

2

Arcabouço teórico-metodológico

Este capítulo apresenta a revisão da literatura com o objetivo delinear as linhas desta dissertação, tratando do paradigma investigativo, do tipo de pesquisa em que o trabalho se insere, e da forma como ela se desenvolverá na construção e análise dos dados.

Em primeiro lugar, na seção 2.1, apresento a fundamentação teórico-metodológica do meu *design* de pesquisa, porque desejo valorizar a relação entre o processo de investigação e os construtos ontológicos, epistemológicos e metodológicos nele implícitos. Faço isto por acreditar que um dos passos mais importantes a ser dado por um pesquisador é tomar consciência sobre a escolha do paradigma que lhe servirá como referência, guiando e informando sua investigação. Esta escolha do pesquisador é baseada nas suas crenças, porém muitas vezes ele não percebe que a está fazendo. A importância desta conscientização será melhor compreendida levando-se em consideração a definição de paradigma que, nas palavras de Guba & Lincoln (1994: 107-8)¹,

pode ser visto como um conjunto de *crenças básicas* (ou metafísicas) que lida com fundamentos ou princípios primeiros. Representa uma *visão de mundo* que define, para seu possuidor, a natureza do “mundo”, do lugar do indivíduo nele, e a gama de relacionamentos possíveis a esse mundo e seus participantes (...) Paradigmas de *investigação* definem para os *investigadores* o que eles pretendem, e o que está dentro e fora dos limites de legitimidade da investigação. [itálicos no original]

Paradigma, então, é uma questão de posicionamento, baseado em crenças ontológicas, epistemológicas e metodológicas. A questão ontológica se refere à compreensão do investigador sobre o que é a realidade e o que existe para ser conhecido, a epistemológica à relação entre investigador e objeto ou o que ele acredita que há para se conhecer, e a metodológica a como o investigador chegará ao que ele acredita que possa ser conhecido. Tais crenças devem, por

¹ Todas as traduções das citações nesta dissertação foram feitas por mim, autora.

consequência, estar coerentemente relacionadas umas às outras, e por isso a escolha de paradigma deve ser um comprometimento consciente do pesquisador, a ser seguido em todo seu trabalho, como fio condutor.

Na seção 2.2, situo a presente investigação como pesquisa em sala de aula, e por isso defino o que é sala de aula, justifico o porquê de se estudar este cenário, assim como discuto meu entendimento de como e de quem deve estudá-lo.

As idéias apresentadas nas duas primeiras seções deste capítulo surgiram do meu processo de tomada de consciência dos posicionamentos envolvidos nas minhas decisões pedagógico-investigativas. Considero que a decisão mais importante proveniente desta reflexão foi a escolha da Prática Exploratória (Allwright, 2003) como um paradigma teórico-investigativo, na busca de uma união da pesquisa com a pedagogia. Esta escolha é detalhadamente discutida e justificada na seção 2.3. Todas as questões discutidas nas três primeiras seções deste capítulo, então, são necessárias para a compreensão do tipo de pesquisa que me proponho a fazer, que é pesquisa em sala de aula, mas não no sentido tradicional do termo. A caracterização da minha investigação será especificada ao longo deste capítulo.

Finalmente, nas últimas três seções apresento o embasamento teórico que utilizo para fazer a análise dos dados construídos nesta investigação. Como o objetivo de intensificar entendimentos sobre as formas em que eu e meus alunos entendíamos a interação em sala de aula seria alcançado principalmente através da análise dos nossos discursos, senti necessidade de buscar teorias que me auxiliassem nas questões de pensamento reflexivo, discurso e crenças. Estas teorias foram escolhidas em alinhamento com meu paradigma de investigação, e os pontos de toque que encontrei entre eles são sempre explicitados nas justificativas por suas escolhas.

2.1.

O paradigma da investigação

Seguindo Guba & Lincoln (1994:106), vemos que, tradicionalmente, o paradigma escolhido e seguido pelas ciências é o racionalista/científico, nas suas duas linhas: positivista e pós-positivista. Tal orientação, sumariamente, se caracteriza por acreditar que a realidade existe por si só, decorrente de leis

naturais e mecânicas imutáveis, e que pode ser apreendida. Seu propósito primeiro, por conseguinte, é desenvolver proposições e generalizações “verdadeiras” (questão ontológica). O investigador e o objeto, dentro desta concepção de mundo, são vistos como independentes um do outro, sendo então o investigador capaz de estudar o objeto com neutralidade, sem influenciá-lo ou sem com ele se envolver (questão epistemológica). Para se chegar às proposições “verdadeiras”, uma vez que a realidade é decorrente de leis naturais e mecânicas imutáveis, o investigador cria hipóteses e as testa em experimentos, manipulando suas variáveis (metodologia).

Apesar da hegemonia histórica do paradigma racionalista, me alinho com Guba & Lincoln (1994) quando se referem à “competição”, ou à “hostilidade” (nos termos de Edge & Richards, 1998) entre este e o paradigma humanista/naturalista, nas suas duas linhas: teoria crítica e construtivista. Tal “competição” ou “hostilidade” se deve à percepção de que as ciências sociais não se beneficiam da abordagem racionalista. Como observam Edge & Richards (1998: 336),

(...) existe uma oponente voz de fundo que perpassa nossa história cultural (por exemplo: Burke 1985, Rickman 1976, Guba & Lincoln 1982) a qual sugere que outras formas de conhecimento e descoberta, que não a racionalista, são necessárias quando tentamos, não dominar nosso meio ambiente físico, mas entender os seres humanos.

Ao tratar desta necessidade de uma nova abordagem para as ciências sociais, devido à sua inconformidade com os métodos de investigação das ciências físicas e naturais, André (2004:16) cita Dilthey como o precursor desta busca. Este historiador defendeu a utilização de uma metodologia específica para as ciências sociais por perceber que “os fenômenos humanos e sociais são muito complexos e dinâmicos, o que torna quase impossível o estabelecimento de leis gerais como na física e na biologia”. Dilthey, segundo a autora, também teria defendido o estudo de fatos particulares e a *compreensão* de significados *dentro de um contexto*, posição também tomada por Weber. A partir destes princípios, surgiu a abordagem humanista/naturalista, que defende o estudo de fenômenos na sua ocorrência natural, sem experimentos ou manipulações, porque entende investigador e objeto como participantes das situações investigadas, interagindo e influenciando-se reciprocamente. Reconhece-se, assim, que a realidade não é

externa ao homem, que depende de fatos e valores interligados, e por isso as situações só podem ser interpretadas e entendidas dentro de um contexto. O posicionamento objetivo e neutro do investigador, conseqüentemente, se torna injustificável e inaceitável.

O paradigma que melhor fundamenta e explica as minhas convicções ontológicas e epistemológicas é o naturalista, na sua linha construtivista. Alinho-me a Guba & Lincoln, (1994:110;113) quando eles afirmam que este paradigma defende que a realidade social é apreendida interacionalmente, através de construções sociais criadas em conjunto pelos indivíduos participantes de um determinado contexto. Por serem produto do intelecto humano a partir destas co-construções, as realidades são múltiplas, locais, situadas, não absolutas (nem verdadeiras nem falsas, apenas mais ou menos informadas e/ou sofisticadas) e não-estáticas, ou melhor, em constante construção (podem ser alteradas). O conhecimento, nesta visão, consiste nas construções sobre as quais existe um consenso relativo entre os participantes, e podem ser múltiplos. O conhecimento proveniente da pesquisa, por conseqüência, é criado na interação entre investigador e o(s) objeto(s) da investigação, que estão interligados (Guba & Lincoln, 1994:111), e por isso não pode ser neutro ou objetivo.

Devido à sua visão sobre o conhecimento e a realidade, o paradigma construtivista não comporta uma distinção entre ontologia e epistemologia. Afinal, as “descobertas” são “criadas” durante, e somente durante, o curso da investigação (ibid:111). A metodologia de pesquisa, por conseguinte, deve ser hermenêutica e dialética, fazendo se tornarem proeminentes as construções individuais dos participantes, para que, através da interação entre investigador e participantes, um consenso mais informado e sofisticado seja construído (ibid:111). É importante ressaltar que, neste paradigma, o pesquisador é um participante ativo do contexto sendo analisado, podendo tomar parte na interação, pois somente um participante pode alcançar entendimentos (co-construir conhecimento).

Ao me identificar com este paradigma faço traduzir minha crença de que os seres humanos são complexos, e suas complexidades afetam reciprocamente todos aqueles envolvidos em uma determinada interação. Só existe a realidade que criamos, e por isso ela é co-construída, interacionalmente, por cada participante. E o que entendemos desta “realidade” depende da perspectiva utilizada para abordá-

la, e das circunstâncias e valores levados em consideração no momento da interpretação. Não existe uma verdade, existem entendimentos sobre situações vividas, entendimentos estes múltiplos e mutáveis. O entendimento será “maior” se for mais fundamentado, se houver uma compreensão maior das circunstâncias (sentimentos, história(s), crenças, rotinas, hábitos, valores, linguagens, etc.) em ação no momento investigado. Assim, apesar de o investigador sempre ser parte integrante da situação pesquisada, porque interfere na realidade e se utiliza de sua bagagem pessoal para interpretá-la, se ele for parte atuante deste processo em estudo, terá mais acesso a todos os processos e características do grupo social e do aspecto de vida que está sendo analisado, e poderá compreendê-los melhor.

Há, porém, várias formas de participação na situação investigada, e este ponto será melhor abordado na seção 2.2.4, já que o considero fundamental para esta pesquisa. Entretanto, para analisar a forma mais adequada de participação do investigador no estudo a que esta pesquisa se propõe, faz-se necessário uma caracterização mais específica da investigação em si. Assim, os próximos três itens irão situar a pesquisa como pesquisa em sala de aula, justificar o interesse pela investigação e definir o que entendo por sala de aula.

2.2.

Situando a investigação: pesquisa em sala de aula

A pesquisa de sala de aula é uma área de estudo independente, e não deve ser confundida com a pesquisa educacional em geral, onde o investigador faz seu estudo ficando fora da situação em análise e se preocupa com questões pedagógicas tradicionais como método e técnicas a serem utilizados. van Lier (1988:xiii-xiv) diz que pesquisa de sala de aula é um denominador comum de várias e heterogêneas atividades de pesquisa que se focam, parcial ou completamente, na investigação do que acontece em salas de aula reais. Assim, pesquisa em sala de aula, para o autor, é uma pesquisa em um cenário contextualmente definido, e com propósito interacional (ibid:1). Allwright & Bailey (1991:2) descrevem a pesquisa em sala de aula como a pesquisa centrada na sala de aula, que não deve ser confundida com a pesquisa quanto aos *inputs* para aula (conteúdo programático, materiais de ensino, etc.) ou quanto aos *outputs* da aula (os resultados de testes). O objetivo da pesquisa em sala de aula é tentar

investigar o que de fato acontece dentro deste cenário, envolvendo ensino e aprendizagem. Pedro (1992:16), por sua vez, seguindo o pensamento destes autores, define tal pesquisa como uma “investigação que encara a interação na aula como virtualmente o único objecto digno de estudo”.

A pesquisa de sala de aula de língua, entretanto, tem uma especificidade ainda maior, pois neste tipo de contexto a língua é não somente o meio pelo qual se ensina, mas também o quê está sendo ensinado (Allwright & Bailey, 1991:1).

Por se inserir na área das ciências sociais, cujas características e formas de abordagem foram discutidas na seção anterior, a pesquisa em sala de aula não consegue se aproximar do controle rigoroso de experimentos formais das ciências exatas (ibid:42), porque lida com situações de muita complexidade. Esta complexidade que a sala de aula apresenta torna virtualmente impossível o controle do número de diferentes variáveis que podem influenciar qualquer testagem de hipóteses provenientes de uma pesquisa guiada por teorias (método científico). Sendo assim, os procedimentos experimentais característicos da abordagem científica não são compatíveis com a pesquisa de sala de aula.

Esta, por sua vez, é um tipo de pesquisa com sua própria tradição, não exatamente nova, pois, ainda segundo Allwright & Bailey (ibid:1), a pesquisa em sala de aula tem uma “história de empréstimo e adaptação de outras tradições de pesquisa”. Tais empréstimos se iniciaram com a pesquisa educacional em geral, através da utilização de métodos de observação e de classificação do comportamento do professor. Mas o refinamento nesta área de estudo levou os pesquisadores à utilização de procedimentos da pesquisa etnográfica e da análise do discurso, passando a envolver transcrições em suas investigações para ter uma descrição lingüística mais detalhada da interação (Allwright & Bailey, ibid:12).

A forma de se estudar a sala de aula será discutida mais detalhadamente na seção 2.2.3. No entanto, antes de se tratar da abordagem, desejo justificar meu interesse investigativo, discutir o conceito de sala de aula e quem considero estar mais apto a estudá-la, discussão esta presente nos dois itens que se seguem.

2.2.1.

Porque estudar a sala de aula

Apesar de a noção de sala de aula parecer clara, principalmente porque todos nós, ou quase todos, já tivemos experiência em ser aluno e/ou professor, a compreensão do que acontece dentro deste cenário ainda é pequena, e muitos autores admitem tal fato. Dois exemplos se seguem:

Existem dois fatos básicos com os que a maioria, se não todos os pesquisadores concordam: sabemos muito pouco sobre o que realmente acontece nas salas de aula, e é essencial descobrir. (van Lier, 1988: 3)

Nossa ignorância sobre o que realmente acontece dentro de sala de aula é enorme. (Stubbs, 1992:90)

van Lier (1988:5) elabora sua posição dizendo que a experiência de vida de sala de aula que a maioria das pessoas tem, seja como aluno, seja como professor, nos dá uma perspectiva de participante. Mas chama atenção para o seguinte fato:

(...) a mera presença na sala de aula, seja como participante ou avaliador, não constitui estudo sistemático (descrição científica, análise, interpretação) dos processos de sala de aula. (van Lier, 1988:23)

O autor entende que, como participantes, estamos sempre muito envolvidos no processo para perceber e memorizar além das situações e acontecimentos usuais. Por isso, ao decidir estudar a sala de aula, o investigador necessita tomar postura de investigador. Ou seja, é necessário fazer escolhas quanto a suposições e valores (que dão forma e direção ao estudo), e quanto ao método (as técnicas para alcançar seu objetivo), este escolhido dentro das limitações do cenário de pesquisa (cf. Guba & Lincoln, 2.1). van Lier defende, assim, que só a observação com propósito investigativo é capaz de conseguir aumentar nosso conhecimento e entendimento sobre a sala de aula.

Seguindo este raciocínio, Stubbs (1992:91) declara que nosso conhecimento quanto à sala de aula, intuitivo e baseado em lembranças, não é suficiente, e não pode substituir uma análise adequada da rotina de sala de aula, rotina esta que ocupa milhares de horas da vida de um aluno. Stubbs advoga o desenvolvimento de uma postura mais séria em relação à pesquisa de sala de aula:

análises feitas a partir de gravações e descrições, a criação de uma linguagem descritiva para falar do comportamento profissional, e o uso de conceitos sócio-lingüísticos para análise da interação professor-aluno.

Eu partilho com os autores citados acima o entendimento de que a sala de aula é um local cuja interação e os processos que ocorrem dentro dela merecem ser tratados como área de investigação específica. Como será visto nos itens a seguir, entendo a sala de aula como uma entidade cultural de características muito particulares, que por isso necessita de atenção especial. Além disso, muito tempo de vida da maioria das pessoas se passa dentro de tal contexto, assim como muitas das nossas relações e interações sociais se criam e se desenvolvem dentro dele. Constatações como a de van Lier (1988: xvii), abaixo, ajudam a dar a real dimensão da importância da pesquisa de sala de aula para a nossa sociedade:

Nós não sabemos como identificar uma sala de aula de sucesso mesmo tendo opiniões ideológicas e metodológicas fortes sobre o que é bom, melhor, ruim ou pior. (...) Os julgamentos sobre eficiência e qualidade de sala de aula frequentemente refletem preferências pessoais e tendências do momento (...).

Considerando as responsabilidades e o papel que dispensamos para os contextos educacionais na nossa vida em sociedade, analisar com seriedade e rigor a sala de aula se faz extremamente necessário. O primeiro passo a seguir na realização desta tarefa é definir o conceito de sala de aula, propósito da seção que se segue.

2.2.2.

O que é a sala de aula

Uma vez estabelecido que pesquisas em sala de aula e pesquisas educacionais são estudos diferenciados (discussão da seção 2.2), pois partem de perspectivas diferentes para abordar o processo de ensino-aprendizagem, torna-se essencial a caracterização de como a sala de aula é entendida na presente investigação.

Considero que a sala de aula é, por definição de senso-comum e teórica, o local onde pessoas se encontram para ensinar e aprender. van Lier (1988:47) menciona em seu conceito que dentre estes participantes, um geralmente assume o

papel de instrutor. A partir desta observação, Allwright & Bailey (1991:18) sugerem, então, que a sala de aula não se resume aos contextos educacionais tradicionais, mas também pode ser trabalho de grupo e reuniões tutoriais, onde há instrutores. Esta, entretanto, ainda é uma caracterização um pouco superficial, pois não comporta toda a complexidade que é característica de uma sala de aula.

Para que seja possível uma conceituação mais completa, apresento como fundamento inicial a visão de Allwright & Bailey (ibid:1):

Embora a pesquisa de sala de aula de língua tenha olhado apenas ocasionalmente para diferenças culturais, a sala de aula individual pode ser considerada (e estudada como) uma entidade cultural.

O termo central desta observação para a presente pesquisa é “entidade cultural”. A idéia aqui contida, e por mim partilhada, é de que a sala de aula é uma entidade própria, com características específicas que a diferenciam de qualquer outro grupamento social. Para elaborar melhor esse conceito, acredito ser útil considerar o construto “cultura pequena” (*small culture*), proposto por Holliday (1999:248):

Cultura pequena é (...) um processo de grupo dinâmico e contínuo que opera em circunstâncias mutantes para possibilitar que os membros do grupo as entendam e operem significativamente dentro delas.

Para Holliday (ibid:240), este conceito apresenta um “paradigma diferente para se olhar grupos sociais”, baseando-se não no tamanho, e sim no “grau de imposição destes grupos sobre a realidade”. O que caracteriza uma cultura pequena, primordialmente, é o comportamento coeso do grupo em questão, levando-se em consideração muito mais as atividades exercidas pelo grupo do que a natureza deste, e os processos sociais que daí emergem. Assim, “culturas pequenas podem ser qualquer agrupamento social, de vizinhança a grupo de trabalho” (Holliday, ibid:247), e envolvem a competência de ser um participante ativo no grupo, sendo a sala de aula um exemplo citado pelo próprio autor (ibid:250).

Vale ressaltar que Holliday despreza neste conceito as noções de etnia e nacionalidade, que considera serem questões de “cultura grande” (*large culture*), responsável por estereótipos culturais dentro do cenário escolar. Não há nenhum

tipo de subordinação entre as noções de cultura grande e pequena, podendo uma cultura pequena funcionar tanto dentro como fora de uma cultura grande, e cita como exemplo a possibilidade da cultura de sala de aula (pequena) se estender além dos limites de nação (grande).

Os posicionamentos de Allwright & Bailey e de Holliday, em conjunto, corroboram as noções da teoria sócio-cultural (Vygotsky, 1978), que informam também a visão de Moita Lopes (1996:96), quando define educação como: “um processo essencialmente cultural e social no qual alunos e professores participam interagindo na construção de um conhecimento conjunto”.

Desta forma, acredito também se tornar claro meu entendimento de que a sala de aula é o local onde o processo de educação escolar acontece, e é um espaço singular, com características próprias. Tais características são decorrentes do fato de ser a sala de aula uma “cultura pequena” que se formou por objetivos determinados de seus participantes, e a interação entre eles os influencia juntamente com seus objetivos, assim como influencia a própria interação e seus objetivos, e também seus resultados. No meu entender, ainda, toda essa especificidade da sala de aula, enquanto uma entidade cultural, vai influenciar diretamente a concepção de quem está mais indicado a estudá-la e como este estudo deve ser feito. Esses dois pontos serão tratados nos próximos itens.

2.2.3.

Como estudar a sala de aula

Ao discutir possibilidades metodológicas para estudar a sala de aula, van Lier (1988:xiii-xiv) já mencionava o crescimento no volume de estudos que visam entender o que acontece em salas de aula e suas razões para tanto. Porém, ao considerar os trabalhos de seus precursores nesta área, aponta que a pesquisa em sala de aula de língua estrangeira, especialmente a realizada na década de 70, foi na maioria das vezes conduzida com o intuito de encontrar relações de causa e efeito entre ações e resultados. O preço a se pagar pelo controle associado a pressupostos de metodologia científica, dizia van Lier, foi a negligência do contexto social da interação, o que dificulta o seu entendimento e torna este tipo de pesquisa limitado.

Frente ao pouco progresso da pesquisa experimental e dos testes estatísticos, van Lier (1988:3) conclui que só existem duas opções para a pesquisa em sala de aula:

- 1) encontrar novos métodos experimentais e testes estatísticos melhores; ou
- 2) encontrar meios alternativos de estudar a sala de aula.

Ele admite que ambas opções são válidas, mas propõe que o foco de pesquisa de salas de aula de segunda língua seja a compreensão, e não a comprovação. O autor propõe também que:

a pesquisa de sala de aula deve ser *aberta* e não *fechada*, isto é, formulada e desenvolvida de forma que possa manter um diálogo entre os dois tipos de pesquisa. Idealmente, pesquisa experimental e interpretativa devem ser linhas de investigação convergentes ao invés de paralelas ou divergentes. (van Lier, 1988:xiv)

Em 1996, Moita Lopes, no mesmo mérito, chama atenção para o fato de que, tradicionalmente, a pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil ainda se fazia de forma teórico-especulativa. Para este autor, nossa tradição de investigação baseava-se:

em informação teórica advinda principalmente da lingüística (entendida em um sentido micro e macro), que estabelece implicações para como se proceder em sala de aula, sem que esta seja objeto de investigação. Ou seja, a relação com a sala de aula é por idealização. (Moita Lopes, 1996:83)

O autor menciona também outro tipo de tradição, calcada na investigação do produto ou resultado de aprendizagem de línguas. As duas tradições, segundo Moita Lopes (1996: 85), evidenciam que “o processo de ensino/aprendizagem fica fora do alcance do pesquisador”. Esta pesquisa é denominada na literatura como pesquisa orientada para a sala de aula.

Stubbs (1992:94), por sua vez, declara que “se queremos saber como as pessoas se comportam em salas de aula, então temos que observá-las em salas de aula”. Apesar de Stubbs estar se referindo a pesquisa feita somente por observadores, este posicionamento é válido no que tange a oposição que ele faz à argumentação de que os estudos de comportamento reais e cotidianos são não-científicos. Esta argumentação existe devido à grande complexidade de cenários da vida real, por conterem fatores incontrolláveis e não repetíveis. O autor critica

as tentativas de controle de variáveis em experimentos de comportamento social, por elas não serem controláveis, e com isso questiona a possibilidade de replicar tais experimentos. Ele conclui seu argumento dizendo que testes em laboratório podem não mostrar o que estamos procurando, que a solução é admitir a complexidade como uma característica essencial da interação social, e estudá-la.

Ao tratar mais recentemente de como abordar a sala de aula em uma investigação, van Lier (1994:7) comenta que:

ao invés de tratar a situação de ensino/aprendizagem como um mundo ordenado governado por regras que podem ser descobertas e relações simples de causa e efeito, nós a abordamos como um sistema adaptativo complexo (Stites, 1994) com muitos componentes dinamicamente inter-relacionados. Tal sistema tem muitos padrões e regularidades, mas também irregularidades, e freqüentemente é difícil prever o efeito.

Desta forma, ao considerar a complexidade da sala de aula como parte integrante da investigação, o estudo deste contexto deve priorizar a compreensão e interpretação da sua complexidade, ao invés da busca por relações de causa e efeito e generalizações. Tal posicionamento é um correlato do paradigma construtivista, por mim seguido nesta pesquisa, mas de forma alguma pretende desqualificar a construção de entendimentos teóricos. Voltando às primeiras idéias de van Lier (1988: 4):

o entendimento pode ser alcançado de diferentes maneiras, e o entendimento é uma companhia necessária para a formação de teoria. A dicotomia entre as abordagens normativa e interpretativa existe há muitos séculos e é improvável que será resolvida por pesquisadores de L2. Sua existência continuada indica que ambas abordagens são necessárias e complementares e que elas, particularmente na nossa área, merecem igual atenção e *status*.

O que proponho com a apresentação destas concepções teóricas é a priorização do entendimento à testagem de hipóteses de causa e efeito ao se investigar a sala de aula. É encarar a complexidade deste cenário como fonte de conhecimento, e olhar para sua interação tentando alcançar entendimentos e *insights* que proporcionem maior fundamentação para a compreensão do que acontece dentro deste contexto. Entendo ainda que, através desses entendimentos, será possível alcançar uma teoria da prática (van Lier, 1994) capaz de refletir necessidades e interesses mais relevantes para os participantes da interação, destinatários finais e maiores interessados dos resultados alcançados.

Conseqüentemente, proponho também a busca e utilização de meios alternativos para a investigação da sala de aula, para que sua complexidade possa efetivamente ser incluída na pesquisa e, assim, os entendimentos alcançados sejam fundamentados e relevantes para o grupo. Uma vez reconhecido que os métodos experimentais não satisfazem às necessidades de estudos de contextos sociais, é necessário discutirmos como abordar na prática a sala de aula como objeto de pesquisa, a fim de encontrar meios adequados de investigação.

Na seção 2.1, com a discussão sobre paradigmas de investigação, expus a necessidade de adequação da metodologia aos posicionamentos ontológico e epistemológico do pesquisador. Decorre dessa discussão a percepção de que a abordagem metodológica influencia, e até determina, as descobertas, e por isso deve ser escolhida levando-se em consideração o tipo de entendimento que se quer alcançar com a pesquisa (Allwright & Bailey, 1991:40). O paradigma naturalista, como já visto, estuda os fenômenos sociais na sua ocorrência natural, levando em consideração o contexto e buscando a compreensão dos significados dentro dele. Esta perspectiva, por conseqüência, é a mesma que defendo neste estudo da sala de aula, que me levou a utilizar procedimentos e filosofias da etnografia.

A etnografia é uma linha de pesquisa desenvolvida pela antropologia para estudar a cultura e a sociedade. Segundo André (2004:28), as técnicas tradicionalmente associadas à etnografia são a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. O que se percebe é que a orientação etnográfica consiste em o pesquisador ter “um grau de interação com a situação sendo estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (André, *ibid*:28), sendo então os dados mediados pelo instrumento humano. A etnografia pressupõe um trabalho de campo, para se estudar situações reais na sua manifestação natural, porque tem a ênfase no processo e não nos resultados finais, e a preocupação com os significados dos participantes. André (*ibid*:28) diz que os pesquisadores educacionais recorreram à etnografia porque, através da observação participante, puderam procurar entender o contexto complexo da sala de aula, que é permeado por uma multiplicidade de sentidos.

Por conseguinte, a etnografia na sala de aula se torna uma “descrição narrativa dos padrões característicos da vida diária dos participantes sociais

(professores e alunos)” (Moita Lopes, 1996:88), feita para compreender os processos de ensino-aprendizagem. Não parte de categorias pré-estabelecidas, mas sim de uma questão de pesquisa que irá guiar o estudo. O pesquisador deve utilizar uma grande quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos (André, 2004:45), que podem ser coletados de várias formas (Allwright & Bailey, 1991:3-4):

- a) observação direta (presenciando a aula e tomando notas, ou gravando-a em áudio e/ou vídeo);
- b) relatos dos participantes quanto ao que ocorreu na aula (através de questionários ou entrevistas);
- c) relatos de experiência em formas menos rigorosas, como diário de alunos e professores.

Cada uma dessas possibilidades apresenta vantagens e desvantagens para o estudo sendo feito. No caso de observação direta, a gravação permite uma análise detalhada, pois é possível voltar várias vezes ao mesmo ponto. Por outro lado, a presença de alguém não pertencente ao grupo sendo observado pode ocasionar mudanças no comportamento dos atuais membros. Os relatos dos participantes, por sua vez, inibem esta mudança de comportamento, mas contêm o risco de perda de *insights* que os entrevistados possam ter ao relatarem suas experiências. Isto acontece porque questionários e pesquisas são técnicas fechadas, que dependem de um estabelecimento *a priori* do que vai ser observado e perguntado. No caso dos relatos, ainda, existe o risco das respostas não serem verdadeiras ou cuidadosas. Os *insights* podem ser mais facilmente conseguidos nas formas menos rigorosas de relatos de experiência, pois os participantes se pronunciam mais livremente, e daí podem surgir aspectos que a observação não seria capaz de captar, ou que o pesquisador não pensaria em incluir num questionário. Tais relatos, porém, não são capazes de oferecer informações suficientes para reproduzir tudo, ou grande parte, do que ocorreu no contexto pedagógico em análise.

Devido a esta variedade de meios de coleta de dados, e da percepção de que nenhum em particular é capaz de captar ou permitir uma boa compreensão de todos os eventos observados na aula, mas somente de alguns, percebe-se mais uma vez a conformidade da abordagem etnográfica no estudo da sala de aula. Faz-se importante também ressaltar a observação de André (2004:37-8):

Os dados são considerados sempre inacabados. O observador não pretende comprovar teorias nem fazer “grandes” generalizações. O que busca, sim, é descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade. (André, 2004:37-8)

Na mesma linha, van Lier (1988:67) já declarava que os pesquisadores de sala de aula devem seguir a orientação antropológica de não se preocupar tanto em estudar o que é generalizável. O autor explica que a busca por universais tem seu valor, mas que deve vir baseada e acompanhada pela consciência e compreensão da diversidade.

A pesquisa de sala de aula como análise baseada em contexto não pode (...) ter como objetivo primeiro a imediata generalização das descobertas. A primeira preocupação deve ser analisar os dados como eles são, ao invés de compará-los com outros para ver o quanto são semelhantes. (van Lier, 1988:2)

Como conseqüência deste pensamento, van Lier (1988:14) desde o início claramente defendia a etnografia como método e o entendimento como objetivo da pesquisa de sala de aula. A intenção, diz ele, não é resolver problemas, e sim contribuir com conhecimento cumulativo a outras pesquisas.

Devido ao caráter aberto e flexível da pesquisa etnográfica, sem hipóteses definidas *a priori* para testar, o papel da teoria neste tipo de investigação pode não ficar muito claro para quem não é pesquisador. André (2004:47), preocupada com o assunto por já ter encontrado estudos na área educacional sem referencial teórico, faz questão de frisar que a teoria tem “um papel fundamental de formulação do problema e na estruturação das questões orientadoras” da pesquisa etnográfica. Ela diz que, exatamente por não ter hipóteses rígidas para seguir, o pesquisador etnográfico precisa ter um diálogo com o conhecimento já produzido para trabalhar melhor com as pistas que surgirão ao longo do processo de estudo, e que o conduzirão a novas formulações, novas perspectivas de análise e novas hipóteses. Afinal, a pesquisa etnográfica não pode se restringir a uma descrição pormenorizada da situação sob investigação. Ela deve envolver um processo de reconstrução do que está sendo estudado, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições (André, 2004:42). Um referencial teórico se faz essencial também porque, como aponta van Lier (1988:6), a educação é cercada de opiniões populares e teorias leigas.

Esta pesquisa, então, terá orientação etnográfica, a fim de tentar comportar a complexidade da situação investigada, e de intensificar os entendimentos dela advindos. Esta característica também influencia quem eu considero estar apto para estudar a sala de aula, como se vê na seção seguinte.

2.2.4.

Quem deve estudar a sala de aula

O ponto de partida para se discutir quem deve estudar a sala de aula são as questões da agentividade (*agency*) e da objetividade (conforme os pressupostos teóricos dos paradigmas positivista e pós-positivista).

Acreditando, como Allwright (2003b:1), que toda pesquisa na área das ciências sociais é, por definição, **sobre** pessoas e, necessariamente, **feita por** pessoas, me alinho com a proposta deste autor (ibid:1) de classificar as pesquisas em contextos sociais em dois tipos com base na noção de agentividade (*agency*):

1. pesquisa do participante, aquela onde o pesquisador é um ator no aspecto da vida social sob estudo;
2. pesquisa do não-participante, aquela onde o pesquisador não é um ator e sim um observador “objetivo”.

Considerando-se toda a complexidade que caracteriza a vida social (ponto já discutido na seção 2.2.2), a conclusão mais lógica a se chegar é a de que quem está ativamente envolvido na situação tem mais possibilidade de compreendê-la. A pesquisa do participante, conseqüentemente, seria a mais apropriada para as ciências sociais. No entanto, um pesquisador participante tende a ser um pesquisador que participa temporariamente da situação sendo analisada. Allwright (2003b:3) chama atenção para o fato de que este tipo de participação acaba por adicionar uma complexidade desnecessária para a situação estudada, complexidade esta cujas conseqüências são difíceis de serem medidas. Sendo assim, o autor advoga a utilização da pesquisa do praticante (*practitioner research*), ou seja, pesquisa feita por aqueles que realmente fazem parte da situação investigada. O praticante é alguém que já lida com a complexidade da

situação diariamente, e por isso terá mais condições de buscar entendimentos sobre a situação.

Para dar mais suporte ao argumento de Allwright, vale mencionar Stubbs (1992:110), que por sua vez cita a visão de Walker e Adelman (1975 a e b, 1976) de que a sala de aula é um cenário social complexo e intenso, e que seus significados não são tão simples quanto parecem. Ao contrário, defendem tais autores, há uma complexidade inerente de sentidos que pode se desenvolver durante longos períodos de tempo. Os autores concluem, então, que tais significados fazem parte da cultura partilhada do grupo e podem não ser percebidos pelo observador temporário. Baseando-se nestes argumentos, Stubbs (1992:97) então defende que:

(...) uma descrição sócio-lingüística da linguagem da sala de aula deve lidar seriamente com os valores, atitudes e significados socialmente marcados que são transmitidos pela linguagem, e somente os participantes têm total acesso a esses valores. Então, como Hymes coloca, ‘A etnografia de uma situação não é para um não-participante dizer’ (1972), uma vez que os aspectos da situação de comunicação serão freqüentemente bastante opacos para quem é de fora.

Vale ainda citar outra observação de Stubbs (1992:97), em que o autor coloca que pesquisa em sala de aula “compreende *insights* que qualquer aluno ou professor experiente pode verificar, emendar ou refutar toda vez que estiver na sala de aula”. Levando-se em consideração esse argumento e os já anteriormente apresentados, no caso específico de sala de aula, “praticante” pode ser entendido como um termo que envolve professores assim como alunos. Afinal, tanto o professor quanto os alunos são os efetivos participantes do grupo e da situação e, por isso mesmo, são aqueles que precisam entender o que ocorre na sala de aula (Allwright, 2003b:4) para dela participarem. Professores e alunos já têm um entendimento em um certo nível como participantes e podem vir a entender mais profundamente quando, através de uma postura investigativa, passam a intensificar seus níveis de entendimento.

Seguindo esta linha de pensamento, chegamos a outro ponto levantado por Allwright (2003b:4), que é o fato de que a pesquisa na área educacional não alcança quem está na sala de aula, e por isso os pesquisadores recebem pedidos constantes para prestarem mais atenção à relevância do que eles pesquisam, e para escreverem mais simples e claramente, entre outros. Esta proposta de Allwright

parece ser um desenvolvimento do que van Lier (1988:15) já dizia: para evitar este permanente perigo do lapso de confiança, relevância e entendimento entre pesquisa e prática, os interesses dos alunos e dos professores devem ser mantidos como ponto central. E, na sua opinião, “isto pode ser feito através da pesquisa de sala de aula, especialmente se professores (e alunos) nela tiverem participação ativa e assim utilizarem a pesquisa como um aspecto central da prática pedagógica”. Tem-se aqui, assim, mais suporte para o argumento de que a pesquisa em sala de aula precisa ser conduzida por professores e alunos, usuários centrais dos resultados alcançados e maiores interessados em compreender o que de fato acontece no seu grupo.

Concluir que os “praticantes” (alunos e professores) são aqueles que têm capacidade de investigar a sala de aula - estudando sua prática, seu cotidiano escolar -, assim como concluir que a abordagem que melhor se adequa aos objetivos da investigação da sala de aula é a de caráter etnográfico (seção 2.2.3) não resolve, ainda, a questão de como efetivamente fazer a investigação. Acredito que estes dois pontos, e em especial o ponto de que os alunos também são investigadores, tornam ainda mais enfática a opinião de van Lier (1988:3), mencionada anteriormente, de que é preciso encontrar meios alternativos para se estudar a sala de aula. Em um artigo mais recente sobre a teoria da prática, van Lier (1994:7) defende que a separação entre teóricos e praticantes deve ser eliminada (ponto discutido nesta seção) e que:

uma nova inter-relação dinâmica entre teoria, prática, e pesquisa [deve ser] estabelecida. A prática deve ser vista como uma oportunidade para fazer pesquisa, e como uma fonte de teoria. Um praticante deve ser um teórico, e um teórico deve também ser um praticante.

A fim de buscar esta melhor inter-relação entre teoria, prática e pesquisa para a investigação em sala de aula, defendida por van Lier (1994) e por Allwright (2003b), e de contemplar a proposta de que o praticante seja um teórico (aquele que chega a entendimentos) apresento o arcabouço teórico da Prática Exploratória como alternativa de abordagem. Esta análise, por sua vez, será conduzida na seção que se segue.

2.3.

A Prática Exploratória

A Prática Exploratória (PE) é uma forma de pesquisa do praticante desenvolvida por professores e alunos de salas de aula de língua. Allwright iniciou o desenvolvimento de suas idéias quanto à PE no epílogo de seu livro com Kathleen Bailey, *Focus on the Language Classroom* (1991), onde os autores tiveram a intenção de introduzir a pesquisa de sala de aula para os professores de língua. Paradoxalmente, anos depois Allwright (2003a:118-119) reconheceu que tais professores normalmente não conseguem cumprir as exigências das abordagens de pesquisa “acadêmicas” (mestrado e/ou doutorado), pelo fato da profissão oferecer limitações de tempo e apoio. Sob a pressão de ter múltiplos empregos e de se manter em dia com “as últimas tendências pedagógicas”, que estão sempre mudando e sempre exigindo que o professor mude junto, o profissional de ensino de língua tem muito pouco tempo para aprender a fazer, e a efetivamente fazer pesquisa acadêmica. Outro ponto relevante para o surgimento da PE foi a conscientização de Allwright (ibid:118) de que os professores não estão somente em busca de aprimorarem suas práticas de ensino, mas também de entender melhor o que ocorre no cotidiano de suas salas de aula.

Em um dos seus artigos que desenvolve as idéias iniciadas no epílogo de *Focus on the Language Classroom*, Allwright (ibid:127-128) propõe a seguinte “descrição em princípios” da PE [ênfases no original]:

A Prática Exploratória envolve

1. praticantes (e.g. preferivelmente professores e alunos juntos) trabalhando para entender:

- (a) o que *eles* querem entender, seguindo suas próprias agendas;
- (b) não necessariamente *para* mudar;
- (c) não primeiramente *através de* mudança;
- (d) mas através da *utilização* de práticas pedagógicas normais como ferramentas investigativas, para que o trabalho pelo entendimento seja *parte do* ensino e da aprendizagem, não extra;
- (e) de uma forma que não leve ao esgotamento, mas que seja *indefinidamente sustentável*;

2. com a finalidade de contribuir para:

- (a) *o ensino e aprendizagem*;
- (b) *o desenvolvimento profissional, tanto individual quanto coletivo*.

O que a Prática Exploratória propõe é que professores e alunos, juntos, na sala de aula, durante o trabalho de ensino-aprendizagem, trabalhem para desenvolver entendimentos maiores sobre a vida em sala de aula. É uma forma prática e com princípios norteadores para que os praticantes investiguem sua própria prática. O processo investigativo não tem como foco a solução de um problema, e sim o entendimento de uma questão (*puzzle*), isto é trabalha-se para o entendimento. Uma questão não é necessariamente um problema, algo negativo que precisa ser trabalhado e resolvido. Uma questão é algo que intriga o professor, aluno ou grupo sobre a vida em sala de aula, e que por isso mesmo ele(s) quer(em) entendê-la melhor. É crucial enfatizar que podemos nos intrigar com algo positivo como, por exemplo, por que os alunos de uma determinada turma gostam tanto de trabalhar com encenação de papéis (*role-play*). O importante na contraposição “questão” versus “problema” é que o propósito de “entender” não pressupõe as idéias de “resolver” ou de “mudar”. Trabalha-se para entender e não para resolver ou mudar. Esse processo pode levar a mudanças no entendimento ou a decisões de mudança em consequência de maiores entendimentos. Nas palavras de Allwright (2003a:125):

A PE questiona a noção comum de ‘mudança’, que advoga priorizar a busca por técnicas de ensino cada vez mais eficientes, não porque não desejamos ajudar os alunos de língua e seus professores, mas porque o ‘aperfeiçoamento’ parece muito freqüentemente reduzido a uma luta desordenada por ‘melhores’ técnicas de ensino, excluindo qualquer tentativa de dar o lógico primeiro passo de entender as circunstâncias sob as quais se espera que as novas técnicas tragam aperfeiçoamento.

Nós também vemos (...) que às vezes o trabalho pelo entendimento pode sozinho lidar adequadamente com o ‘problema’ original.

Entender a vida em sala de aula tem como objetivo priorizar a qualidade de vida, ou seja, “proporcionar uma boa fundação para ajudar professores e alunos a fazerem seu tempo juntos ser agradável e produtivo” (Allwright, 2003a:114). O trabalho da PE, em especial o realizado pelo Grupo da Prática Exploratória no Rio de Janeiro (Lyra et al, 2003; Purcell et al, 2003, Cunha, 2004, entre outros), mostrou que os professores e, mais recentemente, os alunos, têm manifestado maior interesse pela qualidade de vida vivenciada dentro e/ou fora da sala de aula do que pela qualidade do trabalho. Allwright percebeu, então, através dos pesquisadores praticantes, que não leva a nada focar na qualidade do trabalho sem priorizar, ou colocar em primeiro lugar, a qualidade de vida vivida pelas ou

construída entre as pessoas. Allwright (2003a:130-131) chegou a conclusão de que o entendimento não deve ser um fim em si mesmo. Assim, a qualidade de vida passou a ser a prioridade da PE, e o entendimento, um meio para alcançá-la.

“Qualidade de vida em sala de aula” é um conceito de difícil definição. Gieve & Miller (2006) propõem uma visão do ponto de vista do praticante para tentar explicá-lo. Esta visão parte do reconhecimento de que no contexto de sala de aula há a integração das vidas sociais e institucionais de seus participantes – professores e alunos. Assim, os autores afastam a noção instrumental e tecnicista de qualidade, que se limitaria aos resultados do “trabalho” pedagógico, subordinando a vida ao trabalho, ao invés de integrá-los.

Reconhecendo que trazemos nossas identidades para dentro da sala de aula, e que coletivamente construímos novas identidades locais institucionalmente emolduradas, temos que reconhecer também que o entendimento do que é qualidade de vida em sala de aula “envolve processos interpretativos multifacetados baseados em padrões de expectativas do que constituem boa ou má qualidade de experiência de sala de aula” (ibid:20;40). Gieven & Miller (ibid:19;20) defendem, então, baseados nas idéias de Allwright, que a qualidade de uma experiência é melhor sentida ou conhecida por quem a experiencia:

a ‘qualidade de vida na sala de aula’ pode ser melhor entendida por seus participantes e, possivelmente, estes entendimentos podem ser mais úteis a *eles* como experienciadores de suas vidas de sala de aula.

Como consequência, os autores acreditam que:

qualidade de vida em sala de aula é o que professores e alunos entendem, e/ou tentam entender, sobre sua experiência conjunta em salas de aula, e que esses entendimentos são de maior importância intrínseca para eles do que o quanto produtivos ou eficientes se consideram os resultados da sala de aula baseando-se em padrões externos. (ibid:23)

Assim:

a qualidade da sala de aula se relaciona às expectativas não somente quanto ao propósito da sala de aula, mas também ao que queremos das nossas próprias vidas, e como esses dois aspectos se correlacionam (ibid:24).

Ou seja, qualidade de vida em sala de aula é um conceito que depende da sensação de se estar neste cenário, e das idéias pessoais do que pode fazer o estar ali ser melhor, sendo uma noção subjetiva, localmente especificada e com raízes culturais.

A Prática Exploratória, devido à sua proposta de ser uma abordagem de pesquisa integrada às práticas cotidianas da sala de aula, não comporta uma descrição de procedimentos ou técnicas. O que ela oferece são princípios norteadores de sua prática, que segundo as idéias de Allwright (2003a: 129-130) são:

- 1) *priorizar a qualidade de vida* (lembrando que as questões ‘da vida’ no contexto em questão são mais importantes do que as questões ‘do trabalho’);
- 2) *trabalhar para entender a vida na sala de aula*, e não para resolver problemas, uma vez que a PE entende que somente um sério esforço para entender a vida em um cenário em particular possibilita decidir se a mudança na prática é necessária, desejada e/ou possível; resistindo à mudança imediata e impensada, a PE entende o agir como uma força de mudança profunda e duradoura;
- 3) *envolver todos neste trabalho*; já que a vida em sala de aula é necessariamente social, a investigação também tem que ser uma questão social;
- 4) *trabalhar para a união de todos*, pois a PE reconhece que existem muitas forças separando as pessoas na área de educação, então devemos trabalhar por uma atmosfera de colaboração entre colegas (*collegiality*);
- 5) *trabalhar também para o desenvolvimento mútuo*, pois a ação entre colegas será mais proveitosa se os envolvidos estiverem trabalhando pelo desenvolvimento de todos assim como do seu próprio;
- 6) *integrar este trabalho para o entendimento com as práticas em sala de aula*, a fim de evitar que o trabalho desgaste (*burn out*) seus participantes ou que a investigação seja de caráter parasítico sobre a vida que quer entender;

Corolário do Princípio 6: deixar que a necessidade de integração guie o condutor do trabalho pelo entendimento, lembrando que devemos procurar pelas ferramentas de investigação nas nossas práticas, fazendo o entendimento vir através das atividades pedagógicas normais da sala de aula, e da oportunidade dos alunos discutirem suas questões nos espaço para discussão da aula;

- 7) *fazer com que o trabalho seja contínuo e não uma atividade dentro de um projeto, visto que uma sala de aula de língua é uma situação social dinâmica e que por isso qualquer entendimento alcançado em uma determinada ocasião pode rapidamente se tornar irrelevante;*

Corolário do Princípio 7: evite patrocínio com limitação de tempo, pois este tipo de acordo pode comprometer os outros princípios da PE, especialmente o de trabalhar continuamente.

A investigação seguindo os princípios da Prática Exploratória se realiza, então, na sala de aula, onde alunos e professores trabalham em conjunto em busca de entendimentos e da priorização da qualidade de vida. A investigação é feita através de questionamentos de alunos e/ou professores, aproveitando o tempo de aula e as atividades pedagógicas normais. Em relação ao professor, ao investigar suas questões, este pode desenvolver atividades pedagógicas voltadas para a pesquisa. Este tipo de atividade é denominado APPE: atividade pedagógica com potencial exploratório. Tais atividades podem ser criadas ou podem simplesmente ser adaptações de tarefas já existentes na prática de ensino. A característica principal é que sejam integradas à vida da sala de aula, ao cotidiano da interação entre professores e alunos.

Allwright (2003a:136) aponta ainda que, apesar da PE ter sido pensada como uma forma de pesquisa do praticante em alternativa aos modelos acadêmicos, tem havido um crescimento no número de pessoas com projetos de pesquisa ‘acadêmica’ que usam os princípios da PE para guiar suas investigações. Como exemplo de tal fato o autor cita as teses de doutorado de Miller (2001) e Perpignan (2001), entre outros. No contexto da PUC-Rio, e com orientação de Miller, podemos citar as pesquisas de doutorado de Sette (2006) e Moraes Bezerra (em andamento), e as pesquisas de mestrado de Azevedo (2005) e Falcão (2005), dentre outros.

Eu me incluo nesse grupo de pesquisadores com projetos acadêmicos que encontram nos princípios da Prática Exploratória um suporte na condução da investigação. Os princípios norteadores da PE estão em total concordância com o meu entendimento quanto ao que é a sala de aula, sobre quem deve estudá-la, como ela deve ser estudada, por quê e para quê. Pretendo, então, utilizar a Prática Exploratória como um paradigma teórico-metodológico que consegue integrar a investigação à pedagogia. Como consequência desta escolha, entendo que minha pesquisa se afasta do padrão tradicional da pesquisa em sala de aula, e a classifico como pesquisa naturalista do praticante, guiada pelos princípios da Prática Exploratória.

Comungo com Allwright & Bailey (1991:9) a visão de que uma lição de língua deve ser entendida como um “evento sócio-construído”, e por isso entendo que somente investigando o processo de co-construção de conhecimento é que se torna possível chegar a entendimentos sobre este tipo de interação. Os alunos e professores, que são os praticantes da interação, são as escolhas mais apropriadas para ocupar os papéis de investigadores na pesquisa de sala de aula. Afinal, considerando a complexidade de tal situação, que é uma entidade cultural própria e com características específicas, e considerando também todos os valores, atitudes e significados que são co-construídos na interação, entendo que os seus participantes estão mais aptos a acessar esta cultura partilhada e desenvolver entendimentos sobre sua vida em conjunto. Estes entendimentos, por sua vez, devem estar de acordo com o que os praticantes necessitam e com que se interessam, já que influenciarão sua vida em sala e fora dela, e por isso é importante que a investigação parta de questões desenvolvidas por eles. Concordo com a idéia de questão (*puzzle*) de Allwright, em oposição à de problema, pois a interação pode estar satisfatória para seus participantes, e mesmo assim eles podem desejar se engajar em uma reflexão, visando intensificar seus entendimentos sobre a qualidade da vida vivenciada em sala de aula.

A investigação, entretanto, tem que ser compatível com o tempo que se tem em sala de aula, pois este é o momento em que seus participantes estão reunidos como alunos e professores que co-constróem sua interação como praticantes do processo de ensino-aprendizagem. E porque estão reunidos com o propósito de

ensino-aprendizagem, o ‘trabalho-para-entendimento’² não pode comprometer o desenvolvimento pedagógico do encontro. Assim, a investigação precisa ser integrada à vida de sala de aula, visando envolver todos no trabalho e promover o desenvolvimento mútuo, a fim de fomentar o interesse de que o trabalho pelo entendimento seja contínuo. Considerando que “escolas e salas de aula são *ambientes perpassados pela linguagem*”³ (Stubbs, 1992:17, itálicos no original), em salas de aula de língua, a compatibilidade da investigação com a prática pedagógica se torna quase uma consequência natural. Afinal, o trabalho pelo entendimento vai sempre incluir algum diálogo e/ou troca de idéias, e a língua neste tipo de cenário é ao mesmo tempo meio e fim da interação.

Percebo, ainda, que o trabalho-para-entendimento sugerido pela Prática Exploratória intensifica o potencial do espaço discursivo no grupo. O discurso e o pensamento reflexivo terão, assim, grande papel nesta investigação e, por isso, considero ser essencial tratar de como entendo e pretendo abordá-los durante a análise do trabalho-para-entendimento. As seções a seguir foi elaboradas com este propósito.

2.4.

Discurso: fenômeno social

Como meus dados foram construídos durante as aulas, através de debates com os alunos e das APPEs (ver Capítulo 3), meu foco será na fala dos estudantes e em alguns registros escritos das suas idéias. Pretendo analisar os discursos dos alunos não somente dentro da interação em sala de aula, mas também tentando acessar as pontes com a interação social além deste cenário, uma vez que entendo que a educação não se limita ao ambiente escolar e que é situada no contexto social mais amplo.

Sendo assim, priorizo no discurso a visão de que a comunicação vai muito além da capacidade de formar frases corretas. Este posicionamento se manifesta na sócio-lingüística interacional quando Tannen & Wallat (2002), por exemplo,

² A partir de agora utilizarei a expressão ‘trabalho-para-entendimento’ como um termo único, visando deixar clara a conotação de que é uma ação investigativa seguindo os princípios da Prática Exploratória, ou seja, objetivando alcançar entendimentos.

³ “*Schools and classrooms are pervasive language environments*” [ênfase no original].

apontam, ao se referirem a uma orientação de Kendon (1979) em relação à Análise de Contexto, que os participantes de uma interação não são emissores e receptores isolados de mensagens. Ao contrário, há comportamentos verbais e não-verbais que são fontes de comunicação e só podem ser entendidos em relação ao contexto em que estão inseridos. Com a visão de “língua em uso”, Schiffrin (1994:31) destaca que o discurso é interdependente da vida social, resultando no fato de que sua análise necessariamente cruza com significados, atividades e sistemas fora de si mesmo. Para fundamentar uma visão mais social do discurso, cito Fairclough (1992:90-91):

Ao usar o termo ‘discurso’, proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como uma atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isto (...) implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros (...).

Para melhor focar nesse aspecto social da linguagem e do discurso, pretendo utilizar, neste trabalho, concepções de Bakhtin. Para me auxiliar no estudo sobre suas idéias, utilizei, além dos textos do próprio Bakhtin (2003), a dissertação de mestrado de Junqueira (2003). Junqueira se baseou nas dimensões dialógica e polifônica da linguagem da teoria bakhtiniana para estudar o confronto de vozes discursivas no contexto escolar. Por isso seu trabalho contém um capítulo dedicado a apresentar concepções de Bakhtin; farei uso de algumas delas nesta dissertação.

Bakhtin entende a língua como fenômeno social de interação verbal (Junqueira, 2003:23). Para o autor, o uso da língua se dá em forma de enunciados, sendo este a “real unidade da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2003:274). O enunciado (oral ou escrito) é entendido como o emprego da língua, concreto e único de determinados falantes, sujeitos do discurso (ibid:261;274). Bakhtin compreende a linguagem sob a perspectiva da situação concreta, envolvendo os participantes, a situação imediata ou o contexto mais amplo (Junqueira, 2003:25).

A característica mais marcante da perspectiva bakhtiniana da linguagem é o seu caráter dialógico: “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” na cadeia da comunicação discursiva (Bakhtin, 2003:272). Nas palavras do próprio autor:

Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. (...) Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo. (Bakhtin, 2003:297). [itálicos no original]

A partir desta intertextualidade dos discursos, Bakhtin fez oposição entre o discurso monológico, constituído por apenas uma voz, e o discurso heteroglóssico ou polifônico, constituído por diversas vozes (Junqueira, 2003).

Conforme os recursos discursivos utilizados pelos sujeitos falantes, teremos o discurso monofônico e o discurso heteroglóssico ou polifônico. O primeiro abafa outras vozes, enquanto que o segundo permite uma pluralidade de vozes que coexistem em função do caráter dialógico das práticas discursivas; as relações dialógicas entre discursos são perceptíveis, isto é, deixam-se entrever. (Junqueira 2003:34).

Assim, pode-se perceber que:

O dialogismo (...) define o discurso como uma teia constituída de muitas vozes ou de outros discursos, que se entrecruzam, se completam, respondem uns aos outros, discordam entre si. Nos discursos, ‘falamos’ diferentes vozes com posicionamentos ideológicos semelhantes ou contraditórios. (Junqueira, 2003:34).

O que pretendo destacar aqui é a característica da polifonia de ser uma “introdução do enunciado alheio no contexto do nosso próprio discurso”, uma vez que o dialogismo é a “influência contínua da palavra do outro na construção dos enunciados” (Junqueira, 2003:35). Novamente, nas palavras do próprio Bakhtin:

Em todo enunciado, contanto que o examinemos com apuro, levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobriremos palavras dos outros ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade” (Bakhtin, 2000 *apud* Junqueira, 2003:35).

Como meu trabalho-para-entendimento visa entender melhor as idéias dos meus alunos quanto à interação em sala de aula, acredito ser importante para a minha reflexão poder analisar a alteridade (palavras dos outros) e a “individualidade” no discurso dos estudantes. Uma das minhas intenções é conseguir perceber como o discurso dos alunos reflete seus próprios entendimentos ao mesmo tempo em que está entremeado com o eco das opiniões de senso-comum. Encontrei na teoria bakhtiniana, por conseguinte, uma base para esse aspecto da minha análise, que vejo como muito relevante. Considerando o discurso como forma de agir sobre o mundo, entendo que é necessário ouvir as

ressonâncias no discurso, composto de linguagem e ação, gerado em sala de aula. Entendo também que o trabalho com o discurso e suas vozes é que permitirá acessar essa característica de prática social da linguagem, acessando assim também as pontes com o contexto social fora da sala de aula.

2.5.

Pensamento reflexivo

Por considerar que o trabalho exploratório enriquece o espaço discursivo do grupo, intensificando entendimentos, reconheço que este trabalho tem um caráter reflexivo. Para me aprofundar nesta característica, discutirei o pensamento reflexivo.

Neste sentido, o posicionamento teórico que creio mais se adequar a como entendo o pensamento é o de John Dewey. O autor afirma que o meio, o ambiente particular em que o indivíduo vive, influencia seus sentidos, convicções, disposições mentais e modos de agir, e que “a vida é um processo que se renova a si mesmo por intermédio da ação sobre o ambiente” (Dewey, 1979:1;12). Percebo no autor, então, o mesmo entendimento que tenho de que a realidade é co-construída através da interação. Essa orientação de Dewey se estende à compreensão do significado:

o uso da linguagem para transmitir e adquirir idéias é uma extensão e aperfeiçoamento do princípio de que as coisas adquirem significação quando usadas em uma experiência partilhada ou em uma ação conjunta (Dewey, 1979:17)

Uma vez que identifico essa concepção interacional da realidade e do significado em Dewey, sigo apresentando suas concepções de pensamento. O autor faz distinção entre vários tipos de pensamento, mas me aterei a somente dois, por achá-los mais pertinentes ao presente estudo: pensamento reflexivo e crença.

Dewey aponta que pensamento pode ser sinônimo de crença quando:

é uma idéia que colheu de outros e que aceita por ser corrente, não por tê-la examinado, não por ter tomado parte ativa na sua conquista e elaboração (...).

Tais ‘pensamentos’ desenvolvem-se inconscientemente. São colhidos – não sabemos como. De obscuras fontes e por canais não percebidos, insinuam-se no espírito e tornam-se, inconscientemente, uma parte de nossa guarnição mental. São

por eles responsáveis a tradição, a instrução, a imitação, que, todas, dependem, de alguma forma, de autoridade, ou atendem à nossa própria vantagem, ou coincidem com alguma forte emoção nossa. (Dewey, 1959:16-7)

As crenças, por conseguinte, requerem uma investigação para que se descubra quais são suas bases (Dewey, 1959:17). No processo investigativo proposto nesta pesquisa teremos, então, o pensamento reflexivo, que é a “espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (ibid:13). Na definição oferecida pelo próprio autor:

O pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apóiam e das conclusões a que chega. (Dewey, 1959:18) [itálicos no original]

O pensamento reflexivo, portanto, é aquele que busca intensificar o entendimento das crenças. Dewey privilegia esta maneira de pensar, e por isso a usa como definição de pensamento.

(...) define-se o pensamento como *a operação em virtude da qual os fatos presentes sugerem outros fatos (ou verdades), de tal modo que nos induzam a crer no que é sugerido, com base numa relação real nas próprias coisas*, uma relação entre o que sugere e o que é sugerido.” (Dewey, 1959:21) [itálicos no original]

Apesar da terminologia de Dewey parecer ter um caráter racionalista, o que estou focando aqui são as idéias contidas no seu discurso. A idéia da “relação real nas próprias coisas” traz em si a conotação de ser “fundamentação da crença” (Dewey, 1959:21), ou seja, uma reflexão que leva o pensamento a desconstruir a crença, buscando relacioná-la com suas vozes constitutivas.

Dentro desta visão Dewey fala ainda de uma especificidade, que é a relação entre pensamento e experiência. Entendo ser importante considerar este aspecto porque vou analisar os entendimentos de meus alunos sobre educação dentro de um ambiente educacional, então as suas experiências poderão influenciar seus discursos. Neste âmbito, o autor define pensamento reflexivo como o “discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede em consequência” (Dewey, 1979:158). Pensamento não reflexivo seria aquele onde há associação entre atos e consequências, mas ignorando-se como essa associação acontece (Dewey, 1979:158). A reflexão é, então, uma “extensão de nossa

compreensão das coisas” e nos dá noção das circunstâncias de que dependem os resultados. Como consequência, ampliamos “nosso domínio sobre as coisas”, pois passamos a saber lidar com as circunstâncias (ou falta delas) para alcançar os resultados pretendidos (Dewey, 1979:159). Resumindo:

Na descoberta minuciosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em consequência deles, surge o elemento intelectual que não se manifestara nas experiências de tentativa e erro. (...)

Pensar equivale, assim, a patentear, a tornar explícito o elemento inteligível de nossa experiência. (Dewey, 1979:159)

Como educadora, vejo o conceito de pensamento reflexivo de Dewey como altamente significativo, devendo ser considerado pelos professores nas suas práticas de ensino. O aluno e o professor que refletem sobre suas crenças e sobre suas experiências são mais conscientes e mais “donos” das suas realidades, das suas vidas. Assim, o meu trabalho-para-entendimento terá, também, essa orientação de tentar contribuir para a reflexão sobre as crenças – minhas e dos alunos – sobre nossos discursos e nossas ações quanto ao processo de ensino-aprendizagem e interação em sala de aula.

2.6.

Crenças

É importante observar que minha orientação para a busca do pensamento reflexivo trouxe com ela a oportunidade e necessidade de fazer uma análise das crenças emergentes na reflexão. A vasta gama de pesquisas na área de crenças reflete sua importância quando se estuda ambientes educacionais, em especial a sala de aula. Em Barcelos (2004) encontramos, entre outras, as seguintes referências de pesquisa sobre crenças, que cito como ilustração da abrangência da área: Leffa, 1991; Almeida Filho, 1993; Barcelos, 1995, 2000; Benson & Lor, 1999; Nunan, 2000.

Os sistemas de crenças de professores e de alunos estão presentes na sala de aula, e têm grande influência no processo de ensino-aprendizagem. Faz-se necessário, então, tratar brevemente do meu entendimento quanto ao sistema de crenças de professores e alunos. O meu trabalho pretende descobrir as crenças dos

estudantes, mas me levou a conhecer mais profundamente as minhas próprias, e assim a conhecer melhor meu contexto naquele grupo, naquele momento.

As crenças dos professores têm sido mais estudadas porque são mais acessíveis. Dentro da concepção atual de que o professor de línguas é um pensador reflexivo, admite-se que “o que os professores fazem é governado pelo que pensam, e as teorias e crenças dos professores servem como filtro para os julgamentos e decisões instrucionais” (Shavelson & Stern, 1981 apud Richards 1998:66). Assim, “as crenças dos professores formam um estruturado conjunto de princípios que são derivados da experiência, prática escolar, personalidade, teoria da educação e outras fontes” (Richards, 1998:66-7). Em uma descrição mais concisa de Richards & Lockhart (1994:30):

Os sistemas de crenças dos professores são encontrados nos objetivos, valores, e crenças que os professores têm em relação ao conteúdo e ao processo de ensino, e o entendimento deles quanto aos sistemas em que eles trabalham e seus papéis dentro dele. Essas crenças e valores servem de *background* a muitas das tomadas de decisões e ações dos professores, e assim constituem o que tem sido chamado de ‘cultura do ensino’ (*culture of teaching*).

Os autores afirmam que “os sistemas de crenças dos professores são construídos gradualmente através do tempo e consistem nas dimensões subjetiva e objetiva”, e que podem se caracterizar da seguinte forma (ibid:30; 33-41):

1. crenças quanto à língua (visão que o professor tem da língua que leciona);
2. crenças quanto ao aprendizado (teoria do aprendizado - sua definição, formas de aprender, formas de exposição à língua, estilos e estratégias de aprendizagem, e papéis de aluno e de professor);
3. crenças quanto ao ensino (definição de teoria de ensino - sua definição, papel do professor, método de ensino, abordagem do gerenciamento da sala de aula, recursos de ensino, e qualidades de um bom professor);
4. crenças quanto ao programa e ao currículo (elementos de um programa de ensino de língua efetivo, o papel do material didático, objetivos instrucionais, decisões sobre o que será ensinado, necessidades dos alunos, possibilidade de mudança no programa);
5. crenças quanto ao ensino de línguas como profissão (a caracterização do ensino de línguas como profissão, treinamento, desenvolvimento profissional, apoio da instituição, e avaliação profissional).

Entendo, assim, que o sistema de crenças faz parte da minha formação enquanto educadora e que, por isso, preciso estar atenta a seus fatores e dimensões quando estou trabalhando para um entendimento sobre interação em sala de aula, pois isto possibilitará compreender melhor minha própria postura.

O mesmo pensamento vale para os alunos. Além de admitirmos a importância das crenças do professor para a interação em sala de aula, devemos admitir também a importância das crenças dos estudantes. Como bem apontam Richards & Lockhart (1994:52):

embora o objetivo do ensino seja o aprendizado, este não é necessariamente o espelho do ensino. Os alunos, também, trazem para o aprendizado suas próprias crenças, seus objetivos, suas atitudes, e decisões, que por sua vez influenciam como eles abordam sua aprendizagem.

Em outras palavras, a interação que de fato acontece na sala de aula é resultado, dentre vários elementos, também do encontro das crenças de professores e alunos. Seguindo a orientação construtivista, a busca destas crenças se tornou o objetivo subjacente do meu trabalho.

Richards & Lockhart (1994:52) apontam que o sistema de crenças dos alunos de língua inglesa englobam:

1. crenças quanto à natureza do inglês (pois têm conseqüências psicológicas para os alunos);
2. crenças quanto aos falantes de inglês (incluindo a esfera de diferenças culturais);
3. crenças sobre as quatro habilidades da língua (suposições quanto à natureza da habilidade levam à definição do foco na hora de fazer uma atividade);
4. crenças sobre ensino (a experiência de ser aluno forma as visões do que se constitui ensino eficiente e ineficiente; a diferença entre as crenças de professor e aluno levam à sub-avaliação de tarefas dadas pelo professor);
5. crenças quanto ao aprendizado de línguas (relacionado a como aprender e que tipo de atividades e estratégias são úteis no aprendizado);
6. crenças sobre o comportamento apropriado para uma sala de aula (interação em sala de aula);

7. crenças sobre si mesmos - *self* (a percepção dos alunos de suas fraquezas e pontos fortes como aprendizes os influencia no modo como eles utilizam as oportunidades de aprendizado e o estabelecimento de prioridades);
8. crenças sobre os objetivos para o aprendizado da língua.

Perceber as crenças dos alunos é de grande valor para o professor porque elas têm impacto na motivação, nas expectativas, percepções sobre o que é fácil ou difícil e até na preferência por estratégias de aprendizagem (Richards & Lockhart, 1994:52). E quando houver um trabalho-para-entendimento, como a minha pesquisa, as crenças dos estudantes são mais um fator a ajudar na busca por entendimentos, pois podem elucidar comportamentos e discursos.

Voltando esta conceituação de crenças para as idéias de Dewey e as de Bakhtin, e para o paradigma construtivista, percebo compatibilidade de orientações. Isto se dá porque abordarei o sistema de crenças com a visão de Barcelos (2004:132) de que:

as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca.

A autora complementa seu pensamento afirmando que as crenças são dinâmicas e emergentes, construídas no discurso, e que ajudam o indivíduo a entender e se adaptar às circunstâncias (Barcelos, 2004:139-140). A visão de Barcelos é especialmente útil para a minha investigação porque segue as linhas dos estudos atuais que sugerem que:

as crenças são contextuais e que para pesquisá-las elas devem ser inferidas, levando-se em conta não somente as afirmações, mas as intenções e as ações, e também a relação entre crenças, discurso e ação (Barcelos, 2004:143).

Ou seja, as crenças não só influenciam a interação em sala de aula, como também são influenciadas por ela, sendo mais um elemento deste contexto, e definindo as relações entre discurso e ação. Dentro da minha investigação, que busca entender os entendimentos dos meus alunos sobre a interação em sala de aula, não tratar das crenças seria perder uma fonte de reflexão, e negligenciar uma das manifestações do dialogismo bakhtiniano.

Trazendo estas orientações sobre crenças para minha pesquisa, o que me proponho a fazer é tentar perceber, na análise dos meus dados, quais são minhas próprias crenças e as dos alunos quanto ao processo de ensino-aprendizagem, e como as fazemos perceptíveis nos nossos discursos e nas nossas ações. Ao mesmo tempo, é importante também tentar perceber nos nossos discursos e nas nossas ações se há crenças “inconscientes”, isto é, que temos e não percebemos (conotação de crença dada por Dewey), e que por isso podem tornar nossas ações e nossos discursos incompatíveis. É preciso reconhecer que não há espaço aqui para uma análise detalhada das crenças, pois este não é o objetivo central da pesquisa, e sua análise aprofundada mereceria um estudo próprio. Mas me proponho a identificar e agrupar as crenças emergentes, pois as vejo como uma ferramenta analítica que fundamenta o trabalho-para-entendimento gerado na minha sala de aula. Sendo assim, o que farei é estar atenta a este fator quando ele for relevante para ser mencionado e analisado, dentro da busca pelo entendimento. Também tentarei identificar pontos de contato entre as minhas crenças e as crenças dos alunos. Poder-se-ia dizer que nesta dissertação o objetivo central é intensificar entendimentos sobre a interação em sala de aula, através de uma análise interpretativa que utiliza algumas bases teóricas, escolhidas à medida que se fazem necessárias para a interpretação dos dados.

Outra atitude que terei em relação às crenças é a de abrir espaço para a sua discussão e questionamento, tentando promover a reflexão sobre as relações entre as crenças dos alunos e suas ações sobre aprendizagem de língua. Entendo que esta atitude é necessária no meu papel de educadora, e por isso faço minhas as palavras de Barcelos (2004:146) sobre essa questão:

Meu papel é abrir a discussão sobre crenças em sala trazendo alternativas para os alunos e envolvendo-os na discussão de suas próprias crenças, num processo de reflexão, na tentativa de entender as crenças que nos cercam em nosso meio social, as conseqüências dessas crenças para nosso desenvolvimento como pessoas, como cidadãos, como professores e alunos. É importante que os alunos (...) sejam capazes de se ver como agentes de sua própria aprendizagem.

2.7.

Pontos de contato teórico-metodológicos

Partindo da concepção de pensamento reflexivo apresentada anteriormente, vejo pontos de toque entre a teoria de Dewey e a de Bakhtin. O conceito de crenças de Dewey, que se caracterizam por serem “colhidas”, se assemelha ao conceito de alteridade bakhtiniano, no discurso heteroglóssico. Este ponto de contato, em especial, é que me leva a utilizar as teorias de Dewey e Bakhtin, em alguns momentos, de forma complementar.

Percebo também em Dewey uma conformidade com os princípios da Prática Exploratória, em especial o de trabalhar para entender. Encontro essa congruência principalmente na descrição do autor das fases do pensar, a saber:

(1) um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; e (2) um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade. (Dewey, 1959:22)

Ao tratar da fase 1, o autor menciona que o estado de dúvida não deve ser encarado como um problema no sentido rotineiro da palavra. Ao contrário, afirma que para o pensamento, o sentido de problema deve ser ampliado para “tudo aquilo, por simples e trivial que seja, que põe o espírito em perplexidade, desafiando-o a tal ponto que a crença se faz incerteza” (Dewey, 1959:22). Desta forma, aquilo que inicia o pensamento reflexivo (a fase 1) tem o mesmo caráter da questão (*puzzle*) da Prática Exploratória – algo que intriga o praticante. E o trabalho-para-entendimento da PE, então, se assemelha à fase 2 do pensamento: a busca pelo entendimento da questão.

Há congruência também com mais dois princípios da Prática Exploratória. O primeiro é o que afirma que o trabalho-para-entendimento deve seguir a agenda própria do praticante. Dewey (1959:24) aponta que “a natureza do problema a resolver determina o objetivo do pensamento e este objetivo orienta o processo do ato de pensar” e que “a necessidade de esclarecer uma perplexidade controla também a espécie de investigação a proceder”. O segundo princípio é o de que o trabalho-para-entender deve ser indefinidamente sustentável. Na visão de Dewey (1959:25),

para pensar verdadeiramente bem, cumpre-nos estar dispostos a manter e prolongar esse estado de dúvida, que é o estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma idéia se aceite, nenhuma crença se afirme positivamente, sem que se lhes tenham descoberto as razões justificativas. [ênfase minha]

Dewey discorre sobre o ato de pensar se referindo a ele como uma função característica da condição humana de ser, mas seus conceitos e idéias me parecem muito úteis para qualquer pesquisador. Uma investigação se inicia por um estado de dúvida, e por isso o investigador decide trabalhar para entender a questão, em congruência com a idéia de reflexão do autor: “Uma vez que o ato de pensar surge em situação em que existe dúvida, esse ato é um meio de investigar, de inquirir, de perquirir, de observar as coisas.” (Dewey, 1979:162).

As idéias de Dewey (1959:24) tocam inclusive em questões de metodologia de pesquisa, ao mencionar que a natureza do problema determina o objetivo do pensamento e este objetivo orienta o processo do ato de pensar, e que o esclarecimento da perplexidade controla também a espécie de investigação a ser feita. Entendo, por conseguinte, que os conceitos de John Dewey serão úteis não somente na análise do discurso dos alunos, mas também como iluminadores na condução do trabalho-para-entendimento que pretendo realizar.

Acredito ter apresentado o arcabouço teórico-metodológico necessário para caracterizar minha pesquisa como naturalista, do praticante e interpretativa, assim como para justificar minha escolha de utilizar a Prática Exploratória como um paradigma teórico-metodológico. Passo, então, para a discussão da construção dos dados e da questão da qualidade na investigação.