

Os alunos de oficina de texto e o ser multimídia. Crônica de uma aventura em Prática Exploratória

Renata Cantanhede Amarante
PUC-Rio

Resumo: Do desafio de produzir um trabalho sobre Prática Exploratória para uma aula de Linguagem e Ensino, em 2005.1, surgiu a experiência narrada nesta crônica, uma tentativa de aliar conceitos da atividade a uma vivência pessoal.

Palavras chave: Prática Exploratória, sala de aula, produção de texto, aula informatizada

ANTES DE TUDO

A pesquisa em sala de aula pode ser dirigida para compreender e lidar com problemas práticos imediatos com que se deparam professores e alunos. Qualquer professor consciencioso sente curiosidade a respeito do que está acontecendo na sala de aula – por que a abordagem dos erros parece não dar resultado, talvez, ou por que alguns alunos nunca querem participar, ou por que alguns participam mas mesmo assim parecem não aprender muito.

(Allwright & Bailey, 1991:37-38)

Com esse comentário em mente, comecei a refletir sobre a minha sala de aula. Não sendo professora de língua – nem materna nem estrangeira – boa parte dos exemplos e situações encontrados nos textos não se aplicava a meu cotidiano. Poderia ter optado por uma pesquisa bibliográfica, apenas, ou por analisar exemplos obtidos através de colegas. Mas a idéia de compreender a própria prática me intrigava.

Como já disse, não sou professora de língua. Na verdade, não tenho nenhuma formação acadêmica relacionada ao ensino. Meu diploma de Letras é na área de Tradução. Nunca fiz nenhum curso de didática, por exemplo. Oriunda de uma família de professores, eu tinha absoluta certeza de que jamais seria capaz de me dedicar a essa atividade. Até que fui chamada para dar aulas. Pânico. E agora? Minha preparação para o ensino foi, desde o início, semelhante aos comentários que ouço de muitas amigas com relação à maternidade: em primeiro lugar, vou lembrar o que fizeram comigo que não deu certo para não fazer com os outros; depois, penso no que funcionou, para tentar fazer igual. Esse método sem método, no início, me deixava um pouco envergonhada; aos poucos, percebi que amigas em situação parecida haviam enfrentado a mesma experiência. A analogia com a maternidade ainda me parecia piegas, quando, entre os textos da aula, deparei-me com o seguinte trecho:

(...) every good teacher and every good parent has somehow learned to negotiate the paradox of freedom and discipline. We want our children and our students to become people who think and live freely, yet at the same time we know that helping them become free requires us to restrict their freedom in certain situations. (...) and there is no formula to tell me whether this is a moment for freedom or discipline or some alchemy of both.

But good teachers and good parents find their way through such minefields everyday by allowing the tension itself to pull them open to a larger and larger love – a love that resolves these Solomonic dilemmas by looking past the tension within ourselves toward the best interests of the student or the child.

(Palmer, 1998:84)

Se a analogia *teacher/parent* não é assim tão despropositada, então talvez eu estivesse no caminho certo. Se é que existe caminho certo.

A OFICINA DE TEXTO

Se o ato criativo da arte não pode ser ensinado, se ler é um prazer e – como afirma o autor – não se pode obrigar ao prazer, como promover a dimensão artística na prática pedagógica? Se, como [Vygotsky] insiste, as leituras explicativas excluem a poesia das lições escolares, como ensinar o encontro da arte na escola como na vida? E como educar o educador para que, superando a mesmice das ações cotidianas, perceba ele também a arte presente no dia-a-dia e dê espaço para a sua própria imaginação criadora?

(Kramer, 2002:95-96)

Oferecida pela primeira vez em 2003.¹, essa disciplina é uma eletiva do Departamento de Comunicação Social. Minha proposta ao criá-la foi dar aos alunos uma oportunidade a mais de exercitar o texto escrito, com ênfase no texto especificamente voltado para o jornalismo impresso. Para não se tornar uma repetição das cadeiras de Técnicas de Reportagem e Técnicas de Redação em Jornalismo Gráfico, o programa trata de diferentes gêneros, como crônica, artigo de opinião e resenha crítica.

Por ser uma disciplina eletiva, a oficina tem alunos de todos os períodos, tanto formandos de Jornalismo que acham que já sabem tudo quanto alunos de 2º ou 3º período que ainda não começaram a ter contato com as cadeiras práticas e chegam à sala ávidos por informação – além dos eventuais alunos de Publicidade, quase sempre formandos, com a preocupação principal de cumprir os créditos. Já tive até um aluno de Letras.

Desde o primeiro semestre em que dei aulas, instintivamente, tenho incentivado os alunos a fazerem perguntas e expressarem opiniões em aula. Descobri, recentemente, que isso mantém minha face em permanente risco; por outro lado, acredito que, diante de um professor que se atreve a comprometer a face, os alunos sentem-se mais confiantes para arriscar a sua própria. Uma das primeiras coisas que lhes digo é que jornalistas não podem ser tímidos; por isso, acostumar-se a expor-se dessa maneira faz

parte, na minha opinião, da formação dos meus alunos. Da mesma forma, jornalistas vivem do que escrevem, vivem de ser lidos; acostumo meus alunos desde o primeiro dia de aula com a idéia de que seus textos vão ser lidos em sala, seja por mim, seja por colegas, seja por eles mesmos, tanto para que percam a vergonha de ver suas “obras” lidas, quanto para servir como dispositivo pedagógico (com base na premissa de que é possível aprender com os acertos e erros dos outros). Essa leitura, como friso desde o primeiro dia de aula, tem o objetivo de proporcionar críticas construtivas. Não admito, por parte dos colegas, comentários que gerem deboche ou humilhação, da mesma forma que prometo, no primeiro dia de aula, jamais ler um texto como parâmetro de qualidade – ou falta dela. Novamente, minha prática é inspirada no que presenciei como aluna e no que os alunos de agora me contam – professores que elegem “o melhor trabalho” e “o pior trabalho” para ler alto, mortificando os autores de ambos.

Consciente de que estou lidando com uma eletiva, busco ainda dar aos alunos temas interessantes para escrever, distintos dos que seriam abordados em outras aulas. Muitos temas, principalmente no início, são bobos e até engraçados. Um dos propósitos é mostrar aos alunos que existem todos os tipos de notícias; outro propósito, menos explícito, é fazê-los rir. Comecei a dar esse tipo de texto para que eles sentissem maior liberdade no tratamento; hoje percebo que pretendo, também, instilar em meus alunos uma idéia de “brincadeira” com relação ao texto. Essa idéia fica clara quando digo a eles que vamos “brincar” de escrever artigo, já que eu tenho consciência de que nenhum deles é uma autoridade nos assuntos que vão discutir. O propósito oficial da oficina é proporcionar contato com diferentes gêneros e prática na redação deles; extra-oficialmente, tento tornar meus alunos mais conscientes e críticos com relação aos textos que produzem, à prática do jornalismo, aos próprios conceitos.

O MÉTODO

Esteja alerta a interações que chamem sua atenção, e a comportamentos que pareçam intrigantes. Qualquer padrão ou anomalia percebido no decorrer do discurso em sala de aula pode sugerir um tópico interessante de pesquisa.

(Allwright & Bailey, 1991:36)

Dependendo da atitude e do planejamento do pesquisador, os alunos presentes na situação estudada podem ser vistos como sendo desde observadores passivos a participantes ativamente envolvidos.

(Allwright & Bailey, *ibid*, 72)

Voltando à reflexão sobre a minha própria prática, eu tentava encontrar algum tema que me intrigasse. Aos poucos, alcancei uma certeza: pela própria estrutura do

meu curso e pela minha forma de ver a aula, sempre em co-construção, sempre exigindo deles participação e opinião, meus alunos jamais poderiam fazer figuração na pesquisa. Era necessário encontrar um tema que me permitisse integrá-los nas investigações.

Integrar os alunos na investigação? Eureka! Nada ainda de tema, mas eu já descobrira como iria fazer minha pesquisa. A Prática Exploratória parecia a solução natural.

O que a Prática Exploratória pode oferecer são sugestões para formas lingüisticamente produtivas de desenvolver compreensões da sala de aula, encontrando tempo em sala de aula para trabalhar essa compreensão deliberadamente, não em substituição a outras atividades mas sim utilizando atividades normais com esse propósito.

(Allwright, 2003:121)

A IDÉIA

Over the past decade, we have witnessed a shift in perspective concerning the role and function of computers in language teaching. Whereas computers were first viewed as drill and test machines, well suited to improving learners' mastery of language forms, they are now often used as a medium for quick, casual communication, in which formal accuracy is of secondary importance. Originally intended for independent use outside of class, computers have increasingly been used collaboratively and in class. Once thought to be a means of replacing certain teacher functions, computer have proven to be of far greater pedagogical value when their use is thoughtfully structured and guided by teachers. In short, the current trend in the use of computers in language teaching is toward providing increased, rather than decreased, human contact.

(Kern, 2000:259)

Conversando, no trabalho, com outra professora de Comunicação, que dá uma disciplina prática para Publicidade, ouvi dela uma queixa sobre os estagiários de Propaganda, que ficavam o dia inteiro conversando no MSN Messenger. Sem pensar, fiz o seguinte comentário: "Mas eles são todos assim, os nossos estagiários [*do Jornalismo Impresso*] trabalham assim mesmo, escrevem textos, vêm Orkut, lêem e-mail, pesquisam no Google, tudo ao mesmo tempo." Alguns dias depois, na aula de Oficina de Texto, eu tentei fazer os alunos pararem de ver e-mail, Orkut, etc., para prestar atenção aos comentários sobre a correção dos exercícios. Como sempre, foi quase impossível. E percebi, de repente, que o que tinha dito sobre os estagiários é igual para os alunos (são todos do mesmo curso e da mesma idade). Refletindo sobre isso, reparei que eu também faço isso. Escrevo, vejo e-mail, ouço música, etc., tudo ao mesmo tempo. E não só isso: diversas vezes já ouvi, da mesma colega acima, o comentário de eu "multiprocessar" – ou seja, na visão dela, sou capaz de resolver vários assuntos ao mesmo tempo.

Para uma aula do doutorado (professora e aluna no mesmo semestre, que bela experiência de reflexão!), tivemos que redigir uma questão de pesquisa. Pensei em algumas coisas, até me lembrar do meu *insight* multimídia. Pronto! Já tinha encontrado uma questão.

UMA COINCIDÊNCIA

Saiu no caderno *Idéias*, do *Jornal do Brasil* do sábado seguinte, uma reportagem, da qual destaquei alguns trechos:

[título] Multimídia como as crianças

[subtítulo] Aeroplano estréia selo infantil na Bienal com a coleção Letrinhas Felizes, que vem com vídeo, CD, jogo e cenário para brincar com os personagens.

[texto] Em vez de resmungar que o computador está roubando as preciosas horas dedicadas aos livros pelos pequenos, a escritora Cristina Almeida decidiu usar a tecnologia como aliada da literatura. O projeto Letrinha Feliz é uma coleção de 12 livros infantis que vem acompanhada de palco para teatrinho de bonecos, jogo de cartas, vídeo e CD interativo. (...)

– A coleção é feita para as crianças contemporâneas, que já nascem expostas a cultura tecnológica e portanto a experiência da leitura é estimulada e enriquecida com o DVD e o CD interativo. Além disso, as histórias fazem parte do cotidiano das crianças, que hoje negociam seus medos com ajuda da tecnologia e das histórias – explicou ao JB a editora da Aeroplano, Heloisa Buarque de Hollanda.

“Crianças contemporâneas, que já nascem expostas à cultura tecnológica” – parece que a percepção não é só minha, pensei. Sinal de que estou no caminho certo.

DESENVOLVENDO A QUESTÃO

Gilberto – Eu já era adulto e fui a um psiquiatra. Disse a ele: “Puxa, eu queria consertar essa minha incapacidade de focar as coisas, (...) de me dispersar. (...)” Ele me disse uma coisa que me fez entender um pouco como aprendo: “Você é tão acelerado que presta atenção em muita coisa ao mesmo tempo. É como uma criança solta numa loja de brinquedos. Só que você consegue fazer uma ligação entre essas coisas.” No auge do hipertexto, com o boom da Internet, eu morava em Nova York. Foi um amor à primeira vista. Não me incomodava, muito pelo contrário, aquela forma não-linear da informação, na qual se ia pulando de galho em galho em segundos. Era como eu sempre fui na escola e na vida, ia prestando atenção em mil coisas ao mesmo tempo: no gaiteiro, na Segunda Guerra Mundial, em Biafra, em Bangladesh, na pílula anticoncepcional... Mas a escola dizia assim: Você tem de prestar atenção nisto aqui.

(Dimenstein e Alves, 2003:38)

A questão formulada em aula era: “Como usar o cotidiano (comportamento?) “multimídia” dos meus alunos de Oficina de Texto para conseguir preparar aulas/atividades mais proveitosas?” Após algum debate, percebi que a parte intrigante da questão não era a que levaria a aulas mais proveitosas, e sim a própria questão do que eu chamava de “cotidiano multimídia”. Eu chegara a essa conclusão; será que os alunos viam isso da mesma forma? Eu não queria fazer prática exploratória? Então era isso que tinha que abordar.

Inserir a discussão na Oficina de Texto foi relativamente fácil. Um dos gêneros ainda por abordar seria "artigo jornalístico de opinião". Normalmente, depois de mostrar como é o gênero, peço aos alunos que produzam textos opinativos, e nós discutimos alguns temas para dar idéias de argumentos, etc. Unindo as duas coisas, expliquei a eles minha percepção de "cotidiano multimídia", e tentei fazer com que discutissem se achavam que isso existia, e caso achassem, se isso interferia no comportamento deles como alunos, e como eles viam a situação de ter aulas em salas com computador. Pedi que produzissem textos opinativos sobre o tema, nos quais cada um exporia suas idéias e percepções a respeito do assunto. Assim, o exercício fez parte das tarefas normais. Também tentei deixar claro que, como o texto a produzir seria opinativo, minha preocupação ao corrigir seria ver como eles apresentavam o pensamento, e não a opinião em si – ou seja, ninguém precisava concordar comigo, desde que tivesse uma opinião a dar sobre o assunto.

A PALAVRA DOS ALUNOS

Media pundit Marshall McLuhan popularized the idea that we shape our technological tools and then they shape us. As language educators, we stand at a critical juncture. The increasing ubiquity of computers in educational institutions, as well as in society in general, will undoubtedly have profound effects on the ways we read, write, and communicate with other people.

(Kern, 2000:260)

Entretanto, enquanto as professoras buscam entender e se adaptar aos valores do pós-modernismo, os estudantes já nasceram nele. Enquanto a escola/sistema tenta entender e lidar com a diferença e a multiplicidade, os alunos as expressam continua e diariamente.

(Ferraço, 2001:96)

E eles tiveram opinião. Muita. Houve variações na abordagem. Alguns se ativeram mais à questão do cotidiano múltímidia em geral; falaram sobre pressões da sociedade, pós-modernidade, capitalismo. Fazer tudo ao mesmo tempo é uma tentativa de ganhar tempo, disseram; ou uma exigência do mercado de trabalho atual; ou uma consequência da evolução tecnológica. Para alguns alunos, isso é visto como natural, questão de adaptação, ou até como vantagem dos tempos modernos; outros protestaram veementemente contra o que descreveram como obrigação, imposição, armadilha, e foram categóricos em atribuir-lhe perda de qualidade – do trabalho, das tarefas, da vida em geral. Houve quem manifeste pensamentos na linha de “O mundo atual é assim, mas eu não sou”; não foram poucos. Uma aluna chegou a dizer “Sem ofensas, mas anormal é ela, que lê jornal, vê TV e escuta rádio ao mesmo tempo, captando todas as mensagens”. Outros preferiram discutir a presença do computador em sala de aula; nesses textos, de

modo geral, o que aparece é uma visão de professor e computador como rivais, competindo pela atenção e pelo interesse dos alunos. Alguns, poucos, falaram em professores usarem o bom-senso para utilizar a tecnologia para ajudar a aula; alguns outros, também poucos, mencionaram que os alunos devem usar do bom-senso para saber até que ponto podem se dispersar. Dispersão, aliás, foi uma terceira corrente de argumentação. Para muitos alunos, é natural que um aluno se sinta disperso durante uma aula; navegar pela internet em vez de interessar-se pelo conteúdo que o professor tenta passar é uma reação da mesma natureza que conversar, desenhar no caderno ou simplesmente divagar. Curioso é que, mesmo discutindo a questão no contexto de uma disciplina eminentemente prática, na qual o computador é parte integrante do equipamento de aula, estes alunos também enfocaram o professor como aquele que encara o computador como um rival na luta pela atenção. Consideração feita por muitos: um pouco de dispersão durante a aula, mais que normal, é benéfico; o trabalho fica mais bem feito se o aluno puder navegar um pouco enquanto faz a tarefa da aula; exigir que o aluno esteja 100% concentrado apenas naquela tarefa é contraproducente, causa estresse e antipatia.

EXIBINDO (?) OS RESULTADOS

As teachers, we sometimes tend to think that our learners really have nothing better to do with their lives than to be our students. And yet we all know that sometimes learners find concentrating difficult, not because there is something drastically wrong with what is happening in the lesson, but because their attention is drawn by other priorities.

(Allwright & Bailey, 1991:161)

At the prestigious University of Chicago, the educational psychologist Charles Judd (1918) suggested that prospective teachers learn to watch the classroom activities of students – their engagement with the curriculum – as part of their education. Judd would have a prospective teacher observe instruction and ask: How long does a child keep his or her attention fixed on one thing? What are the physical manifestations of attention and lack of attention? What are the distractions to attention in the environment? Are there individual differences in attention? (...)

(Ben-Peretz & Bromme, 1990:9)

Aqui o exercício me pareceu frustrado. Levar os resultados para discussão não foi muito fácil. Com o semestre chegando ao fim, tanto eu comecei a me atrasar na correção, quanto eles passaram a faltar mais e entregar menos exercícios; normal, pela minha experiência. No dia em que eu pretendia discutir esses textos, o quorum foi muito baixo, eu optei por fazer outra coisa. Só fui conseguir encaixar outra oportunidade uma semana depois; mal comecei a propor o assunto, vi que estava perdendo mais da metade deles para conversas paralelas e – surpresa! ☺ – para a internet. Um pouco frustrada,

desisti da nova discussão e voltei ao programa, já que logo seria hora de encerrar o semestre, aplicar o último exercício para nota e dar adeus a mais uma turma.

E o que fazer para o trabalho final do curso de Linguagem e Ensino? pensava. Como explicar que minha experiência tão promissora tinha naufragado a poucos metros da praia?

EPIFANIA

...my gift as a teacher is the ability to dance with my students, to co-create with them a context in which all of us can teach and learn, and that this gift works as long as I stay open and trusting and hopeful about who my students are. But when my students refuse to dance with me, my strength turns to weakness.

(Palmer, 1998:72)

Chegamos à última aula do semestre e propus um exercício de encerramento: cada aluno deveria redigir um texto, enquadrado em um dos gêneros vistos no curso, sobre... a Oficina de Texto. Ou seja, como já tinha feito no semestre passado, tentei conseguir que eles fizessem uma avaliação do curso SEM o peso que essas palavras trazem consigo. Como aluna, eu abominava a prática, tão cara a tantos professores, de pedir uma avaliação do curso, no último dia de aula, ou seja, na véspera da prova; invariavelmente, se a memória não me falha, a coisa saía feito fórmula decorada de jogador de futebol: “O curso foi muito bom, o programa foi cumprido, as aulas foram interessantes.” Que coisa mais insossa! Em 2004.2, achei que tinha encontrado uma maneira de contornar essa chatice, e os resultados me pareceram satisfatórios. Já que em time que está ganhando não se mexe, lá fui eu de novo propor a mesma coisa.

Recebi os textos da avaliação e, claro, quis logo saber o que diziam. Surpresa! Se o resultado do ano passado me parecera satisfatório, o deste semestre me comoveu quase que até as lágrimas. Muitos dos meus alunos mencionaram, nos seus textos de diferentes gêneros, pontos do curso que para mim são importantes mas que não constam do programa: que a leitura dos textos pelos colegas causa calafrios no início mas aos poucos gera mais segurança, já que todos participam com o propósito de ajudar e aprender, e não de agredir ou humilhar os colegas; que a prática de escrever quase que um texto por aula faz com que passem a escrever mais rápido; que é possível ensinar a redigir um *gênero* sem eliminar o *estilo* de cada um... Alguns chegaram a se auto-criticar, inclusive com menção aos dias em que preferiram navegar na internet a ouvir o que eu dizia. Isso tudo lado a lado com comentários sobre o dinamismo das aulas, a variedade de assuntos relacionados ao jornalismo que eram trazidos para discussão, o

formato das aulas que permitia atender às dúvidas dos alunos quase que individualmente, e até a descontração com que as atividades eram conduzidas. Foi muito bom ver que alguns deles se sentiram seguros o suficiente para ousar fazer brincadeiras: colocar sorrisinhos no texto – ☺, criar um gênero “Crônica-Resenha Crítica Informativa” (o que, na prática, significa coragem de dizer, da posição de autor, “não vou me enquadrar em nenhum desses gêneros” – e quanta coragem é preciso para dizer isso a um professor?); implicar com a mania da professora de querer que escrevam e digam seu nome certo – o que, aliás, é quase impossível; e até chamar a pobre professora de Darth Vader (!), numa crônica enviada após a aula, por e-mail, acompanhada da mensagem “Meu texto... é brincadeira, tá??”

Claro que podia ser só bajulação de fim de período. Mas achei significativo que tantos alunos mencionassem a questão das correções pelos colegas, achassem as aulas dinâmicas, falassem do ambiente descontraído e das respostas para a dúvida de cada um. Alguma coisa está sendo passada para eles. Que pena, então, que a experiência com a prática exploratória não tenha dado certo, mesmo com uma turma tão receptiva. Mas... será que não deu certo mesmo?

REFLEXÃO

PRINCÍPIOS NORTEADORES DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA

Priorizar a *qualidade de vida*.

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

Envolver *todos* neste trabalho.

Trabalhar para a *união* de todos.

Trabalhar para o *desenvolvimento mútuo*.

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

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

(Miller, Moraes Bezerra e Santiago, 2007)

A prática exploratória tem como objetivo o entendimento. Após observar as opiniões deles sobre o “ser multimídia” e o computador na sala de aula, achei que devia voltar a discutir com eles sobre isso. Não consegui. Mas lendo as avaliações de final de curso, acredito que tenha alcançado um entendimento de que a segunda discussão não aconteceu porque eles realmente não tinham interesse nela. Para os que acham que ser multimídia é legal, não há questão: ser multimídia é o que são, e pronto. Para os que disseram “eu não sou assim”, ninguém pode ser forçado a ser o que não é, e pronto. Da mesma forma, quem defendeu que navegar pela internet em vez de prestar atenção ao professor é só uma evolução do desenho no caderno acredita nisso; para eles, cabe ao

professor adaptar-se aos novos tempos. Meus alunos não viram diferença entre falar sobre o assunto na Oficina de Texto e em qualquer outra aula em que o tema já tivesse sido abordado, mesmo que na forma de reclamação. A questão era minha; eu estava intrigada com aquilo, não eles.

Dessa forma, me arrisco a dizer que cheguei a alguns entendimentos: a) a imagem que muitos têm de “aula” ainda é uma coisa estática, com o professor ambicionando ser o centro de todas as atenções; b) embora eles tenham opiniões muito divergentes sobre os efeitos desse ser multimídia, quase todos reproduzem, no que escrevem, visões tradicionais de aula e aluno opostas a noções de liberdade, independência e criatividade; c) a maioria considerou a Oficina de Texto uma aula dinâmica, na qual os alunos têm espaço para opinar, debater e fazer perguntas, ou seja, diferente do estereótipo de aula que eles mesmos trazem consigo; e a maioria considerou um certo grau de dispersão em aula natural; mas quase nenhum deles pareceu perceber o que para mim é um paradoxo: o fato de que eles se dispersam intensamente durante *qualquer* aula da Oficina.

Vou me arriscar mais ainda: após a leitura dos textos de avaliação, voltei a ler os textos sobre o ser multimídia. Agora, refletindo, acredito que tenha plantado uma sementinha de *puzzle* em alguns alunos; não consegui que refletissem mais sobre a questão que era minha, mas quando abri um espaço explícito para reflexão e troca de idéias, quando disse a eles que o exercício requeria que tivessem e manifestassem uma opinião – com a qual eu não precisaria concordar, mas na qual eu estava pessoalmente interessada – acabei fazendo com que refletissem sobre a Oficina de uma forma diferente. Com isso, eles mesmos *entenderam* várias coisas por conta própria – coisas que eu não teria tido muito sucesso em explicar, se tentasse.

E agora posso dizer que cheguei a um entendimento ainda maior, sobre a própria prática exploratória: acabo de perceber por que o trabalho com ela não se esgota. O que mais acima chamei de entendimentos meus são na verdade as questões que eu gostaria de ter trabalhado com os alunos. Essas questões provavelmente levariam a outras, que levariam a outras ainda. É como uma brincadeira em que o segredo está em ver que as respostas são na verdade pistas que levam a novas perguntas.

Referências bibliográficas

- Allwright, D. & Bailey, K. (1991). *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Allwright, D. (2003) Exploratory Practice: Re-thinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research*, 7(2), 113-141.
- Ben-Peretz, M. & Bromme (eds.) (1990) *The nature of time in schools*. New York: Teachers College Press.
- Dimenstein, G. & Alves, R. (2003). *Fomos maus alunos*. Campinas, SP: Papirus.
- Ferraço, C. A. (2001). Ensaio de uma metodologia efêmera: Ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In Oliveira, I. e Alves, N. (orgs.) *Pesquisa no/do cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 91-107.
- Kern, R. (2000). Computers, language, and literacy. *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramer, S. (2002). *Por entre as pedras*. São Paulo: Editora Ática, 46-97.
- Miller, I. K., Moraes Bezerra, I.C.R., Santiago, A.C. (2007). Prática Exploratória na inclusão. Mesa Redonda, Seminário ISAT/ICBEU, Trabalhando as Diferenças no Ensino e Aprendizagem de Línguas, São Gonçalo, RJ.
- Palmer, P.J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 61-113.
- Rangel, V. (2005). Multimídia como as crianças. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 26 de março de 2005. Caderno Idéias. Disponível em: <http://jbonline.terra.com.br/jb/papel/cadernos/ideias/2005/03/25/joride20050325009.html>

A AUTORA

Renata Cantanhede Amarante é professora do curso de Comunicação Social da PUC-Rio, subeditora do Projeto Comunicar e doutoranda em Letras pela PUC-Rio.
E-mail: rcantanhede@hotmail.com