

PARTE I

INTERLIGANDO OS PRIMEIROS FIOS INTERDISCIPLINARES EM INTERFACE COM O DISCURSO

Parte I – Apresentação

Na primeira parte desta tese, apresento fios teóricos que, embora não se constituam categorias de análise a serem utilizados no capítulo onze (análise de microcenas), são elementos fundamentais para que eu possa enquadrar meu estudo em relação a: discurso, pesquisa, reflexão docente, crenças e identidades. Tais fios, dentre os quais o discurso que permeia todos os outros, apóiam-me quando trato destas macro questões ao longo de meu trabalho.

Discurso – O fio sempre presente

The emphasis should be on language use, but language use conceived as socially determined, as what I call discourse.

Fairclough (1992)

Of course, people do act strategically in certain circumstances and use conventions rather than simply following them; but in other circumstances they do simply follow them, and what one needs is a theory of social action – social practice – which accounts for both the determining effect of conventions and the strategic creativity of individual speakers, without reducing practice to one or the other.

Fairclough (1992)

Ao decidir-me por iniciar minha argumentação teórica focalizando o discurso, faço-o partindo da perspectiva de que é o discurso, a linguagem em uso, que permeia as relações sociais, que constrói e mantém o mundo social em que vivemos. Assim sendo, está presente em tudo aquilo que se refere ao humano e, nesta tese, à construção do objeto de pesquisa, à forma como esta pesquisa foi concretizada, aos entendimentos sobre reflexão docente e sobre construção de conhecimento docente adotados, bem como ao entendimento de identidade.

Assim, este capítulo inicial apresenta a forma como entendo discurso e como ele se insere neste trabalho para que se perceba a articulação feita com os outros fios teóricos formando o arcabouço macro desta tese. Em função disso, a questão discursiva será posteriormente retomada na parte II para articulá-la a construtos que servirão como categorias de análise da tessitura micro discursiva na parte IV, mais especificamente no capítulo onze desta tese.

2.1

Discurso: espaço de tecer ideologia, poder, diálogo, conhecimento e ação

A linguagem é, inegavelmente, uma das mais importantes ferramentas simbólicas geradas a partir da convivência entre seres humanos. Ela mediatiza interações, contribuindo para a construção de identidades, visões de mundo e do outro (Moita Lopes, 1996). Afinal, conforme sinaliza Bakhtin ([1929] 2002: 36), “a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social”. Desta forma, estudos da linguagem que focalizam-na como elemento abstrato e autônomo - tais como Saussure com a dicotomia *langue* e *parole*; Chomsky (1957, 1965) com competência e performance - têm sofrido críticas de estudiosos como Bakhtin ([1929]2002) e Hymes (1972), respectivamente, embora cada um opere a partir de construtos teóricos advindos das tradições às quais se afiliam. Posteriormente, Goodwin e Duranti ([1992]1997) retomam tal questão, reiterando as críticas a um modelo de estudo da linguagem em que as sentenças são estudadas descoladas de seu contexto de produção. Em uma alusão direta a Chomsky, os autores reclamam que no trabalho deste pesquisador

a língua não é apenas analisada isoladamente das estruturas de participação interativa que alinham falantes aos ouvintes e atualizam o estado do discurso [...], mas também cada sentença ou enunciado individual é tratado como se não tivesse nenhum laço com a fala que está ao seu entorno (com exceção daqueles signos indexicais como pronomes, demonstrativos, advérbios espaciais e temporais que evocam ou exigem o conhecimento do contexto textual ou espaço-temporal para uma interpretação do significado referencial-proposicional do ato de fala no qual ocorrem). A sentença está então divorciada de qualquer contexto relevante e torna-se um mundo auto-suficiente e contido nele mesmo. (Goodwin e Duranti, [1992]1997, p.12)

Na verdade, ao abstrair o aspecto social que envolve o uso da linguagem, os estudiosos negligenciam como, através da linguagem, o poder é exercido, naturalizam-se discursos, constroem-se identidades, reconstroem-se ordens do discurso (Fairclough, 1996a).

Discutindo o significado do construto ‘discurso’ em Foucault, Goodwin e Duranti ([1992]1997, p.30) informam que “ele é um complexo cultural de signos e práticas que regulam como vivemos socialmente”. Revel (2005) esclarece ainda que Foucault interessou-se pelo discurso em dois níveis. O primeiro diz respeito à

natureza e às condições das enunciações – envolvendo gramática e lingüística. O segundo diz respeito à historicização, à emergência de dispositivos discursivos que sustentam práticas sociais. Dessa forma, parece-me que o autor, embora sem perder a dimensão lingüística, buscava discutir como o discurso da ciência, por exemplo – com o poder do qual é investido – define e traça os limites entre sanidade e loucura. Tal questão pode nos levar a pensar nos discursos que circulam na sociedade construindo a feminilidade ou a beleza de adolescentes ou definindo necessidades de aprendizagem de línguas estrangeiras ou ainda configurando o bom professor de línguas. Assim, considerando o escopo do estudo a ser desenvolvido, percebo como condição para compreensão e análise das categorias que emergiram dos dados uma base teórica interdisciplinar com foco na linguagem entendida como discurso. É, portanto, um ponto de partida teórico que considera os participantes discursivos em um contexto social específico, enquanto sujeitos historicamente construídos, mobilizando estratégias de interação, produção e interpretação de discursos, enfim, agindo discursivamente.

2.2

A natureza social do discurso

Para entender a noção de discurso proposta em uma perspectiva de sócio-construção e de prática social, é preciso circular por entendimentos que vão além da mera percepção de linguagem enquanto sintaxe (Chomsky, 1957, 1965). Contrapondo-se a esse posicionamento, Bakhtin ([1929] 2002) – da filosofia da linguagem – marca a natureza social do discurso, apontando para uma perspectiva dialógica, já que é na interação com o outro que os significados são negociados, pois:

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.(ibid., p.123)

Essa afirmativa remete-nos a uma noção por ele trabalhada em sua obra: a dialogicidade ou o dialogismo, na medida em que enunciações orais ou escritas

apenas fazem sentido ao serem interpretadas através de sua relação com as que a antecederam e as que virão. Por isso, o significado não se encontra nas palavras, mas no processo de construção de significados entre os interlocutores, graças ao diálogo tecido por diversas vozes, não necessariamente presentes no tempo e no espaço da interlocução. Clark e Holquist (1984) apontam a polifonia como uma das propriedades do discurso bakhtiniano, de forma que os discursos que circulam na sociedade ecoam várias vozes de outros discursos, por sua vez surgidas em outras práticas discursivas. No entanto, isso não significa que os sentidos sejam construídos sem embate, em consenso. Stam (1992, p.31) sinaliza que a linguagem, para Bakhtin, é um campo de batalha, posto que “linguagem e poder vivem em interseção permanente”.

Cook (1992) lembra que, para Bakhtin, o significado não pode ser divorciado das pessoas. Desta forma, o significado está localizado no social, através do embate, uma vez que a negociação de significados não acontece necessariamente sem ele. Para Clark e Holquist (1984, p.9) uma importante contribuição de Bakhtin diz respeito à forma como este autor dimensionou a “dinâmica social da prática da linguagem enquanto força organizadora das estruturas de inter-relação pessoal no mundo entre as consciências”. Bakhtin enfatizava, portanto, uma perspectiva de linguagem enquanto prática cognitiva e social. Dessa forma, Bakhtin ([1979]2000, p.314) sublinhava a interação entre discursos, o (re-)trabalhar o já dito, na construção da significação, a apropriação e acentuação de palavras dos outros – que ousou entender como outros discursos:

Nossa fala, isto é, nossos enunciados, [...] estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos.

Fairclough³ (1996a, p.26) – proponente da Análise Crítica do Discurso – entende a linguagem enquanto discurso e este enquanto prática social de forma que, ao analisar textos (orais e escritos),

³Embora nesta obra Fairclough não faça menção direta a Bakhtin, em suas obras de 1992 e 2003 há alusões a este autor acerca de intertextualidade que aponta para uma compreensão de texto e de prática discursiva, além das relações entre enunciados e sobre dialogismo, voz. Dessa forma, acredito que a citação que se segue, de uma certa forma é derivada das leituras de Fairclough à obra de Bakhtin.

não se analisa apenas os processos de produção e de recepção, mas também a relação entre textos, processos e suas condições sociais – não apenas as condições imediatas do contexto situacional, mas também as condições mais remotas das estruturas institucional e social.

Assim sendo, o discurso consubstancia-se em uma forma de ação social, na medida em que “a perspectiva individual sempre implica convenções sociais” (ibid., p.28), pois “o discurso é um modo de agir, uma forma pela qual as pessoas agem em relação ao mundo e principalmente em relação às outras pessoas” (Fairclough, 1992, p.63). Quanto à noção de prática social, Fairclough (1996a, p. 28) lembra que as pessoas sofrem limitações em sua(s) ação (ações), ou seja, “só lhes é permitido agir sob a condição de que ajam dentro de limitações dos tipos de prática – ou de discurso”. Tais limitações são exercidas, segundo Fairclough (1996a: 29) através de uma rede que envolve *ordens do discurso* – uma ordem social vista sob a perspectiva do discurso, i.e., tipos de discursos em dados tipos de práticas nos quais um espaço social encontra-se estruturado – e *ordens sociais* – “a estruturação de um espaço social em particular em vários domínios associados a vários tipos de práticas”. Wodak (1997) afirma que dimensionar o discurso como prática social é uma questão central para os proponentes da ACD, pois entender o discurso assim

implica uma relação dialética entre um evento discursivo em particular e a(s) situação/ situações, instituição/ instituições e estrutura(s) social/ sociais que o molda: o evento discursivo não só formata como é formatado por eles. Isso quer dizer que o discurso [tanto] é constitutivo como é socialmente condicionado – ele constitui situações, objetos de conhecimento, as identidades sociais de [pessoas e grupos de pessoas] e as relações entre as pessoas e grupos de pessoas. O discurso é constitutivo tanto no sentido de que ele ajuda a sustentar e a reproduzir o *status quo* social como ele contribui para transformá-lo. (ibid., p.173)

A perspectiva teórica da qual parte Bakhtin ([1929] 2002: 113) colabora para iluminar essa questão, apontando que o significado do qual se faz pleno o discurso não se encontra em um vácuo social, provocando limitações, na medida em que “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”.

Neste momento, é possível estabelecer uma correlação com o conceito de *interdição* proposto por Foucault ([1971] 2002, p.9), segundo o qual “não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que

qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”. Isto não implica, para Fairclough (1996a), que tais limitações não possam ser superadas pelo próprio discurso através do que o autor – talvez inspirado em Bakhtin – chama de criatividade, de forma a operar mudanças, ainda que sutis, na ordem do discurso. Bakhtin ([1929]2002, p.41) em sua perspectiva teórica corrobora para este entendimento ao afirmar que:

A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.

Assim sendo, o analista precisa voltar-se para a análise do uso social da língua de forma a traçar esta relação com as questões macro sociais e de forma a perceber como tais questões são tratadas localmente nas práticas discursivas.

2.3

Discurso e poder

Fairclough (1996a), baseado em Gramsci, entende a ideologia como sendo uma ‘filosofia implícita’ nas atividades práticas da vida social, fundamentada e tomada como um dado, como uma verdade. Essa ideologia colabora para a manutenção de relações de poder desiguais ao contribuir para que elas não sejam questionadas durante o processo de interpretação de discursos. Segundo Fairclough (1996a), a invisibilidade da ideologia a torna mais efetiva ao tornar-se pano de fundo na interação, colaborando para dimensionar o mundo a partir de uma dada perspectiva quando posiciona o leitor/ ouvinte através de pistas. As instituições, afirma Wodak (1997), têm seus próprios sistemas de valores, cristalizados na forma de ideologias específicas, embora seja ainda preciso separar a ideologia institucional oficial – explicitada em certos discursos – e o que a autora chama de ‘regras implícitas’ subjacentes ao comportamento cotidiano, na medida em que podem operar em contradição.

Assim como Bakhtin, Fairclough (1996a) vê o discurso como arena, espaço de luta não apenas na língua, mas também sobre ela, à medida que estratégias de manutenção de poder forem reveladas. Fairclough (1996b, p.3) também lembra

que tem havido modificações na forma como o poder e o controle social são exercidos, não mais a partir da coação ostensiva. Aliás, Foucault ([1979]2002, p.221) adverte que

a questão do poder fica empobrecida quando é colocada unicamente em termos de legislação, de Constituição ou somente em termos de Estado ou de aparelho de Estado. O poder é mais complicado, muito mais denso e difuso que um conjunto de leis ou um aparelho de Estado.

Assim sendo, o poder permeia as relações, sendo carreado nos discursos da medicina, da pedagogia, da história, das ciências, etc. Através de rotinas comuns de práticas discursivas, seja na sala de aula, nas reuniões docentes, na consulta médica, nas audiências, no boletim científico sobre quem é doente ou não, etc., formas de poder são exercidas sub-repticiamente por serem construídas por pessoas que detém um dado saber(-poder). Conforme lembra Moita Lopes (2002, p.36), “o poder atravessa a sociedade em diferentes direções, dependendo das relações sociais nas quais as pessoas se envolvem por meio de diferentes práticas discursivas”.

As práticas discursivas são, portanto, instrumentos importantes na reprodução das relações de poder ou do questionamento deste poder. A seguinte afirmação de Foucault ([1979] 2002:8) alinha-se à perspectiva de Fairclough quando aponta:

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.

Assim, tanto o poder produz discurso, como o discurso produz poder. Considerando as instituições sociais e suas culturas, Wodak (1997) aponta que as primeiras são caracterizadas por conflitos, contradições e desordem no discurso. Deve-se, portanto, ver o *poder* nas mesmas como

um fenômeno estrutural, um produto do e um processo pelo qual os membros da organização envolvem-se na organização da atividade. [Assim sendo,] o poder organizacional é constituído e reproduzido através do simbolismo da estrutura organizacional. O poder se manifesta nas hierarquias, no acesso a certos discursos e informações e, certamente, no estabelecimento de símbolos: que mitos são considerados relevantes, que ideologias, normas e valores são postulados e relacionados diretamente aos grupos no poder e aos seus interesses. (ibid., p.175).

É o discurso que possibilita a construção e a disseminação de saber-poder que está presente em tradições de pesquisa, na demarcação de quem tem acesso ou não a tais saberes. É através do discurso que interagimos em nossos contextos de trabalho que nos permitem a construção de *expertise* e de crenças. Enfim, o discurso é o fio que utilizamos para nos construir identitariamente, para dar sentido ao mundo social em que vivemos. Da mesma forma o discurso é o fio condutor primeiro que tece esta tese, imbricado aos outros fios teóricos, conforme tentarei mostrar nos capítulos que se seguem.

3

Tecendo a pesquisa

“[...] verdade é obra humana resultante de práticas materiais específicas”.
(Bové, 1995)

I think it is now becoming increasingly clear [...] that a more radical approach to finding a professionally viable research approach is needed, as the emphasis is increasingly placed on the supreme importance of understanding, as being logically prior to, and potentially a substitute for problem-solving. My own proposal for a professionally viable alternative research paradigm is 'Exploratory Practice'.
Allwright (2006)

Neste capítulo, faço uma breve discussão sobre a forma como esta pesquisa se localiza em uma interseção de perspectivas de investigação em Ciências Humanas e, mais especificamente, em Lingüística Aplicada, que lhe fornecem o pano de fundo. Além disso, apresento a Prática Exploratória - outro fio teórico que se mescla com os outros - como uma possibilidade de investigar o discurso em contexto institucional, sem por isso limitar-se a ser apenas uma metodologia de pesquisa. A Prática Exploratória configura-se, portanto, como um campo teórico-filosófico e ético-metodológico no qual ecoam profundas preocupações com o processo crítico-reflexivo da prática docente, com a construção coletiva de conhecimentos, com a construção do sujeito crítico, dentre tantas possibilidades de estabelecimento de diálogos.

3.1

A pesquisa na tradição qualitativa – conflito, diálogo ou miscigenação de paradigmas?

Conduzir uma pesquisa de cunho interpretativista ou qualitativo requer, segundo Edge e Richards (1998), que apresentemos garantias ou credenciais, justificando a existência e a validade do trabalho junto à academia. Estes autores

questionam o uso de pesquisas desenvolvidas sob os princípios da tradição quantitativa quando aplicados à área de ensino de língua inglesa, discutindo a validade da pesquisa qualitativa para a mesma. No entanto, eles chamam a atenção para o fato de que a pesquisa que segue a tradição qualitativa também deve ser cercada, na sua configuração, desenvolvimento e apresentação do trabalho final, de muitos cuidados para ser academicamente ratificada e, eu diria, principalmente, para ter validade para os participantes e para o contexto em que foi gerada. O descuido poderia, segundo os autores (ibid., p.339), “deixar a porta aberta para uma pesquisa naturalista pobremente construída”. Certamente, a mudança de um paradigma de ciências naturais para um outro mais adequado às ciências sociais deve estar profundamente marcada pela necessidade de melhor compreensão dos problemas humanos e essa questão, acredito, deve dimensionar a pesquisa conduzida em sala de aula, a pesquisa sobre ela e sobre a vida no contexto profissional. Reitero, assim, que o objeto de pesquisa é, sem dúvida, o humano.

Considerando o tratamento dos dados e o próprio desenho da pesquisa desenvolvida a partir da tradição da ciência *mainstream*, ou seja, daquela derivada das ciências naturais e exatas, Minayo (1994, p.10) critica a tentativa de aplicação de seus procedimentos às ciências sociais, quando tal proceder buscar critérios de verdade. Desta forma, a autora aponta para a tentativa controversa de alguns que pretendem estabelecer uma “uniformidade de procedimentos para compreender o natural e o social” a fim de que a pesquisa social receba o sinete da academia que lhe daria o aval de cientificidade. Nessa reflexão, Minayo (1994, p.11, 12) mostra que a cientificidade é, na verdade, um construto social:

a cientificidade não pode ser reduzida a uma forma determinada de conhecer; ela pré-contém, por assim dizer, diversas maneiras concretas e potenciais de realização. [...] A cientificidade, portanto, tem que ser pensada como uma idéia reguladora de alta abstração e não como sinônimo de modelos a serem seguidos.

Assim, essa autora encara a cientificidade como algo plural, no que diz respeito aos vários caminhos que podem ser trilhados para se entender as várias possibilidades de olhar as questões humanas. Contudo, essa cientificidade pressupõe a existência de princípios organizadores que dão margem à possibilidade de múltiplos olhares sobre o mesmo fenômeno. No que diz respeito

à relação do pesquisador com o objeto/ fenômeno investigado - pela própria natureza do objeto, i.e., seres humanos - entende-se que ambos estabelecem uma relação de influência mútua. Não há como manter uma distância asséptica, estabelecer procedimentos de laboratório se o pesquisador realmente quiser entender o cotidiano das relações e das práticas de uma determinada comunidade. A natureza do objeto deste investigador é por demais rica e múltipla para ser entendida por rígidos procedimentos de pesquisa que busquem homogeneizá-lo e descaracterizá-lo em experiências que utilizam grupo de controle, pré e pós-testes, por exemplo, sem focalizarem a variabilidade, o dinamismo e a riqueza do processo. Nas Ciências Sociais, é inegável a contribuição de estudos etnográficos e de estudos de caso, por exemplo, para iluminar diversos ângulos do fenômeno investigado.

Sobre esta questão Allwright (2002a) coloca uma nota importante: todo pesquisador é participante da pesquisa, uma vez que a ciência não pode ser cem por cento objetiva. i.e., o pesquisador também é ator no contexto investigado. Por isso, “a ‘observação’ (não importa o quão objetivamente seja conduzida) é em si um ato que pode ter um papel na determinação da natureza dos dados obtidos” (ibid., p.1). Acontece o que ele chama de *paradoxo do observador*, uma vez que, ao se observar uma dada situação, não é possível saber como tal situação se configura quando não está sendo observada⁴.

Carr e Kemmis ([1986] 1995, p.29), discutindo diferentes tendências da pesquisa em educação e, mais especificamente, os diferentes graus de intervenção do pesquisador, comentam que “poucos cientistas físicos ou sociais acreditam que suas observações sejam ‘não-reativas’(non-reactive); ou seja, que o ato de observar não muda de alguma maneira o objeto sendo investigado ou pelo menos o contexto no qual ele está compreendido”. Assim, as observações freqüentemente têm um impacto naquilo que se observa. Da mesma forma, o arcabouço teórico que conduz a observação não é neutro no que diz respeito às suas conseqüências práticas e teóricas (ibid.). Além disso, Minayo (1994, p.15) afirma que

⁴ Acredito ser também possível afirmar, quanto à condução da observação e ao desenrolar dos acontecimentos, que os participantes do contexto investigado influenciam de alguma forma o processo e, conseqüentemente, o produto da investigação. Tais participantes são freqüentemente denominados de sujeitos de pesquisa em tradições que vêem apenas no pesquisador a agentividade na condução da investigação. No entanto, ainda que de forma sutil, podem ser vistos como agentes de pesquisa também .

o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de a conter. As Ciências Sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedades, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória.

A abordagem a um fenômeno social, portanto, implica a escolha de lentes específicas para recortá-lo e analisá-lo. Sendo preciso cuidado para não tratá-lo de forma reducionista. Com relação à pesquisa em Ciências Sociais pautada por princípios que desconsideram a perspectiva humana, Allwright (2002b, p.2) faz categórica afirmação ao comentar a necessidade de os professores – pois estes, para o autor, são os que devem pesquisar/ entender a sala de aula – voltarem um olhar investigativo para este espaço através de uma perspectiva diversa:

2.1 Muita pesquisa é reducionista, quando espera obter compreensão ao reduzir a complexidade do mundo a porções manipuláveis.

2.2 Mas, cada vez mais, temos que nos confrontar com a possibilidade que o mundo (especialmente o mundo social) é inerentemente complexo e, portanto, não pode ser compreendido de forma fragmentada, para que se compreenda uma porção de cada vez.

2.3 Na prática, nós, enquanto pessoas em lugares específicos, em momentos específicos, vivemos apenas uma parte dessa complexidade total; mas isto não significa que devamos fingir para nós mesmos que tal complexidade maior deva ser ignorada.

2.4 Segue-se que precisamos tentar entender nossas próprias vidas em relação àquela complexidade e não [agir] como se ela não existisse.

Ao apontar a multiplicidade, a fluidez, a diversidade de ângulos inerentes ao fenômeno do mundo social e, por outro lado, a tentativa de fragmentação do mesmo para a sua compreensão, Allwright alerta para o fato de que tal procedimento faria com que se perdesse a perspectiva daquela complexidade imanente que não pode nem deve ser apagada ou negada.

Silva (1999) contribui para essa discussão ao problematizar o conceito de *teoria*, contrapondo uma perspectiva pós-estruturalista a um viés representacionista⁵ e conduzindo o pensar a pesquisa como um ato de construção discursiva. O viés representacionista de teorização busca um objeto a ser

⁵Segundo o autor, pensar a teoria neste viés significa entender que “a teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que, cronologicamente, ontologicamente – a precede”. (Aspas no original)

descoberto o qual antecederia a teorização. Dessa forma, caberia ao pesquisador – utilizando-se da teoria – “descobri-lo, descrevê-lo e explicá-lo” (ibid., p.11). Segundo o autor, a perspectiva pós-estruturalista é hoje predominante na análise social e cultural uma vez que aponta para a dificuldade de se “separar a descrição simbólica, lingüística da realidade – isto é, a teoria de seus ‘efeitos de realidade’ (aspas do autor)” – em outras palavras, a teoria produz a realidade, fazendo-o discursivamente na prática social da pesquisa. Silva lembra ainda que “ao descrever um ‘objeto’, a teoria, de certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação” (ibid., p.11). Tal argumentação, fundamentada em teorias pós-estruturalistas, desconstrói qualquer tentativa de identificar um espaço neutro, uno, asséptico nas Ciências Sociais e da Linguagem para a construção de teorias com as quais se explicaria e descreveria o mundo social – como se este não estivesse intrinsecamente marcado pela contingência e pela fragmentação. Silva (ibid.) vai além, levantando uma questão fundamental para esta tese, por reiterar a área na qual ela se inscreve: faz mais sentido falar em discursos ou textos, ao invés de teoria. Esta mudança justifica-se porque o discurso, ao produzir o objeto, torna inseparável a sua existência da “trama lingüística que supostamente o descreve” (ibid., p.12). Dessa asserção, sublinho que meu próprio trabalho de investigação não é uma tentativa de descrição de interações em um contexto de trabalho. Apoiada em teorias, estarei construindo o objeto de investigação bem como as tentativas de interpretação e de compreensão das questões investigadas. Abandono a idéia de pesquisa desenvolvida em uma aura de neutralidade. Ao contrário, ao longo do texto, deixo explícitas opções teóricas que balizam como e por que o objeto de investigação vai assumindo determinados contornos.

Contribuindo também para a presente argumentação, Araújo (2004), discute as noções de discurso e de práticas discursivas de Foucault, relacionando-as à construção discursiva da própria ciência. Segundo a autora, “a atividade científica é questionável e relativa, uma vez que é um modelo de pensamento entre outros, produzidos por uma época, e não um “retrato fiel da realidade” (ibid., p.217 – aspas do original)”. Trazendo para a discussão a figura do analista do discurso, a autora enfatiza como a ele não cabe mais construir discursos a fim de assegurar as bases epistemológicas de sua disciplina:

[...] um analista do discurso fica dispensado de preocupar-se em conferir estatuto epistemológico a sua “disciplina”, a fim de equipará-la às ciências rígidas. Essa preocupação é produzida por um discurso, que denota uma “vontade de verdade” que autoriza e legitima apenas discursos que possam circular na academia, receber o aval que nossa palavra dá exclusivamente à palavra institucionalizada do cientista, do especialista.

Alinhada a esta discussão, a busca de uma verdade científica, para Foucault, seria uma construção sócio-histórica necessariamente mediada por determinadas práticas discursivas. Aliás, Goodwin e Duranti ([1992]1997, p.31), focalizando as questões de poder no discurso da ciência no trabalho de Foucault, ressaltam que tal discurso disciplinador indica quem pode falar de ciência, quem a pode usar publicamente. Assim, alguns discursos podem ser validados, ao passo que outros não, i.e., a verdade científica é sócio-historicamente construída.

Vejo as questões de construção discursiva do objeto de pesquisa, apontadas por Silva e por Araújo anteriormente, não apenas relacionadas à ciência macro como diretamente ligada a essa tese. Elas falam diretamente do meu esforço discursivo para articular vozes de diversos pesquisadores, construtos de diversas áreas, a fim de marcar espaços teóricos pelos quais transito com vista a tecer reflexões e entendimentos sobre os processos interacionais vividos no CELE, onde meus colegas e eu nos envolvemos em um processo de reflexão profissional. É a tentativa de capturar o humano, transformando-o em algo minimamente compreensível, passível de ser partilhado enquanto teorização. Além do mais, há o esforço da construção discursiva e da interpretação que pode ajudar a dimensionar como se configuram possíveis, diferentes e até mesmo contraditórias formas de se viver o humano e o profissional.

Para ir conduzindo esta seção ao seu final, gostaria ainda de adicionar a contribuição de Guba e Lincoln a esta discussão sobre paradigmas de pesquisa, questões epistemológicas, posição do pesquisador, construção do objeto de pesquisa, etc., que venho tecendo até agora. A primeira questão diz respeito à revisão feita pelos autores em 2000 a um texto publicado por eles em 1994. No texto de 1994, eles analisam e discutem os paradigmas de pesquisa vigentes nas pesquisas das Ciências Sociais até então: **positivista**, **pós-positivista**, **teoria crítica** e **construcionismo**. Já no texto de 2000, apontam para o fato de que, além dos quatro paradigmas de pesquisa elencados no primeiro texto, haveria também o que denominam de **participatório** dentre as pesquisas desenvolvidas atualmente.

Este dialoga com a Prática Exploratória por enfatizar, dentre outras questões, a ação colaborativa de pesquisa, o “uso da língua fundamentado em um contexto experiencial partilhado” e também fundamentado em uma epistemologia que se origina da prática, com as descobertas sendo co-construídas. Além disso, as comunidades de pesquisa estariam inseridas em comunidades de prática de modo que os participantes seriam levados a participar e a aprender a pesquisar com a ajuda de um pesquisador/ facilitador⁶.

A segunda questão relaciona-se ao fato de Guba e Lincoln (2000), ao invés de delinearem uma situação de pesquisa em Ciências Sociais na qual houvesse paradigmas em conflito ou competição, defenderem que haveria uma confluência entre eles. Assim, os paradigmas da teoria crítica, do construcionismo e do participativo estariam se “mesclando/ miscigenando (*interbreed*)”. Isso implica entender que, embora haja elementos em relação à sua epistemologia, ontologia e metodologia que permitam distingui-los e perceber alguma diferença ou controvérsia, há também momentos em que é mais profícuo buscar onde e como tais paradigmas mostram confluência (Guba e Lincoln, 2000, p.164). Já na introdução à sequência de textos na seção do qual o artigo de Guba e Lincoln (ibid.) faz parte, os editores (Denzin e Lincoln, 2000, p.162) apontam que “provavelmente as diferenças entre os paradigmas continuarão se desfazendo (*blurring*) enquanto os proponentes continuarem a reunir-se para discutir suas diferenças ao mesmo tempo em que buscam construir naquelas áreas em que estão em concordância”.

Toda esta discussão é relevante para esta tese uma vez que identifico (e como a leitura confirmará) no desenho da pesquisa, nas teorias que servem de pano de fundo para que se construam reflexões e novas teorizações, os diversos ‘fios’ em confluência. Estes se entrelaçam ao agir investigativo na interface das perspectivas crítica, construcionista e participativa exatamente para poder dimensionar meu estudo de forma a privilegiar o humano em suas possibilidades. Conforme já afirmei anteriormente, não há uma verdade ou como entendem Denzin e Lincoln (2000, p.162):

⁶No capítulo 9, apresento a forma como a PE foi operacionalizada no contexto de pesquisa, assim como maiores detalhes sobre o envolvimento de nossos colegas na pesquisa.

Todas as verdades são parciais e incompletas. Como Lincoln e Guba discutem [...] não haverá um único paradigma convencional ao qual todos os cientistas sociais se afilem. Nós vivemos um momento histórico marcado pela multivocalidade, significados contestados, controvérsias paradigmáticas e novas formas textuais. Esta é uma era de emancipação. Nós nos libertamos das limitações de um único regime de verdade e do hábito de ver o mundo em uma única cor.

Esse é, portanto, o arcabouço que guia o ato de tecer a trama deste trabalho que não quer descobrir uma única verdade e que, portanto, não é monocromático. O que me interessa é ver, em nossas interações no CELE, como nós, seres humanos e profissionais do ensino de língua estrangeira, construímos uma realidade social no contexto de trabalho ao agirmos interacionalmente, delineando nossas identidades, nossas crenças, nossos entendimentos, mas tudo de forma cambiante, situada, social e histórica.

3.2

Lingüística Aplicada – engajamento ético na construção sócio-discursiva de saberes

Considerando que essa pesquisa volta-se para questões humanas, envolvendo o uso da linguagem em um contexto profissional, está inserida no arcabouço da Lingüística Aplicada através da perspectiva de ação discursiva, i. e., de que o uso da língua se faz de forma situada, histórica e dialógica. Desta forma, o foco recai sobre o entendimento de situações de “uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social, [...] (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino/ aprendizagem e fora dele” (Moita Lopes, 1996, p.20).

Reforçando, mais uma vez a questão da linguagem, Moita Lopes (ibid., p.20) caracteriza a pesquisa em Lingüística Aplicada como aquela que focaliza a linguagem do ponto de vista processual – em uso. A indicação da teoria lingüística que deve interessar ao pesquisador e informar sua investigação é marcadamente centrada no usuário. Assim, a teorização que informará a análise não pode pensar a linguagem em abstração, i.e., descolada do contexto de produção e de recepção dos discursos. Entendo que tal posição marca uma diretriz para o investigador: aproveitar a riqueza dos dados gerados em contextos institucionais, como o CELE, nos quais se defrontam diferentes visões de mundo,

histórias pessoais, relações de poder, processos interacionais de construção de face, etc trazidas ao tear interacional pelos participantes discursivos. Será sempre possível o resgate dos contextos macro e micro interacionais, quando o analista voltar sua lente para o nível micro de organização discursiva ou ainda para a forma como os participantes selecionam elementos do nível lingüístico para negociarem entendimentos. Outra questão levantada por Moita Lopes (ibid., p.20,21) com relação à LA remete ao fato de esse tipo de pesquisa ter um caráter interdisciplinar:

A LA tem como uma de suas tarefas no percurso de uma investigação mediar entre o conhecimento teórico advindo de várias disciplinas (por exemplo, psicologia, educação, lingüística, etc.) e o problema de uso da linguagem que pretende investigar. O corpo de conhecimento teórico utilizado pelo lingüista aplicado vai depender das condições de relevância determinadas pelo problema a ser estudado.

Talvez essa pudesse ser tomada como uma atitude primeira para as investigações que envolvem o humano, por si só tão múltiplo, a fim de melhor dar conta dos fenômenos sociais em cujo centro ele se encontra. Na verdade, é o que precisarei fazer de maneira a transformar em trabalho acadêmico semanas de encontros voltados para estudos e reflexão com meus colegas exploratórios.

Relevante também para a afiliação desta tese à LA é um outro argumento apresentado por Moita Lopes (2006). Segundo o autor, a LA contemporânea não tem por foco resolver problemas nem apresentar soluções. Ao contrário, opera a partir da problematização daquelas situações de uso da língua em contextos institucionais, ou seja, busca

criar inteligibilidade sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de uso da linguagem possam ser vislumbradas. Havia nessa perspectiva uma simplificação da área, então entendida como lugar de encontrar soluções para problemas relativos ao uso da linguagem, apagando a complexidade e efemeridade das situações de uso estudadas, que não, necessariamente, se replicam da mesma forma, o que impossibilita pensar em soluções. (ibid., p.20)

Nesse esclarecimento, é clara a impossibilidade de a LA propor soluções por que o foco do contexto de uso da linguagem, na verdade, é o próprio ser humano. Articulando essa explicação aos princípios da Prática Exploratória – em processo de reflexão discursiva no contexto de trabalho conforme será apresentado adiante – tal asserção pode significar que os profissionais daquele contexto, junto com o consultor-pesquisador podem problematizar as práticas discursivas do grupo, as

práticas profissionais, buscando construir individual e coletivamente entendimentos locais, assumindo seu espaço discursivo de agentividade no processo de se propor encaminhamentos.

Relevante também para a perspectiva da LA na contemporaneidade, e para a pesquisa em Ciências Sociais, é a relação entre construção de saber e compromisso ético. Qualquer saber construído tem um campo de afiliação e, portanto, está a serviço de alguém/ de alguma instituição. Ao tratar de questões tão humanas em contextos interacionais/ institucionais tão diversos, as pesquisas em LA oferecem um saber que pode ter um alto valor no mercado e que pode, por consequência, transformá-lo em bem de consumo e instrumento de manipulação. Quanto a isso, Fabrício (2006, p.62) assinala a responsabilidade do lingüista aplicado:

Não devemos almejar o saber pelo saber, ou a invenção pela invenção, deslocados de compromissos éticos. Não devemos, tampouco, nos relacionar com o conhecimento que produzimos como “captura” teórica do real”. Embora tecnicidades analíticas sejam parte necessária de nossas pesquisas, elas não deveriam se converter em mera atividade técnico-cognitiva. Nossas construções devem objetivar uma vida melhor.

Enfatizando o saber, produto de pesquisa e enquanto construção discursiva, a autora o atrela ao compromisso ético do pesquisador. Não deve, deste modo, o lingüista aplicado pesquisar por prazer (apenas), mas para atender a questionamentos vindos da vida em sociedade em que a linguagem tangencia diversos problemas humanos – caminhando para outros contextos além da sala de aula, foco inicial da LA⁷. Isso força a LA àquela aventura interdisciplinar já mencionada ou, como afirma Moita Lopes (2006, p.21) mais recentemente, a ser indisciplinada, repensando seus modos de pensar e fazer, i.e., a ação investigativa e de construção de seu objeto deve ser “centrada no contexto aplicado [...] onde as pessoas vivem e agem, deve considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam”.

⁷Ou revisitando este contexto e reajustando o foco para questões de construção de identidades, luta por significados, atitudes discursivas de reprodução e/ ou de resistência, etc na contingência das interações que aí acontecem. Pode significar ainda, no contexto brasileiro, voltar-se para outras salas de aulas como aquelas que abrigam minorias étnicas - como Cavalcanti (2006) ao discutir a formação de professores indígenas de seis etnias diferentes no Amazonas. Esta é uma dentre outras possibilidades de contribuições ainda não pensadas.

Na verdade, Celani em 1998 já advogava por uma LA transdisciplinar tendo em vista a preocupação com o social e com o humano, pois “a pesquisa orientada responde diretamente a necessidades sociais, bem precisas, e elabora-se em função dessas necessidades, o que não a impede de teorizar”, colaborando para a construção de um campo epistemológico necessariamente voltado para elas. Outra questão relevante apontada por Celani (ibid. p.140) àquela época diz respeito às implicações da LA. Conseqüentemente, requer que os pesquisadores desenvolvam uma atitude transdisciplinar uma vez que esta exige “disposição natural para ensaiar perspectivas múltiplas, escutar vozes múltiplas”. Assim sendo, o próprio saber construído não pode ser monológico, deve ecoar, acredito, tanto as vozes hegemônicas quanto as da resistência.

Considerando que meu trabalho apresenta uma vinculação com a área de ensino de línguas e a formação de professores de língua inglesa, lembro Pennycook (1998, p.24) quando o autor, ao discutir ensino de línguas, afirma que, enquanto lingüistas aplicados, “estamos envolvidos com linguagem e educação, uma confluência de dois dos aspectos mais essencialmente políticos da vida”. Dessa forma, este se configura meu espaço ético e social de ação enquanto lingüista aplicada. Leva-me igualmente a pensar a quem pode servir o conhecimento discursivamente construído e registrado nesta tese. Ou seja, que contribuição pode oferecer para a construção teórica em LA e para a compreensão do momento sócio-histórico no qual minha prática de pesquisadora se insere? Talvez Pennycook (1998, p.46) colabore para responder a essa questão:

Como lingüistas aplicados, precisamos não só nos perceber como intelectuais situados em lugares sociais, culturais e históricos bem específicos, mas também precisamos compreender que o conhecimento que produzimos é sempre vinculado a interesses. Se estamos preocupados com as óbvias e múltiplas iniquidades da sociedade e com o mundo em que vivemos, então creio que é hora de começarmos a assumir projetos políticos e morais para mudar estas circunstâncias. Isso quer que rompamos com modos de investigação que sejam associiais, apolíticos e a-históricos.

Neste viés, processos de formação e de reflexão docente também devem estar marcados pelo afastamento daqueles modos de investigação criticados por Pennycook acima. Muitas são as possibilidades de conduzi-los. Para o nosso grupo de estudos e reflexão docente, o norte foi indicado, além de nossos

interesses refletidos em nossa agenda de discussão, pela Prática Exploratória - uma forma de ensinar e aprender, refletir e investigar que explicitarei a seguir.

3.3

Um fio multicolorido: por que a Prática Exploratória?

Em meu trabalho, tomo a Prática Exploratória como um fio filosófico, teórico e ético. Seus princípios lhe atribuem o aspecto ‘multicolorido’ por permitirem uma miríade de possibilidades de se lidar com as cores e os desenhos que podem representar a vida em sala de aula e no grupo de reflexão: afetividade, cognição, relação com o outro, crenças, poder, etc. Nesta sessão, apresento inicialmente a Prática Exploratória (PE) em sua proposta primeira, abrangendo seus princípios no *trabalho para entender* que envolve professores e seus alunos porque senti a necessidade de resgatar essa forma de investigar que não nasceu de uma necessidade acadêmica. Logo após, apresento e discuto os princípios propostos por Moraes Bezerra e Miller (2006) a partir daqueles outros e voltados para o trabalho de reflexão docente, discutindo as implicações de se optar pela PE como o pano de fundo para a construção de uma pesquisa acadêmica paralelamente ao trabalho de reflexão docente.

3.3.1

Priorizando a qualidade de vida: o foco da Prática Exploratória no trabalho para entender

Na introdução, busquei oferecer razões para justificar a produção de meu trabalho. No entanto, para dar conta das questões que pretendo estudar e da forma como meu trabalho foi tecido, entendo ser necessário utilizar uma forma de pesquisar que seja, por natureza, calcada no envolvimento de todos os participantes, bem como no partilhar de *insights* com todos em uma vivência de constante coleguismo. Por isso, optei pela Prática Exploratória (Allwright, 1991; Allwright, 2001b) que, em seus princípios norteadores, prevê que professores e um possível pesquisador/ consultor operem a partir de agendas negociadas e não por questões impostas por interesses externos ao grupo. Desta forma, não se concebe que os primeiros sejam sujeitos de pesquisa do segundo – são colegas

envolvidos coletivamente em uma ação investigativa. Uma das definições de Prática Exploratória proposta pelos seus praticantes é:

A Prática Exploratória é uma maneira indefinidamente sustentável que professores e alunos, dentro de suas salas de aula e enquanto trabalham no processo de aprender e ensinar, se engajam para desenvolver o seu entendimento da vida em sala de aula. (Folheto distribuído no evento anual de Prática Exploratória na PUC-Rio – junho/ 2003)

No folheto mencionado acima, estão listados os princípios que a informam:

- Colocar a “*qualidade de vida*” em primeiro lugar.
- Trabalhar para *entender* a vida na sala de aula.
- Envolver *todos* neste trabalho.
- Trabalhar para a *união* de todos.
- Trabalhar também para o *desenvolvimento mútuo*.
- A fim de evitar que o trabalho esgote seus participantes, *integrar* este trabalho para o entendimento com as práticas de sala de aula.
- Fazer com que o trabalho *seja contínuo* e não uma atividade dentro de um projeto⁸.

Os princípios da PE norteiam a ação do professor ao trabalhar para entender questões que o intrigam e o instigam sem deixar de lado sua agenda pedagógica, i.e., ele trabalha para entender enquanto leva adiante o processo de ensino-aprendizado. Ao comentar os princípios da Prática Exploratória (PE), Allwright (2003a) sublinha que eles formam um “conjunto de princípios gerais” (ibid., p.127) e que devem ser lidos como “encorajamento para pensar” e não como mandamentos, ressaltando o seu aspecto filosófico. Tal perspectiva pode ser estendida ao trabalho para entender em um grupo de reflexão que envolve docentes e uma professora-consultora. Por isso, a PE é tomada nesta tese como instância de reflexão e forma de pesquisar/entender a prática docente. Considerando esta asserção, tomo a PE como *ponto de entrada*⁹ para encaminhar o trabalho de reflexão docente, em um grupo de estudos, Moraes Bezerra e Miller (2006) propõem uma leitura adaptada dos seus princípios. Neste sentido, a PE

⁸Embora uma listagem como esta possa suscitar uma leitura de que o princípio que a inicia seria o mais importante que o último, em se tratando de Prática Exploratória, afirmo que todos são igualmente relevantes para o trabalho de construção coletiva de entendimentos. Os praticantes conduzem-se no processo ‘envolvidos’ por eles e não em uma sequência.

⁹Utilizo-me dessa denominação por acreditar que, ao vivenciar os princípios da PE na ação para entender, cada participante entra no contexto a partir de seu momento na história (social e pessoal – macro e micro), com suas visões de mundo, crenças, etc. Ao mesmo tempo, a PE é seu ponto de entrada, o meio pelo qual os participantes entram no contexto com todas as consequências possíveis de se optar por tal forma de conduzir o processo reflexivo.

pode ser entendida como “ação conjunta em que professores e facilitadores de reflexão profissional buscam entender a vida nas sessões reflexivas enquanto se processa a reflexão profissional” (Moraes Bezerra e Miller, *ibid*: p.261) e os princípios que conduzirão essa ação são:

- Priorizar a *qualidade de vida* vivenciada no grupo de reflexão.
- Trabalhar para *entender* a vida no grupo de reflexão.
- Envolver *todos* os participantes das sessões neste trabalho.
- Trabalhar para a *união* de todos os participantes do grupo reflexivo.
- Trabalhar para o *desenvolvimento mútuo*.
- A fim de evitar que o trabalho esgote seus participantes, *integrar* esse trabalho para o entendimento com a reflexão feita pelo grupo.
- Fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração *seja contínuo* dentro do grupo, e não uma atividade dentro de um projeto. (*ibid*.: 261)

Os princípios apontam para a perspectiva que marca a inserção dos participantes no contexto reflexivo: todos são agentes e responsáveis pelos entendimentos gerados no processo. Pode ser que, por uma tradição profissional, o consultor(-pesquisador) sinta-se responsável pela tarefa de estabelecer uma atmosfera favorável à reflexão e à vivência dos princípios pelos colegas participantes. No entanto, a construção dessa atmosfera é um trabalho coletivo; senão, nada acontece. Na verdade, tal atmosfera para reflexão está ligada a uma questão cara a todos os envolvidos com PE e apontada no primeiro princípio: a qualidade de vida. Conforme assinalam Gieve e Miller (2006, p.19)

nossas vidas pessoais e profissionais estão interligadas, [...] entendimento e aprendizagem são tão intrinsecamente constitutivos da vida que eles não podem ser medidos em termos de eficiência [...] a qualidade de uma experiência pode ser melhor sentida, ou conhecida, por aquele que a experimenta.

Isso quer dizer que, ao priorizar a qualidade de vida, o foco recai sobre a construção de uma percepção de como se configura a qualidade de vida vivida pelos integrantes do grupo de reflexão, abarcando: laços de afetividade (positivos ou não), a configuração das inter-relações, as histórias, argumentações e narrativas trazidas e (re)construídas discursivamente. O foco abarca, da mesma forma, as conseqüências da articulação destes elementos para o trabalho de reflexão, levando o grupo a pensar em que medida contribuem ou dificultam o processo de agir para entender instalado na instituição. Assim sendo, busca-se entender a qualidade de vida gerada pelo grupo.

Com relação ao segundo princípio, o ‘trabalho para entender a vida no grupo de reflexão’ é operacionalizado quando os praticantes entendem o processo de reflexão, quando observam suas crenças e seus saberes, quando analisam suas decisões pedagógicas. Isto pode acontecer quando contam uma história acontecida no contexto de trabalho (ou fora) ou ainda argumentam a favor ou contra uma dada questão que envolva a prática docente. Com isso, estendem tal entendimento para o cotidiano profissional, à medida que analisam o que acontece em suas salas de aulas à luz das diretrizes institucionais, uma vez que as vozes da direção e da coordenação sempre ecoam naquele espaço discursivo. Sublinho que a proposta subjacente ao segundo princípio não está focada em uma perspectiva de se alcançar o sucesso, nem em uma perspectiva tecnicista de localizar o problema da vida em sala de aula/ na instituição e solucioná-lo sem que haja um processo de busca de entendimento mais profundo da situação. Conseqüentemente, na medida em que possíveis entendimentos para a existência de um problema tenham sido mapeados, os praticantes podem voltar-se para um outro momento: avaliar se algum encaminhamento pode ser apontado, considerando o contexto institucional. Outra circunstância com a qual o grupo pode deparar-se é aquela em que bastam os entendimentos mais profundos sobre a questão que os instigava ou preocupava. O professor ou o grupo não sente necessidade de ir além.

Quero ainda apontar que, em relação à PE, nem sempre o alvo do trabalho para entender envolve um problema. Na verdade, seus proponentes trabalham com a palavra inglesa *puzzle* que se refere a qualquer questão que intriga e a qual se queira entender por afetar de alguma forma a qualidade de vida do grupo. Segundo tal perspectiva, tanto questões negativas quanto positivas guiam o trabalho para entender. A dissertação de Azevedo (2005), dentre outras, é um exemplo de investigação de uma questão positiva. Através da mesma, a autora busca entender os laços de afetividade que a ligavam a seus alunos, bem como as implicações para a qualidade da vida vivida pelo grupo em sua sala de aula e para o processo de ensino-aprendizado. Quanto ao aspecto negativo, exemplifico com uma pesquisa desenvolvida (Moraes Bezerra, 2003a) quando eu ministrava a disciplina Expressão Oral e Escrita para graduandos do curso de Letras. Busquei entender, dentre outras questões, por que eles não se engajavam discursivamente nas atividades propostas em sala de aula, dificultando a construção do conhecimento de uso social da língua estrangeira da qual se tornariam professores.

O terceiro princípio que propõe o envolvimento de todos no trabalho para entender pode ser vivenciado de forma que não apenas o colega-consultor, mas todos os participantes envolvidos – professores e alunos, coordenadores, diretores, etc. – sejam responsáveis pelo processo de reflexão, uma vez que todos são agentes no mesmo. Considero tal questão crucial porque, no início da formulação da Prática Exploratória, havia uma forte tendência a se excluir o pesquisador externo do contexto. Isso se devia ao fato de muitos se inserirem com o objetivo de pesquisar a sala de aula (Allwright, 1991), sem que houvesse o envolvimento direto das pessoas do contexto no processo de investigar e de aprender. Conseqüentemente aqueles pesquisadores voltavam o foco para seus questionamentos sem articulá-los aos questionamentos do(a) professor(a) e de seus alunos. Além disso, muitos dos pesquisadores da vida em sala de aula não compartilhavam com os participantes os *insights* construídos durante o processo de investigação. Muitas vezes, nem retornavam a eles os resultados da análise, organizados no produto final da pesquisa – uma tese, um artigo, etc. Posteriormente Allwright (2002c, p.1) se posiciona da seguinte forma quanto à presença de um pesquisador no contexto:

Propomos que a vida em qualquer contexto é uma questão social, então, qualquer tentativa para entendê-la será, em si mesma, mais apropriada se for uma ação social envolvendo todos os participantes. Ela não irá, portanto, trazer um pesquisador externo para estudar os participantes e produzir um entendimento externo (*an outsider's understanding*). O envolvimento de qualquer participante externo deve ser encaminhado no sentido de auxiliar os participantes a contribuírem produtivamente para a ação social de compreenderem a vida que vivem.

É preciso que o investigador comprometa-se em cooperar para que os participantes (professores, alunos, coordenadores, etc.) sejam teorizadores de sua própria prática, da vida que vivem naquele contexto. Para o desenvolvimento do presente trabalho, não aconteceu, na verdade, a inserção de um pesquisador externo. Minha presença enquanto pesquisadora-consultora ou facilitadora era própria à situação que estávamos vivenciando no grupo de estudos e reflexão. Desta forma, a PE ajudou-me a entender minha prática de consultora-pesquisadora em minha ação discursiva. Ao mesmo tempo, meus colegas e eu tivemos a

possibilidade de analisar e entender as nossas práticas docentes – via discurso ou via *conversa profissional*¹⁰, bem como a vida em nosso grupo.

O quarto princípio da Prática Exploratória nos convida a trabalhar para a união de todos. Ele complementa o anterior, pois é possível que todos os participantes estejam envolvidos no processo de refletir, não havendo, porém, união entre eles. Isso não quer dizer que as diferenças de personalidade, de opinião, de perspectivas teóricas ou quaisquer outras devam ser apagadas para que o grupo se una. Na verdade, é exatamente pela evidenciação da diferença que a união deve ser buscada, através da construção do respeito, da convivência com outras possibilidades de se viver a vida profissional. Quero sublinhar ainda que, ao falar de união neste processo, refiro-me ao agir que converge para o trabalho reflexivo e que pode concretizar-se na conversa entre os participantes. Ao envolver todos os participantes, buscando sua união, o trabalho de refletir culmina com o desenvolvimento de todos os envolvidos, conforme o quinto princípio. Em que pese os participantes construam diferentes e diversos níveis de entendimentos durante o processo, o trabalho de busca de entendimentos do consultor e de cada participante deve estar focado no partilhar dos *insights* que tenham sido gerados no e pelo grupo de reflexão.

Acredito que o processo de construção de entendimentos se assemelhe ao de construção de conhecimentos conforme a teoria proposta por Vygotsky¹¹ e pelos neo-vygotskianos (Cazden, 1988; Mercer, 1995, 1998, *inter alia*). Por ser fundamentada em um processo coletivo de geração de entendimentos, todo esse processo não é apenas intrapessoal ou individual. É, antes de tudo, inter pessoal ou social, localizado na história e na cultura institucional e para o qual levamos nossas histórias, visões de mundo, nossos saberes e crenças. Desta forma, o par mais competente (professor, aprendiz, consultor-pesquisador, ou qualquer outro praticante) pode agir na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) do(s) outro(s)

¹⁰O construto *conversa profissional* cunhado por Miller (2001a) será explicitado na parte II desta tese.

¹¹Segundo este autor, o processo de desenvolvimento mental é social e historicamente situado. Vygotsky distingue três níveis: [a] nível de desenvolvimento real – caracteriza o desenvolvimento de forma retrospectiva por abarcar as etapas já alcançadas pela criança, i.e., o que ela é capaz de fazer com autonomia; [b] nível de desenvolvimento potencial – caracteriza o desenvolvimento de forma prospectiva, ou seja, a capacidade que a criança possui de desempenhar tarefas com a ajuda de pares mais competentes (adultos, outras crianças); [c] zona de desenvolvimento proximal – distância entre os níveis [a] e [b], sendo um domínio em constante transformação. É nesta zona que acontece a mediação pedagógica de forma que professor e alunos podem construir conhecimentos de forma conjunta, caminhando para novas conquistas.

participante(s) discursivo(s). Ele usa o discurso para negociarem significados, a fim de chegarem a outros estágios de entendimento. Assim, haveria diferentes *níveis de desenvolvimento real* relativos a cada participante ao se envolverem no processo de reflexão. Ao participarem das atividades e discussões com os pares (colegas exploratórios), estes participantes estariam agindo mutuamente nas *zonas de desenvolvimento proximal* uns dos outros, ensinando a construção de novos entendimentos, crenças, saberes. Obviamente, o novo nível de desenvolvimento real será peculiar a cada um. Traçando um paralelo com tal construto - ZDP, Kuschnir (2003, p.170) propõe a existência de uma *Zona de Questionamentos*, i.e., ela é constituída por várias áreas de *puzzles* ou questionamentos que se integram. Dessa forma, cada uma pode conter um ou mais *puzzles*, sempre interagindo entre si. No centro da *Zona de Questionamentos* há um *puzzle* que, naquele momento, está em evidência por ser o alvo da curiosidade, preocupação, emoções, sentimentos, etc. daquele(s) praticante(s). Tal aspecto dinâmico do construto proposto por Kuschnir implica a coexistência de vários porquês em uma dada situação vivenciada pelos praticantes da interação pedagógica/ profissional. Por exemplo, quando investiguei (Moraes Bezerra 2003b) porque meus alunos de Expressão Oral e Escrita não usavam a LE nas aulas, optando pela LM, havia outros porquês envolvidos:

- *Por que parecia que havia o envolvimento de aspectos afetivos?*
- *Por que havia atividades que favoreciam algum engajamento discursivo e outras não?*
- *Por que, após combinarmos a apresentação de uma atividade oral em grupo, a maioria dos alunos faltou à aula no dia da apresentação, embora todos pareciam ter gostado da atividade quando foi proposta?*
- *Por que desenvolver a aula a partir dos princípios da Prática Exploratória pareceu contribuir para que houvesse maior participação dos alunos?*

Portanto, há um constante questionamento acerca do que se vive, provocando um processo reflexivo constante e multifacetado. Ainda relacionada à questão da co-construção de entendimentos, há um construto cunhado por Allwright (2003b) e por ele denominado de *oportunidade de aprendizagem (learning opportunity)*. Ele diz respeito à observação que se pode fazer da interação entre professor e aluno(s), professor(es) e professor(es), ou quaisquer outros praticantes e perceber as oportunidades criadas por eles, bem como aquelas que acontecem sem a ação

deles, mas que podem abrir o caminho para a construção de entendimentos. Tal oportunidade de aprendizagem pode ou não ser aproveitada pelos praticantes.

Quanto ao sexto princípio, ao trazer a proposta de integração do trabalho para o entendimento com a reflexão feita pelo grupo, ele reflete a preocupação de não fazer com que excessos de ações no desenrolar dos procedimentos para geração de entendimentos deixem que os participantes sintam-se assoberbados de trabalho. Consiste em articular os procedimentos para refletir e para entender às atividades que normalmente seriam propostas em reuniões de estudos e reflexão, reunião de docentes, ou qualquer outro tipo de encontro comum na instituição.

O sétimo princípio diz respeito à sustentabilidade do processo de reflexão. Entende-se que a submissão do esforço reflexivo a um projeto vá limitar-lhe a duração – o que normalmente acontece. Acredito que o exercício de refletir sistematicamente possa tornar-se uma atitude a ser incorporada à prática profissional, ainda que haja a vinculação a um projeto (de pesquisa, de capacitação docente, etc.). Assim, a construção deste olhar exploratório à vida em sala de aula e à vida no contexto institucional pode tornar-se uma forma de estar constantemente aberto(a) – individualmente ou em grupos de reflexão – a perceber as questões intrigantes e instigantes com as quais convivemos, trazendo-as para um nível que reflexão consciente. Uma vez acesa, a chama da reflexão exploratória pode manter-se indefinidamente.

3.3.2

Prática Exploratória como forma de pesquisar a vida no grupo de reflexão

Os princípios discutidos acima e que servem de ponto de partida para a reflexão docente balizaram meu trabalho como consultora e como pesquisadora. Na terceira parte desta tese, quando apresento a operacionalização da proposta da Prática Exploratória para a presente pesquisa, discuto o percurso, as decisões, etc. Porém, sublinho que a forma de *trabalhar para entender* proposta pela PE, considerando as possibilidades que oferece de diálogo com diversas áreas, bem como a inserção de diversas vozes para a construção discursiva dos entendimentos, não faz dela uma metodologia de pesquisa em um sentido estrito, embora possa ser tomada como ponto de partida para a investigação da vida em

sala de aula ou de qualquer outro grupo profissional, histórica e institucionalmente marcado como faço nesta tese.

Uma de suas contribuições para a área de pesquisa, diz respeito à forma como os participantes se integram ao processo. Eles não são sujeitos de pesquisa, mas praticantes. Isto é notório na produção de Allwright (2002d) quando coloca professores e alunos como responsáveis por questões que digam respeito à vida de sua sala de aula. Da mesma forma, se o consultor-pesquisador envolve o grupo no processo para entender a vida em sala de aula, fora dela e no grupo de reflexão, ao mesmo tempo em que tal oportunidade enseja a produção de uma pesquisa acadêmica, seus colegas são colaboradores ativos, agentes de seus questionamentos. Estes, por sua vez, estão em diálogo com as questões do consultor, talvez até uns agindo na interface dos outros.

Certamente esse processo deve incluir solidariedade e solicitude, entre todos – ainda que operem em níveis diferentes de compreensão ou em bases teóricas diversas. Além disso, entendo que esta prática pode abarcar uma dimensão política na instituição. Sublinho, contudo, que o grupo de reflexão não será ‘emancipado’ pelo pesquisador. Isto pode vir a acontecer através de suas práticas discursivas, quando o grupo pode construir espaços de autonomia, de saber (que pode ser visto como ‘poder’), de atuação institucional. Com isso, a pesquisa deve levar, conforme o quinto princípio da PE, ao desenvolvimento mútuo e ser o espaço para as vozes de todos os participantes, inclusive a do pesquisador-consultor. Afinal, conforme Miller (2002a, p.1) os praticantes exploratórios “desejam partilhar seus questionamentos/ sua falta de entendimento (*puzzlements*) sobre como os participantes estão vivendo suas vidas em salas de aulas/ outros contextos profissionais”.

Embora pareça contraditório, volto a afirmar que a PE não pode ser entendida de forma reducionista como uma metodologia de pesquisa. Originalmente nascida dos questionamentos de professores de língua inglesa sobre sua prática pedagógica, Allwright (Epílogo, Allwright e Bailey, 1991) percebeu que a PE, embora não marcada pela prática acadêmica, constituía-se em importante forma de perquirir o cotidiano escolar, levando à reflexão da comunidade envolvida – inicialmente os professores, hoje em dia os alunos também (Cunha, 2004). A versão acadêmica tem sua representação em Miller (2001) na Inglaterra. Aqui no Brasil, a Prática Exploratória começa a despontar

nos trabalhos produzidos para a obtenção de títulos de pós-graduação (Falcão, 2005; Azevedo, 2005; Sette, 2006). Considerando que a presente tese dá continuidade a essa tradição, na qualidade de pesquisadora (consultora e professora), busquei negociar minha agenda com os colegas e envolvê-los nos procedimentos. Tal atitude parece-me crucial, pois Lüdke *et al.* (2001, p.36), baseados em Zeichner (1993 e 1998), ao discutirem a pesquisa docente como possibilidade de reflexão e crítica, articulada ao compromisso da pesquisa para o cotidiano escolar, chamam atenção para o fato de que:

a exortação genérica para a reflexão e a investigação entre professores pode muito bem apenas aprofundar práticas pouco críticas, dependendo, obviamente do tipo de reflexão e de investigação que se estimule na prática, ou pode gerar um desprezo precipitado pela pesquisa universitária, assim como relegar para um segundo plano o efetivo aprendizado dos alunos.

Por ter suas origens na prática docente, em sala de aula, quando professores tentavam entendê-la, ao mesmo tempo em que ensinavam, a PE assume naturalmente encaminhamento diferente talvez assumido por outras formas de pesquisar o contexto escolar quando utilizada para fins de pesquisa acadêmica. Ao reler seus princípios, bem como a discussão que fiz deles na parte inicial deste capítulo, acredito que o leitor possa perceber que ela se coaduna a uma proposta de formação docente continuada¹². Em vista disso, acredito que a PE, na versão acadêmica que vem se configurando, tem ficado atenta para não deixar de lado os princípios que remetem ao envolvimento de todos na busca por entendimentos, nem de que eles sejam partilhados entre todos (Allwright, 2002d; 2001a). No caso da presente pesquisa, o envolvimento de todos nós na reflexão crítica sobre nossa prática vem acontecendo a partir da inserção dos colegas nos procedimentos de pesquisa¹³. Vejo tal prática como uma forma de o grupo – os colegas e eu – tornarmos-nos professores produtores de teoria, professores intelectuais, segundo Giroux (1997), distanciando-nos do modelo de meros implementadores de teorias e de material didático, uma vez que podemos fazer da prática reflexiva uma oportunidade de entender o *rationale* que lhes subjaz e seu diálogo com o contexto institucional de ensino, etc. Conforme lembra Miller¹⁴:

¹²Isto quando implementada em um contexto escolar, podendo assumir outras funções se adotada em outros contextos profissionais.

¹³Maiores detalhes sobre este processo serão oferecidos na parte III da presente tese.

¹⁴Comunicação pessoal, em maio de 2005, sobre uma versão anterior do presente trabalho.

a empreitada transforma-se em uma pesquisa híbrida, onde não se identificam fronteiras claras entre a Prática Exploratória que envolve o grupo no trabalho para entender e o seu desdobramento nesta versão (acadêmica) em forma de tese de doutorado e de outro trabalho produzido em/ ou para contextos acadêmicos.

Considerando ainda que parto de uma perspectiva sócio-construcionista do discurso em que diversas vozes contribuem para um processo de geração de entendimentos coletivos/ plurais, a escolha de uma forma de pesquisar que se coadune com tais questões é crucial. Na verdade, é necessário que tal metodologia não se limite a sê-lo – não sendo entendida como pura e simples metodologia. É preciso que tenha uma veia filosófica, que se fundamente na busca do outro, que não descarte a possibilidade da geração de laços na comunidade que se dedica à compreensão. Entendo a PE em minha prática de pesquisadora como esse fio condutor. Os entendimentos co-construídos potencialmente tendem a gerar qualidade de vida (Allwright, 2002c, 2002e; Allwright e Miller, 2002), sendo esta fruto do entendimento dos porquês que circulam entre os participantes discursivos, ainda quando apontam para questões delicadas. Quero, no entanto, lembrar, que, ao tocar nesta questão, i.e., qualidade de vida, reporto-me à forma como este termo é entendido entre os pesquisadores que operam a partir dos princípios da PE:

‘qualidade de vida’ é entendida como a natureza das relações vivenciadas pela/ na comunidade de aprendizagem e do processo ensino-aprendizagem que acontece dentro e fora desta comunidade, que pode ser integrada, por exemplo, por professores, professor(es) e aluno(s), professor(es) e consultor(es)-pesquisador(es), professor(es)/alunos e pesquisador(es) externo(s) (Miller, 2003).

Obviamente uma pergunta se faz necessária: se a pesquisa apresentada nessa tese desenvolve-se no contato dos professores diretamente com a pesquisadora no seu local de trabalho, mas não necessariamente na sala de aula de cada um, como entender a geração de qualidade de vida? Acredito que o ato de narrar episódios agradáveis ou não através do quais nos envolvemos com nossos alunos e colegas, o repensar sobre como uma atividade foi programada, a argumentação a favor ou contra uma opinião podem ser formas de resgatar vivências e refletir sobre o vivido, promovendo entendimentos sobre os processos de ensinar e aprender com os quais nos envolvemos. Logo, abre-se espaço para a (re)construção de relações interpessoais, de nossas identidades e saberes profissionais, via práticas

discursivas. Sem dúvida, tudo isso pode gerar reflexos à qualidade da vida vivenciada no contexto institucional.

O pressuposto é de que, quanto maior o entendimento de aprendizes, professores e/ou colegas sobre as questões que emergem a partir da reflexão sobre suas vidas em sala de aula ou no contexto profissional, maior será a ‘qualidade de vida’ naquele espaço. (Miller e Moraes Bezerra, 2005)

Enfim, pesquisar orientada pelos princípios da PE significa estimular a agentividade dos participantes, abrindo espaço para que não sejamos simples consumidores de teorias ou fontes geradoras de entendimentos de outrem.

3.3.3

A pesquisa do praticante ou a figura do *practitioner researcher* tecendo seu conhecimento

Na área de ensino de LE e LM, os professores têm sido encorajados a tornarem investigadores de sua própria prática (Miller, 1995; Moita Lopes 1996, 1994; Moita Lopes e Freire, 1998; Celani e Collins, 2003; Liberali, Magalhães, Romero, 2003; *inter alia*). Esta ação, por sua vez, pode tomar forma através de diversos caminhos e possibilidades de pesquisa e de reflexão, passando o docente teorizar sobre sua prática, lançando um outro olhar ao rotineiro.

Ajustando agora o foco desta discussão para pesquisa que ora apresento, ela também tem o cunho de pesquisa do praticante uma vez que, no meu caso, embora não investigue minha sala de aula, volto meu olhar não apenas para a interação no sentido de perceber como meus colegas professores e eu construímos a interação em nossas reuniões, mas também para perceber as implicações locais de tal prática, as crenças que trazemos sobre a prática docente do professor de LE, dentre outras questões que revelaram com o passar do tempo e da análise das transcrições. Faço-o também para entender a minha própria ação discursiva e prática enquanto professora-consultora em uma instituição de ensino. Isso implica compreender a complexidade dessa tarefa que me faz uma *insider* no grupo sendo, ao mesmo tempo, uma *outsider*. Na condição de *insider*, vejo-me parte do grupo durante as discussões, negociando entendimentos, buscando inserir minha voz nos questionamentos, narrando minhas experiências profissionais e pessoais,

construindo laços com os colegas. Por outro lado, enquanto *outsider*, obrigo-me a um estranhamento ao que faço no contexto, questionando a validade de determinadas ações, de tomadas de decisões, das posturas que assumo nas interações. Na verdade, dimensiono a situação vivida no CELE como prática de desenvolvimento enquanto consultora e docente. Estudos como este, apoiados nos princípios da PE ou não, ajudam a aumentar o escopo de entendimentos sobre o processo de consultoria, pois como afirma Miller (2001, p.19):

A necessidade de aumentar nossos entendimentos profissionais da situação do professor-consultor é motivada pela crença que, idealmente, práticas similares de consultoria a professores poderiam ser implementadas em diferentes contextos educacionais e assumirem um papel significante no desenvolvimento de professores.

Ao entender melhor minha ação naquele contexto, também estou construindo um espaço no campo epistemológico voltado à reflexão do consultor sobre si e sobre seu fazer. Embora não seja novidade, talvez esta seja uma grande necessidade nos estudos da área, uma vez que volta o foco também para o consultor (ou colaborador ou facilitador) e não apenas para os colegas professores. Contudo, todo o processo é via de mão dupla. A forma como a pesquisa se orientou, provocou nos participantes uma participação ativa – ou inclusiva, conforme Allwright e Hanks (no prelo). Não eram consumidores de conteúdos levados por alguém considerado *expert*. Foram sempre encorajados a participar, inclusive, lendo o próprio discurso em algumas transcrições, a fim de ‘estranharem-se’ para se entenderem. Posso dizer que, em um nível diferente do meu, se fizeram praticantes da investigação. Como Miller (2001) apontou em sua pesquisa, cujo foco recaía sobre o processo de educação continuada de duas professoras de inglês, estas não se envolveram com um projeto de pesquisa próprio. Ao invés disto, houve o envolvimento de ambas e da pesquisadora em uma situação de desenvolvimento profissional reflexiva e auto-reflexiva. Portanto, tanto Miller (ibid.) quanto eu buscamos construir com os colegas uma atitude investigativa no processo de estudo e reflexão conjunta.

3.3.4

Uma pergunta que não quer calar: como fica a questão da mudança?

A teorização que informa a Prática Exploratória parece, à primeira vista, colocar seus proponentes em uma situação avessa a mudanças. Esta é uma questão que me tem intrigado (Moraes Bezerra, 2003b). Na verdade, encontro nos textos de Allwright não uma aversão à mudança, mas uma ressignificação do termo. Ao fazer a primeira alusão à PE, Allwright (1991) aponta que não há a necessidade de trocar as atividades implementadas em sala de aula por outras a fim de o professor desenvolver um ensino exploratório. Seria mais interessante utilizar as atividades com as quais já estivesse familiarizado para entender mais profundamente o que faz delas algo de sucesso (ou não). Ainda segundo ele, é preciso saber por que e como funcionam (ou por que não funcionam).

Em que pese não mencionar diretamente a mudança, Allwright sinaliza que, ao invés de utilizar atividades totalmente novas, vale à pena usar o já existente até mesmo para descobrir o *rationale* que lhe subjaz. Se considerarmos professores descontentes com a sua prática e sequiosos por novas atividades dinâmicas que envolvam seus alunos, tal afirmação pode significar um alerta: será que é melhor implementar modificações quando não se tem idéia do que está acontecendo no contexto? Em um texto posterior, Allwright (2001b, p.2) é mais categórico:

A Prática Exploratória não pretende oferecer uma forma de mudar a nossa prática, mas, se ela produz entendimentos satisfatórios, então eles podem nos ajudar a decidir se algo realmente necessita ser modificado e o que seria uma mudança satisfatória a ser tentada. O ato de se implementar uma mudança para descobrir se ela promove o que se espera que faça para melhorar a situação é da alçada da Pesquisa-Ação e não da Prática Exploratória.

Em resposta às críticas que a PE sofria sobre a questão da mudança, Allwright (2002f, p.1) argumenta:

O ponto da Prática Exploratória não é ser contra ou a favor da mudança.

1. Temos argumentado freqüentemente que a mudança não é o ponto da Prática Exploratória.
2. Isto tem sido interpretado como um indicativo de que a Prática Exploratória é contrária a mudanças.

3. Eu gostaria de reafirmar a questão de que a mudança não é o ponto da Prática Exploratória.
4. Isso não a posiciona de forma refratária a mudanças.
5. A posição é compatível com a visão que toma a mudança como algo inevitável e de que, à princípio, não há razão para ser contra ou a favor.
6. MAS afirmações como aquelas acima correm o risco de confundir diferentes noções de ‘mudança’.
7. A noção de mudança que se torna problemática para a Prática Exploratória é aquela exigida dos professores por seus empregadores – o tipo de mudança observada quando um novo currículo, ou um novo livro didático ou novos métodos de ensino são introduzidos. [...]
- 8.2 Em segundo lugar, há um tipo de mudança que é menos uma questão de ‘comportamento’ porém uma questão muito mais fundamental, uma questão de perspectiva. Para nós, a adoção de Prática Exploratória implica a adoção de uma perspectiva, a perspectiva de que compreender a vida em sala de aula é primordial e que todas as propostas de mudança devem ser vistas sob essa perspectiva.
9. Acreditamos que essa posição, longe de colocar as pessoas que trabalham a partir do arcabouço da Prática Exploratória contra mudanças, na realidade dá-lhes uma forma de reagir inteligentemente a propostas de mudanças externamente geradas.

Na citação acima, Allwright é bastante explícito quanto ao tipo de mudança que não interessa ao professor por ser parte de um processo de imposição e que acontece ‘de fora para dentro’ da sala de aula ou ‘de cima para baixo’ na hierarquia profissional. Esta mudança pode ser uma resposta aos apelos do mercado que transformaram educação em bem de consumo (Fairclough, 1996a). Pode, dentro de uma lógica tecnicista, representar mudanças para melhorar o produto sem, contudo entender o processo. A mudança advogada por Allwright tem outro caráter e está ligada a uma mudança de perspectiva entre os praticantes envolvidos. Retomando a questão posteriormente, Allwright (2003a, p.129) sustenta que a “Prática Exploratória pode, ao auxiliar os praticantes a resistirem a mudanças imediatas e impensadas, agir como uma força para mudanças fundamentalmente duradouras e profundas”. Assim, ela envolve processo de médio e de longo prazo, podendo chegar a mudanças na configuração discursiva e identitária dos envolvidos (Moraes Bezerra, 2003b), inclusive na forma de entender a prática profissional.

Alinhada à perspectiva acima, diferentemente de pesquisas relevantes como a de Fabrício (2002), minha inserção naquele contexto não visava a

implementação de mudanças. Obviamente, como discutirei posteriormente, se parto de aportes teóricos que indicam a dinamicidade do processo de construção identitária, bem como de crenças e saberes, não posso negar que mudanças fariam parte de todo o percurso. No entanto, não poderia afirmar quais mudanças na forma como meus colegas e eu conduziíamos nossas práticas docentes necessariamente aconteceriam e se seriam perceptíveis. Da mesma forma, o trabalho com o grupo de reflexão, que contou com a participação de um coordenador e, por vezes, de uma de suas diretoras, não tinha como alvo modificações com relação à instituição e às linhas de ações docentes propostas por seus diretores. Se acontecessem, deveriam partir da vontade dos colegas – diretores e professores – e não da minha, pois só eles poderiam avaliar melhor as conseqüências profissionais, pedagógicas e institucionais naquele contexto. Caso elas acontecessem, seriam implicações naturais do processo e da alçada da direção e dos docentes.

Uma segunda questão envolvendo mudança e PE diz respeito à construção de um trabalho de reflexão profissional em que haja a utilização dos seus princípios. Tal fato constitui-se uma mudança nos paradigmas de reflexão docente e de pesquisa para nós pelo fato de tornarmos-nos todos co-responsáveis pela construção do processo de reflexão. Aliás, através desta prática, vivenciávamos o princípio da PE que propõe o envolvimento de todos no trabalho de entender a qualidade da vida que se vive no grupo de reflexão. Há ainda outro ponto: para desenvolver a pesquisa dentro da perspectiva da PE, não desejei nem precisei modificar dinâmicas e atividades que qualquer consultor utilizaria em uma situação como aquela que vivêramos, até porque eu queria saber se minha forma de trabalhar promoveria ou não questionamentos e (re-)construção das crenças e das práticas docentes dos envolvidos¹⁵; enfim, quais seriam as implicações de todas aquelas ações.

Pelas questões levantadas nesta e em seções precedentes, acredito que a Prática Exploratória possa estabelecer um diálogo com a Pedagogia Crítica conforme discutida por Giroux (1997). Este autor defende que os professores, a fim de atuarem como intelectuais,

¹⁵Reconheço, no entanto, que fui criando/ adaptando formas de buscar a reflexão o que facilitava, por outro lado, a geração de dados da pesquisa. No capítulo 9, em que apresento a implementação da PE no contexto de reflexão e pesquisa, discutirei com maior profundidade as decisões e as atividades que estiveram presentes no processo de refletir e pesquisar.

devem criar a ideologia e as condições estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem e trabalharem uns com os outros na produção de currículos e repartição do poder. Em última análise, os professores precisam desenvolver um discurso e conjunto de suposições que lhes permita atuarem mais especificamente como intelectuais transformadores. (Giroux, 1997, p.29)

A afirmação de Giroux articula-se com a PE na medida em que aponta para a necessidade de envolver os profissionais na tarefa de transformação, que também pode articular-se à idéia de mudança, conforme a ressignificação proposta por Allwright. Quero sublinhar que professores intelectuais - refletindo e pesquisando – encontram respaldo para transformar. Sugiro ainda que tal transformação signifique partir do existente, do entendimento da prática já instaurada e não uma ruptura sem entendimentos. Em um trecho posterior Giroux (1997, p.31) assinala:

[...] contidos nesta ampla gama estão os temas comuns que abordam o reconceber as escolas como esferas públicas democráticas nos quais professores e alunos trabalhem juntos para forjar uma nova visão emancipadora da comunidade e da sociedade.

Ao conclamar o trabalho conjunto entre professores e alunos, Giroux coloca-se lado a lado com os proponentes da PE. Essa é a realidade que vivenciam não apenas em suas salas de aulas, mas em grupos de reflexão e oficinas para pensar a vida na sala de aula como tenho observado em encontros regulares na PUC-Rio e durante o evento anual em que alunos e professores apresentam juntos suas questões (Allwright e Hanks, no prelo). Por estar inserida em um contexto institucional que, por sua vez, está localizado em uma dada comunidade e faz parte da sociedade macro, essa sala de aula permite a explosão de questões que promovem a reflexão crítica além de suas quatro paredes (Lyra, Braga e Braga, 2003; Kuschnir e Machado, 2003).

Da mesma forma, quando professores envolvem-se em um grupo para reflexão, esta questiona práticas docentes, institucionais e sociais. Na verdade, foi o que vi acontecer durante os encontros do grupo. Muitas vezes surgiram questões delicadas que, se houvésssemos nos limitado a trazer aos colegas novas fórmulas para o ensino, como é praxe em muitos casos de consultoria, nossas reflexões provavelmente não nos teriam levado aos lugares discursivos pelos quais acabamos transitando. Assim, ainda que silenciosamente, a PE tem

contribuído para a mudança /transformação e para a ação e prática pedagógica crítica concreta. Devo sublinhar que tal perspectiva crítica da PE não é explicitada por Allwright. Porém, há indicativos, na forma como ele a entende e como ela é transformada em ações para o ensino e reflexão, que dimensionam essa relação entre Prática Exploratória e Pedagogia Crítica.

3.3.5

Há um ar de (auto-)etnografia também

Lembrando a pesquisa de Falcão (2005) e relacionando-a à que ora apresento, o aspecto etnográfico parece estar implícito à pesquisa com base na Prática Exploratória, uma de suas faces quando seus princípios filosóficos e éticos formam a base de uma proposta investigativa. André (1995), ao listar características da pesquisa etnográfica, apresenta algumas que podem conferir à PE um cunho etnográfico. Uma delas diz respeito à “ênfase no processo, no que está ocorrendo” (ibid., p.29). É crucial a construção de um olhar acurado ou mais cuidadoso ao contexto vivido, de forma a perceber o que estava lá, mas que nunca nos demos conta.

Outra característica da pesquisa etnográfica é “a preocupação com o significado” (ibid.), ou seja, com a forma como as pessoas vêem-se, vêem as suas experiências e o mundo social. Na PE, estas questões detonam o processo de reflexão, pois, no ato de refletir sobre um *puzzle* de qualquer praticante, necessariamente aqueles três itens estarão presentes. Finalmente, André (ibid.) aponta para o fato de que, na investigação etnográfica, o pesquisador aproxima-se de pessoas, situações “mantendo com elas um contato direto e prolongado”. No caso do professor em sala de aula, essa proximidade é característica da tarefa de ensinar, podendo ser aproveitada para a ação pedagógica reflexiva. No caso mais específico do pesquisador-consultor, essa aproximação pode ser-lhe solicitada, mas a agenda terá que ser negociada e ter o aspecto de auto-reflexão – o olhar sobre as práticas de consultoria e sobre as práticas discursivas que constituíram o processo de estar no e com o grupo – diferentemente da pesquisa essencialmente etnográfica.

Miller (2001) já apontava em sua tese o potencial etnográfico de uma pesquisa conduzida através dos princípios da PE. A autora afirma que a descrição

da situação investigada, o desenho de pesquisa e o perfil dos participantes, além de sua inserção no paradigma de pesquisa interpretativista, revelava uma orientação etnográfica. Ao discutir a descrição de etnografia feita por Knapp, (1979, p.119) que a via como uma “metodologia para aumentar entendimentos”, a autora enumera e faz uma ligeira adaptação para a PE dos elementos básicos da etnografia propostos por aquele autor. Como são pertinentes à argumentação que ora teço, apresento-os a seguir (Miller, 2001, p.124):

- a) uma abordagem inicialmente exploratória e aberta para a área do *puzzle* ou para um *puzzle* específico, convidando a uma busca por entendimentos mais profundos;
- b) envolvimento intenso do praticante no contexto que está sendo investigado – a sala de aula, a situação de consultoria, etc., em vários graus enquanto observador e enquanto participante;
- c) o uso de múltiplas atividades profissionais (pedagógicas/ de consultoria) como técnicas investigativas intensivas, com ênfase na observação participante (monitoramento), auto-reflexão partilhada e ou ‘conversa’ focada com os colegas ou aprendizes sobre a prática;
- d) uma tentativa explícita de entender eventos em termos de significados sustentados por aqueles que participam do contexto social;
- e) um arcabouço de interpretação que enfatize o papel importante do contexto na construção do comportamento e da inter-relação “holística” ou “ecológica” do comportamento e dos eventos dentro de um sistema funcional;
- f) um produto *opcional*, não necessariamente na forma escrita, mas preferivelmente em forma de pôster [funcionando] como um trampolim [ponto de partida] para os praticantes contarem aos outros sua vívida descrição de “como é que é tentar compreender puzzles selecionados de sua própria prática”, de forma a partilhar suas auto-etnografias de praticantes.

Observo que o item (a), remete à questão proposta por Kuschnir (2003) e comentada no item 3.2.1 quando discuti o quinto princípio que informa a PE. Relacionando aquele item à questão da auto-etnografia, os puzzles seriam o motivo que leva o pesquisador a entrar no campo, a abrir-se para o potencial de entendimentos a serem co-construídos. Conseqüentemente, como aponta o item (b), o estar do pesquisador no contexto implica participação, estar com e não ser um visitante apenas. O item (c) leva a considerar as atividades e as tarefas próprias da ação profissional no contexto como elementos geradores de reflexão e de dados, além de darem um cunho participativo à ação do pesquisador. O item (d) relaciona-se à questão: o que está acontecendo no contexto em termos

interacionais? Uma vez que o evento é co-construído pelos entendimentos que os participantes têm da atividade interacional e os trazem para negociarem outros entendimentos. Quanto ao item (e), mostra a necessidade de uma abordagem de interpretação que focalize o contexto – participantes, forma de interação, estrutura de participação, inter-relação entre os participante, tópico e tarefa em desenvolvimento, etc. – para tentar dar conta dos múltiplos ângulos da questão estudada. O item (f) parece-me focar uma questão cara à PE e que diz respeito ao fato de todos os participantes utilizarem os entendimentos gerados para dar conta de seus processos de reflexão, partilhando-os com outros colegas.

Os itens acima apontam para uma linha de agir e de estar no contexto que informa a presente pesquisa. Argumento ainda que a pesquisa acadêmica que desenvolvi com o suporte da PE também está revestida de uma característica de auto-etnografia, uma vez que me vejo no papel de pesquisadora de minha prática profissional enquanto professora-consultora reflexiva, da mesma forma que Miller (2001). Ao tentar entender a minha ação pedagógica e profissional naquele contexto, construí percepções sobre o que digo sobre minha prática (inclusive nesta tese) e sobre minha ação discursiva no grupo. Neste processo, posso deparar-me com contradições, posso ver-me frente a frente com questões que só podem ser vistas no momento em que consigo distanciar-me da situação. Assim, este olhar a mim mesma e ao outro, tecendo entendimentos no e sobre o contexto de investigação, sobre a qualidade da vida profissional no grupo e mesmo na instituição, marcam profundamente a PE enquanto possibilidade de trabalho reflexivo para o entendimento em um viés auto-etnográfico. Miller (2002b), neste sentido, aprofunda a questão ao comparar este aspecto da PE e sua contribuição para o trabalho de reflexão entre professores e alunos com outras propostas:

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

Na verdade, o resultado que interessa ao pesquisador que se envolve com a PE é a possibilidade de todos entenderem aquele contexto, seus mecanismos de atuação, crenças e visões, como se fosse um grande e complexo desenho, tecido

ponto a ponto nas interações pelo grupo e que, em última análise, constituem a vida institucional. Assim sendo, seria um processo de auto-etnografia do grupo, não apenas do consultor-pesquisador.

Entendendo a prática pedagógica sob uma perspectiva discursivo-reflexiva

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.

Paulo Freire ([1996] 2003)

Considerando o cenário de ensino de LE que temos hoje, espera-se que o professor seja agente de seu fazer, cuja prática deve ir além do domínio da técnica e do conteúdo que leciona, não mais ficando limitado a um método. Brown e McIntire (1995, p.14), em um viés que tende ao discursivo, defendem que se os professores, que raramente articulam e elaboram sobre o que fazem, fossem encorajados a “explicitar o conhecimento que usam cotidianamente, a educação de professores poderia começar a atingir algo da relevância prática e a integração teoria-prática da qual ainda é acusada”. Assim sendo, prescrições não cabem neste contexto, sendo necessário envidar esforços no sentido de construção de uma prática reflexiva, fundada em uma apropriação da teoria e questionamento da mesma *vis-à-vis* os nossos saberes advindos da prática.

Neste capítulo, apresento a reflexão docente articulada a um processo de formação profissional (pré ou em serviço), acentuando a necessidade de se pensar tal prática considerando o contexto macro e micro social que serve de pano de fundo à ação do professor. Início, com a contribuição de Zeichner e Tabachnick para pensar práticas reflexivas na educação de professores. Depois discuto algumas abordagens reflexivas para a prática docente, retomando brevemente a Prática Exploratória como a proposta de reflexão que baliza o trabalho para entender com os colegas no CELE. Apresento ainda a contribuição de alguns teóricos que ressaltam o cuidado que se deve ter para não haver a supervalorização da prática reflexiva.

4.1

Reflexão/ refletir: Existem modelos?

Segundo Zeichner e Tabachnick (2001), há vários traços que podem distinguir as diferentes correntes que defendem uma abordagem de ensino reflexiva na formação docente. Com elas, as conseqüentes implicações para a formação docente inicial e continuada o que permitiu a Zeichner e Liston (1990), segundo Zeichner e Tabachnick (2001, p.74), identificarem quatro diferentes variações de práticas de ensino reflexivas nas tradições de educação de professores. São elas:

1. uma versão acadêmica que reforça a reflexão sobre o conteúdo da disciplina a ser ensinado e a representação e a tradução do conhecimento advindo desta disciplina para promover a compreensão do aluno (Shulman, 1987);
2. uma versão de eficiência social que enfatiza a cuidadosa aplicação de estratégias de ensino sugeridas pela pesquisa na área de ensino (Ross e Kyle, 1987);
3. uma versão desenvolvimentista que prioriza um ensino que seja sensível aos interesses, pensamentos e padrões de desenvolvimento dos alunos (Duckworth, 1987);
4. uma versão reconstrucionista social que enfatiza a reflexão sobre o contexto político e social da escolarização e a avaliação das ações em sala de aula para inferir em que medida podem contribuir no sentido da instauração de maior equidade, justiça social e condições humanas na escolarização dos indivíduos e na sociedade (Beyer, 1988; Mather e Rathbone, 1986).

Analisando tais correntes, Zeichner e Tabachnick (2001) são categóricos ao afirmarem que nenhuma delas sozinha é capaz de fornecer uma base moral para o ensino ou para a formação docente. Para os autores (ibid., p.74), não apenas o ensino, mas também a educação dos professores precisam dar conta de cada um dos elementos focais na preocupação de cada tradição e que são: a representação da disciplina, o pensamento e a compreensão do aluno, estratégias de ensino sugeridas por pesquisas conduzida pelos pesquisadores das universidades e por professores em salas de aula, os contextos sociais de ensino. Essa afirmação parece enfatizar uma prática reflexiva holística em que o professor dialoga com a academia, mas também teoriza sobre seu fazer, buscando, através da prática pedagógica reflexiva, não apenas dar conta do conteúdo a ser ensinado, utilizando técnicas de ensino. Seu ensino deve, sobretudo, conduzir à (re)construção ou apropriação dos aportes da sua disciplina para que os aprendizes possam utilizá-la como ferramenta de ação social, de inserção em vários espaços sociais.

Contudo, os autores ainda apontam que, embora as diferentes tradições de ensino reflexivo dêem peso a aspectos diferentes, elas não são mutuamente excludentes, na medida em que têm pontos de contato. Ainda segundo Zeichner e Tabachnick (2001, p.75), de alguma forma todas elas voltam-se para as questões listadas de um a quatro acima com pesos diferentes, já que todas, ao final, preocupam-se com formas de os professores utilizarem estratégias de ensino – incluindo aquelas sugeridas por pesquisas acadêmicas – para que os aprendizes façam sentido dos conteúdos das disciplinas e utilizem-nos para a construção de uma sociedade mais justa, mais humana.

Carr e Kemmis ([1986]1995) podem contribuir para esta argumentação ao comentarem sobre as consequências da pesquisa sobre educação e sobre competência profissional na visão crítica. Segundo eles (ibid., p. 32),

A competência profissional, portanto, requer uma capacidade para contínua deliberação e discussão crítica pela profissão de ensino como um todo de forma que as estruturas políticas e sociais se relacionem e influenciem objetivos e práticas educacionais. Essa discussão profissional deve também se relacionar a um debate social mais amplo sobre o papel da educação na sociedade.

Assim, a competência profissional do educador requer um engajamento com questões sociais macro a fim de entender seu papel profissional e o papel da educação. Há um aspecto processual, de agentividade e de reflexão nessa competência. Essa proposta indica um movimento inverso, pois a agentividade do professor poderá gerar teorização e prática que influenciem o social, da mesma forma que os professores intelectuais de Giroux (1997). Tanto a proposta de formação docente apontada por Zeichner e Tabachnick como o comentário de Carr e Kemmis acima denotam a necessidade de se buscar possibilidades de formação e reflexão docentes engajadas não apenas com a técnica e o método, mas com a perspectiva de colocá-los a serviço do crescimento humano.

4.2

Algumas abordagens reflexivas para a prática docente

Antes de apresentar algumas teorizações sobre abordagens reflexivas para a prática docente, gostaria de sublinhar, usando argumentação de Miller (2001), que não há professor que não reflita sobre sua prática, da mesma forma que não há um

professor-formador ou um professor-consultor(-pesquisador) que também não ajam de forma reflexiva. Mesmo que não o façam de forma sistemática. Chamo atenção para esta questão a fim de que não se entenda que tomo o professor como objeto de manipulação e incapaz de um agir para entender caso não seja levado a isto.

Na literatura da área, temos em Dewey (1933) a instauração de um marco que veio inspirar outros pensadores acerca do mesmo tema, segundo Zeichner e Tabachnick (2001) e que se fazia sentir na noção de ‘ação reflexiva’ (*reflective action*) como acentua Perrenoud ([2001]2002). Schön (1983, 2000) é um dos teóricos mais citados com relação à questão da reflexão docente por questionar uma lógica tecnicista e teórica que permeia a formação de vários profissionais¹⁶. Para Schön, estes deveriam ter uma formação reflexiva que os preparasse para lidar com várias situações que aparecem no cotidiano e para as quais nem a técnica nem a teoria dão conta. Assim, para efeitos de teorização, o autor biparte o processo de forma que o profissional reflexivo envolver-se-ia na reflexão na ação (i.e. durante o desenvolvimento da atividade profissional) e sobre a ação (i.e., uma reflexão *a posteriori*). Porém, em que pese a sua contribuição, Schön sofre críticas de Zeichner e Tabachnick (2001), por exemplo, mesmo quando estes também advogam uma prática docente reflexiva. Segundo eles (ibid., p.73), Schön não aponta sobre o que os professores devem refletir, nem sobre os critérios que deveriam ser utilizados para implementar a prática e, muito menos, em que medida as discussões dos professores deveriam incorporar críticas aos contextos institucionais em que tais práticas se desenvolvem. Essa crítica parece apontar para a falta de uma articulação do aspecto político ao processo reflexivo que se queira envolvido com questões da pós-modernidade com as quais convivemos dentro e fora das salas de aula.

Perrenoud ([2001]2002, p.30,31), discutindo a noção de prática reflexiva vinculada a um projeto de instauração da profissionalização docente, retoma a proposta de Schön, na qual distingue dois processos mentais:

Não há uma ação complexa sem reflexão durante o processo; a prática reflexiva pode ser entendida, no sentido mais comum da palavra, como a reflexão acerca da situação, dos objetivos, dos meios, do lugar, das operações envolvidas, dos resultados provisórios, da evolução previsível do sistema de ação. Refletir durante

¹⁶Na verdade, ele não focalizou a discussão com relação ao professor, mas a diversos profissionais.

a ação consiste em se perguntar o que está acontecendo ou o que vai acontecer, o que podemos fazer, o que devemos fazer, qual é a melhor tática, que desvios e precauções temos que tomar, que riscos corremos, etc. [...]

Refletir sobre a ação já é algo bem diferente. Nesse caso, tomamos nossa própria ação como objeto de reflexão, seja para compará-la com um modelo prescritivo, o que poderíamos ou deveríamos ter feito, o que outro profissional teria feito, seja para explicá-la ou criticá-la. [...] Depois da realização da ação singular, a reflexão sobre ela só tem sentido para compreender, aprender e integrar o que aconteceu.

Perrenoud ([2001]2002) também chama atenção para a reflexão sobre o sistema de ações do qual uma ação singular faz parte. Ela, provavelmente, obedece a uma lógica, a um padrão e analisá-la reflexivamente pode permitir a detecção de pontos fracos, por exemplo. Assim, o professor perceberia como há reações que se repetem, dentro de determinados cenários, i.e., as reações que ocorrem em situações semelhantes. Para ele, esse exercício faria com que, da reflexão no calor da ação – mais voltada para efeitos de curto prazo – ao refletir sobre a ação e sobre seus esquemas de ações, o profissional se voltasse para pensar sobre si mesmo, seus projetos, sua identidade profissional, provocando sua relação com os outros.

Quero brevemente adicionar um outro olhar à questão da reflexão docente, utilizando a perspectiva de Telles (2004:70), linguista aplicado que opera a partir dos princípios da reflexão crítica compartilhada. Esta desenvolveu-se a partir do trabalho de pesquisadores que visam ao estabelecimento de “contextos de desenvolvimento do profissional e da prática pedagógica entre a instituição formadora de professores e os praticantes na escola”. Parece-me uma iniciativa bastante relevante por buscar a construção do diálogo entre o local onde tradicionalmente se produz a teorização sobre a prática pedagógica (a universidade) e o local onde tal prática se desenvolve (a escola), assumindo, assim, um caráter de reflexão coletiva. Telles (ibid.) a conceitua da seguinte forma:

Assim, para nós, reflexão crítica compartilhada envolve interações entre pessoas empenhadas em identificar, questionar a veracidade e reformular seus quadros de referências (corpos de significados) e as estruturas de pressuposições que determinam suas maneiras de perceberem, pensarem, decidirem, sentirem e agirem sobre suas experiências, maneiras estas que são assimiladas culturalmente, ao invés de aprendidas de forma intencional.

Este conceito contrasta com aqueles apresentados até agora no tocante à questão da reflexão, pois deixa entrever que as maneiras de perceber, etc. – talvez o equivalente ao esquema de ação que subjaz os sistemas de ações mencionados por Perrenoud ([2001]2002) – não são apenas resultantes de processos cognitivos. Na verdade, são culturalmente formados tais como as crenças e os saberes docentes. Por assumir uma dimensão crítica, essa vertente de reflexão alinha-se à proposta das teorias críticas que defendem uma perspectiva de mudança.

Outra fonte de contribuição para a discussão do professor reflexivo origina-se do trabalho de van Manen (1993). Ele aponta para a necessidade não tanto de reflexão na ação, quanto de reflexão sobre a ação. van Manen introduz o conceito de *ação pensativa* (*thoughtful action*). Para ele (1993, p.109), a ação pensativa em uma situação particular difere da ação reflexiva (na ação) na medida em que “é pensativamente atenta ao que faz sem distanciar-se reflexivamente da situação ao considerar ou experimentar as possíveis alternativas ou conseqüências da ação. [...] a ação [que envolve tato] é pensativa no sentido de ser consciente”. van Manen, portanto, vê uma outra forma de agir no calor da ação que não implica em um certo automatismo como para Perrenoud ([2001]2002). Quanto à reflexão sobre a ação, van Manen (1993, p.115, 116, 117) a entende como sendo algo feito

de lembrança; ela sempre acontece depois que a situação passou. Às vezes refletimos sobre o que fizemos ou não por que algo em relação àquela situação nos preocupa e nos leva à reflexão. Outras vezes, refletimos sobre ações passadas simplesmente por que a pedagogia nos exige uma orientação reflexiva em relação à vida. Quando estamos pedagogicamente envolvidos com crianças e jovens temos a tendência de refletir sobre os aspectos aparentemente mais insignificantes e triviais das situações. [...]

De forma geral, a reflexão pedagógica tenta ser consciente (*mindful*) quanto ao fato de a ação na situação pedagógica ter sido apropriada (boa, certa, melhor dentro das circunstâncias [em que aconteceu]).

[...] Deste modo, a reflexão pedagógica sobre a ação serve para tornar a ação subsequente mais consciente e cuidadosa (*tactful*).

O trecho acima demonstra a questão básica da abordagem reflexiva de van Manen, calcada no outro, no cuidado com ele através do tato que se revela na ação pensativa ou na reflexão pedagógica sobre a ação. Em verdade, todos os construtos acima propõem pistas para a compreensão do processo de reflexão docente. Vejo na Prática Exploratória uma forma de concretizar tal reflexão e, ao mesmo tempo de dialogar com aqueles construtos. Ela é, desde sua origem, uma proposta de reflexão docente. Ao ser convidado em 1990 para ministrar um curso

sobre pesquisa e reflexão docente aos professores da Cultura Inglesa-Rio, Allwright começou a rever sua proposta de educação docente pela pesquisa, como ele relata:

Ao visitar grupos de professores no Rio, eu logo percebi que não seria nada prático esperar que aqueles professores altamente competentes se tornassem o meu tipo de pesquisador, dadas as condições de trabalho, com talvez dois outros empregos remunerados para dar conta. Meu tipo de pesquisa de sala de aula imporia exigências impossíveis entre e durante as aulas, o que levaria a um outro fardo: dominar as técnicas de pesquisa. (Allwright, 2003a, p.118)

Esses professores lhe contaram como tentavam entender o que acontecia em suas salas de aula através das próprias estratégias de ensino (atividades em duplas, discussões em grupo, por exemplo). Das atividades de ensino, ligeiramente modificadas – depois denominadas de APPEs (Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório) - emergiam os elementos sobre os quais refletir. Dessa forma, parecia ser tanto *reflexão na ação* – quando um praticante implementa uma APPE/ ARPE e observa seu desenvolvimento; quanto *reflexão sobre a ação* – ao conversar sobre suas questões com outros praticantes. Segundo Allwright (2003a, p.123), este “questionamento (*puzzlement*) emerge, não de nossa falta de compreensão do que esteja acontecendo, mas do sentimento de que nossos entendimentos presentes não são inteiramente satisfatórios”. No processo de reflexão conjunta, a preocupação básica volta-se para a qualidade de vida no contexto, como já afirmei anteriormente, e não para a qualidade de trabalho.

A preocupação com a qualidade de vida remete à questão acima defendida por van Manen (1993) e que diz respeito à ação pedagógica cuidadosa. Esta acontece quando o professor planeja uma APPE – relacionada a suas questões ou trazidas pelos alunos – e a implementa, observando, refletindo sobre as ações de seus alunos para dar conta da mesma, sobre a forma como se envolvem discursivamente na negociação de significados. Correlacionando as questões mencionadas acima ao processo de reflexão desenvolvido por meus colegas e por mim no CELE, percebi que o mesmo pode dar-se com o consultor-pesquisador quando, ao planejar uma sessão reflexiva, organiza uma ARPE e a implementa com a colaboração dos outros colegas praticantes. Na verdade, o consultor-pesquisador envolver-se-ia em, pelo menos três níveis de reflexão: ‘*na ação*’, ao trabalhar com o grupo; ‘*sobre a ação*’ mais recente, ao refletir sozinho ou com os

colegas sobre suas ações e as dos colegas, revendo transcrições de encontros anteriores, por exemplo; *‘sobre a ação’ mais remota*, ao analisar transcrições e produzir seu trabalho acadêmico. Os outros colegas envolver-se-iam nos dois primeiros níveis, pelo menos. Na verdade, nossa ação reflexiva no CELE tem pontos de contato com a reflexão crítica compartilhada (Telles, 2004). Em todos eles o discurso estaria conduzindo o processo reflexivo. Ao reverem tais narrativas e a apresentação de pontos de vista próprios ou dos colegas, os participantes estariam não apenas construindo entendimentos sobre aquela ação, mas também estratégias discursivas para a (re)construção de identidades. Não quero, com isso, assumir que haja simetria ente os participantes no contexto ou negar as relações de poder, nem afirmar que o processo transcorra sem embates. Considerando o contexto institucional e as relações profissionais que as pessoas vierem estabelecendo entre si, elas se refletirão no nível micro do discurso, bem como nas ações discursivas de resistência.

Por outro lado, se os profissionais praticantes tiverem a oportunidade de observar a análise que o consultor houver feito de fragmentos de interação que tenham sido utilizados em trabalhos acadêmicos, podem ver uma outra perspectiva de tratamento das falas de todos. Podem compartilhar os entendimentos construídos a partir da análise das marcas lingüísticas usadas nas interações. Tais momentos podem servir para a discussão da validade dos entendimentos do consultor, desta vez balizados pela ótica dos colegas. Podem também colaborar para que sejam adicionadas perspectivas das quais o consultor-pesquisador ainda não se havia dado conta, bem como para discutir as relações profissionais no grupo, etc. Toda essa prática de reflexão pode, portanto, permitir ao pesquisador-consultor, como eu, que opere reflexivamente na ação e sobre a ação quanto ao seu papel de formador de professores – inicial ou em serviço – aproveitando entendimentos locais – i.e., construídos naquele contexto – para pensar o global – i.e., a formação de professores de línguas.

As facetas da PE discutidas e problematizadas acima, a meu ver, parecem operar no sentido de resolver a crítica feita por Zeichner e Tabachnick (2001, p.73), baseadas em Richardson (1990). Lembro que, segundo eles, as abordagens para práticas docentes reflexivas não tinham muito a dizer sobre:

[a] *o que os professores deveriam refletir* – a PE sugere que os praticantes envolvidos investiguem suas questões surgidas das práticas cotidianas – aquelas que merecerem um entendimento mais profundo;

[b] *os critérios balizadores do processo de reflexão* – os princípios da PE oferecem os critérios que norteiam o fazer dos praticantes reflexivos, sem que por isso sejam constrangedores da ação reflexiva. Por oferecerem bases para a reflexão, permitem que esta seja configurada pelos participantes;

[c] *o grau em que as deliberações dos professores devem incorporar críticas ao contexto institucional em que trabalham* – se a PE não limita a ação dos praticantes, cabe a eles definir em que medida e como as críticas ao contexto institucional local serão levantadas, se e como serão incorporadas. É uma possibilidade que se apresenta para o desenvolvimento da agentividade crítica

Finalmente, pelas questões levantadas, vejo que a Prática Exploratória é uma abordagem reflexiva que, como as outras, muito tem a contribuir tanto para a formação inicial, como para a formação continuada de professores de línguas. Por fundamentar-se em uma proposta de crescimento de todos os participantes, abre o caminho para que os praticantes façam parte de uma comunidade de reflexão que tem na ação reflexiva educativa uma forma de tentar entender-se e ao mundo social (mais imediato ou mais macro).

4.3

O lugar de construir conhecimentos/ entendimentos e crenças na ação docente reflexiva

O título acima reflete meu entendimento de que, durante o processo de reflexão, nos defrontamos com nossos conhecimentos/ entendimentos e crenças, discutindo-os, identificando suas origens, reformulando-os, mantendo-os, envolvendo-nos com eles. Como a literatura da área atesta (Woods, 1996; Barcelos *et al.*, 2004; Vieira Abrahão, 2004, *inter alia*) embora não seja fácil estabelecer a distinção entre conhecimentos e crenças, tais elementos devem ser foco da reflexão docente. Por isso, apresento nesta seção a perspectiva que trago sobre crenças para esta tese, apoiando-me em Barcelos (2006), mas ao mesmo tempo aproveitando a teorização vygotskyana de sócio-construção de conhecimentos, articulada à teorização de Wenger ([1998]2001) para entender

tanto as crenças quanto a aprendizagem. Tais articulações serão relevantes para as discussões que levanto durante a análise dos dados.

Dentre os pesquisadores que se debruçam sobre a construção de crenças docentes, Vieira Abrahão (2004, p.131) lembra que:

É consenso entre teóricos e formadores que professores trazem para seus cursos de formação e para suas salas de aula, crenças, pressupostos, valores, conhecimentos e experiências, adquiridos ao longo de suas vidas, e que estes funcionam como filtros de insumos recebidos por meio de exposição a teorias e práticas.

Sublinho que a autora, sem limitar-se às crenças, propõe um universo maior de elementos que, em conjunto, influenciam profundamente a formação e a prática do professor. Prabhu (1990), por exemplo, propõe o construto *senso de plausibilidade*, para denominar entendimentos desenvolvidos no processo de educação inicial ou continuada. Embora não classificado como crença, ele está relacionado “à compreensão subjetiva que o professor tem acerca do ensino que faz” (ibid, p.172), envolvendo o conceito que tenha “acerca de como a aprendizagem acontece e como o ensino a causa ou favorece” (ibid.). Prabhu (1987, p.104) confere a esse construto uma natureza dinâmica, uma vez que pode ser influenciado – reforçado, enfraquecido, modificado, estendido, etc – através da experiência profissional. Embora a proposta de Prabhu pareça ainda centrada na cognição do professor, permite perceber alguns traços da história do profissional e da interação no contexto de trabalho como elementos estruturadores desse *rationale* que o ajuda a configurar seu fazer.

Woods (1996), ao discutir os processos de cognição do professor no ensino de línguas, mostra que este profissional possui um conhecimento esquemático, acionado ao tomar decisões ou explicar o porquê de seus procedimentos pedagógicos. Ele propõe a sigla BAK (Woods, 1996: 195), vinda do inglês, em que ‘B’ significa *beliefs* (crenças), referindo-se à “aceitação de uma proposição para a qual não há um conhecimento convencional, ou não é demonstrável e sobre a qual há posições divergentes”. ‘A’ significa *assumptions* (percepções), referindo-se “à aceitação temporária de um fato que não podemos dizer que sabemos, que ainda não foi demonstrado, mas que tomamos por verdadeiro no momento”. ‘K’ significa *knowledge* (conhecimento) refere-se às coisas que sabemos e aceitamos como fato por serem demonstradas ou demonstráveis. Essa

sigla representa uma rede que, no processo de cognição do professor, não pode ter cada elemento visto como item compartimentalizado, uma vez que o acionamento de um remete ao outro, formando um espectro de significados.

No contexto de formação continuada de professores, no qual estes reflitam sobre sua prática pedagógica e construam entendimentos sobre ela, Allwright (1999) aponta que tais entendimentos configurariam “um senso de como as coisas funcionam em função do objetivo de tomar-se decisões práticas sobre como proceder”, ou seja, extrapola o nível do *treinamento* (aquisição de habilidades práticas) e *educação* (aquisição de conhecimento), significando *desenvolvimento* (Allwright, 1999, p.2).

Assim, tanto Woods (1996) como Prabhu (1990) e Allwright (1999) remetem a questão a uma base teórica e prática, acionada pelo professor, para entender sua prática, para tomar decisões, para planejar, para definir suas escolhas metodológicas. Embora as discussões destes autores tenham grande relevância para a construção de meus entendimentos sobre estas questões, para esta tese tomo a definição de Barcelos (2006) sobre crenças, articulada a uma perspectiva de sócio-construção de conhecimentos (Magalhães e Celani, 2005) e à teorização proposta Wenger ([1998]2001) sobre a aprendizagem que acontece em comunidades de prática para tentar balizar o entendimento de crença que adoto, por considerar tal construto por demais complexo, ao mesmo tempo em que envolve co-construção de conhecimentos. Assim, Barcellos (2006, p.18) aponta que os avanços na área de pesquisa sobre crenças mostram a sua natureza situada, mutável e contextual. Ela (ibid., p.18) propõe o entendimento de crenças, hoje, como:

uma forma de pensamento, como construção da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Além disso, as crenças estão relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa, não sendo tão facilmente distintas do conhecimento. Neste viés, as crenças também envolvem conhecimentos e percepções. Dimensiono ainda essa conceituação para focalizar a perspectiva vygotskiana de sócio-construção de conhecimento a fim de entender a construção de crenças/ saberes de professores. Embora Vygotsky teorizasse sobre o processo de construção infantil de

conhecimentos, localizado no social, na história e mediado pela linguagem, sua teorização foi ampliada por Au, (1990, apud Magalhães e Celani, 2005), Pugach e Johnson (1990), Kahaney (1993), Magalhães e Celani (2005), para dar conta da forma como professores constroem suas teorizações, suas crenças, seus saberes sobre o que significa aprender e ensinar uma língua, sobre como atuar em sala de aula, enfim, para poder planejar e agir. Utilizando essa possibilidade de tratar das teorizações dos professores, Magalhães e Celani (2005, p.139) apontam três pontos fundamentais para esta discussão. Apresento-os e tento estabelecer a relação com a questão em tela:

[1] *a condição social da aprendizagem e o papel crucial dos outros na aprendizagem e no desenvolvimento através da mediação da linguagem;*

Não apenas o aprender é social, o ensinar também o é, o que, por sua vez, ensina ao professor o aprendido ou a teorização via prática que desenvolve. Além disso, as condições de aprendizagem às quais foi submetido tornar-se-ão referências ou modelos para a sua prática no início da carreira, sendo passíveis de modificação.

Outra questão a ser levantada diz respeito à relação com o outro no processo, implicando, necessariamente a mediação da linguagem e a negociação local entre os participantes para a construção de conhecimentos. Isso remete-nos à alteridade e a dialogismo – construtos bakhtinianos – que trazem a perspectiva não apenas da negociação, mas também da luta pelos significados no processo. Assim, reiterando a questão apontada por Barcelos (2006), as crenças não são construídas pelo indivíduo solitariamente, fazem parte de um processo conjunto de construção. Num contexto institucional em que professores atuam, podem ser coletivamente construídas, negociadas, revistas, mantidas, desconstruídas a cada interação. Da mesma forma, quando os professores estiverem envolvidos em um processo de reflexão docente com outros colegas como vivenciamos no CELE.

A perspectiva vygotskiana para tratar desta questão se coaduna com a idéia proposta por Wenger ([1998]2001) acerca de uma teoria social da aprendizagem que acontece em comunidades de prática. Segundo o autor, (ibid.:4) aquela teoria “deve integrar os componentes necessários para caracterizar a participação social como um processo de aprender e de saber”. Sua teoria (Wenger, [1998]2001, p.5) envolve os seguintes componentes:

- 1] *Significado* – uma forma de falar sobre nossa habilidade (em mutação) – individualmente e coletivamente – para experimentar nossa vida e o mundo como algo significativo.
- 2] *Prática* – uma forma de falar sobre os recursos, as estruturas e as perspectivas históricas e sociais partilhadas que podem sustentar o engajamento mútuo na ação.
- 3] *Comunidade* – uma forma de falar sobre a configuração social nas quais nossas iniciativas/ nossos empreendimentos são tidos como válidos(as) de serem levados(as) adiante e nossa participação é reconhecida como competência.
- 4] *Identidade* – uma forma de falar sobre como a aprendizagem modifica quem somos e cria histórias/ estórias pessoais de nos tornarmos [quem somos] no contexto de nossas comunidades.

Ressalto os aspectos discursivos e contextuais desse aprender a ser um profissional, no qual estão imbricadas as crenças e saberes que vão sendo co-construídos. Cabe, por isso, incluir o termo ‘*co-presença*’ cunhado por Allwright (1998) para indicar que o ensino e a aprendizagem em sala de aula acontecem na presença do outro, de forma que uns afetam os outros de maneira mais ou menos direta no processo de aprender – sobretudo porque neste contexto “as pessoas têm que se dar conta de que, de uma forma ou de outra, para o bem ou para o mal, não estão inteiramente sozinhas” (Allwright, 1998, p.120,121). O mesmo raciocínio pode ser estendido para um grupo de estudos e reflexão docente que tem na co-presença uns dos outros as oportunidades de construção de entendimentos, identidades e muito mais.

[2] *os processos de internalização e externalização;*

esses conceitos – internalização e externalização – levam-nos a outros de igual relevância para a compreensão do processo de construção de conhecimentos. Eles dizem respeito ao fato de que todas as funções, no desenvolvimento da criança aparecem “primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre as pessoas (inter psicológica), e, depois no interior da criança (intrapsicológica)” (Vygotsky, 1998, p.75). Isso significa que, na construção de conhecimentos, o processo interpessoal é transformado em intrapessoal, i.e., internalizado, ao longo de vários eventos interacionais. Desta forma, as crianças vão (re)elaborando formas culturais de comportamento.

Como já disse, se essa teorização ao processo infantil pode ser estendida ao processo de construção de conhecimentos e de crenças do professor, ambos passam por processo semelhante. Considerando conhecimento e crenças, portanto, como elementos social e culturalmente construídos, funcionariam como

filtro ou lente para entender o contexto de trabalho e as possibilidades de ação pedagógica.

[3] *a relação dialética entre conceitos espontâneos e científicos.*

Antes de ser escolarizada a criança, em sua vivência, co-constrói conceitos espontâneos. Ao ser submetida à instrução, passa a co-construir conceitos científicos. Ambos entram em uma relação dialética de forma que poderão apresentar um constante processo de inter-relação e resignificação. Da mesma forma, as crenças e os conhecimentos advindos da experiência pessoal e profissional do professor, ao entrarem em contato com as teorias produzidas nas universidades ao participar de cursos ou de grupos de estudo e reflexão como o nosso no CELE.

Considerando a formação do professor de inglês em uma perspectiva reflexiva, seria necessário resgatar a afirmação de Bailey et al. (1996) de que o professor de língua estrangeira é muito marcado pela forma como lhe ensinaram essa língua, talvez mais do que pelas teorias às quais foi apresentado durante sua formação. Assim, um caminho para resignificar suas teorizações, se o professor entende que isso seja preciso, aponta para a necessidade de trazer suas experiências passadas para um nível consciente e refletir discursivamente sobre elas. Daí poderá problematizar as suas ações de forma a refletir *se, como e porque* elas são influenciadas por tais teorizações/ crenças.

A fim de que instituições e projetos que contribuem para a educação de professores não sejam locais de reprodução, de modismos, nem de manutenção de uma situação de estagnação do ensino de inglês como língua estrangeira (Castro, 1998; Moita Lopes, 1996; Bailey *et al.*, 1996; Moraes Bezerra, 2000; Oliveira, 2002) torna-se necessário ao profissional: [a] repensar suas percepções sobre linguagem, aprendizagem e como tais questões refletem-se na organização do *syllabus*, nas atividades selecionadas, na utilização de livro e toda sorte de material didático, etc.; [b] perceber a aprendizagem como processo social, historicamente localizado; [c] perceber a natureza socioconstrucionista do discurso como prática social e suas implicações para o ensino; [c] a relevância da reflexão para a compreensão do seu universo particular de atuação. Apoio-me em Oliveira (2002, p.6) que, ao defender a necessidade de teorização sobre a prática por parte dos professores, sublinha que estes “precisam teorizar sobre sua prática porque há escassez de teorias que descrevam nossas ações como professores de

língua estrangeira”. Em seu texto, Oliveira (2002) questiona como levar o aluno universitário a teorizar. A questão também se aplica ao professor já formado. Assim, é preciso sensibilizar os professores de línguas para a necessidade de tornar essa teorização, ou melhor, suas crenças e conhecimentos, conforme proponho, visível, discutível com os pares.

Finalmente, reitero o recorte a partir do qual o construto ‘crença’ será utilizado na análise micro discursiva das microcenas para entender que implicações as crenças parecem ter para as ações docentes conforme narrativizadas ou argumentadas na interação. Não tenho por objetivo mapear um roteiro de possíveis mudanças nas crenças como tem sido um esforço em pesquisas na área (Pessoa e Seba, 2006; Vieira Abrahão, 2002). Contudo, se houver a possibilidade de problematizar possíveis mudanças ou contradições nos fragmentos analisados, assim o farei.

4.4

Ora, direis, ouvir críticas?

A adoção de uma prática de consultoria docente conduzida por uma perspectiva reflexiva, como a que proponho, está sujeita a críticas. Elas podem colaborar para que todos tenhamos cuidado ao adotá-la, não importando a que proposta para reflexão docente nos afiliemos. Uma nota de cuidado vem de Perrenoud ([2001]2002, p.23) quando sentencia que “os formadores não podem ignorar que sua ação modifica muito pouco as práticas se ela se limitar a fornecer informações, a oferecer saberes e a apresentar modelos ideais”. Essa é uma questão fundamental, pois remete a uma prática de importação ou imposição de modelos os quais não respondem aos desejos daqueles envolvidos. Neste sentido, a questão levantada por Perrenoud (ibid.) alinha-se à perspectiva de Allwright (2002e) sobre questões de mudanças que são impostas aos professores.

Em uma situação como esta, os professores devem construir uma prática reflexiva para compactuar com uma lógica de mercado em que o ensino tornou-se bem de consumo (Fairclough, 1992). Tal prática deve servir para melhorar a qualidade do produto oferecido, que, via de regra, reflete-se no aproveitamento do aluno nas avaliações. Além disso, se os responsáveis pela instituição optam pela imposição da instalação de procedimentos de reflexão, coordenado por um

consultor, menos preocupado em dialogar com os professores no sentido de valorizar-lhes saberes, crenças, bem como sua capacidade de teorizar sobre suas práticas e mais preocupado com o oferecimento de saberes e modelos, questiono: em que medida tal prática será reflexiva no sentido que tenho discutido? Talvez possa responder com palavras de Mateus (2002, p.9): “acredito que as ações dos professores não são melhores simplesmente por serem mais intencionais ou refletidas”. Ora, se a autora avalia desta forma uma proposta de reflexão em que os envolvidos assim o desejam, o que pensar quando não é assim que acontece? A reflexão vira falácia e objeto de consumo. Passa a ser receita e, da mesma forma, limita e empobrece a ação pedagógica. Coracini (2003) oferece críticas contundentes em relação à utilização da abordagem reflexiva na formação de professores de línguas que merecem ser analisadas cuidadosamente. Para tal, apresentarei alguns fragmentos que revelam sua argumentação:

Acredita-se, então, que a reflexão crítica permitirá que façamos nossas próprias escolhas, que nos protejamos da ignorância, da irracionalidade, da ideologia, e, portanto, da mentira que engana e seduz. (Coracini, 2003, p.312)

Essa é uma questão importante, na medida em que, de uma forma descuidada, é possível tomar a reflexão crítica como panacéia para a resolução de problemas, capaz de fornecer ao praticante uma onisciência ou a certeza de desmascaramento de todo e qualquer discurso ideológico – no sentido da ideologia que naturaliza posições, transformando-as em verdade (Fairclough, 1992, 1996a). Considerando que operamos a partir de contextos históricos, culturais, sociais e discursivos, vivemos neles com a certeza das incertezas e das mudanças nas formas de nos posicionarmos e aos outros no mundo social, com relação às formações discursivas com as quais nos alinhamos ou não, que nos constroem e as quais construímos. Sendo assim, vejo o questionamento da autora como algo de extrema importância, pois nos remete ao cuidado de não elevarmos a perspectiva reflexiva, no caso específico desta tese, a reflexão norteadas pela Prática Exploratória, à categoria de solucionadora de todo e qualquer problema. Ao mesmo tempo, não posso deixar de considerá-la como uma possibilidade de que se tenha um olhar menos ingênuo, no sentido freireano, sobre a prática pedagógica. Embora a reflexão a partir dos princípios da PE não promova um

estado de liberdade para livres escolhas, pode colaborar para a busca de espaços de resistência e de ação. Adiante, a crítica de Coracini (2003) se acentua:

Mas o controle não se faz presente apenas nas mãos do Estado: Gimenez, concordando com Prabhu (1992), denuncia a forte tendência dos especialistas para orientar, ou melhor, para dirigir as reflexões do professor, o que dificulta o respeito às crenças e aos pensamentos dos professores na formação (inicial ou continuada). (ibid. p.314)

[...] no caso da abordagem reflexiva, trata-se de uma atitude consciente e conscientizadora: alguém de reconhecido saber planeja, organiza as etapas, ensina sobre o que e como refletir de modo que o professor (ou o aluno), reconhecendo sua autoridade, submete-se plenamente às atividades propostas, confiando no alcance dos objetivos estipulados. (ibid. p.315).

Igualmente questiono quando especialistas operam a partir de uma lógica intervencionista no contexto em que se inserem para a constituição de um grupo de reflexão. Isso não quer dizer que me oponha à inserção deste participante, pois foi exatamente o que fiz no CELE e, com relação aos colegas com os quais convivi, certamente houve um nível de intervenção. Minha questão diz respeito à entrada do consultor(-pesquisador) no contexto já visando a desconstrução de saberes, crenças e práticas, sem minimamente entendê-las. Há que se estabelecer um espaço para a negociação, respeitando os saberes locais, inclusive no que diz respeito a formas de ação discursiva e pedagógica já instauradas. Ao invés da mudança radical, por que não entender o contexto e os saberes, negociando agendas, sem querer calar vozes em uma atitude de dono do saber? Caso contrário, o consultor nada tem a oferecer ao grupo, já que ele não trabalha no sentido de envolver todos na tarefa de busca de entendimentos. Tomo esse envolvimento, inclusive, no sentido de partilhar a gerência do processo, entendida como negociação do desenho do processo de reflexão, sobre a forma como os procedimentos para a reflexão devem ser construídos e operacionalizados, mesmo que não se tenha o engajamento imediato dos colegas.

No entanto, reconheço que, querendo ou não, o representante da academia está implicitamente investido de um poder – afinal, em nossa cultura, o saber acadêmico confere poder. Cabe ao consultor-pesquisador agir em consonância com os interesses do grupo, não o inverso, para a co-construção de conhecimentos. Daí a necessidade de negociação de agendas. Isso impele o consultor(-pesquisador) a partilhar com os colegas o que sabe, democratizando o acesso a textos, etc. Se ele se alinhar à PE, pode apresentar seus princípios aos

colegas, colaborando com aqueles que desejarem entender suas questões. Assim, ele se torna um disseminador da ação reflexiva (Miller e Moraes Bezerra, 2005) que os colegas construirão com seus alunos em outro espaço: suas salas de aula.

Construção Identitária na ação discursiva

Em um mundo fluido, comprometer-se com uma única identidade para toda a vida, ou até menos do que a vida toda, mas por um longo tempo à frente é um negócio arriscado. As identidades são para usar e exibir, não para armazenar e manter.

Bauman (2005)

Há, nas Ciências Sociais, um foco cada vez mais profundo em estudos sobre construção identitária. Talvez um ponto fundamental para tais estudos esteja articulado à crítica a uma “idéia de identidade integral, originária e unificada” (Hall, [2000]2003a, p.103). Além disso, a própria reflexão sobre as condições de vida humana na pós-modernidade – caracterizada pela rapidez e fluidez, pela fragmentação, por ambigüidades e confronto entre diferenças – não mais parte de uma visão una do homem/ da mulher, seja em condições de trabalho, seja em ambientes escolares, seja em qualquer espaço em que haja interação entre seres humanos. Por trás de cada um, estarão suas histórias, visões de mundo e crenças, atravessadas por marcas identitárias diversas – gênero, etnia, etária, social, profissional, etc. – performatizadas a cada evento discursivo.

Assim sendo, ao tratar do discurso de professores sobre suas práticas pedagógicas em um processo reflexivo que privilegia a ação discursiva, não me posso furtar a também voltar o foco de análise para a dinâmica de construção identitária daqueles profissionais durante o processo de reflexão. Desta forma, na seção que se segue, apresento algumas discussões sobre identidade para, na análise dos dados, poder entender como nossas identidades eram performatizadas e discursivamente (re)construídas.

5.1

O mundo pós-moderno: identidades dinâmicas e fragmentadas

Estudos como os de Hall ([2000]2003a) e Woodward ([2000]2003) refletem a tendência das Ciências Sociais de colocar em xeque o conceito de identidade, quando atrelado a uma visão essencial do sujeito. Essa é uma questão clara na

afirmação de Hall ([2000]2003a, p.103) de que está acontecendo “uma completa desconstrução das perspectivas identitárias em uma variedade de áreas disciplinares, todas as quais, de uma forma ou de outra, criticam a idéia de uma identidade integral, originária e unificada”.

Tal posição é decorrente do questionamento do mundo em transformação e em descontrolado (Giddens, [1999]2003) no qual vivemos em uma contingência do risco (ibid.). Um mundo atravessado pela reflexividade da vida social moderna, esta sustentada por “um entrelaçamento articulado de redes globais e locais de *estruturas de informação e comunicação*” (Lash, 1997, p.147 – itálicos no original). Tal reflexividade, para Giddens (1991, p.45), “consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz da informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter”. É ainda um mundo construído na multiplicidade que exige de todos diversas formas de ser, construídas pelos inúmeros discursos aos quais somos submetidos e aos quais reagimos em diferentes espaços – lar, escola, contexto de trabalho, mídia, etc.

Contribuindo para o debate, Bauman (2005, p.98) indica que ao vivermos em uma sociedade de consumo somos consumistas, ao mesmo tempo clientes e mercadorias. Assim, o autor não se surpreende que as próprias relações humanas sejam usadas, i.e., tornem-se bens de consumo como nossas identidades. Nesse quadro, sofremos as conseqüências da globalização:

Ocorrem as mudanças e os deslocamentos aparentemente aleatórios, fortuitos e totalmente imprevisíveis daquilo que, por falta de um nome mais preciso, chamamos de “forças da globalização”. [...] Elas realocam as pessoas e destroem as suas identidades sociais. (Bauman, 2005, p.100)

Neste cenário de fluidez e mudança, em que se desfaz a possibilidade de trabalhar com a perspectiva de causa e efeito, há uma insegurança que aturde. Pessoas e sentimentos são reificados. Não há como reinstaurar o padrão essencialista de identidade, nem o ideário de um mundo organizado e sob controle. Conseqüentemente, o modelo essencialista de identidade que buscava entender o homem/ a mulher em seu estar no mundo através, por exemplo, apenas do recorte da classe social, não pode dar conta de tal multiplicidade do ser no mundo, uma vez que “podemos passar por experiências de fragmentação nas

nossas relações pessoais e no nosso trabalho” (Woodward, [2000]2003, p.31, de sorte que as diferentes experiências e possibilidades de viver as relações com o outro (por exemplo, as relações de família - famílias de pais solteiros ou mães solteiras, de homossexuais) permitem novas formas de identificação.

Acredito que o panorama apresentado acima seja o pano de fundo para que Woodward ([2000]2003) afirme que a identidade é relacional, simbólica, marcada pela diferença. Estaríamos, assim, vivendo uma crise de identidade, se entendida no sentido unitário e essencialista, sendo necessário questionar como as identidades são construídas e os processos que viabilizam tal construção. No que diz respeito à questão cultural, a autora coloca como fulcral a análise da relação entre a cultura e o significado por que

só podemos compreender os significados envolvidos nesses sistemas [de representação] se tivermos alguma idéia sobre quais posições-de-sujeito eles produzem e como nós, como sujeitos, podemos ser posicionados no seu interior. [...] É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo que podemos nos tornar. [...] Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar. (Woodward, [2000]2003, p.17)

Se considerarmos a afirmação acima para focalizarmos, por exemplo, a sala de aula de língua inglesa com a cultura produzida nesse *locus* e os discursos aí presentes, poderemos vislumbrar as possibilidades e os cerceamentos a que professores e alunos estão envolvidos no processo de construção identitária naquele contexto. O mesmo acontece em situações de consulta médica, de reunião sindical ou em um grupo de professores de inglês que refletem sobre sua prática no contexto de trabalho. Desta forma, o contexto também é elemento importante e deve ser articulado, pois as questões multiculturais macro, conforme apontadas por Moita Lopes (2003), estão presentes e imbricadas às práticas culturais e discursivas locais, dimensionando e dando a oportunidade de (re)construção de identidades, de relações de poder, de acessos a discursos, etc. Conseqüentemente, insistir em uma identidade una e coerente é uma fantasia, já que “o sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas (Hall, 2003b, p.12)”,

pois todas elas emergem daquele quadro de mudanças estruturais, institucionais, sociais. Assim sendo, “o próprio processo de identificação através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático” (ibid.), o que constituiria em sujeito pós-moderno sem uma identidade fixa, essencial, nem permanente, uma vez que, pelas exigências da sociedade em mudanças, assumimos diferentes identidades que podem estar em conflito – como um político negro que se diga a favor das diferenças, mas que se abstenha de votar uma lei que assegure oportunidades de emprego para portadores de necessidades especiais.

Holmes (2006) também argumenta em favor de um entendimento de identidade que abarque a multiplicidade. Há, segundo a autora, um complexo de aspectos ‘inter agentes’ de diversas e diferentes identidades de grupo e pessoais no contexto interacional. Elas não são estáticas, podendo ser acionadas em diferentes graus dependendo da situação (Meyerhoff e Niedzielski, 1994, apud Holmes). Com isto as pessoas recorrem a estas identidades não apenas em diferentes interações, mas também em diferentes pontos da interação como poderá ser verificado na análise de microcenas.

5.2

Sócio-construção de identidades: o papel do discurso e a possibilidade de performance

Sublinho o lugar dado ao discurso, por Woodward (2003(2000)) e Hall ([2000]2003a, 2003b) como um dos elementos centrais para essa compreensão de identidade. Hall ([2000]2003a) parece apontar que a constituição do *self*, de quem podemos nos tornar ao nos envolvermos em práticas discursivas, está ligada à narrativização do eu. Embora, segundo Moita Lopes (2003), baseado em Jaworski e Coupland (1999, p.3), o discurso seja um conceito importante para que se possa não apenas compreender a sociedade e as respostas que os sujeitos dão a ela, mas também a própria linguagem, ainda não se tem dado, na área de estudos lingüísticos, a devida atenção a essa compreensão. Há apenas algumas incursões na área “por parte de algumas tradições da Lingüística Aplicada e Análise do Discurso” (Moita Lopes, 2003, p.22).

Focalizando o discurso, existem pesquisas em algumas áreas – antropologia, psicologia social, lingüística aplicada, (Coelho, 2002; Mishler, 2002; Bamberg, 2002; Moita Lopes, 2002; Rodrigues, 2003; Rollemberg, 2003) – que examinam narrativas exatamente para revelar processos discursivos de construção identitária. Moita Lopes (2003, p.21) sublinha que tais processos discursivos “adquiriram importância central como instrumento de reflexão, interpretação e compreensão da vida social como também de construção das identidades sociais e da vida social em um mundo altamente semiotizado”. Assim sendo, todos estamos envolvidos em diversas práticas discursivas, construindo nossas relações com os outros, nossas visões sobre eles e sobre o mundo social, além de estarmos sendo construídos no e pelo discurso. Tal entendimento aponta a co-presença como elemento central no processo, lembrando-nos que estamos em constante relação discursiva com o outro, determinando como o posicionamos no discurso, o que podemos ou não dizer, que ordem do discurso podemos acionar¹⁷.

Moita Lopes (2002, p.30), focando o discurso como construção social, indica que tomá-lo nessa perspectiva significa “analisar como os participantes envolvidos na construção do significado estão agindo no mundo por meio da linguagem e estão, desse modo, construindo a sua realidade e a si mesmos”. Adicionando uma perspectiva foucaultiana a esta discussão, Moita Lopes (ibid.) lembra que os regimes de verdade criados pelas Ciências Sociais e refletidos nas práticas discursivas terminam por construir identidades particulares discursivamente. Segundo o autor, essa ação discursiva funciona como uma forma de controle dos indivíduos. Isso quer dizer que

os processos discursivos constroem certas identidades para terem voz na sociedade embora essas possam se alterar em épocas e espaços diferentes. Como Foucault indica [...] o poder gera resistência; portanto, nas práticas discursivas, identidades na posição de resistência também são construídas. (Moita Lopes, 2002:36)

Destaco da citação acima como a construção identitária está visceralmente vinculada à história e ao contexto – nos sentidos macro e micro. Não haveria, então, apenas processos de construção identitária do nível macro para o micro social, com a manutenção de determinadas marcas identitárias hegemônicas. A

¹⁷ Ressalto que devem ser consideradas as questões apontadas no capítulo 5 sobre a inter relação entre os contextos macro e micro social, a partir das reflexões de Erickson sobre a contribuição da teoria social para a sociolingüística e vice-versa.

resistência, significando a criatividade dos indivíduos ou os embate, sempre acontecerá, possivelmente fazendo o movimento inverso, i.e., do micro para o macro social.

O caráter fragmentário e múltiplo da identidade emerge, portanto, das ações do sujeito no mundo social, trazendo um outro elemento para compor o entendimento pós-moderno de identidade: a performatividade. Aliás, como afirma Hall ([2000]2003a, p.103) “as perspectivas que teorizam o pós-modernismo têm celebrado, por sua vez, a existência de um “eu” inevitavelmente performativo”. O ‘eu’ está, portanto, sempre em processo de constituição, retomado a cada interação. Essa questão é reforçada quando Hall (ibid., p.108) comenta que

elas [as identidades] são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são nunca singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar e ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação.

A questão da performance identitária marca indelevelmente a identidade de forma que não é possível tomá-la como algo que exista fora ou antes da interação – esse é o contexto em que emerge e é negociada. Tanto assim é que Bastos e Oliveira (2006), apoiadas em Erickson (1966), Schiffrin (1993, 1996), Ochs (1992, 1993) definem a identidade a partir de seu eixo performático:

Definimos identidade como um ato performativo, realizado quando as pessoas expõem quem elas são a cada momento em interações sociais específicas [...]. Também a vemos enquanto um processo de exposição negociada e de interpretação de posições sociais, afiliações, papéis, status e outras categorias sociais. (Bastos e Oliveira, 2006:189)

Por outro lado, Widdicombe (1998), ao tratar da identidade como um recurso dos participantes na análise da conversação, volta seu foco para o micro social. Ao discutir alguns trabalhos da área, ela (ibid., p.195) mostra que os analistas do discurso não têm o interesse em perguntar “que identidades as pessoas têm”. Ao invés disso, eles se preocupam em observar se, quando e como as identidades são usadas – de certa forma em alinhamento com Bauman (2005). Em outras palavras, eles se preocupam com o que provocou “a relevância das identidades aqui e agora, bem como as consequências disso para uma interação em particular e para os projetos locais dos falantes” (Widdicombe, 1998, p. 196).

Esse olhar ao aqui e agora, ao momento em que os falantes utilizam-se de recursos discursivos locais para (re)construírem-se a cada interação, enfatiza o caráter performático, múltiplo e fluido das identidades, apontado anteriormente. A própria autora (1998), em que pese criticar o ponto de vista teórico que trata de discursos e poder enquanto forças estruturadoras do *self* e, por isso, funcionando como um *a priori* na construção identitária, reconhece que as posições às quais somos chamados a tomar no discurso não são um dado; elas demandam construção e, eu diria, o conhecimento para lidar com o poder atribuído a determinadas pessoas em um contexto profissional, por exemplo. Segundo ela (ibid., p.200), “a idéia que subjaz [tal teorização] é a de que os discursos, bem como as práticas discursivas, formam a matéria prima e os processos pelos quais as pessoas são construídas”.

Considerando que o próprio Foucault ([1979]2002) aponta que o poder está difusamente distribuído. Entendo que ele depende também das relações que estabelecemos localmente para existir, tanto quanto as identidades. Dessa forma, não se toma a ação discursiva de forma reducionista, no sentido de os participantes agirem como autômatos. Não há apenas reprodução. Existe a possibilidade de se utilizar esse saber sobre práticas discursivas para reconstruir, para negociar, para resistir. Conseqüentemente, a análise que se fizer da interação deve considerar não apenas as questões macro como também as micro sociais a fim de produzir inteligibilidade sobre os processos de construção identitária.

Tendo em vista a fragmentação da identidade e as múltiplas possibilidades de ser em um mesmo encontro interacional, bem como o caráter performático indicado acima, todos estes aspectos apontam em direção a diferentes e antagônicas possibilidades de ser discursivamente e, por conseqüência, de estar no mundo social. Essa condição do sujeito lhe possibilita também vincular-se a diferentes grupos, de sorte que passa a construir mais uma (ou mais) marca(s) identitária(s) e relações de pertencimento. Refiro-me às identidade de grupo para as quais volto-me brevemente na próxima seção.

5.3

Identities de grupo: quando o 'eu' se torna 'nós'

Distinguir entre 'nós' e 'outros' quando alguém se refere a outros, marca uma idéia de pertencimento a um grupo e exclusão de outros. Para Duszak (2002, p.1) ao estabelecermos afiliações ou não-alinhamentos, tanto umas quanto as outras identidades estão marcadas por 'sentimentos de inclusão e exclusão social'. Isto só pode ser feito porque nos baseamos em nossos valores, crenças, estilos de vida, experiências e expectativas. Neste processo, a comparação é a forma de construir o alinhamento ou distanciamento. Curiosamente, para estabelecer um ou outro em nossa vida social, ao interagirmos, "buscamos sinais de proximidade e de distanciamento" (Duszak, 2002, p.1). Estes podem ser símbolos, traços de gênero ou etnia, idade, padrões de ação, estilos de vestir-se, etc. Adotando uma perspectiva discursiva, a autora (ibid.) reforça que os 'outros' são aqueles que não falam a nossa língua. Baseada em Tajfel e Forgas (198) e Turner e Tajfel (1986), Duszak (ibid., p.2) propõe a seguinte definição de identidade social: "aquela parte do auto-conceito (*self-concept*) do indivíduo que vem do conhecimento de suas categorias de membro (*memberships*) em um grupo social, junto com uma significância afetiva atrelada a ele". Nesse processo, surge a alteridade, significando o ser diferente, o não partilhar dos mesmos traços que poderiam indicar pertencimento.

O entendimento proposto por Duszak (2002) contrasta com o de Bauman (2005). Para ele, a transformação das relações humanas em bem de consumo e o fato de serem elas passageiras e fluidas levaria a um distanciamento do outro, ao passo que Duszak (2002) afirma que, por causa desse processo de identificação com grupos, cria-se um senso de pertencimento. Este "preenche o desejo humano de solidariedade, *rappport*, segurança ou conforto psicológico que vem do partilhar coisas com outras pessoas" (Duszak, 2002, p.2). Isso significa a possibilidade de estabelecimento de relações de pertencimento com inúmeros grupos – pertencimento a múltiplos grupos (*multiple group membership*) – assim como de construção de múltiplas identidades. Da mesma forma, indica a possibilidade de mudar alinhamentos em relação a esses mesmos grupos.

Segundo Duszak (ibid.), considerando que tais grupos vão diferir em relação a níveis de institucionalização, formalidade, duração, poder social e

relevância, a consequência para a construção de identidades sociais é que estas tendem a ser indeterminadas, situacionais, dinâmicas e interacionalmente construídas. Outra questão importante para esta discussão é o fato de que tais identidades de grupo surgem em resposta a necessidades sociais concretas (Duszak, 2002, p.5), sendo evidenciadas em algumas ocasiões, embora colocadas em segundo plano em outras.

Outra contribuição para o entendimento dessas identidades vem de Snow (2001) que utiliza o termo ‘identidade coletiva’. No entanto, diferentemente de Duszak, o autor indica a agentividade como seu traço característico fundamental – entendida enquanto posicionamento político com modificação da ordem social. Na verdade, sua intenção, ao propor este construto, voltava-se para o estudo de movimentos sociais de transformação. Segundo Snow (2001, p.2),

sua essência reside em um senso partilhado de “*one-ness*” ou “*we-ness*”¹⁸ ancorado em atributos partilhados reais ou imaginário, bem como em experiências entre aqueles que formam a coletividade e em relação ou contraste com um ou mais grupos imaginados ou reais.

Um senso de “agentividade coletiva” está imbricado a esse sentido de nós – *we-ness* – que se concretizaria, na vida social, pela busca de interesses comuns, convidando mesmo à ação. É preciso sublinhar que a teorização de Snow não aponta tal possibilidade para a ação por interesses em micro contextos sociais. No entanto, advoguei que isso era possível (Moraes Bezerra, 2005) a partir da análise da ação discursiva de duas professoras de inglês no CELE que se alinham para tentar conseguir que, por conta da cultura institucional, os pais de seus alunos não tivessem tanta influência em suas práticas docentes.

Infer-se das questões levantadas até agora que as identidades de grupo, bem como as sociais, não são estáticas, são relacionais, situadas, fragmentadas e fluidas, uma vez que estão em construção no mesmo mundo social apresentado no item 5.1. Por serem construídas em bases discursivas, podem ser diferentemente evidenciadas, dependendo dos interlocutores, do contexto de interação. Da mesma forma, são re-construídas e performatizadas a cada interação como será possível confirmar na análise de nossa interação no CELE.

¹⁸Mantenho as palavras em inglês propostas pelo autor por serem de difícil tradução ou adaptação.