fala de Livia foi uma forma de demonstrar a Selena que aquele momento não era de tensão ou supervisão por mim ou por outro praticante, mas que nossa interação seria em um tom de conversa.

Confirmei que havia ali uma certa tensão da Selena para expressar-se em inglês através de sua afirmativa na linha 12 "but I need to do some vídeos to post the:: the:: portal", aqui se percebe uma busca de fuga da situação dando a entender que sua participação naquele encontro seria breve. Busquei tranquilizá-la nas linhas 15 e 16 "Don't worry. I know that everyone is like, with lots of things to do, so don't worry about it, okay", obtendo a resposta da Selena na linha 17 "okay".

Na tentativa de trazer um momento menos tenso para Selena ou para qualquer outro praticante, e, também, aproveitando que havia outros praticantes entrando na reunião, decidi reiniciar as apresentações, conforme excerto 2:

Excerto 2 - "sentir-se acolhido ajuda a conseguir expressar-se em inglês "

Tamar	18 19 20 21 22 23 24	I would like you in this moment- actually first It's a really pleasure to have you here, finally:: we can talk, we can see each other it's not personally or face to face, but we can see each other and learning and discussing, everything- we have other participants to enter in our meeting, this liv-live session, but let's use this five minutes to introduce ourselves. can we do that? Let me start ↓
Livia	25	hum-hum
Tamar	26 27 28 29 30 31 32	I am Mrs. Silva, but please call me Tamar, okay? I'm from Brazil. I teach in an immersion English school, okay? I- I teach English in this immersion school and I also work as the coordinator in a language department. here is a boarding school, so I live here ((ri)) in the school and this meeting is for us to meet each other and () and learning and- about learning teaching and I hope we can- mm, share our ideas and thoughts

	33	and education and: English teaching, okay? so this is me. a::nd
	34	I've been teaching for about fifteen years, I started when I was
	35	seventeen in early childhood and elementary school, okay? so,
	36	please, you can introduce yourselves, okay?
Selena	37	Can I start?
Tamar	38	(>ye::s, please<)
Selena	39	hello my name is Selena Farias. I'm a teacher I-mm as I said
	40	to:: mm- ((estala os dedos)) (>Lívia<), I'm sorry, I-I-I a:: I'm
	41	"worst" to remember the names (hh) []
Lívia	42	[it's okay. no problem]
Selena	43	[a::nd] okay. a::nd I'm a teacher
	44	(h) to- I'm learning to- a:nd, a:nd the () I am sorry. I am so
	45	nervous []
Tamar	46	[don't be] don't be
Selena	47	((ri))
Tamar	48	let's go.
Selena	49	mm. I-I'm learning English to children in an xxx school, a::nd
	50	for the pre school, the-the thirty, the- (h) hmm, sorry. The three
	51	and five years old (h) []
Tamar	52	[mm]
Selena	53	and the four and five years (>this is my first time with-with
	54	teacher<) a:nd-a:nd being a teacher a:nd-a:nd I can't believe
	55	because is a "dream come true" ((ri))
Tamar	56	that's nice!
Lívia	57	wow!
Selena	58	I know misses – hmm, Mrs Viana for a long, [long time]
Tamar	59	[ye:::s]

Ao reiniciar as apresentações, decidi recomençar explicando melhor como seria o momento e apresentando-me primeiro. Havia feito uma introdução no início do encontro, mas entendendo que eu também estava nervosa e ansiosa para conhecer e interagir com os demais praticantes, considerei a possibilidade de não ter sido clara o suficiente ou não ter passado uma confiança ou tranquilidade o suficiente, mesmo Selena e eu nos conhecendo fora da pesquisa.

Dessa forma, após as informações e minha breve apresentação (linhas 26-36), fiquei surpresa quando Selena se prontificou a iniciar a apresentação nas linhas 37 e 39-41 "can I start? / hello my name is Selena Farias. I'm a teacher I-mm as said to:: mm- ((estalas os dedos))(>Lívia<), I'm sorry, I-I-I a:: I'm 'worst' to remember the names (hh)". A colega praticante, Lívia, nas linhas 42 e 57 "it's okay. no problem / wow!" atua como acolhedora, inclusive com fala sobreposta, na qual dá-se a entender que Selena não precisaria sentir-se desconfortável por esquecer o nome de Lívia e, ao mesmo tempo, que Lívia estava mais interessada em saber sobre Selena do que possíveis falhas na língua.

Novamente, Selena se sente nervosa ao falar em inglês, linhas 43-45 "a::nd- okay. a::nd I'm a teacher (h) to- I'm learning to- a:nd, a:nd the (

) I am sorry. I am so nervous". Há uma tentativa minha de acolhê-la e ao mesmo tempo tornar esse momento de fala menos tensa, linhas 46, 48, 52 e 56 "don't be. don't be / let's go / mm / that's nice!". Apesar de feito duas falas sobrepostas, sem necessariamente tomar o turno de fala da praticante em questão, a resposta de Selena foi positiva, linhas 49-51 e 53-55 " mm. I-I'm "learning" English to children in an xxxx school, a::nd for the pre school, the-the thirty, the- (h) hmm, sorry. The three and five years old (h) / and the four and five years (>this is my first time with-with teacher<) a:nd-a:nd being a teacher a:nd-a:nd I can't believe because is a 'dream come true'".

Em meu entender, esse retorno positivo reflete o princípio 3 da Prática Exploratória: envolver a todos no desenvolvimento mútuo, conforme postulado por Allwright (2005). Esse princípio tem seu sentido mais direcionado à questão de envolver a todos os que fazem parte do ambiente em que o processo reflexivo fundamentado pela Prática Exploratória está sendo construído.

No caso da interação do Excerto 2, o princípio de envolver a todos significou possibilitar a comunicação menos tensa para a praticante Selena, de forma que ela pudesse sentir-se segura, no que diz respeito ao sentimento de pertencer à Comunidade de Prática Exploratória, que é composto por praticantes que falam inglês. E, ao mesmo tempo, oportunizar uma aprendizagem através da experiência de falar em inglês em um ambiente diferente da sala de aula, no qual o ensino de língua inglesa ocorre, muitas vezes, em português.

Nas linhas 47 e 58 "((ri)) / I know mrs - hmm, Mrs Viana for a long, long time", é possível perceber que a praticante Selena sentiu o acolhimento, o que possibilitou um desenrolar mais confortável de sua participação, isto é, foi menos tenso para ela concluir sua fala. O que fez-me refletir na essencialidade do afeto em nossas relações interpessoais. Selena demonstrou mais segurança após Livia e eu darmos retornos positivos, sem críticas e incentivando com palavras afirmativas. Ali, naquele momento, era nossa comunidade, nosso círculo de compartilhamentos e não um teste para análise gramatical. Assim, não estávamos focadas em nos expressarmos com correção sobre aspectos estruturais da língua.

No caso, por mais que eu conhecesse a Selena anteriormente à nossa Comunidade de Prática Exploratória, não me senti no direito de expô-la de alguma forma. Ali, nessa comunidade, eramos conhecidas e ambas estávamos adentrando em um ambiente novo e pouco conhecido para nós. Assim, sendo a pesquisadora e praticante da pesquisa, entendi que meu papel seria promover a construção de acolhimento e ser elo entre os praticantes.

7.2 Leituras iniciais – construindo entendimentos sobre a Prática Exploratória

Os excertos 3, 4, 5 e 6 dizem respeito ao encontro on-line de 30/03/2020 no qual discutimos a respeito das leituras enviadas previamente no grupo de *WhatsApp* sobre os conceitos e princípios da Prática Exploratória. Ressalto que os textos enviados, foram baseados nos autores que utilizei para a fundamentação teórica do capítulo 2 sobre Prática Exploratória. As interações com os compartilhamentos das ideias e entendimentos acerca dos textos, iniciaram-se no grupo do *WhatsApp*, tendo continuidade em nosso encontro on-line. Considero importante ressaltar que, nos excertos que trago, mantive o foco nas interações que Isabel e eu tivemos com a Meka, levando em consideração que os demais colegas presentes eram uma licencianda e um licenciando brasileiros os quais já tinham certo conhecimento sobre a Prática Exploratória, enquanto Meka era a professora jamaicana da área de exatas e nunca tinha ouvido a respeito da PE. Ressalto que foi ela quem mais participou dos encontros on-line.

Apesar de já termos iniciado as interações no grupo de *WhatsApp*, durante o nosso encontro on-line, os praticantes apresentaram algumas dúvidas e comparações sobre os conceitos da Prática Exploratória. Neste encontro on-line, Isabel esteve presente e participou dos compartilhamentos, auxiliando também na construção de reflexões e entendimentos a respeito da Prática Exploratória.

Os colegas praticantes da nossa CoPE, especialmente as da Jamaica, não tinham ouvido falar sobre a Prática Exploratória. Elas já conheciam e usavam algumas ferramentas que proporcionariam um incentivo ao desenvolvimento dos alunos e professores de forma conjunta e autônoma. Entendemos, então, que seria um compartilhamento produtivo de pensamentos e experiências de vida, pois, nesse ponto, nossas concepções de sala de aula eram diferentes. Como feito anteriormente, a análise é trazida após os excertos:

Excerto 3 - “Por que Prática Exploratória?”

Tamar	60 61 62 63	okay. I sent to the group two articles about exploratory practice we were in a debate, in a discussion about teaching and learning a::nd Livia told me that could read both and Meka the second one, right, Meka?
Isabel	64	mm
Meka	65	yes
Tamar	66 67 68 69	actually, I would like to-to, to have your ideas and comments about the text, about the principles of exploratory practice- (>Meka<) you said something, really-really nice, hmm, in the group about exp- hmm, practice mentoring something hmm

	70 71	I'm trying to see here(.) and I was trying to re-read some research about it. I couldn't see more about your idea, remember?()
Meka	72	mm, participatory learning?
Tamar	73 74 75	ye::s! can you tell more- tell us more about participatory learning? (>because i<) °remember, Livia?° we were talking in the group that we-we said that it was something similar about-
Livia	76	yeah, yeah
Tamar	77 78 79	exploratory, yeah, the idea a:nd what you think when read the, hmm, second text about exploratory practice a:nd exploratory:- no! practici::ng hmm (.)
Meka	80	yeah
Tamar	81	yes. yeah!
Meka	82 83	mm I thought something similar to exploratory practicing and participatory cause-[]
Tamar	84	[YEAH! participatory! yeah!]
Meka	85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96	((ri)) yes! it's (wanting) to know, it's something that pause you, it's the wanting to know something, hmm, and, as I said earlier when we were discussing in the group, I allow my students to take charge, because sometimes, sometimes as facilitators, we often times think that students don't have an idea about a topic coming into our class, so I try to bring for all a topic to them or what I normally do is allow them to explore, so I- I brainstorm, so I'm place the focus questions on the board and I see how well they approach those, hmm, questions that I give a:nd then I would access their answers and then if there is any misconceptions, hmm, I try to clarify them, hmm, if it's hmm, (targeted-) []
Tamar	97	[mm]

Após perguntar sobre quem teriam feito as leituras (linhas 60-63), não como cobrança, mas para entender qual e como seria o ponto de partida e até onde poderíamos prosseguir. Como já havíamos iniciado os compartilhamentos no grupo de *WhatsApp*, sugeri que a praticante da Jamaica, Meka, esclarecesse mais sobre a aprendizagem participatória (*participatory learning*), a qual ela lembrou-me do nome, pois eu havia esquecido, linhas 72 e 73-75 “mm, participatory learning? / ye::s! can you tell more- tell us more about participatory learning? (>because I<) °remember, Livia?° we were talking in the group that we-we said that it was something similar about”. O meu interesse em perguntar à Meka se ela poderia falar mais a respeito (linha 73) era o de possibilitar um espaço para o compartilhamento de ideias e, também, oportunizar indagações sobre a Prática Exploratória e como seus conceitos e princípios seriam entendidos por praticantes de outro país que não conheciam a Prática Exploratória.

Após relembrar os praticantes sobre as ideias compartilhadas por eles no grupo de *WhatsApp* linhas 73-75 “ye::s! can you tell more- tell us more about participatory learning? (>because I<) °remember, Livia?° we were talking in the group that we-we said that it was something similar about-”, Livia faz uma fala sobreposta na linha 81 “yeah, yeah”, não como uma tomada de fala, mas porque

eu havia perguntando se ela lembrava, e confirmou com fala sobreposta. Considero interessante dar essa explicação sobre as falas, pois durante a maioria das interações da nossa CoPE, os colegas praticantes demonstraram respeito pelo turno de fala do outro, tendo cuidado em sempre demonstrar que estavam ali ouvindo, participando e que estavam interessados no que o outro teria a dizer. Essa postura sobre o turno de fala uns dos outros, revela acolhimento, além do respeito e garantia da liberdade de expressão.

A praticante Meka, confirma sua ideia a respeito da compreensão que ela teve sobre Prática Exploratória ao considerá-la similar a aprendizagem participatória na Jamaica, nas linhas 82-83 “mm i thought something similar to exploratory practicing and participatory cause-”. Na linha 84 “YEAH! Participatory! Yeah!” faço uma fala sobreposta demonstrando que havia lembrado do nome apresentado em nosso grupo de *WhatsApp*, buscando trazer à Meka o sentimento de abertura e do interesse em querer ouvi-la.

Assim, Meka, ao explicar e descrever suas ações em sala de aula baseada na aprendizagem participatória (*participatory learning*) ela faz uma narrativa de experiência pessoal, retomando, inclusive uma falar anterior que tinha feito no grupo do *WhatsApp*, conforme linhas 86-88 “as I said earlier when we were discussing in the group, I allow my students to take charge, because sometimes, sometimes as facilitators”.

A fala da Meka não configura-se em uma mera descrição da sua prática pedagógica, mas em uma espécie de narrativa que indica a forma que ela organiza a aula, linhas 88-91 “we- often times think that students don’t have an idea about a topic coming into our class, so I try to bring for all a topic to them or what I normally do is allow them to explore” e como faz a inclusão do aluno, linhas 91-96. Esse trecho é uma narrativização de sua prática em que busca colocar o aluno como agente, tal como fazemos na Prática Exploratória. A diferença é que ela já traz o tópico, não os alunos.

Excerto 4 - “lidar com alunos em sala de aula exige muito de mim”

Meka	98	‘cause sometimes, because of the experiences outside of my class are (experimental) reading, socializing with those on internet they will come with something that connects with the focus questions that I would have placed on the board, so:, I normally allow students to take charge while I(conduct) the session, instead of being the person talking, talking, talking a:nd they get boring “oh, mrs, this is so bori::ng!”(.)
	99	
	100	
	101	
	102	
	103	
	104	
Tamar	105	yeah (h) ((ri))
Selena	106	((ri))

Meka	107	“mrs so:: bori::ng”, then you-you allow them to introduce their
	108	experiences so(.) sometimes they will bring to you something
	109	that you did not think about it in that particular way and you as
	110	a facilitator get some strength that come and grow with them in
	111	a particular topic so: (.) I saw similarities when I read the
	112	second article before the first one, about the exploratory
	113	practices, and participatory learning is that, well participatory
	114	learning itself that I use here in Jamaica is to get students
	115	involved not to have them bored, sitting, looking at a video and
	116	you give them a topic “what do you think the video will be
	117	about?”, but have a video to show you, give them a topic of the
	118	video, they brainstorm ideas the video is about-
Tamar	119	mm
Meka	120	then show that particular video, then at the end they can (re-
	121	access) so you do a pre and a post (.) so then you ask all the
	122	questions that they answer at the beginner “did you see any
	123	similarities in the video”, hmm, “ did the video connect with
	124	the topic?”, hmm, and that was the introduce earlier, hmm, two
	125	or three minutes of introductory pre of the lesson then you will
	126	see what comes from that(.) so I think both work in the (end)

No excerto 4 acima, Meka continua sua narrativa sobre os seus procedimentos de sua prática pedagógica o que foi importante para entendermos um pouco mais sobre a praticante e seus pensamentos a respeito de sala de aula (linhas 98-102). Ao narrar sobre sua organização da aula, Meka faz uma avaliação através da repetição de palavra (linha 103 “talking, talking, talking”), essa avaliação seria uma confirmação do motivo pelo qual organiza a sua aula da forma descrita.

Meka também apresenta seu entendimento a respeito da Prática Exploratória, através da afirmação de que ela vê similaridades quando se deparou com o texto sobre a Prática Exploratória enviado no grupo de *WhatsApp*, articulando os conceitos da Prática Exploratória com os conceitos da aprendizagem participatória ao afirmar que, em seu entendimento, ambos teriam o mesmo objetivo de envolver os alunos durante a aula e não torná-los meros expectadores, reduzindo-os a respondedores das perguntas feitas pelo professor (linhas 112-118).

Todos os colegas praticantes da nossa CoPE, demonstraram interesse em ouvir a narrativa da colega Meka sobre os procedimentos da sua prática pedagógica e uma de suas abordagens de ensino-aprendizagem da qual faz uso para manter a atenção dos alunos e envolvê-los nas aulas. Sobre essa questão, Allwright (2005) discorre a respeito da agência do aluno durante a aula, a mesma possui um sentido diferente sobre envolver os alunos nas aulas, uma vez que, segundo ele, os alunos são os principais agentes da aula e que esta vai além do conteúdo. Dessa forma, a Prática Exploratória, diferencia-se da abordagem descrita por Meka.

A fim de buscar mais um pouco de entendimentos sobre os procedimentos em sala de aula sugeridos pela Prática Exploratória, Isabel, trouxe algumas contribuições, conforme excerto 5.

Excerto 5 - “Compartilhando, a gente reflete sobre nossas ações”

Tamar	127	mm. yes. We have some- []
Isabel	128 129	[hmm, cAn I-] °can I ask a question?°-hmm, Tamar-
Tamar	130	(>plea::se, please<)
Isabel	131 132 133 134 135 136	((ri)) mm, Meka, hmm, do you let your students introduce a- another topic, hmm, instead of the one you want to focus on when you are giving a class? Because, hmm, as I can see you try to make them, hmm, cooperate at the what the information they can bring to the topic you want to focus on, but if they kind of, I don't know if this is the best word, they deviate, they change-
Meka	137	yeah-
Isabel	138 139 140	-the path, they-they introduce something totally different, but that, hmm, (cost) the attention and they want to understand it a little bit more? Do you allow them to do that? (↑) (.)
Meka	141 142 143 144 145 146 147 148 149 150 151 152 153 154 155 156 157 158 159 160 161 162	NO. that isn't the good practice, because you ha-you have all the lesson plan written with a particular set of learning objective, which you have- I like that in the beginning of class, so if you have done the introductory topic, you have- I like to give () the objective of the class and you are gonna work one or two depending on the time the session will last. know, the students will deviate but is for you as the facilitator to take charge of your class. so while they will go off(.) you, a-as the facilitator, as to ensure that you'll keep them on track, so that's why you use questions, you have to (conduct) your time, 'cause students like to have their own way, even though to explorating, hmm, participatory learning practice which students should be the center of the facilitator, you as a teacher, the facilitator to facilitate the process, you after to plug-in the plug (.) and have to know when to put a barrier, you have to know when to say “alright, students, good discussio:n, well next class you will continue” even though you know in the back of your head that you will not continue on the topic itself, will continue at another time, but for today we gonna focus on this, so you after the mediate, hmm, GUIde the process, for even though that discussion was futile, guide the process and ensure that at the end of the day your set of objectives are made↓
Isabel	163 164 165 166 167 168 169 170 171 172 173	hmm-mm. because when, hmm, Dick Allwright started talk-thinking about what we call exploratory practice nowadays, he, hmm, focused on exploratory teaching, I mean, how teachers used to teach the classes, hmm, in fact what he wanted teachers to do what can make them become researchers of their own practice, right. and later on, he understood that (.) we had to, hmm, involve teachers, but also students in this process of reflecting, in sometimes it could mean, hmm-hmm, going on a little bit, hmm(.) deviate, let's say, from the stablished goals for the classroom (.) obviously, we cannot- we cannot let students go away forever []
Meka	174	[no::]
Isabel	175	let's say, right? but, the idea was to involve the students in such

	176 177 178 179 180 181 182	a way that, hmm, we could help them make the link between the lesson, the focus and other issues that were present in the (.) daily life of the classroom, but sometimes we could not, hmm(.) get to know unless we let the students say what they want to-to, you know, focus sometimes on different issues, and that's why, <I think>, hmm, after watch you to describe the- as, hmm (.) what's the-
Meka	187	participatory-
Tamar	183	participatory-
Isabel	184 185 186 187	yes-yes! that's, hmm, what makes both of them different, I mean, hmm, we try to make students be agents(.) and sometimes, agency means, in this case, <changing> >the focus of the lesson< (.)
Meka	188	o::h! (.)
Isabel	189 190 191 192 193 194 195 196 197 198	be(.) not, I mean, to forget everything, but sometimes, and as a teachers I, because I-I-I have taught, hmm, teenagers as well in middle school, high school and sometimes if I haven't done so I wouldn't have learnt a little bit more about the human being who was in the classroom with me(.) it makes a lot of difference, you know, hmm, i::n- in terms of teaching English <to these kids> because they felt respected, right? about saying that there are a lots of ways of doing a: wonderful job with the students, of taking care of the human being who is in our classrooms, right? I'm just making a comparison, okay?
Meka	199	okay, understandable↓

Ao pedir o turno de fala através da fala sobreposta (linha 131 e 133), Isabel compartilha os conceitos da Prática Exploratória ao perguntar à Meka se ela permitiria que os alunos introduzissem outro tópico que lhes fossem de interesse durante a aula (linhas 133-136 e 138-140). Meka, na linha 141 “NO. that isn't the good practice” tem uma fala categórica ao dar ênfase na resposta “NO” (não) demonstrando de forma enfática de que tal postura, a de permitir com que os alunos possam mudar o foco da aula, por exemplo, não poderia existir, pois, na opinião da Meka, essa atitude não faria parte da boa prática pedagógica em sala de aula.

Ao exemplificar a razão pela qual seria interessante o permitir-se mudar o tópico da aula, Isabel, faz várias repetições de palavras como o do pronome “I” (linhas 189-194) indicando que ela estava tentando não colocar suas opiniões de forma direta, para buscar meios de caracterizar a Prática Exploratória na comparação sem que a Meka pudesse entender como uma forma de valorizar a Prática Exploratória e desqualificar o *Participatory Learning*, afirmando nas linhas 195-198 “about saying that are a lots of ways of doing a: wonderful job with the students, of taking care of the human being who is in our classrooms, right? I'm just making a comparison, okay?”.

Isabel também expressa que a diferença entre a Prática Exploratória e a aprendizagem participatória, descrita por Meka, é exatamente na compreensão de que os alunos realmente são agentes em sala de aula e que essa agência poderia significar a mudança

do foco da aula (linhas 184-187). Ainda em suas contribuições (linhas 190-193), Isabel resgata de sua história de vida como professora de ensino fundamental II e ensino médio e a usa como exemplo para marcar a proposta da Prática Exploratória com relação à agentividade dos alunos, no que diz respeito a escutá-los sobre questões que fazem parte do cotidiano deles, da parte afetiva, do sentirem-se respeitados.

Conseguimos perceber que Meka entende o exemplo da Prática Exploratória feito pela Isabel, ao fazer uso das expressões “o::h!(.)” (linha 188), porém, ao expressar-se “okay, understandable” (linha 199) revela que houve um entendimento sobre o que foi dito, mas não necessariamente um alinhamento, concordando com que Isabel havia falado.

Ao perceber que, para Meka, um novo conceito ou a possibilidade de pensar uma outra forma de conduzir as próprias ações, estavam em reflexão, entendi que, naquele momento, fazer uma narrativa sobre a minha própria experiência com a Prática Exploratória, seria uma forma de contribuir para a reflexão de nossas práticas pedagógicas, conforme transcrito no excerto 6:

Excerto 6 - “Compartilhando, a gente se conhece mais”

Tamar	200	okay, that's why I-I was trying to see the opinion that you have
	201	about what you have reading a::nd also the six principles, hmm,
	202	of exploratory practice a::s to think about quality of life, to
	203	think about, hmm, the mutual development which means tha:t
	204	you and your students are together, sometimes, you know, that
	205	had ha-happened to me, i was, you know, Lívia and Isabel and
	206	Meka, I was like “o::h(hh) my students need to do”, hmm, the
	207	way you do, Meka, you know you can involve your students, I
	208	was like “my students need to go to that point, so I need to do
	209	this and this and that”, and sometimes, you know, I was not
	210	seeing the needing of them, you know, about social contexts,
	211	and the-the, about the family, and, you know, the-the
	212	everything, you know, and I started thinking about exploratory
	213	practice, in the way that I was not, you know, the main person
	214	that is there to solve the problems, hmmm, to::: try:::
	215	understand what was happening together with the students, so
	216	we can, hmm, have a learning-teaching, real learning-teaching,
	217	you know, it was something that I was, hmm, so involved, you
	218	know, with exploratory practice principles and ideas, you know
	219	I mean, can you understand what I am saying?
Meka	220	yes
Tamar	221	what do you think? (.) ((ri)) it's difficult- was difficult for me
	222	to understand, right, Isabel? Isabel was all the time “o:h, let's
	223	think differently”, bu:t(.) I think participatory practice,
	224	exploratory practice we focus on students, but we need to also
	225	focus in a mutual development not only for students, but for
	226	ourselves, >for-for example< here, I am not here to teach you
	227	the best ways to learn things, you know, >I'm here to learn
	228	from you, Meka, what is happening there<, <sharing my
	229	theories and ideas and see experiences and try to construct>,
	230	hmm, >a new way of thinking, maybe< o::r to realize “oh, what

	231	Meka is doing is really nice []
Isabel	232	[yeah!]
Tamar	233 234 235 236 237 238 239 240	actually, Meka, when you put on the group about, hmm, participatory practice, yes, now I-I-I said it correctly ((ri)), I was like “I need to see that! Ineed to do a search about it” a::nd I found something really nice, °what do you think abou::t thinking a little mo::re, hmm, in this, hmm, participatory practice, putting some principles in- of the exploratory practice°, do you think is difficult, do you think it’s something real, you know, to work with? what do-
Meka	241 242 243 244 245 246	well, i-it’s not difficult because as a facilitator, as an educator we need to have open mind because we have all remember that children come with a very learning abilities and you have to meet them and this is where a problem solving also (convince), hmm, we will see criti- develop critical thinkers, ‘cause everybody has a good point-
Isabel	247	yes, it’s true-
Meka	248 249 250 251 252 253 254	so, therefore putting both practices together we have to activate this kind of thinking, to create this type of environment in the classroom >I can go with a lesson, a simply lesson and then I can do start the introductory activity asking my students how they feel when they get to the class< just check-in (.) “tell me how you feel” and that discussion and understand all the different emotions in the class↓

Ao descrever minha experiência ao deparar-me com os princípios da Prática Exploratória, busquei através da narrativa da minha história de vida, trazer aos colegas praticantes minhas práticas pedagógicas anteriores à Prática Exploratória em que davam-me a impressão de estar envolvendo os alunos sobre o conteúdo e fortalecendo nosso laço afetivo. Quando, na verdade, não estava atenta muitas vezes às necessidades deles ou ao contexto familiar deles (linhas 200-219). Ao refletir sobre a Prática Exploratória, especialmente nos princípios 1 e 5, respectivamente, qualidade de vida e trabalhar para o desenvolvimento mútuo, entendo que ambos não dizem respeito somente aos alunos em sala de aula, mas a mim também, enquanto professora e, em minha sala de aula, enquanto praticante (linhas 221-231). Além disso, o meu papel é também aprender enquanto compartilho minhas vivências e busco refletir sobre o que é compartilhado comigo.

Após minha fala, Meka começa a construir seus entendimentos, juntando ainda os conceitos da Prática Exploratória e da aprendizagem participatória (linhas 241-246 e 248-254). As duas são propostas diferentes e, naquele momento, Meka entrava em contato pela primeira vez com os princípios da Prática Exploratória, por isso, entendo que o processo reflexivo estava em andamento.

Nossa CoPE alcançou um nível de contribuições e entendimentos que oportunizaram reflexões sobre nossas práticas pedagógicas baseando-nos nos princípios da Prática Exploratória, conforme os excertos 7, 8 e 9:

Excerto 7 - “Compartilhando, a gente se entende”

Meka	255 256 257 258 259 260 261 262 263 264	hmm, “I’m student and I’m going with some struggles” >so definitely is a teach lesson when they get someone going beyond what they are experiencing at the moment< and this is reflective practice when I know and when you finish your class in the end of the day and you reflect “how can I do more?” THE Concept of what do I do on that session, so your session not move away from subject and get in to solve a problem because you checked -in what feelings inside of them, so you check-in with twenty students in the class and only eight students let you know, so this is >alarming!< so↓
Tamar	265	mm
Meka	266 267	so, we need to go deep, so before going to the next content you may run to go deeper.
Tamar	268	mm
Meka	269 270 271 272 273	so, because we are trying to activate life skills and life skills is not about teaching the content(.) is about going deeper than the content and get students to become problem solvers and critical thinkers, therefore we allow them to deviate of the lesson in order to activate in these students critical thinking skills.
Lívia	274	okay.
Isabel	275 276 277 278	great! yeah and-and I think that we don’t solve we also () hmm problem we were not thinking about beforehand and also make them feel like a group, be friend, be:- you know(.) partners in life not only in the classrooms, right? great.
Meka	279	mm for you- I will not say before you, go ahead, hmm, Tamar-
Tamar	280	NO. °please, go°. ((sorrir))
Meka	282 283 284 285 286 287 288 289 290 291 292 293 294 295 296	okay. it’s because we need to be a creative teacher, you have to become your student best friend, not only partners, but their best friend, ‘cause that’s the way you will get more- that’s will make your teaching experiences life of, you know when some person will go and say “ oh, boy, teaching is hard” FOr me (†) (.) ° for me°, I teach from the first floor to the fifth floor and teaching isn’t easy and say “Ms T” how you do it?”, my students are my friends so they are for, when I go to the class doesn’t feel like I’m at class getting in a something more, I can even, I can even have a discussion () classes with challenges will behavior like a challenger, you can go () like the prime minister entered the classroom and everybody stand up and gave him attention and said “good morning” to the honor of the prime minister, and this is because of the billion that intercourse relationship just as part of life skills(.)
Isabel	297	wow!
Tamar	298 299 300 301 302 303 304	so much PAssion! yes. that’s so nice! that’s why is easier for us, Meka, see on your comments when we are talking about participatory practicing or exploratory practice, it’s easier for us to see how passion you-you have in teaching your students, that’s something really important that we all here to have, actually, ((ri)) because if we are teachers we need to- to love what we do right?
Meka	305	yes.

Nessa transcrição da interação, Meka opta pela narrativa ao buscar descrever suas ações em sala de aula e no espaço escolar, inserindo a fala dos seus colegas docentes (linhas 286 e 288). Neste momento, já apresenta um entendimento maior sobre a questão da Prática Exploratória quando apresenta em sua fala que, enquanto professores, precisamos ter o olhar

atento sobre os aspectos da vida além da aula (linhas 269-270 “so, because we are trying to activate life skills and life skills is not about teaching the content(.).”). Contudo, demonstra estar ainda preocupada em tornar os alunos ‘solucionadores de problemas’ (linha 271), no entanto, percebi que Meka poderia estar confundido a questão de tornar os alunos mais reflexivos com torná-los solucionadores de problemas (linhas 272-273 “and “critical thinkers”, therefore we allow them to deviate of the lesson in order to activate in these students critical thinking skills.).

Isabel busca alinhar essas reflexões trazidas por Meka aos princípios e conceitos da Prática Exploratória (linhas 275-278), levando em consideração que as reflexões e entendimentos ainda estão em construção. No excerto 8 abaixo, percebemos um movimento de reflexão maior gerado a partir das narrativas de experiências pessoais.

Excerto 8 - “Compartilhando, refletindo e entendendo o outro e a nós mesmos, a gente pode transformar nossas ações”

Isabel	306 307 308	I guess Meka do this with her students, she uses different strategies to find t approach the issues she faces in her classroom, right?
Meka	309	Yeah.
Isabel	310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320	and I guess this is the, the beautiful we have in teaching and in learning, we-we can change(.) >but what we say in exploratory practice< is we cannot plan what the changes is going to be like, because we don't know what we are going to face throughout the whole °process, right°? what Allwright says is that the life is a change, life is a continuing change and if we think about Ballman, right, he talks about the liquid modernity, that's life. so, sometimes we want to control everything, but we cannot control, we can do all our best to improve quality of life everywhere not only in classroom, because, as Meka said, we want to educate people for life-
Meka	321	yes.
Isabel	322 323 324 325 326	beyond the walls, the school walls, what, you know, we want them to be, especially nowadays people who think critically, people who look for justice, who contribute to construct a peaceful environment, this is what we need. °right°? that's my opinion.
Tamar	327	fine. that's fine-
Meka	328	may I say something, Tamar?
Tamar	329	yes, please.
Meka	330 331 332 333 334 335 336 337 338	that was a good, hmm, I like the role that Isabel place the card in the box, and it was good, it was well. If, hmm, actually taking my mind away from order plans, book and pencil, I just wanna cool the logical sayings, hmm, and that if teachers should be able to practice their own autonomy, (controlling) the main decision about the content of the lesson, their should also to invite the students to make decisions, but when is such a useable recover teacher do have time to think about what there are doing to them and either doing the students- >sorry< a

	339	(night) do the students on chore, hmm, now all this drama
	340	attention is that (.) we are trying to create critical thinkers, but
	341	what at the same time we are feeding them with information
	342	what we think they should know other that we allowed them to
	343	explorer which is exploratory practices-
Isabel	344	hmm-hmm

Nesse momento da interação, Isabel e Meka protagonizaram o espaço de oportunidade de aprendizagem (*learning opportunity*) conforme proposto por Allwright (2005) no qual as praticantes compartilharam reflexões sobre aspectos importantes da prática pedagógica em sala de aula e do próprio ambiente escolar e como nós, praticantes, não temos o controle das situações, não podemos controlar tudo. Dessa forma, o nosso objetivo em sala de aula seria o de educar pessoas para a vida (linhas 310-320 e 322-326) apontando para uma aprendizagem menos mecânica e mais reflexiva, indo para além dos muros da escola (linha 322 “beyond the walls, the school walls”).

7.3 O lugar do afeto na Comunidade de Prática Exploratória em meio à construção de entendimentos

Durante nossas interações na comunidade de prática exploratória, os praticantes sempre demonstravam afeto e respeito uns para com os outros, conforme exemplificado abaixo:

Excerto 9 - “Quando há acolhimento e respeito, o compartilhamento, de qualquer ordem, se torna possível”

Isabel	344	I would like thank for the learning opportunity, okay? because
	345	listening to Livia, to you and to Meka especially because she is
	346	from a different social cultural environment it's really good to
	347	see how we are engaged in education, in-in going beyond the
	348	content and I think about Paulo Freire who was a Bbrazilian
	349	educator, alright, a::nd he was very much involved with
	350	educating, hmm, those who were left in the margin, hmm,
	351	okay, and have to do this, we have to think about everybody,
	352	every student each one of them and their family reaction and
	353	fear in the classroom, trying to motivate and involve them to
	354	learn not for this, hmm, hmm, (multi-form, that's from a way to
	355	the other), but mainly for life. I guess this is the ultimate goal
	356	of education and can all cooperate and to get there, right? and is this.
Tamar	357	((ri)) that's nice and welcome (.) Livia?
Meka	358	Enclosing. ((ri)) that's Meka, enclosing what I was gonna say it

	359 360 361 362 363 364 365 366 367 368 369 370	was a good in fact, it was a pleasure to be in part of this session, hmm, it was a lot of, a lot of, hmmm, parts and expressed words, a lot of ways going forward, and, hmm, and for us to be the facilitators and to serve the-the children and make the difference in our society a better place, because I want to be a part of a nation that we are building, i am apart but I think I can do more by learning () for how about doing things that it can take something, but I'm out of school now , because of all corona, but as soon that I be back in the classroom I will be using some of those exploratory practices, definitely I start making some researches. And nice meeting you all, lovely, lovely, lovely. ((ri))
Tamar	371	oh, that's nice! ((ri)) Livia? Do you want to say something?
Livia	372 373 374 375 376 377	oh, I do! I would like to say for the opportunity, for calling me to have part of this. I would like to say thank you for all of you that are involved in it, Meka, Isabel, Tamar. it was a pleasure to talk with you and to learn and to hear, it was everything nice in this new experience to talk in the webcam with someone who is in another country. it was amazing! thank you.
Meka	378	you're welcome.

A Prática Exploratória encoraja diferentes posicionamentos sobre um determinado assunto ou tema. Os afetos gerados nas interações entre os praticantes e reconhecidos através do acolhimento e respeito, vetam qualquer sentimento de superioridade ou a busca pela razão quando, em nossas falas, expúnhamos nossas opiniões. As visões de mundo são compartilhadas e entendidas em um esfera mais humana e, por isso, os praticantes expressam seus sentimentos.

Nas linhas 358-368, Meka fala sobre utilizar a Prática Exploratória em sua sala de aula, após a pandemia e demonstra interesse em obter mais informações a respeito da Prática Exploratória através de pesquisas. O afeto também foi expresso por Meka na linha 369, quando há ocorrência de avaliação ao repetir a palavra “lovely, lovely, lovely” ao expressar seu sentimento em participar da CoPE. Assim como Meka, Livia em sua fala nas linhas 372-377 apresenta também ocorrência de avaliação quando usa a estrutura “it was amazing! thank you”.

O interesse de Meka foi genuíno, pois, ao final do nosso encontro, enviou-me uma mensagem em meu contato privado solicitando mais informações sobre artigos a respeito da Prática Exploratória. Na semana seguinte, ela enviou-me um convite para participar de uma de suas aulas na qual ela estaria buscando conduzir sob o olhar da Prática Exploratória.

Infelizmente, não tive permissão para gravar a aula ou transcrever as interações com os alunos de Meka. Por conta do fuso horário entre Brasil e Jamaica, reorganizei meu horário para estar com eles. A princípio, Meka propôs aos alunos que a aula seria uma entrevista com

uma professora do Brasil e, portanto, as perguntas poderiam ser feitas de acordo com o interesse deles.

Ao iniciarmos a aula exploratória, Meka e eu tivemos uma surpresa, pois a coordenadora dela (*School Supervisor*) também demonstrou interesse em participar da aula como ouvinte. Os alunos estavam tímidos, mas à medida em que íamos interagindo com perguntas mais simples, os alunos, e eu também, fomos ficando mais confortáveis. Até o momento em que a questão da qualidade de vida foi inserida por mim através da pergunta de um dos alunos sobre como os alunos brasileiros estariam estudando diante da pandemia e se eles estavam com muitas atividades e cansados de ficarem em casa.

Diante da pergunta, entendi que poderia se tratar de uma oportunidade de aprendizagem (*learning opportunity* – ALLWRIGHT, 2005) e perguntei aos alunos qual seria a visão deles sobre a questão da qualidade de vida, antes de responder à pergunta que me fizeram. Desse momento em diante, compartilhamos experiências vividas em meio à pandemia, e conversamos sobre a importância da busca por qualidade de vida, sobre a qual não propus uma definição pré-estabelecida, mas, junto aos alunos, buscamos refletir e entender o que para eles, naquele momento, seria qualidade de vida. Os alunos surpreenderam-nos com as respostas que iriam desde estabelecer horários adequados para o sono até questões essenciais de preservação da vida, fazendo referência à questão de estarem isolados, mas não sozinhos, demonstrando através das palavras que eles poderiam ajudar uns aos outros como suporte emocional.

Esse momento foi muito emocionante para mim, enquanto pesquisadora e praticante exploratória. Sinto com pesar não ter sido possível a gravação da aula. Contudo, pude complementar minha pesquisa através da minha própria experiência e sentimentos gerados a partir das interações com os outros alunos que foram alcançados por meio das interações da nossa comunidade de prática exploratória.

7.4 Reflexões sobre os princípios da Prática Exploratória

Ao compartilharmos nossas opiniões e experiências acerca dos princípios da Prática Exploratória, foi possível observar um esforço maior entre os praticantes na busca por entendimentos sobre a maneira como construíamos nossas práticas pedagógicas

e contrastando com os princípios postulados por Allwright (2005), conforme explicitado nos excertos a seguir:

Excerto 10 - “Através da reflexão posso transformar a qualidade de vida ao meu redor”

Lívia	379 380 381 382 383 384 385 386 387 388 389 390 391 392 393	mm. the first one was very specific talking about all the roots, and keep on thinking on the second one because it-it it's kind of putting in practice what the first one was talking about, hmm, let me see and I noted a few things, hmm, like something that called my attention, like, i::s about how exploratory practice is worried about quality of life in classroom, so I found it very interesting how is worried not just about the students, but also the teachers, a:nd how, hmm, the two agents can work together in nurturing, right? a::nd tha:t the effect of that is making each feel more comfortable about what they are doing in the classroom, a::nd, hmm, work to understand, instead of looking and find an answer, a specific answer for everything, that is something that (is kind) interesting because take out, hmmm, how can i say, i don't know, but is like charge of stress for needing to find a specific answer for everything↓
Tamar	394	mm
Lívia	395 396 397 398 399 400 401 402 403 404 405 406 407	((sorrir)) when you realize that you don't need to:: find a specific answer, but just wonders and make a reflection about something it gives you much more freedom to think about something and gives, hmm, your opinions and reflection about something, so it's kind of cool, hmm, and also work for understanding being introduced into the class practice it's something that don't- isn't just only in working levels of- the:: classroom, when teacher go to teach the classroom this idea of working for understanding it's not only in some small aspects of being in class, but, hmm, in the exploratory practice it seems it's trying to be introduced this idea of working for understanding and the entire classroom practice, hmm, let me think, how could I say that, hmm, I think, hmm, I don't know, I don't know if I can-
Tamar	408	>put it out< ((ri))
Lívia	409 410 411	((ri)) no, it's just because this word I found is quite difficult, but I found it very interesting, so I wanted to try to bring it on, hmm, oh, it was right here, just a minute (.)
Tamar	412	okay.
Lívia	413 414 415 416 417	oh, that's another- one last thing I got in the text is “sometimes all it takes is why questions to be a culture of (exploratory practice)”, I found it very interesting, it reminds me some of the great quotes I heard at university of how some activities with the students helped them to think about their actions and changing-
Tamar	418	mm. yes
Lívia	419 420 421 422 423	for example, some problems situations, like bullying or something like that, if the students are bring to think about these-these actions, these, hmm, these events, they are more likely to change their behaviors by- by reflection, so this is the topic that I got it.

No excerto acima, destaco a participação da Lívia, uma das licenciandas de uma universidade pública no estado do Rio de Janeiro. Ela já havia tido contado com a Prática

Exploratória nas aulas do curso de licenciatura em Letras. Apesar do contato de Livia com a sala de aula ter sido apenas durante o período de estágio, a praticante demonstra interesse e riquíssimo entendimento sobre os conceitos da Prática Exploratória. No entanto, durante as nossas interações, especialmente quando Isabel, Meka e eu falávamos, Livia permaneceu em escuta atenta. Percebendo que ela poderia estar aguardando um momento de fala, após as contribuições da Isabel e Meka, perguntei para Livia sobre os textos prévios, se os tinha lido.

Livia apresenta, em sua fala, uma narrativa em que ao mesmo tempo que conta sobre a leitura que fez, ela expressa o que compreendeu da leitura, isto é, Livia dá algumas impressões pessoais sobre como interpreta e como se coloca diante do que leu (linhas 389-393).

Livia, em sua fala, trouxe para a questão da qualidade de vida (linhas 383-386) e trabalhar para o desenvolvimento mútuo (linhas 401-404), 2 dos 6 princípios da Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2005), sobre os quais mais interagimos e discutimos durante os encontros seguintes. Sendo, inclusive as principais reflexões que a nossa CoPE fez ao compartilhar entendimentos sobre a Prática Exploratória.

Excerto 11 - “Qualidade de vida em sala de aula é quando os alunos e eu criamos um ambiente de pertencimento”

Tamar	424 425 426	oh! in terms of (.) what do you think when you hear the expression “quality of life in the classrooms”. What comes to your mind when you hear that? ↓
Meka	427 428 429 430 431 432 433 434	well I, for me, my interpretation of that is, hmm, is the students teacher relationship, that-that could mean the environment. It’s how the teacher is able to relate with student. That’s would be in the, hmm, learning environment, hmm, you have to ensure- first you have to ensure this () students have a feeling of sense of belonging, hmm, this should be the need in order to be their, hmm, create that space, hmm, students should be free to express and hear as a hoster-
Tamar	435	mm
Meka	436 437 438 439 440 441 442 443	mm, mmm, mmm- it’s like a form(h), hmm, <what I’m looking for> they-they don’t feel like(.) afraid to share, but the space it’s safe, but because we are called as a teacher and a student where do we live. so is that- that student is able to bring any decision? or, hmm, is this student built up some form of fair in terms of would them become optimistic in that particular topic? So it’s creating that environment we are both, teacher and student, each seek for understand.
Tamar	444 445 446 447	mm, what you think is great. that’s great. mm, what do you think Ann? about the(.) what you called interpretation, okay? what do you think about the interpretation of quality of life in- when you think about the classrooms? through your experiences
Ann	448 449 450	oh, okay. hmm, actually Meka she-she(.) I was thinking the same thing that she was, you know, is the learning time and limits, call-call, hmm, conditions in teaching and learning takes

	451 452 453 454 455 456	what it says are the students- do the students feel safe?, even-even their space, hmm, everything it comes with the space is everything comfortable in the classroom? hmm, are the financial, hmm, the financial there is, you know, suitable for learning? , hmm, what is the mental health, hmm, the mental health of the teachers and students?
Tamar	457	yeah.
Ann	458 459 460 461 462	you know, the students are going through different, hmm, challenges(.) having different challenges and mental problems that would affect their learning as (about) the teacher is she has any mental, hmm, issues that would, hmm, affect her teaching and the delivery of the lessons, so, yes that's °what I think°.
Tamar	463	mm. okay. what about you Lívia?
Lívia	464 465 466 467 468 469 470 471 472 473 474 475 476 477	>I agree with bo-both of them because quality<, <when we say quality of life> it makes me think of in creating an environment of the classroom that helps both of students and teachers to feel more comfortable being there and feeling more comfortable in sharing their opinion and their ideas and if they disagree or if they agree with something they feel more comfortable sharing and, hmm, and cre-creating an environment to that both the teacher and the student when they leave the classroom they don't feel heavy, they don't feel like "oh my god that was so much to learn, so much information", they feel more like "okay, it was difficult but we were able to- to learn it in, hmm, a more comfortable way", you know, we think the quality of life end up in influencing in how we teach if we are talking about it(.) that is it.

No encontro do qual selecionei o excerto acima, estavam presentes Meka, a professora da área de exatas, Ann, licencianda do curso de Educação e ESL de uma universidade pública na Jamaica, Lívia, licencianda do curso de Letras de uma universidade pública no Rio de Janeiro, e eu. Foi um dos encontros on-line em que Ann pôde estar presente. Conforme apresentado no excerto anterior, a partir da fala de Lívia, o foco principal em nossas interações foi o princípio de qualidade de vida da Prática Exploratória. Tal princípio nos encoraja a buscarmos reflexões como entendemos a qualidade de vida que estamos vivendo relacionada às nossas práticas pedagógicas em sala de aula.

Meka, ao usar de narrativa de experiência pessoal para apresentar sua opinião sobre qualidade de vida, faz uso de perguntas a si mesma (linha 439 e 441 " that student is able to bring any decision?/ is this student built up some form of fair in terms of would them become optimistic in that particular topic?") para externar suas reflexões sobre qualidade de vida baseada na Prática Exploratória. Ann também utiliza o discurso direto por meio de perguntas para externar suas reflexões sobre qualidade de vida em sala de aula nas linhas 450-454 "conditions in teaching and learning takes what it says are the students- do the students feel safe? everything it comes with the space is everything comfortable in the classroom? are the financial, hmm, the financial there is, you know, suitable for learning?".

Na linha 454-455 “what is the mental health, hmm, the mental health of the teachers and students?”, Ann levanta uma questão importante acerca de suas reflexões sobre qualidade de vida, relacionando-a também sobre a saúde mental tanto dos alunos quanto dos professores em sala de aula.

Ann apresenta, através de narrativa na linha 4458-461, sua explicação do motivo de relacionar a saúde mental dos alunos e professores à qualidade de vida, pontuando que na presença de alguma dificuldade, desafio ou problemas mentais, os mesmos poderiam afetar a aprendizagem dos alunos ou o professor ao trabalhar o conteúdo em sala de aula. Contudo, pela fala de Ann, é possível entender, a partir da análise do conjunto discursivo que ela apresenta, que quando ela usa a expressão “saúde mental” ela está se referindo também as questões emocionais, assim, da saúde emocional. Na linha 462 “so, yes that’s °what I think”, Ann faz marcação da sua posição e finaliza sua narrativa e deixa livre para outra pessoa tomar o turno.

Lívia, ao apresentar seu ponto de vista, também faz uso da narrativa da própria experiência ao trazer em sua fala narrativas oriundas da escuta de outros colegas em algum momento de sua vida (linhas 472-475 “oh my god that was so much to learn, so much information”/ “okay, it was difficult but we were able to- to learn it in, hmm, a more comfortable way”). Lívia, assim como Ann, faz coda na linha 477 “that is it”, indicando que alcançou o final de sua narrativa.

Excerto 12 - “Solucionar problemas ou refletir sobre eles em conjunto?”

Tamar	478	((ri)) okay, okay. not a problem. hmm-hmm, exploratory
	479	practice giv-give me this-this way to reflect what-what, hmm,
	480	would be with my teachers and with my students, beca::use
	481	now I do not have the power to solve everything, but I can ask
	482	with them “why”. “why we do”, “why is happening” and try to
	483	see outside, you know, of that “what is happening” and see
	484	outside and make some questions “why”, forget a little bit
	485	about “how”, “who”, “what”, but focus on “why”, you know,
	486	was easier to-to to put, hmm, to think in this way, but not so
	487	easy to put in the practice ((ri)), so for me was very important,
	488	but also kind of hard, you know-
Meka	489	yes. I liked that you had a mention on that, [Tamar]
Tamar	490	[mm]
Meka	491	because in-in one of my texts that you sent I-I-I if I can
	492	remember clearly you said how you deal with a particular
	493	problem-
Tamar	494	yeah.
Meka	495	you know, why persons expect to be problem solvers, we are
	496	not problems solvers, and I observed that through the years of
	497	my interactions and I mentioned in one the texts that put in a
	498	particular student strength, I don’t know if you guys remember
	499	that I shared, hmm, in the chat, I put a particular student

	500 501 502 503 504 505 506 507 508 509 510 511	strength, if you have a particular student challenging in the class sometimes you as a teacher have an extra eye, sometimes this eye doesn't work, you call the resource person and you can the resource person to have you or you can, you-you can use that student, because they need to understand themselves. Sometimes we are bringing, Tamar, as adults some points and not necessarily, hmm, adolescents give some point, for we need adults to approach to us, therefore the approachment not necessarily can solve the problem, but sometimes, you have to step back and allow, hmm, another student as a resource person for to come and set to solve the problem. so, I'm glad you mentioned that.
Tamar	512 513 514 515 516 517	yes, yes, that was something really, hmm, that catch my attention in exploratory practice to try to find "why", "why", "why"(. because, hmm, we need to:, to do this with reflection, "why I-I-I I did that", I'm telling about myself, so I needed to reflect about my actions and give the students more, hmm, space to think with me-
Meka	518	Yes, yes.

Em um dado momento das nossas interações no encontro on-line, surgiu novamente a questão de que, enquanto professores, somos vistos como solucionadores de problemas (linhas 495 e 496). No excerto acima, selecionei somente a minha fala e a da Meka, pois, no início das nossas interações na CoPE, Meka apresentou uma postura diferente sobre o professor buscar desenvolver nos alunos o senso crítico, reflexivo, mas também para serem "problem solvers".

Meka demonstra uma postura reflexiva sobre a questão de sermos *problem solvers*. Após minha fala sobre o uso de *why* em nossas práticas pedagógicas baseadas na Prática Exploratória, na qual faço uma narrativa sobre a minha organização de ideias para a sala de aula e como a experiência de trocar as perguntas que fazia usando "como", "quem" por "por que" foi difícil para colocar em prática (linhas 478-488), utilizei minha história de vida na tentativa de contribuir em algum ponto para a reflexão sobre o assunto que estava em construção.

Foi possível interpretar, na fala de Meka, o momento em que ela apresenta uma possível transformação de pensamento ao pontuar que não somos solucionadores de problemas (linhas 495-496) e através de sua narrativa de história de vida e experiência de sala de aula (linhas 499-504) exemplifica que muitas vezes diante de um problema em sala de aula, precisamos permitir que os alunos tenham a abertura para chegar a solução de um problema, ao invés de buscarmos fontes e recursos externos à sala de aula (linhas 507-510). Entendi que essa postura de Meka poderia representar uma reflexão feita a partir da questão de agentividade do aluno em sala de aula, talvez uma busca em construção para essa abordagem. Há ocorrência de avaliação na narrativa de Meka quando nas linhas 510-511 "I'm

glad you mentioned that” ela externa seu pensamento de conclusão de fala, uma espécie de coda, e avalia como tendo sido necessária, dando a ideia, inclusive, de agradecimento por eu ter lembrado o assunto.

Excerto 13 - “É preciso reflexão sobre a nossa prática pedagógica”

Meka	519	for us as teachers, I say, examining yourself not trying to solve
	520	every problem as exploratory practice says but more of what is
	521	the understanding so it () trying to stop every problem or having
	522	the answers for every problem, we should (go and do an) exam
	523	in self and give to students more opportunities, so I think it goes
	524	both the ways because in other (to help them) if they can’t even
	525	carry this practices, it would be good for us to have a great
	526	understanding of what it goes and if we cannot apply them to
	527	ourselves it doesn’t make any sense. it’s like you are introducing
	528	a nutritional diet to students and you don’t practice it, you don’t
	529	know how it works, they are forcing to be (something) for you
	530	so they say “Ms, you don’t do it so why you want us to do it?”
	531	then you won’t have the answer. so if you try to give it or sell it
	532	across our students we can be the best marketing person in selling
	533	it but if we have no trying the product or sell or can we sell
	534	something that we have not tested (yet)?-
Tamar	535	yeah
Meka	536	so, yeah we need to exam ourselves↓
Tamar	537	Jean, you were saying something?
Jean	538	not now, but I remember it!
Tamar	539	okay.
Jean	540	before, I was going to say that it was interesting to hear you
	541	saying how mm, exploratory practice changed your way to be a
	542	teacher, because I started studying about exploratory practice in
	543	the university before I started being a teacher, and before I started
	544	teaching in school. So when I started working as a teacher I
	545	already knew that and I just cannot see me working without
	546	exploratory practice, I mean, oh! its the only way I know how to
	547	live, how to keep my mental health working as a teacher. I mean,
	548	I love to be a teacher, but I don’t know how to do that without
		exploratory.

Em um de nossos encontro on-line, Meka, Livia, Jean e eu estávamos trazendo algumas narrativas sobre a questão da qualidade de vida e o trabalhar para o desenvolvimento mútuo. Chegamos a determinado ponto da interação no qual tecemos entendimentos a respeito da importância do exercício da reflexão. Já havíamos feito antes em outras interações, no entanto, o que chamou a minha atenção foi o fato da Meka levantar o assunto como fonte primária para o desenvolvimento pedagógico em sala de aula, conforme as linhas 522-527 “we should (go and do an) exam in self and give to students more opportunities, so I think it goes both the ways because in other (to help them) if they can’t even carry this practices, it would be good for us to have a great understanding of what it goes and if we cannot apply them to ourselves it doesn’t make any sense”. É importante ressaltar que estou trazendo a

questão da Meka, nesse momento, pois, além de ela ser professora da Jamaica na área de exatas, foi umas das praticantes que não tinham ouvido falar a respeito da Prática Exploratória, conforme apresentei no início deste capítulo. Somado ao fato de, em excertos anteriores das interações entre ela e Isabel, Meka ter apresentado em sua fala indícios de construção de entendimentos sobre a Prática Exploratória.

Dessa forma, no trecho selecionado trago as falas de Meka sobre sua construção de entendimentos a respeito da reflexão e a questão da resolução de problemas. Para externar sua opinião. No início de sua fala, Meka usa a palavra “*examining*” (linha 519) para referir-se ao exercício de reflexão. Entendemos que era a respeito da reflexão proposta pela Prática Exploratória devido ao complemento que segue nas linhas 519-523 “*examining yourself not trying to solve every problem as exploratory practice says but more of what is the understanding so it () trying to stop every problem or having the answers for every problem, we should (go and do an) exam in self and give to students more opportunities*”. Considerando essa colocação de Meka, há a clara oposição entre ‘entender’, por um lado, e ‘parar o problema, ter respostas para tudo’, conforme proposto pela Prática Exploratória, no sentido de aprofundar o olhar, escutar o aluno.

Meka faz uso da narrativa de experiência de vida (LINDE, 2015) ao buscar exemplificar em sua fala o motivo de considerar importante o exercício da reflexão (linhas 528-534), fazendo o uso da pergunta retórica, ao questionar como pretendemos ensinar aos alunos algo que não praticamos, inserindo a possível ocorrência de avaliação por parte do aluno ao questionar o professor incoerente em suas ações, linha 529 “ *so they say ‘Ms, you don’t do it so why you want us to do it?’ ”*. Meka finaliza sua fala na linha 536 ao fazer a avaliação “*So, yeah we need to exam ourselves↓*”, o que, mais uma vez, parece apontar para uma ressignificação da postura da professora em sua prática, provocada por nossas leituras e discussões sobre Prática Exploratória.

Jean, assim como Lívia, é um dos licenciandos do curso de Letras de uma universidade pública no Rio de Janeiro, Brasil. Portanto, assim como Lívia, Jean desenvolveu estudos anteriormente sobre a Prática Exploratória, tendo ele já alguma experiência como professor de inglês. Após a fala de Meka, Jean faz um sinal de que iria falar, por isso, ele tem uma leve hesitação sobre se falaria ou não, ao deparar-se com a minha pergunta sobre o que ele gostaria de dizer algo (linha 538). No entanto, ao lembrar-se da pergunta, inicia seu turno e narra sua história de vida para explicar seu modo de entender a Prática Exploratória.

Jean inicia avaliando como interessante a narrativa da minha história de vida (linhas 540-541) quando eu, durante a interação, contei como a Prática Exploratória me ajudou a mudar a minha atitude enquanto professora de inglês. Jean prossegue sua narrativa buscando compartilhar com Meka e eu seus entendimentos acerca dos princípios propostos pela Prática Exploratória em sua prática pedagógica como professor (linhas 544-546 “So when I started working as a teacher I already knew that and I just cannot see me working without exploratory practice”) e em sua vida pessoal (linhas 546-547 “oh! its the only way I know how to live, how to keep my mental health working as a teacher”). Em sua fala, Jean também percorre o campo das emoções ao utilizar em sua narrativa a expressão “I love” (linha 547), não direciono minha interpretação pelo uso da palavra “amor” ou pela expressão “eu amo”, mas pelo complemento que utiliza (linha 547-548 “I love to be a teacher, but I don’t know how to do that without exploratory practice.”), cuja construção da sentença indica que o fato de amar ser professor, para Jean, só ocorre porque ele faz utiliza em sua prática de sala de aula, os princípios da Prática Exploratória, dando a entender que a Prática Exploratória promove esse sentimento de prazer em ser professor.

7.5 Refletindo sobre a sala de aula e a nossa formação

No capítulo 1 desta pesquisa, discorro sobre a questão da formação docente para professores de inglês no Brasil e trago também algumas informações sobre a formação docente na Jamaica. Alguns pontos sobre os quais discorri acerca da questão da formação docente no Brasil, trouxe a pesquisa de Paiva (2003) que, embora tenha sido feita há 18 anos atrás, aponta para alguns aspectos importantes que dificultariam a formação universitária do professor de inglês os quais ainda persistem atualmente.

Um dos pontos apresentados por Paiva (2003) diziam respeito à questão do círculo vicioso no qual os professores em formação universitária não possuíam um currículo que contemplasse uma carga horária maior para discussões sobre o ensino-aprendizagem de línguas, abarcando também o sentimento de desprestígio do professor de línguas tanto pelo número de horas dedicados ao ensino de línguas nas escolas, como também pelo horário no qual, muitas vezes, a disciplina de línguas é colocada na escola. Dessa forma, Paiva (2003) levanta a questão sobre tais procedimentos afetarem também o nível linguístico do aluno na

escola, e que, se esse aluno decidisse ser professor de inglês, dada as condições à época de sua pesquisa, daria continuidade a uma formação que de certa forma não conseguiria contribuir o suficiente para mudar o quadro do profissional no espaço escolar.

Relembro aqui as afirmações de Paiva (2003) do capítulo 1, pois em uma das interações dos encontros on-line da nossa CoPE, a questão sobre ensino de inglês e a prática do professor de línguas foi trazida à conversa, após Lívia e eu compartilharmos experiências de vida com o uso do inglês dentro e fora da escola. Para essas análises, selecionei os excertos abaixo. Nesta interação estavam presentes, Lívia, Jean, Meka e eu.

Excerto 14 - “Poderíamos aprender sobre vida na escola, e não só sobre conteúdo”

Tamar	548 549 550 551	yes. see what she did that's-that's what I call "important content" it's not because the other contents are not important, they are important too, but(.) the meaning for life is not about math or geography or this kind of things, you know?-
Lívia	552	I would like to say something else.
Tamar	553	yes! Please.
Lívia	554 555 556 557 558 559 560 561 562 563 564 565 566 567 568 569	it's because it was very important for me that makes me reflect the importance of this certain contents for life because something I-I believe the thing that I missed the most from the school was to prepare me for life(.) because I felt- when I left high school I felt like I was living in a bubble(.) when I finished high school I realized that actually, hmm, that I was a person that didn't have anything, I didn't have a job, I didn't have a anything and I wasn't prepared at all to find a job, to (deal) with money, to know what I was going to do in the future, I didn't know what university to do, which opportunity I had, nothing at all, so this is something I think that at least my school missed very much to prepare students for life, really, because then I finish high school and then the:: content itself from the subjects ended up not being as important as the question what "Im going to do now?", this question it was much more important that the contents that we learned (throughout) the classes↓

O excerto acima foi selecionado a partir de uma interação na qual Lívia, Jean, Meka e eu estávamos conversando sobre episódios de nossas vidas quando estudávamos na educação básica e dentre vários outros momentos com professores, diretores e alunos em que pontuávamos se nossas lembranças mais vívidas eram das aulas, dos conteúdos ou de algo que simbolizava o nosso meio social, problemas, bagunças ou mesmo conquistas. Nossas respostas giraram em torno do fato de que mal nos lembrávamos dos conteúdos das disciplinas, mas conseguíamos lembrar da ação de algum professor que nos fez refletir, que nos feriu de alguma forma ou que nos ajudou a aprender algo que não necessariamente tinha a ver com o conteúdo da disciplina que ministrava.

Dessa forma, Livia e eu discutimos sobre a importância de se entender, enquanto professor, quando o conteúdo mais importante será aquele que mais tiver significado na vida real dos alunos (linha 550). Em minha fala, intenciono resgatar a lembrança da Prática Exploratória, o alicerce que sustenta a oportunidade de refletir sobre a sala de aula e investigar minhas próprias práticas, ao mesmo tempo que e oportuniza aos alunos serem agentes no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Em sua fala, Livia conta sobre seus sentimentos acerca da ausência de conteúdos que a ajudassem a preparar-se para a vida (linhas 556-557 “I believe the thing that I missed the most from the school was to prepare me for life(.)”). Livia permite que sua narrativa percorra o campo das emoções ao contar como se sentia quando terminou o ensino médio (linhas 557-558 “when I left high school I felt like I was living in a bubble(.)”). Durante sua fala, Livia deixa claro, por meio de sua história de vida, o quanto perdida ela sentiu-se por perceber que não sabia lidar com as tarefas que a vida real e social exige das pessoas após o período dedicado no espaço escolar. Na narrativa de Livia o discurso direto (linha 567 “what I’m going to do now?”) externaliza o pensamento que disse a si mesma ao deparar-se com a realidade fora de sala de aula.

A fala de Livia ajudou-me a refletir mais sobre a questão da minha própria formação docente para tornar-me professora de inglês e sua relação com a prática pedagógica que possuía há uns poucos anos atrás. Percebo que faltou nas aulas de didática, um olhar mais direcionado ao exercício da reflexão, o incentivo a investigar minha própria sala de aula, refletir sobre a natureza da qualidade de vida e entendimentos sobre uma postura mais humana e afetiva em relação aos meus alunos. Talvez pudesse ter tido mais ciência sobre a vida dos meus alunos e pudesse ter ido além do conteúdo e tê-los ajudado a entender mais sobre os aspectos da vida. Contudo, não me permito a permanência nesses aspectos de reflexões pessoais com os eventos que já se passaram. Ao invés disso, percebo que não podemos requerer nem dos professores em fase de formação docente, nem dos que estão em pós-formação docente, postura de reflexão da própria prática pedagógica se não houver uma conversa com base em alguma proposta – como a da Prática Exploratória – sobre o que essa ação reflexiva significa e como se desenvolve durante as aulas para alcançar entendimentos e propor ações que possam auxiliá-los a transformar a própria prática pedagógica.

Excerto 15 - “A língua que aprendo no livro de inglês não é suficiente?”

Tamar	570 571 572 573 574 575 576	and thi::s, actually it has another thing when I was, hmm, when they finish all of this sce::ne, actually my friend was trying to help me because I just stuck, I-I was stucked there “look, what am I doing here?” ((ri)) and then she asked me “to here or to go?” (.) for us when we- Li-Lívia will understand that, Me-Meka, so for us “to here or to go” is not possible, “to here?” my goodness, I do- I did not learn that! “to here?”-
Lívia	577	it wasn't in the script of the-the English book-
Tamar	578	no:::
Lívia	579 580 581 582	because it's like a script, Meka, hmm, there are two characters in the book yes it's character, and they have conversations but it's all unnatural, you know, so the people don't follow this script will get freaked out (.) and will be lost↓
Tamar	583 584 585 586 587 588 589 590 591 592 593 594 595 596 597 598 599 600 601 602 603	yes! and I was there as teache:::r, I was teaching Portuguese in the:: in the school, but I was an English teacher here and I was like “my goodness! I can't speak English! What is she saying for me?, to here or to go?” and this, this scene made reflect even more “what am I doing in the classroom?”, what is my, you know, what is my function there?, do I::, hmm, just, do I, you know, what? I just- I was like “my goodness, I am not teaching!” “I'm only making them memorize structure” and actually in the real world, the real life (maybe) they will not use it and that's why when I came back to Brazil I made- okay, all the teachers please stay here I need to have a meeting with you, we now- we are going to teach what the language is, and we started to, hmm, teach the- used English, you know, the use of English in the real life (situation) and this gave, hmm, a really good learning-teaching- process, because now, hmm, my student was able to talk, like naturally, as Lívia said the script was not left behind, but the script is there only to see “oh, I can do this too, but I (also) can do (that)”, you know, and this for me, I understand that, correct me, Meka, if I am thinking (wrongly), you can do it, but for me this is prepare my students to real life that they will use English-

Ainda durante a mesma interação do excerto 15, narro um episódio de minha experiência profissional em que fui à Nova Iorque dar aulas em uma de minhas turmas de Português para Estrangeiros. Conteí sobre uma situação que além de cômica, levou-me a refletir sobre a questão do ensino-aprendizagem de língua inglesa no contexto brasileiro.

A situação não transcrita no excerto acima, diz respeito a um momento em que fui, com minha amiga americana, a um restaurante de comida rápida para comprarmos um lanche para o almoço no centro da cidade. Esperamos na fila para o atendimento, até que chegou a minha vez de fazer o pedido, o qual não consegui fazer, pois a atendente usou uma estrutura até então, desconhecida para mim. Algo como *what you want?*, contudo em uma velocidade de fala que não pude acompanhar e entender a pronúncia. Minha amiga americana, vendo meu constrangimento, decidiu me auxiliar para fazer o pedido. Contudo, no momento de receber o pedido e efetuar o pagamento, outro momento constrangedor, pois não conseguia fazer sentido para mim a estrutura que a atendente usava, mesmo eu sendo professora de

inglês e português para estrangeiros. Ou seja, eu tinha a convicção que sabia como utilizar a língua e o fato de não conseguir entender uma estrutura simples em uma atividade específica levou-me a uma frustração que resultou em reflexão sobre a forma como havia aprendido os meus conhecimentos linguísticos da língua inglesa.

Em continuidade à minha narrativa (linha 575) apresento a estrutura “to here ou to go?” a qual fez-me refletir acerca do modelo de língua inglesa que tinha aprendido e do modelo de língua inglesa que ensinava. Foi então, que percebi que havia um distanciamento entre o que aprendi no curso de idiomas, o que era ensinado na escola regular, o que tinha aprendido no curso de Letras e todos os materiais que fazia uso para perpetuar o ensino de inglês que naquele momento não me fez compreender uma atividade de uso real da língua.

Lívia toma o turno de fala e, ao apresentar seu entendimento sobre o que tinha ocorrido comigo, denuncia na linha 577 “it wasn’t in the script of the-the English book-”. Lívia, então, inicia sua fala com uma explicação à Meka, praticante da Jamaica, portanto, tendo o inglês como a língua materna, que nos cursos de inglês, muitas vezes aprendemos só o que está no descrito no livro, os diálogos e estruturas (linhas 579-582).

Em meu turno de fala, narro a situação para fazer-me entender sobre o quão impactante foi para mim compreender que minha prática pedagógica em sala de aula estava mecânica e engessada a uma estrutura de língua verdadeira e necessária, mas que estava resumida à memorização (linha 590) e não ao seu uso real, por mais que meus alunos apresentassem bons resultados. O discurso direto usado para externalizar os pensamentos e as indagações que fazia a mim mesma, tornam a narrativa mais vívida e servem como avaliação para o que está sendo narrado (linhas 589-590 “what am I doing in the classroom?”/ “I’m only making them memorize structure”/ “my goodness, I am not teaching!”). Esclareço, contudo, que a minha busca foi para apresentar as formas de uso do inglês em seus diversos contextos tanto para as minhas colegas também professoras de inglês e aos meus alunos, não ignorando o livro, mas tornando-o um acessório importante no processo de ensino-aprendizagem de inglês (linhas 598- 603).

Excerto 16 - “Para aprender inglês e preciso praticar, ainda mais com um estrangeiro que não fale nossa língua materna”

Lívia	604	but I totally agree because, if we are just learning English and
	605	then we are just practice indoors, just reading books, watching
	606	TV, but its' not practicing English for real because to practice a
	607	language we can't run we need to practice with other people, if
	608	we want to speak to communicate we really need to speak with
	609	others and as we studied Jean, most parts of people who speaks

	610	English does not live in a country that speaks []
Jean	611	[speaks English]
Lívia	612 613 614 615	speaks English, yeah so its very amazing that we the opportunity to speak with Meka from Jamaica, or even if we have the opportunity to talk talking with someone from Africa, or Asian I don't know
Jean	616	different country
Lívia	617	yes.
Tamar	618	and different accents too right?
Meka	619	different pronunciation
Jean	620 621 622 623 624 625 626 627	I mean, I think it's very valid to practice English with other Brazilian person but I also think that is our comfort zona if we do something wrong the other Brazilian person will understand, and we won't just correct it when we are talking to a (English speaker) not only English native speaker but other person who doesn't speaker our native language, we will have more attention and its very () like a really international experience not like English with Brazilian person its different. Can you hear me?
Lívia	628	yes
Tamar	629	yes
Lívia	630 631 632 633 634 635 636 637	and also, even the kind of, we kind of build a skill of communication that if we speck with someone that isn't Brazilian we can negotiated the communication because the person from another country won't understand our mistakes as a Brazilian would so he would just say "can you repeat?" or "sorry I didn't understand". Then you need to try another way to speak the same thing. so this is the kind of- the kind of situation that would help us to grow in our English learning.
Jean	638	I think that upgrade our English ↓

Ainda em nossa interação, Lívia e Jean compartilharam suas experiências e ideias a respeito do ensino-aprendizagem de inglês e da importância em poder praticar a língua inglesa com outras pessoas (linha 620). Lívia pontua que, na realidade dela e do Jean, a maioria das pessoas que falam inglês não vivem em outros países. Jean concorda com a fala de Lívia ao complementar, nas linhas 633-640, que praticar a língua inglesa com pessoas de outros países que não possuem a mesma língua materna que a sua, pode ajudar mais em relação a prestar atenção a possíveis correções no que diz respeito às expressões linguísticas e também pronúncias. Lívia, na linha 612 e 613, apresenta a nossa comunidade de prática exploratória como uma oportunidade para praticar a língua inglesa com pessoas de outro país, com o caso da Meka que é da Jamaica. Jean, na linha 616 "different country", concorda com Lívia e, na linha 619 "different pronunciation", Meka complementa minha fala sobre ter acesso a "different accents too, right?" na linha 618.

Lívia, nas linhas 630-633, traz narrativas da própria experiência de vida para exemplificar o motivo de seu entendimento de que estar em contato com estrangeiro pode auxiliar a praticar a língua inglesa e, dessa forma, melhorar no desenvolvimento da proficiência oral. Lívia, na linha 632, "we can negotiated the communication", traz a

questão da negociação de fala que auxilia a efetivar a comunicação. A fim de complementar a fala de Lívia, Jean apresenta avaliação sobre a negociação de fala, linha 638 “I think that upgrade our English ↓”.

Após os encontros on-line, a nossa CoPE permaneceu com as interações no grupo de *WhatsApp*, conforme será descrito no próximo capítulo.

8 REFLEXÕES PÓS-COMUNIDADE DE PRÁTICA EXPLORATÓRIA

Aprendemos quando compartilhamos experiências.

John Dewey

Quando propus a formação de uma Comunidade de Prática Exploratória, não busquei resultados para fazer generalizações ou para solucionar problemas. Para mim, foi uma transformação, uma mudança de postura enquanto pesquisadora e professora, pois em minha trajetória acadêmica possuía a crença, de que, como pesquisadora, eu observo, analiso, prescrevo, prevejo, meço e concluo. Mesmo que a pesquisa fosse de campo ou estudo de caso, que envolvesse pessoas. Hoje percebo que essa crença é falha e um tanto quanto mesquinha.

Ao estudar os postulados da Prática Exploratória, pude entender que, para desenvolver qualquer pesquisa que envolva pessoas e ensino-aprendizagem, preciso, antes de tudo, entender que eu mesma sou parte da pesquisa e não alguém à parte que não influencia e que não é influenciada. Faço essas afirmações sem o intuito de enaltecer a abordagem de pesquisa da Prática Exploratória em detrimento de qualquer outra, mas colocando-a no lugar em que hoje a Prática Exploratória ocupa em minha vida: eu sou meu próprio campo de investigação. E nesse campo, ao investigar minhas práticas pedagógicas em sala de aula ou em formações pedagógicas, entendo que é meu papel buscar entender a qualidade de vida para mim e para os que comigo estão, assim como trabalhar para o desenvolvimento mútuo e envolver a todos nesse processo de investigação, o qual é permeado pelas reflexões e entendimentos provindos dos compartilhamentos de experiência de vida de cada praticante.

Tais entendimentos foram fomentados a partir dos estudos desenvolvidos nesta pesquisa, somados às interações provindas da nossa comunidade de prática exploratória. Portanto, neste capítulo, apresento algumas reflexões sobre as interações da nossa CoPE e a questão sobre a formação de professores. Reforço que as análises deste capítulo foram feitas a partir do embasamento teórico da Prática Exploratória, conforme discorri a respeito no capítulo 2.

8.1 Reflexões sobre os compartilhamentos e interações na Comunidade de Prática Exploratória

Os encontros on-line com a nossa CoPE, encerraram-se em meados de maio de 2020, no entanto, o contato entre nós, praticantes, não. O nosso grupo de *WhatsApp*, até o presente momento da pesquisa, está em funcionamento; contudo as interações entre os praticantes diminuíram.

Ao pontuar que diminuíram, não quero dizer que acabaram ou que a função do grupo de compartilhar não existe mais. Pelo contrário, o que quero dizer é que nós estamos em contato sempre que possível, muitas vezes escolhendo enviar mensagens diretas no modo privado. Outras vezes, como em datas especiais de comemoração, compartilhando oportunidades de cursos gratuitos ou ideias para aulas, as mensagens são enviadas no nosso grupo de *WhatsApp*.

Os laços de amizade feitos em nossa comunidade de Prática Exploratória não têm data para serem desfeitos, e nem precisam ser desfeitos. A ação é, na verdade, oposta. O intuito anteriormente estabelecido seria o de que nossa CoPE seria um espaço para que nós, professores de inglês, pudéssemos compartilhar nossas experiências de vida, práticas pedagógicas e oportunizar espaços para aprendizagem e desenvolvimento mútuo, tendo por base os conceitos e princípios da Prática Exploratória.

Considerando que, conforme observado ao longo desta pesquisa, os objetivos mudaram um pouco do foco principal, a começar pelo fato de termos uma praticante da área de exatas em nossa comunidade de prática exploratória, uma vez que a ideia inicial era que a CoPE fosse composta prioritariamente por professores de inglês. Não percebo a participação da professora de exatas como uma forma de desfocar ou, talvez, subestimar a pesquisa.

Pelo contrário, a entrada e permanência da colega da área de exatas em nossa CoPE permitiu que as portas se abrissem a uma nova oportunidade: a de agregar professores de outras disciplinas como química e matemática, bem como de outros países como Estados Unidos, por exemplo, em nossa comunidade de prática exploratória. Afinal, os conceitos e princípios da Prática Exploratória não são, em meu entender, restritos ao ensino-aprendizagem de línguas. Ao contrário, entendo que, quanto mais difundido for entre os licenciandos de licenciatura diversas e de pedagogia, tanto mais pesquisadores da própria prática pedagógica, da própria sala de aula, teremos.

A questão de acolher é, portanto, entendida não somente como ligada ao afeto, mas também à atitude de trazer para a nossa comunidade de Prática Exploratória professores de outras áreas a fim de oportunizar interações, compartilhamentos e reflexões. Não propomos mudanças e melhorias no desenvolver das práticas pedagógicas, mas construímos oportunidades de transformações a partir de reflexões e entendimentos conforme propostos pela Prática Exploratória.

Assim, no momento em que termino de escrever essa dissertação, está em estado de análise a possibilidade de darmos continuidade à nossa comunidade de Prática Exploratória envolvendo professores de outras áreas, tanto para falantes de língua inglesa como para falantes do português do Brasil. Alguns professores da educação infantil, Ensino Fundamental I – de química, matemática e história – demonstraram interesse em participar.

No que diz respeito ainda aos compartilhamentos e interações gerados em nossa CoPE, os excertos contendo as transcrições de algumas das interações que ocorreram durante os nossos encontros on-line, estão descritos e analisados no capítulo 7. No entanto, houve interações em nosso grupo de *WhatsApp* que foram significativas e retratam de forma clara o que a Comunidade de Prática Exploratória significou para nós, os praticantes, conforme as imagens listadas abaixo, feitas a partir dos *prints* de tela das interações no grupo:

Imagem 9:

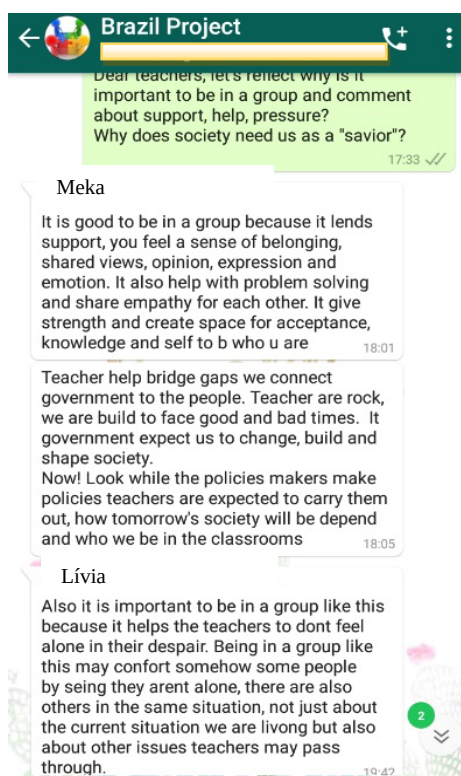
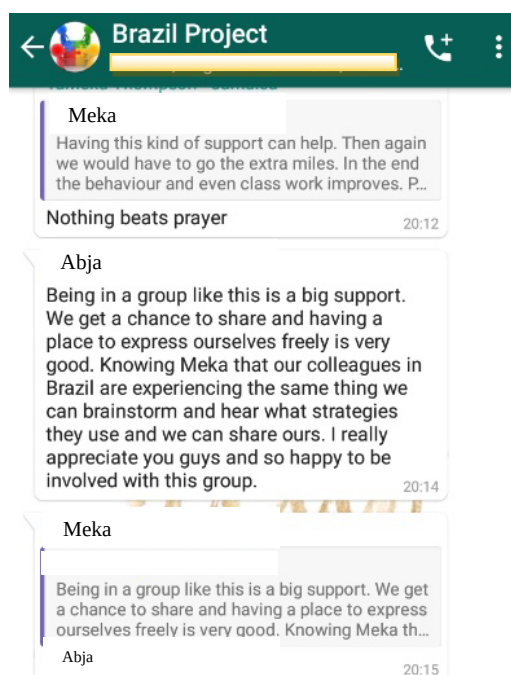


Imagem 10:



As imagens 9 e 10 apresentam a percepção dos praticantes sobre nossa Comunidade de Prática Exploratória como um suporte tanto para ideias, compartilhamentos e acolhimento. Retrata também a questão do afeto provocado pelo pertencimento a uma comunidade de pares, em nosso caso, pois todos estávamos na área da educação, mesmo os licenciandos em fase de formação.

Imagem 11:

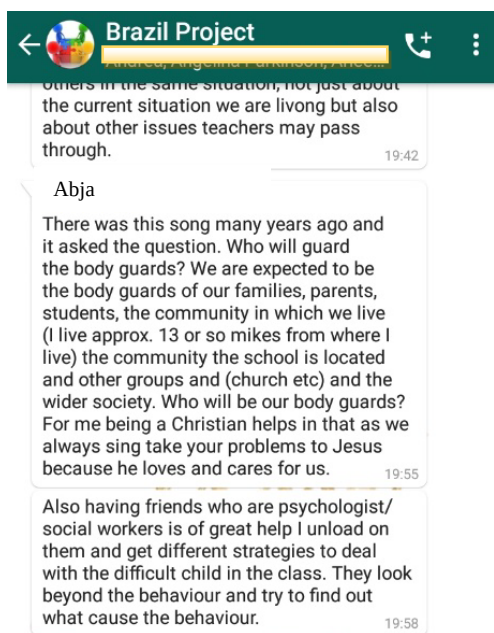
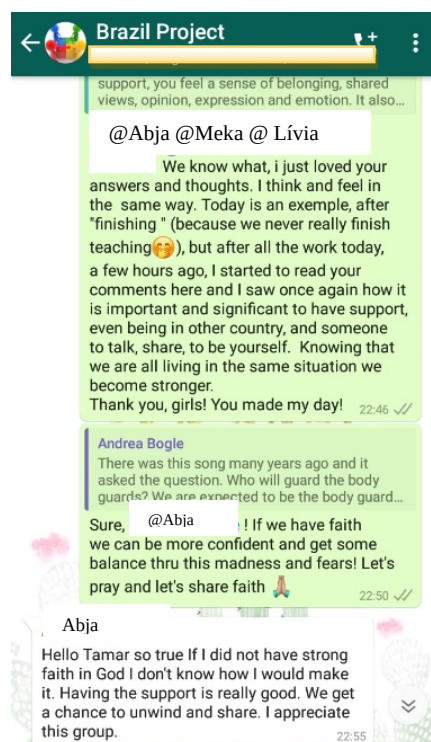


Imagem 12:



Nas Imagens 11 e 12 apresentam o fortalecimento do laço afetivo em nossa CoPE sobre as preocupações sobre a segurança contra o Covid-19 e mensagens de fé e oração. Algo interessante que não pude deixar de notar em nossa Comunidade de Prática Exploratória, ninguém perguntou sobre a religião de ninguém ou sobre questões relativas à sexualidade. Todos fomos envolvidos numa atmosfera de aceitação e respeito de forma que todo e qualquer compartilhamento seria bem recebido. Tais interpretações podem ser feitas ao ler as mensagens dos *prints* de tela.

Imagem 13:

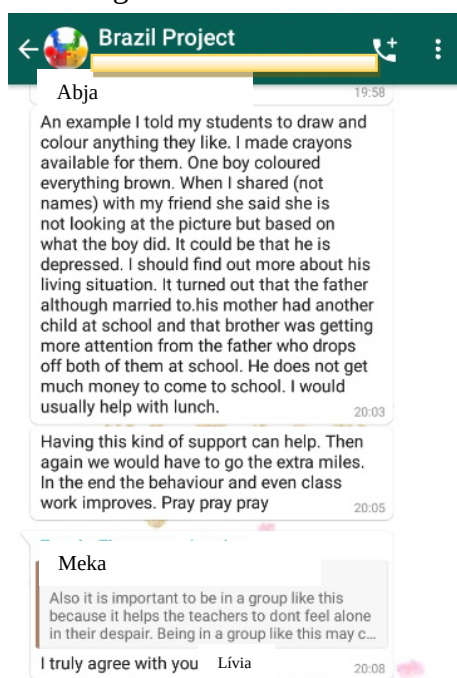
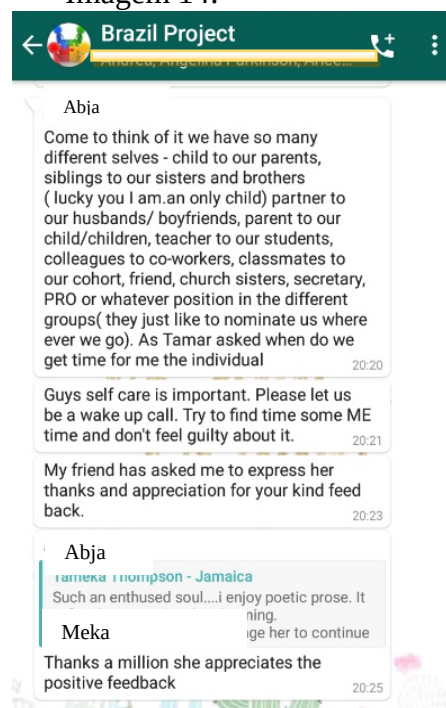


Imagem 14:



Nas Imagens 13 e 14 são apresentadas narrativas de outras pessoas que não estavam participando de nossa CoPE, mas que os praticantes traziam para que as pessoas fossem, de alguma forma, acolhida ou ouvida. Isso impressionou-me bastante, pois não imaginei que a nossa Comunidade de Prática Exploratória pudesse ter esse alcance de acolhimento e ao ver os colegas praticantes fazendo essa ponte com a certeza de que seriam abraçadas. Foi uma das questões que me fez refletir sobre as minhas atitudes enquanto, professora, enquanto colega, enquanto cidadã do mundo.

8.2 Formação de Professores para o quê e para qual momento?

Através de minha pesquisa, pude entender que a formação de professores precisa ir além do currículo, das horas de estágio, da escolha do material ou sobre qual seria o melhor conteúdo a ser trabalhado. Precisa alcançar o professor em sua esfera mais íntima: a de ser humano. É preciso tirar dos ombros do professor a capa de salvador e colocá-lo no patamar de acolhimento e conscientização do real papel que ele desempenha: o de educador para a vida. Essa postura o leva também a acolher e, a partir das reflexões sobre suas próprias práticas pedagógicas, entender sua sala de aula e, nesse processo, alcançar vidas que podem ser transformadas pelo afeto e olhar compreensivo do professor. Ninguém acolhe, sem antes estar

acolhido de alguma forma. Há ainda inúmeras correntes invisíveis que nos prendem e nos tiram a capacidade de enxergar os outros e, em alguns casos, a nós mesmos.

Durante as interações por mensagens no nosso grupo de *WhatsApp*, tivemos vários momentos de reflexão sobre a questão da formação docente tanto no Brasil, quanto na Jamaica e pude perceber que, em ambos os países, através das falas dos praticantes da nossa Comunidade de Prática Exploratória, a formação docente necessita de um olhar mais profundo, talvez mais reflexivo acerca das atribuições importantes desses educadores.

Nos *prints* de tela a seguir, apresento algumas interações sobre a formação docente trazidas por nós, praticantes, e, logo abaixo, faço um breve comentário sobre minhas impressões a respeito:

Imagem 15:

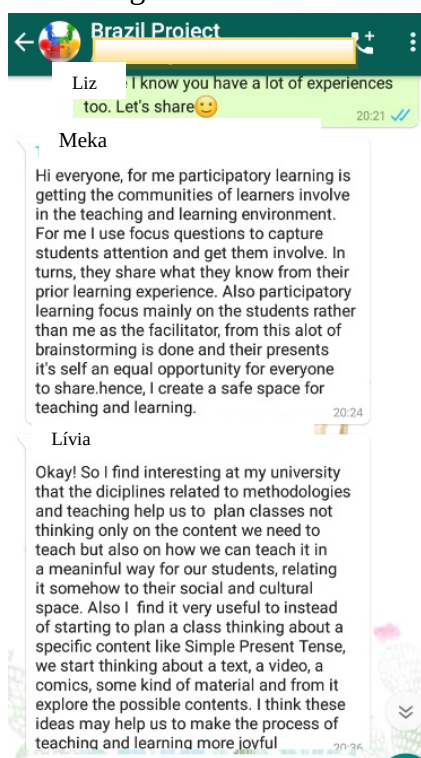
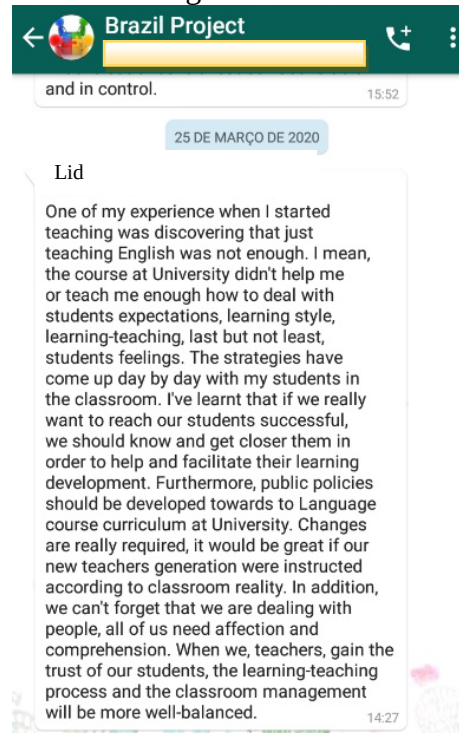


Imagem 16:



As Imagens 15 e 16 apresentam a visão de cada praticante sobre sua formação docente. Nas duas mensagens da Imagem 15 são apresentados dois tipos de informação a respeito da metodologia nas universidades das praticantes. Na primeira é Meka quem fala sobre uma universidade pública na Jamaica e a segunda é Livia quem esclarece sobre uma universidade pública no estado do Rio de Janeiro, Brasil. São aspectos diferentes que parecem contrastar com a Imagem 16, que foi trazido por uma professora brasileira, formada em uma universidade pública no estado do Rio de Janeiro. O relato da praticante Lid na Imagem 16

como agregar ou adaptar algum procedimento que pudesse ser complementado nas nossas práticas pedagógicas. É importante ressaltar que houve curiosidade das praticantes da Jamaica em aprender algumas palavras em português e, também, nós, brasileiros, tivemos curiosidade em aprender algumas palavras em crioulo jamaicano. Essa troca linguística aproximou-nos mais enquanto comunidade de Prática Exploratória.

Imagem 21:

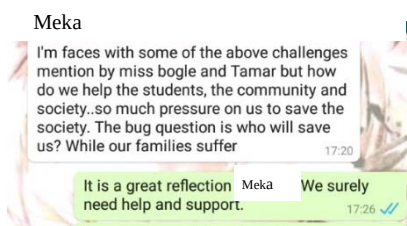
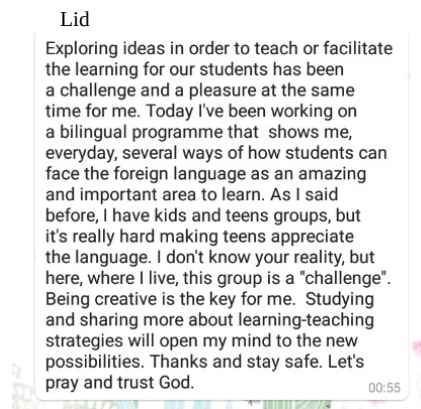


Imagem 22:



As Imagens 21 e 22 foram selecionadas por representarem alguns momentos da interação em que pudemos perceber que a formação docente precisa de um olhar mais reflexivo e acolhedor. Com o caos provocado pela Covid-19, o número de atividades e funções do professor na sociedade aumentaram significativamente. Com as aulas remotas, nem todos os alunos poderiam ter acesso às atividades disponíveis on-line, pois nem todos tinham acesso aos recursos tecnológicos. O desespero dos pais em casa com os filhos sem poder ir à escola acarretou mais cobrança para os professores sobre reduzir ao máximo as atividades da escola, mesmo remota. O peso e a pressão foram sentidos na nossa CoPE.

A imagem 21 apresenta uma mensagem trazida por uma de nossas colegas jamaicanas. Na mensagem, ela relata estar passando por alguns dos desafios mencionados por outros colegas. Questiona e critica a pressão da cobrança da sociedade e do governo de que os professores precisavam fazer alguma coisa pelos alunos em *lockdown*. Na mensagem, a colega usa a sentença “*so much pressure on us to save the society*” para criticar a sociedade e ao complementar “*who will save us? While our families suffer*”, a colega demonstra além da indignação, o sentimento de abandono e esquecimento por parte da própria sociedade.

Na imagem 22, a colega brasileira relata a dificuldade que tem em sala de aula pela falta, às vezes, do interesse dos alunos, especialmente os adolescentes, no ensino-aprendizagem de línguas. Apresenta, em sua mensagem, a questão da criatividade que, para

ela, é a chave, ou seja, algo importante que a auxilia a lidar com o desinteresse dos alunos em sala de aula. Algo importante na fala dessa colega é o fato dela colocar-se à disposição para colaborar e receber colaborações quando explicita “ *Studying and sharing more about learning-teaching strategies will open my mind to the new possibilities*”.

A partir das interações apresentadas acima, percebo que a formação docente inicia em sala de aula, mas não se encerra nunca, conforme entendem Miller e Moraes Bezerra (2004) como um processo de formação permanente. No entanto, as interações da nossa Comunidade de Prática Exploratória provocaram em mim a reflexão sobre o papel que o professor desempenha em sala de aula e o olhar que lhe é lançado pela sociedade e, às vezes, até por ele mesmo sobre o seu próprio papel. Muitas vezes esse olhar não é reflexivo, não busca o caminho dos entendimentos e, também, não acolhe.

A formação docente precisa ir além da universidade, da sala de aula. Através das interações e mensagens, pude entender que a formação docente de um professor precisa começar com ele mesmo, através do suporte da Prática Exploratória ou de alguma proposta semelhante. Ir em busca de reflexões sobre as próprias histórias de vida, prática pedagógica. Professor precisa de suporte, acolhimento, precisa do sentimento de pertencimento, de um espaço no qual possa colaborar e receber colaborações. O momento para o qual a formação docente deve ser direcionada é o dia-a-dia em sala de aula, na vida em comunidade. O maior evento para o qual podemos direcionar a formação docente é a vida, com qualidade e amparo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente.

Paulo Freire

Ao observar o caminho percorrido até aqui, relembro dos *puzzles* e dos objetivos desta pesquisa. Os puzzles foram assim enunciados: [1] Por que propor uma comunidade de prática envolvendo não apenas as colegas da escola onde trabalho?; [2] Por que envolver professores de outros países e culturas distintas em uma comunidade de prática em plataforma virtual?; [3] Por que professores de nosso grupo de Prática Exploratória, mesmo estando distantes, constituem uma comunidade de prática? No que diz respeito aos objetivos, eles foram delimitados nos seguintes itens: [a] Possibilitar o envolvimento de alguns professores brasileiros, bem como de dois outros países que falam inglês para o desenvolvimento de estudos sobre Prática Exploratória e ensino de Língua Inglesa; [b] Construir entendimentos sobre a questão da formação pedagógica do professor de inglês a partir das reflexões sobre as falas dos professores do grupo durante os estudos sobre Prática Exploratória e ensino de Inglês em sala de aula.

Muito mais do que responder às perguntas dos meus *puzzles* ou testificar que meus objetivos foram alcançados muito além do que esperava, busquei trazer para o processo de investigação dessa pesquisa, o movimento reflexivo da Prática Exploratória proposto por Allwright (1999;2005), Moraes Bezerra (2003; 2007, 2015) e Miller (2008; 2011), uma vez que também abarca uma abordagem para pesquisa que envolve interação. No caso da minha pesquisa, envolveu interação, afetos e construções de entendimentos e sentidos direcionados pelo olhar sensível e envolvente da Prática Exploratória somado a vários pressupostos teóricos que permitiram um caminhar mais consciente no desenvolvimento da pesquisa.

Ao trilhar os caminhos da Linguística Aplicada Crítica, Pesquisa Qualitativa e Narrativas, entendi que a Prática Exploratória durante todo o processo de investigação e construção de entendimentos teve a função de fio condutor que uniu essas teorias às questões de formação de professores, relações sociais e afetos. Todos esses, somados aos postulados sobre Comunidade de Prática (WENGER, McDERMOTT, SNYDER 2002), (WENGER 1998; 2010), possibilitaram a construção de uma Comunidade de Prática Exploratória e

oportunizou diferentes entendimentos acerca do meus *puzzles* iniciais e dos objetivos da pesquisa.

Assim, neste capítulo, não busco trazer respostas ou soluções sobre minhas indagações nos *puzzles*. Afinal, é possível ver, através das análises dos excertos e das interações no grupo de *WhatsApp*, reflexões positivas geradas pela ativação dos *puzzles* nas interações. No entanto, prefiro trazer o desenvolvimento que a busca pelos objetivos desta pesquisa oportunizou, não a mim somente, mas a todos os envolvidos nela.

Durante as etapas do processo de investigação, de leitura, da escrita, da formação da Comunidade de Prática Exploratória, pude entender, por meio de reflexões acerca dos meus próprios questionamentos e dos objetivos que me levaram a desenvolver a pesquisa, que eu, enquanto pesquisadora, sou também participante da minha pesquisa e não apenas observadora ou analista. E essa postura, baseada na pesquisa qualitativa etnográfica, possibilitou-me a experiência de compartilhar vivências da minha prática pedagógica e, da mesma forma, de receber os compartilhamentos de vivências dos praticantes da pesquisa. Acolher e ser acolhida. Colaborar e receber colaborações. Tais movimentos de trocas de experiências e de construção de laços afetivos, proporcionaram-me a reflexão sobre um olhar pedagógico e mais humano que transcendeu a compreensão de pressupostos teóricos, ou seja, pude vivenciá-los e isso por si só, modificou o meu olhar sobre a minha pesquisa e sobre a questão de formação docente e ensino de língua inglesa.

Contudo, para chegar a esse ponto reflexivo e conclusivo, precisei passar por uma reconstrução, para a qual não fui solicitada, não fui obrigada, mas que surgiu a partir do meu contato cada vez mais profundo com os princípios da Prática Exploratória. Ao deparar-me com a necessidade de estar participando da minha pesquisa, gerou conflitos internos acerca das minhas práticas pedagógicas e de meu olhar sobre os afetos que são construídos nas interações.

Dessa forma, os *puzzles* iniciais foram contemplados, no entanto, também foram expandidos no sentido de ter agregado a eles outras questões trazidas através das interações em nossa CoPE, que girou em torno dos princípios da Prática Exploratória, especificamente os princípios sobre qualidade de vida e o trabalhar para o desenvolvimento mútuo. Os entendimentos gerados a partir das reflexões da nossa CoPE proporcionaram a construção de afetos entre nós, praticantes, ao compartilharmos nossas experiências e histórias de vida. Outros pontos também surgiram nas interações entre nós, pontos esses que relaciono como unidades pertencentes a esfera do afeto, tais como respeito, suporte, liberdade para nos expressarmos, o ato de preocuparmo-nos com o bem-estar uns dos outros e o acolhimento.

Destaco aqui um dos pontos essenciais que permitiu com que a Comunidade de Prática Exploratória pudesse ter sido construída: o sentimento de pertencimento gerado a partir do envolvimento e compartilhamentos de experiências, entre nós, participantes e praticantes exploratórios.

É importante ressaltar que, a partir das nossas interações e compartilhamentos, percebi que os professores de língua inglesa, tanto brasileiros quanto jamaicanos, precisam muito mais de acolhimento e espaço para compartilhar, interagir e expressar-se, do que uma reestruturação nos cursos de licenciatura. Obviamente, quando há reestruturações que contemplem o crescimento teórico e prático, há um despertar de renovação, contudo, pela experiência vivida e gerada a partir da pesquisa, pude perceber que a formação docente precisa ir além dos regimentos governamentais e curriculares, transcendem o campo físico da universidade e da escola, e parte para o campo das emoções, do acolhimento salutar e revigorante que só pode ser encontrado quando há a oportunidade de interação entre indivíduos que reconhecem seus pares e dividem alegrias e dores. Quando há um espaço para que eles tenham voz e vez, digo isso não porque eles não tenham voz ou vez em seus grupos cotidianos, mas refiro-me à possibilidade de vivenciar, entre outros aspectos, um ambiente que promova compartilhamentos e vivências, que provoque reflexões e gere entendimentos substanciais ou que sinalize que tais aspectos podem surgir.

Entendo que, quando há a junção dessas ações, há também a possibilidade de transformações de atos, práticas pedagógicas ou mesmo de vida. Em meu caso, houve a transformação do meu olhar enquanto professora e ser humano, no que diz respeito ao entendimento de que somente através da busca genuína por entender as próprias práticas, podemos buscar trazer para o outro possibilidades de desenvolver-se em uma esfera de formação que vai além da docência, que possa oportunizar espaços de reflexões, indagações e investigações que conduzam a entendimentos que movimentem a capacidade do professor de se ver como pesquisador e investigador da própria prática, seja ela no âmbito profissional ou pessoal.

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, D. Developing Principles for Practitioner Research: The Case of Exploratory Practice. *Modern Language Journal*, 89/3, 353-366, 2005.

_____. *Three major processes of teacher development and the appropriate criteria for developing and using them*. Minneapolis: University of Minnesota, 1999, p. 1-11, handout.

_____. From “teaching points” to “learning opportunities”, and beyond. *Tesol Quarterly*, Vol 39, 2005.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Linguística Aplicada, Ensino de Línguas & Comunicação*. Campinas, SP: Pontes/Arte Língua, 2005.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cad. Pesq.*, São Paulo (77): 55-61, maio 1991.

ANJOS, F.A. dos. A linguística aplicada, o ensino e a aprendizagem da língua inglesa e o compromisso social. *Revista Tabuleiro de Letras*, Salvador, v. 11, n. 02, p. 123-139, dez. 2017.

BASTOS, L.C., BIAR, L.A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. *D.E.L.T.A.*, 31-especial, 2015 (97-126). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-445083363903760077>> . Acesso em: 20 dez. 2020.

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

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Inglesa*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 16 jun. 2020.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB de 1996 – Lei 9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 jun. 2020.

CHIZZOTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga, Portugal, v. 16, n. 2, pp. 221-236, 2003.

FERNANDES, F.R.; CARDOSO, T.A.; CAPAVERDE, L.Z.; SILVA, H.F.N. *Comunidades de prática: uma revisão bibliográfica sistemática sobre casos de aplicação organizacional*. Biblioteca Digital de Periódicos, 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/atoz/article/view/46691/28744>>. Acesso em: 08 maio 2019.

FABRICIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de "desaprendizagem": redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L.P. da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p.15-66.

FONSECA, Vitor da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Rev. psicopedag.* [online]. 2016, vol.33, n.102, pp. 365-384. ISSN 0103-8486. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014>. Acesso em: 18 maio 2020.

GARCEZ, P.M., BULLA, G.S., LODER, L.L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. *D.E.L.T.A.*, 30.2, 2014 (257-288). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-445078307364908145>> . Acesso em: 06 abril 2020.

GENTLES, C. H. *60th Yearbook of Teacher Education*. ICET 2016 60th World Assembly. School of Education, Faculty of Humanities and Education, The University of the West Indies. Mona, Kingston 7.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: está é a questão?. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*. v. 22, n. 2, pp., 201-210, maio/ago. 2006.

KOCH, I. V. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2003.

LABOV, W. Some Further Steps in Narrative Analysis. *Journal of Narrative and Life History*. V.7, n. 1-4, p. 395-415.1997. Disponível em: <<https://www.ling.upenn.edu/~wlabov/sfs.html#fnB1>> . Acesso em: 11 maio 2020.

LABOV, W.; WALETZKY, J. *Narrative Analysis: oral versions of personal experience*. Essays of the 1966 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society. University of Washington Press, 1967. Disponível em: <https://www.academia.edu/5908198/Narrative_analysis_oral_versions_of_personal_experience> . Acesso em: 11 maio 2020.

LAVE, J.; WEGNER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge, 1991.

LINDE. C. *Life stories: the creation of coherence*. Oxford University Press, NY: 1993.

_____. *Memory in Narrative*. The International Encyclopedia of Language and Social Interaction, First Edition. Karen Tracy (General Editor), Cornelia Ilie and Todd Sandel (Associate Editor). 2015 John Wiley & Sons, Inc. Published 2015 by John Wiley & Sons, Inc. DOI: 10.1002/978111463/wbielsi121

LYNCH, J., PORTER, J. *Review and Evaluation of Teacher Education in Jamaica*. Technical Report. Unesco, 1985.

LUCCI, M.A. A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. *Professorado*. Revista de currículo y formación del professorado, 10, 2 (2006).

MACHADO, R.; CAMPOS, T. R. e SAUNDERS, M. C. História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos. *Revista Helbano*. Brasília.: UNB, v. 01, n. 02, 2007. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/98-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos>> . Acesso em: 04 abril 2019.

MAYRING, Ph. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* [Introdução à pesquisa qualitativa]. (5ª ed.). Weinheim: Beltz.

MENEGAZZO, M.A. *Os PCNEM e PCN+ de Língua Estrangeira: Sugestões aplicáveis?*. Dissertação. Universidade Estadual de Londrina, 2006.

MILLER, I. K., MORAES BEZERRA, I. C. R. Entrevista concedida por Dick Allwright à Revista Soletas. *Revista Soletas*, n.35, 2018.

MILLER, I. K. et al. Prática Exploratória: questões e desafios. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador*. Campinas: Pontes Editores, 2008.

MOARES BEZERRA, I.C.R., MILLER, I.K.(Orientadora). *Com quantos fios se tece uma reflexão? Narrativas e argumentação no tear da interação*. Rio de Janeiro, 2007. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

MORAES BEZERRA, I.C.R. Prática Exploratória: um caminho para o entendimento. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, Rio de Janeiro, v.2, n.2, p.58-72, 2003. Disponível em: <https://www.academia.edu/4831179/Pr%C3%A1tica_Explorat%C3%B3ria_um_caminho_para_o_entendimento> . Acesso em: 07 jan. 2019.

MORAES BEZERRA, I. C. R. Aprender e ensinar inglês: o que o afeto tem a ver com isso? *Revista Soletas*, n.25, 2013. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletas/article/viewFile/6350/5284>> . Acesso em:07 jan. 2019.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. (Org.) *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, 279 p.

_____. *Identities fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

MOUTINHO, K., CONTI, L. Análise de narrativas, Contrução de sentidos e Identidade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 32 n. 2, pp1-8, abr./jun. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-3772e322213>> . Acesso em: 14 dez. 2020.

NICHOLLS, Susan Mary. *Aspectos Pedagógicos e Metodológicos do Ensino de Inglês*. Maceió – AL: EDUFAL, 2001.

OLIVEIRA, F.S.P A. Análise de uma narrativa tipicamente laboviana e do processo de construção de identidade da narradora. *Linguagem, Teoria, Análise e Aplicação*, Puc-Rio, (8). 2013. Disponível em:

<http://www.pglettras.uerj.br/linguistica/textos/livro08/LTAA8_a35.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2021.

PAIVA, V.L.M.O. *A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa*. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84. Disponível em:

<<http://www.veramenezes.com/ensino.htm>> Acesso em: 08 dez. 2020.

PATTON, M. *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, Sage Publ., 1986.

PENNYCOOK, A. *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. Capítulo 2 - *Uma linguística aplicada transgressiva*, p. 68-84. / Branca Fabrício [et al]; organizador Luiz Paulo da Moita Lopes - São Paulo: Parábola Editorial, 2006. (Lingua[gem]; 19).

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma linguística crítica. Dossiê: refletindo sobre pesquisas em Linguística. *Revista Línguas & Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná*. v. 8, n. 14, p.13-20, 1º sem. 2007.

ROSSATO, V. As diferentes metodologias de ensino da língua inglesa em diferentes segmentos de ensino. *Revista Eventos Pedagógicos*, v. 03, n. 01. Sinop: 2012.

REGO, C.T. *Vygotsky*. Petrópolis: Vozes, 1994.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 4 ed. 1991.

SANTOS, A. M.; SILVA, R. S.; COSTA F. S.; ANTUNES, D. S. H. *Identidade docente e afeto na formação de professores*. XV Seminário Internacional de Educação, 2016. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/c44fac3d-160b-40cb-897b-be794137abfe/Identidade%20docente%20e%20afeto%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores.pdf>> Acesso em: 04 abril 2019.

SANTOS, E.S.S. O ensino da língua inglesa no Brasil. *BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras*. n.01, dez. 2011. Disponível em:

<http://www.babel.uneb.br/n1/n01_artigo04.pdf>. Acesso em: 04 abril 2019.

SILVA, A.Y.B., BERTI, G.B., MARTINS, G.R. *O professor, a língua inglesa e a base nacional comum curricular*. SILE – Simpósio Internacional de Linguagens Educativas. USC, 2018. p. 380-387.

SMITH, J. *Narrative: Sociolinguistic Research*. University of York. York, UK. 2006.

SNYDER, W., WENGER, E., de SOUSA BRIGGS, X. *Communities of Practice in Government Leveraging Knowledge for Performance*. Published in The Public Manager, Winter 2003-2004, v32:4, pp. 17-21. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/245706269_Communities_of_practice_in_government_Leveraging_knowledge_for_performance> . Acesso em: 04 abril 2019.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2009.

WENGER, E. *Communities of Practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University, 1998.

_____. *Communities of Practice and social learning systems: the career of a concept*. London, UK, 2010.

_____. Communities of Practice and Social Learning Systems. Organization Articles: London, *Thousand Oaks*, CA and New Delhi, Volume 7(2): 225-246m, 2000.

WENGER, E.; McDERMOTT, R.; SNYDER, W. *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press, 2002. Disponível em: <<http://cpcoaching.it/wp-content/uploads/2012/05/WengerCPC.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2019.

ANEXO A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
Estado do Rio de Janeiro

ANDERSON PHELIPE DE MORAES ELIAS

Tradutor Público Juramentado e Intérprete Comercial de Inglês
Matrícula na JUCERJA: 257, 09 de setembro de 2015, CPF nº 113.598.677-08
Rua Comendador Portela, 242, Jardim Sulacap, Rio de Janeiro/RJ, CEP: 21740-430
Tel: (21) 32542397/998902138 andersonelias.translator@gmail.com
Doc. nº. 077 Livro 011 Fl. 248 - 252

I, Anderson Phelipe de Moraes Elias, the undersigned Public Sworn Translator and Commercial Interpreter, with full faith and credit throughout the Federative Republic of Brazil, duly appointed and commissioned by the Board of Trade of the State of Rio de Janeiro (JUCERJA) and registered therewith under No. 257, DO HEREBY CERTIFY AND ATTEST that a digital document set forth in the Portuguese language was presented to me for translation into English, which I have lawfully performed, by virtue of my Official Capacity, as follows:-

----- INFORMED CONSENT -----

You are being invited to participate, as a volunteer, in the survey titled "Comunidade Prática Exploratória como instrumento de reflexões sobre práticas e processos formativos de docentes de Língua Inglesa: um encontro multicultural" [*Exploratory Practice Community as an instrument for reflection on the practices and processes to train English teachers: a multicultural meeting*], conducted by Tamar da Silva Viana under the supervision of Prof. Dr. Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra. This study aims to find, by means of interactions between the survey participants, similar and diverging or different points of teacher education to work in the field of English teaching in their respective cultural territories, and how the exchange of experience may influence or not in the teaching

andersonelias.translator@gmail.com

248

Doc. nº. 077 Livro 011 Fl. 248 - 252

performance of the participants during the interaction period or after this period. For this interaction, a practice community will be created with the participants, in which continuing education studies on English teaching will be presented and the participants will have the opportunity to present studies or subjects of their interest, in order to share knowledge and learning.-----

You have been selected because you are studying at a university to become an English teacher or are already working as an English teacher, and for the experience in

Doc. nº. 077 Livro 011 Fl. 248 - 252

phenomena. Thus, your participation in this survey will consist of interactions with participants of similar academic background and corresponding teaching performance in other countries, namely Brazil, Jamaica and the Bahamas, through a free virtual platform.-----

Interactions or interviews will be directed by the surveyor as well as by the participants, regarding the presentation of contents of continuing education or exchange of experiences. Some contents will be pre-selected and will have a discussion or debate line or viewpoints on the understanding of English teaching, its importance, challenges, social and cultural or multicultural realities, implications for teacher education, teaching modalities and exchange of experience, opinions, suggestions and perceptions of teaching. Meetings between participants in this practice community will be, at first, weekly, lasting, at least, thirty (30) minutes. The total expected duration of this survey is three (3) months. During the meetings of this survey community, we will record videos, images, audios and/or writing of the interactions, as applicable.-----

The data obtained with this survey will be confidential and will not be disclosed on an individual level, to ensure the confidentiality of your participation. For the description of interactions, audios or writing, a codename will be created for each participant to ensure confidentiality and secrecy.-----

The responsible surveyor undertook to disclose the results obtained to the academic and scientific communities in a consolidated manner, without any identification of participating individuals or institutions.-----

In case you agree to participate in this survey, sign at the end of this document, issued as two copies, one of them to you, and the other one to the responsible surveyor/survey coordinator. Please find below the phone numbers and the

andersoneliastranslator@gmail.com

250

Doc. nº. 077 Livro 011 Fl. 248 - 252

institutional address of the responsible surveyor and the Research Ethics Committee - CEP, where you can clear your doubts about the project and your participation in it, now or at any time.-----

Contacts of the responsible surveyor: Tamar da Silva Viana, mailing address - Rua Desembargador Ferreira Pinto, 721, Centro - Itaboraí, RJ, CEP [Postal Addressing Code]: 24800-000, email: tamar.viana@yahoo.com - Phone (+55) (021) 99552-5302.-----

In the event you have difficulty in contacting the responsible surveyor, please report it to the UERJ's Research Ethics Committee: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, email: etica@uerj.br - Telephone: (+55) (021) 2334-2180.-----

I declare that I understand the objectives, risks and benefits of my participation in the survey, and agree to participate.-----

-----, -----, -----.
----- (city, month day, year)

Signature of the participant:-----

Signature of the surveyor:-----

Initials of the participant | Initials of the surveyor---
|
|

THIS WAS THE FULL TEXT of said document, the true translation whereof I ATTEST. This translation does not imply any judgment on the authenticity and/or content of the document.

andersonelias.translator@gmail.com

251

Doc. nº. 977 Livro 011 Fl. 248 - 252

Rio de Janeiro, August 13th, 2019, -----
Anderson Phelipe de Moraes Elias, JUCERJA No. 257.
Translation Fee, pursuant to JUCERJA's Resolution No.
106/2018 of September 20th, 2018: R\$ 327.08 -----

andersonelias.translator@gmail.com

252

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a) da pesquisa intitulada “Comunidade de Prática Exploratória como instrumento de reflexões sobre práticas e processos formativos de docentes de Língua Inglesa: um encontro multicultural”, conduzida por Tamar da Silva Viana sob a orientação da prof^a Dr^a Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra. Este estudo tem por objetivo verificar através das interações entre os participantes da pesquisa pontos semelhantes e divergentes ou diferentes de formação docente para atuação no campo do ensino de Língua Inglesa em seus respectivos territórios culturais e em como a troca de experiência(s) poderá(ão) influenciar ou não a atuação docente dos participantes durante o período de interação ou após esse período. Para essa interação será criada uma comunidade de prática com os participantes em que serão apresentados estudos de formação continuada sobre ensino de língua inglesa e oportunizar aos próprios participantes apresentações sobre estudos ou assuntos que os interessem, com o intuito de compartilhar conhecimentos e aprendizagens.

Você foi selecionado(a) por estar em fase de formação universitária para ser professor(a) de Língua Inglesa ou por já estar em campo de atuação no ensino de Língua Inglesa, e pela experiência e vivência em seu território nacional e cultural que promovam fornecimento de conhecimentos e entendimentos que possam contribuir para construção de pontes interculturais e servir de apoio ou auxílio em influências para o campo de atuação docente no contexto de ensino de Língua Inglesa. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A sua participação nesta pesquisa não será remunerada e nem implicará em gastos de viagens ou estadias para os participantes, somente o gasto com o uso da própria internet e/ou aparelho(s) eletrônico(s) do próprio participante. Os possíveis riscos durante a pesquisa será o de expor opiniões sobre algumas questões sobre os processos de formação docente em que está inserido ou que fez parte, talvez viés político educacional a depender das opiniões que forem expostas. No entanto, caso você não queira que sejam registrados na pesquisa, basta informar à pesquisadora que prontamente os retirará ou não os usará.

A pesquisa terá suas bases metodológicas no paradigma qualitativo, isto é, uma pesquisa descritiva, cujas interpretações dos fenômenos das interações são analisadas indutivamente, característica de metodologia empregada com frequência em pesquisas de natureza social e cultural tendo análises de fenômenos complexos e específicos. Assim, sua participação nesta pesquisa consistirá em interações com participantes de formação acadêmica similar e atuação docente correspondente de outros países, a saber, Brasil, Jamaica e Bahamas por meio de uma plataforma virtual, gratuita.

As interações ou entrevistas serão direcionadas pela pesquisadora e também pelos participantes, no que diz respeito as apresentações de conteúdos de caráter de formação continuada ou troca de experiências. Alguns conteúdos serão pré-selecionados e terão a

inglesa, importância, desafios, realidades sociais e culturais ou multiculturais, implicações na formação docente, modalidades de ensino e troca de experiência, vivência, opiniões, sugestões e percepções de ensino. Os encontros entre os participantes desta comunidade de prática serão, a princípio, semanais tendo no mínimo 30 (trinta) minutos de duração. O total de duração desta pesquisa está previsto para 3 (três) meses. Durante os encontros da comunidade desta pesquisa, serão gravados vídeos das interações, bem como imagem, registro de áudio e/ ou de escrita, caso haja.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. Para a descrição das interações, áudios ou escrita, será criado um codinome para cada participante, com o intuito de garantir a confidencialidade e sigilo.

A pesquisadora responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou instituições participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Tamar da Silva Viana, endereço para correspondência – Rua Desembargador Ferreira Pinto, 721, Centro – Itaboraí, RJ, CEP: 24800-000, e-mail: tamar.viana@yahoo.com – Telefone (+55) (021) 99552-5302.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã – Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br – Telefone: (+55) (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador





PROTOCOLO DE ASSINATURA(S)

The document above has been submitted to the platform Portal de Assinaturas Certisign for digital signature. To check the signatures, click on the link: <https://portaldeassinaturas.com.br/Verificar/3122-638A-5E7B-7067> or visit <https://portaldeassinaturas.com.br:443> and use the code below to verify that this document is valid.

Código para verificação: 3122-638A-5E7B-7067



Hash do Documento

B15D2BCAEFB5FBE701ED9E97BECCC147CB2157A28A2A13E2B814158C678A26A3

O(s) nome(s) indicado(s) para assinatura, bem como seu(s) status em 18/09/2019 é(são) :

☒ Anderson Phelipe De Moraes Elias - 113.598.677-08 em

18/09/2019 14:47 UTC-03:00

Tipo: Certificado Digital



ANEXO B - Convenções de Transcrições

Convenções de transcrição (Adapt. Jefferson, 2004*)

Símbolo	Fenômeno
.	Entoação descendente
?	Entoação ascendente
,	Entoação continua
: / :: / :::	Prolongamento do som (diferentes durações)
↑	Som mais agudo [1-Transcrever no ELAN (/) → 2-Converter na transcrição final: (↑)] *Tamanho da fonte: 8
↓	Som mais grave [1-Transcrever no ELAN (\) → 2-Converter na transcrição final: (↓)] *Tamanho da fonte: 8
-	Corte abrupto
fala	Ênfase [1-Transcrever no ELAN (fa“l_a_ ”) → 2-Converter na transcrição final: (fala)]
FAla	Volume mais alto
°fala°	Volume mais baixo
>fala<	Fala acelerada [1-Transcrever no ELAN (»fala«) → 2-Converter na transcrição final: (>fala<)] *Tamanho da fonte: 8
<fala>	Fala desacelerada [1-Transcrever no ELAN («fala») → 2-Converter na transcrição final: (<fala>)] *Tamanho da fonte: 8
[] []	Falas sobrepostas
(.)	Micro-pausa (igual ou inferior a dois décimos de segundo)
(2.5)	Pausa (em segundos e décimos de segundos)
eh	Pausa cheia
mm	Sinal de retorno do ouvinte
.h / .hh / .hhh	Inspiração (diferentes durações)
h / hh / hhh	Expiração (diferentes durações)
th	Estalar de língua
()	Segmento inaudível não transcrito
(fala)	Segmento pouco audível de transcrição duvidosa
(fala/fama)	Transcrições alternativas de um segmento pouco audível
((escreve))	Descrição de uma actividade não verbal

*JEFFERSON, G. 2004. Glossary of transcript symbols with an introduction. Em G.H. Lerner, ed. *Conversation Analysis Studies from the first generation*. Amsterdam: John Benjamin, pp. 13-31.