

2 Entendendo as questões teóricas

“Parece essencial que a LA (Linguística Aplicada) se aproxime de áreas que focalizam o social, o político e a história. Essa é, aliás, uma condição para que a LA possa falar à vida contemporânea” (Moita Lopes, 2006:96).

“Ao contar histórias, situamos os outros e a nós mesmos numa rede de relações sociais, crenças, valores; ou seja, ao contar histórias, estamos construindo identidades” (Bastos, 2005:81).

Considerando a riqueza de significados que foram co-construídos discursivamente ao longo das entrevistas-conversas com potencial exploratório e conforme brevemente mencionado anteriormente, desenvolvo agora uma reflexão acerca das perspectivas teóricas necessárias para embasar este trabalho.

2.1. O Contexto das Ciências Humanas e Sociais

O presente estudo se insere no grupo de pesquisas feitas no campo das Ciências Humanas e Sociais, sendo, por esse motivo, uma pesquisa

interdisciplinar que se orienta pela abordagem qualitativa e interpretativa. É preciso salientar que esta pesquisa se localiza especificamente em uma das ramificações das Ciências Humanas e Sociais, a Lingüística Aplicada (doravante LA). Cabe aqui ressaltar o pensamento de Moita Lopes (ibid.:97), com quem acho que me alinho, para entender que “para construir conhecimento que seja responsivo à vida social, é necessário que se compreenda a LA não como uma disciplina, mas como uma área de estudos (...)”.

O conceito de LA de natureza indisciplinar-transdisciplinar que nos sugere Moita Lopes (ibid.:14) propõe uma área de estudos que dialogue “com teorias que estão atravessando o campo das ciências sociais e das humanidades”. Minha área de estudos é a construção de identidades que podem ser entendidas a partir dos estudos da narrativa. De acordo com Moita Lopes (ibid.) isto vem começando a acontecer no contexto brasileiro, uma vez que no Brasil, diferentemente do que acontece em outras partes do mundo, a Lingüística Aplicada tem se difundido em uma série de contextos diferentes da sala de aula, mesmo que ainda com poucos trabalhos, e através dos usos da linguagem nesses variados contextos é que podemos dizer que esta área de conhecimento vem sendo construída interdisciplinarmente. “A interdisciplinaridade é, porém, em geral, ainda vivida de forma tímida na LA, embora ela seja um modo de produção de conhecimento que é cada vez mais prevalente nas Ciências Humanas e Sociais” (ibid.:97).

A Lingüística Aplicada trata de questões ligadas aos vários usos da linguagem; é empírica porque trabalha com dados e está interessada no discurso (texto em contexto). O objeto de estudo da Lingüística Aplicada é o homem e a produção do discurso. Lingüistas aplicados são comprometidos com o fazer, ou seja, trabalhar na prática com o objetivo de explorar questões referentes a várias situações decorrentes do uso da linguagem.

Conforme apontado por Moita Lopes (2006) é importante que o pesquisador acadêmico dialogue com outros autores para desenhar sua própria pesquisa. Nesta pesquisa, insiro-me na Lingüística Aplicada através da PE e dialogo com outros autores para me debruçar sobre a construção das identidades de colegas professores fora de sala de aula que podem ser entendidas a partir dos estudos da narrativa.

Porém, acredito que precisamos ampliar esse diálogo, “envolvendo aqueles que vivem, convivem, inventam, usam, praticam, habitam, ocupam” (Ferraço,

2003:168) o espaço de nossas pesquisas. É esta amplitude do diálogo que, na minha opinião, caracteriza a minha pesquisa como, talvez, indisciplinar, uma vez que busco criar espaços para incluir as vozes dessas pessoas que concordam em pesquisar comigo. Esse movimento de pesquisar com os envolvidos é fundamental para que nossas pesquisas se tornem mais inclusivas. Observo que esse é um dos caminhos para alcançarmos a democratização no que se refere ao que é fazer LA. “Trata-se de entender que também aqueles que vivem, de fato, esses cotidianos (de pesquisa) são os legítimos *autores /autoras*² dos discursos” que são, de fato, o que denominamos pesquisa (ibid.).

Para situar a inserção da Prática Exploratória na LA, tomo o texto de Allwright (2006)³:

Nos anos 50 e 60, o trabalho da Linguística Aplicada era fazer pesquisa que resultasse em prescrições, em que lingüistas aplicados diriam aos professores de línguas o melhor a fazer para seus alunos. Durante meados dos anos sessenta até o fim desta década, percebendo o fracasso do que vinha sendo realizado, houve uma mudança entre uma abordagem descritiva para uma pesquisa pedagógica. No início, este tipo de pesquisa almejava que o professor descrevesse o que realizava em sala de aula e considerando a descrição ele poderia ser orientado a fazer algo diferente. Conseqüentemente, esta proposta descritiva foi enfraquecendo e a descrição passou a ser vista como uma forma de ‘feedback’ para professores olharem suas práticas e decidirem se gostariam de efetuar alguma mudança. Nos anos 70, a descrição, feita a partir da observação direta do que acontecia em sala de aula, não seria capaz de promover o entendimento. Já no fim dos anos 80 e durante a década de 90, a partir do trabalho de Allwright, surge a idéia que a pesquisa e o trabalho de desenvolvimento do professor era focar no entendimento ao invés da solução de problemas.

A PE (ibid.) surge na LA como uma forma de trabalhar e pesquisar que busca dar conta da complexidade da tarefa de ensinar e aprender nas aulas de língua, das idiossincrasias, de oferecer variadas oportunidades de aprendizado, para focar na questão da qualidade de vida em sala e na questão dos praticantes (professores e alunos) como pesquisadores. Este é o lugar da PE na LA, uma forma de ensinar e aprender (dentro de sala de aula) ou de trabalhar (fora de sala de aula ou em contextos profissionais).

² Itálico do próprio autor.

³ Todas as traduções deste estudo foram feitas por mim.

É fundamental, então, afirmar que a Prática Exploratória está inserida na Lingüística Aplicada, se considerarmos a relação existente entre a Educação e os Estudos da Linguagem, ou ainda, se considerarmos o próprio fazer pedagógico. De acordo com Moraes Bezerra (2007), a Prática Exploratória possibilita a investigação do discurso em contextos institucionais, sem se limitar a ser apenas uma metodologia de pesquisa. A escolha de usar a PE como um conjunto de princípios para qualquer tipo de pesquisa é explicada também por Sette (2006:54), com quem me alinho, quando a autora assume a seguinte posição: “vejo a Prática Exploratória como forma de se fazer pesquisa, orientada por uma ética, de maneira constante e sustentável, que toma a linguagem como seu campo de investigação...”.

2.2. O estudo das narrativas

De acordo com Garcez (2001:190), “nas Ciências Sociais e Humanas, poucos discordariam quanto ao lugar central da narrativa para fazeres humanos”. Os estudos das narrativas estão presentes em várias áreas do conhecimento nas Ciências Humanas e Sociais, a saber, na Psicologia Social, Antropologia, Lingüística Aplicada, História, Educação, entre outras.

Inicialmente, os estudos das narrativas, centravam-se na estrutura. Mais recentemente, no entanto, há a preocupação em compreender porque as narrativas ocupam um espaço considerável em nossas interações cotidianas (Bastos, 2005). Acredito que estudar narrativas é estudar a sociedade, elas podem nos ajudar a entender as ações e os significados individuais e coletivos, bem como os processos em que a vida social e as relações humanas são feitos e mudados.

A narrativa está presente em grande parte das nossas vidas. É difícil imaginar nossas interações cotidianas sem fazer uso deste instrumento eficaz de comunicação e de construção discursiva de nossas identidades. Segundo Moraes Bezerra (2007:119), “uma forma de nos inscrevermos em práticas discursivas e no mundo social faz-se através de narrativas que compomos sobre nós e sobre os outros, as quais têm sempre um interlocutor e uma audiência definidos”. Partindo desta afirmação, fica claro que a narrativa está sempre contextualizada e tem uma

função interacional; logo as narrativas não são contadas por acaso, elas têm sempre um propósito.

Quero sublinhar ainda, que, conforme apontado por Mishler (2002), a narrativa é mais que uma coisa após a outra. O motivo pelo qual eu decidi me debruçar nos estudos sobre esta forma de nos inscrevermos no mundo foi a crença de que nós, professores, contamos sempre muitas estórias⁴ ao longo de nossa vida profissional e pessoal. Meu foco, neste estudo, é entender algumas narrativas de experiências profissionais. As estórias são formas discursivas recorrentes em sala de professores, em reuniões pedagógicas, assim como em grupos de formação continuada, como é o caso deste trabalho, uma vez que a pesquisa envolveu membros de uma comunidade de prática que pode ser considerada um grupo de formação continuada de professores de composição espontânea e não institucionalizada.

Já afirmava Bastos (2005:74) que “nessa atividade de narrar, não apenas transmitimos o sentido de quem somos, mas também construímos relações com os outros e com o mundo que nos cerca”. Nossas estórias não só representam o que estamos vivendo ou exemplificam o tópico com o qual nossa conversa está relacionada, mas são uma forma de nos construirmos à medida que as vamos narrando-as.

Uma aventura que a narrativa nos proporciona é a da multiplicidade de perspectivas. A cada narração de um mesmo evento, feitas por pessoas diferentes ou ainda, em momentos diferentes, pela mesma pessoa, identificam-se novas identidades sendo construídas, e até mesmo novas estórias de um mesmo fato. É fundamental considerar esta perspectiva tomando como base que “as narrativas não são mais consideradas como representações diretas e transparentes de eventos passados, mas sim como recontagens seletivas e contextualizadas de lembranças de eventos” (Bastos, 2005:80).

A análise de uma narrativa nos permite ver como alguém se apresenta, se constrói no momento em que narra e por este motivo, usar a narrativa como meio para entender as construções identitárias neste estudo será bastante relevante. Espero que tenha deixado claro que as narrativas significam um pilar fundamental

⁴ Adoto graficamente estórias conforme Bastos (2005), somente usarei a grafia histórias para manter o original de outros autores.

para minha análise, visto que estão presentes na nossa vida e, principalmente, nas interações do grupo que venho buscando entender.

Assim como Moraes Bezerra, (2007:121) “quero sublinhar o uso da narrativa como elemento presente no esforço que o ser humano faz de interpretar o ‘eu’, o ‘mundo social’, o ‘eu no mundo social’”.

A seguir apresento uma breve resenha da contribuição de Labov para os estudos da narrativa e do aporte de Linde (1993) para os estudos das narrativas de experiência pessoal.

2.2.1. A perspectiva Laboviana

Antes que se mencione qualquer informação acerca da narrativa conversacional, é fundamental sublinhar os estudos pioneiros de Labov (1972), que se preocupou, primordialmente, com o estudo da estrutura da narrativa. Embora este autor tenha sofrido algumas críticas devido ao fato de explorar basicamente a estrutura, é inegável sua contribuição para os estudos da narrativa.

Para conduzir suas pesquisas, Labov utilizou-se de dados colhidos em entrevistas sociolinguísticas, nas quais era solicitado ao narrador que contasse algo a partir de uma pergunta. Segundo o autor, o narrador se envolvia com os eventos que remetiam ao passado a ponto de, após algum momento, não conseguir monitorar sua fala. Narrativa, para Labov (ibid. apud Bastos 2005:75), então, poderia ser entendida através da seguinte definição “... um método de recapitular experiências passadas, combinando uma seqüência verbal de orações com uma seqüência de eventos que (infere-se) ocorreram de fato”.

A temporalidade é, então, um elemento fundamental para a existência de narrativas de acordo com Labov (ibid.), pois só há narrativa se as orações estiverem independentemente ordenadas em uma seqüência temporal. Labov chama de narrativa mínima aquelas que contêm, pelo menos, duas orações ligadas por uma seqüência temporal. Mishler (2002), diferentemente de Labov, ressalta que os eventos de nossas histórias de vida são narrados em seqüência não necessariamente no modelo cronológico/ do relógio, mas podem ocorrer no modelo narrativo/ experiencial.

Outros aspectos devem ser considerados para caracterizar uma narrativa na proposta laboviana. Segundo Labov e Waletzky (1967 apud Bastos 2005), o episódio deve se remeter a um fato específico, logo não pode relatar hábitos passados e ações recorrentes. Além disso, deve ser contável, tendo uma conotação de evento extraordinário. Um outro aspecto característico da narrativa é a existência de um ponto em comum a todas elas, ou seja, a razão pela qual a narrativa está sendo contada.

Dentre os elementos da estrutura Laboviana de narrativa que estão apresentados a seguir, é válido ressaltar que apenas um desses elementos é obrigatório para existir uma narrativa na perspectiva Laboviana. O elemento que constitui a narrativa é a ação complicadora, uma seqüência de pelo menos duas orações, já é suficiente para caracterizar o que é chamado de narrativa mínima.

- Sumário – é um resumo da narrativa. Pode informar o conteúdo da narrativa e também o porquê ela está sendo contada.
- Orientação – geralmente aparece após o sumário, mas pode aparecer ao longo da estória. Tem por objetivo oferecer informações sobre os personagens, o local e quando ocorreu o episódio.
- Ação Complicadora – pode ser descrita como a seqüência de eventos necessária para que uma narrativa mínima exista. É composta por orações independentes organizadas temporalmente.
- Avaliação – oferece oportunidade de o narrador se posicionar considerando a narrativa. É usada para indicar o ponto. Pode ser externa, ou seja, quando o narrador suspende o fluxo da narrativa e avalia diretamente ou ainda feita de formas intermediárias, usando falas relatadas.
- Resolução – é a finalização da série de eventos da ação complicadora.
- Coda – é o elemento que marca o fim da narrativa, quando o narrador passa o turno.

Assim como fez Moraes Bezerra (2007:125), usarei a proposta da narrativa de Labov “como ponto de entrada no olhar às microcenas, sem fazer um exaustivo mapeamento de tais elementos em cada uma delas”.

2.2.2. Narrativas de experiência pessoal

Considero importante aqui registrar que Linde (1993) partiu do conceito Laboviano de narrativa para elaborar seu estudo. Linde analisou, especificamente, identidades profissionais nas narrativas que ocorreram em entrevistas. A autora ressalta que estudar estórias profissionais é justificável, já que fazemos parte de uma sociedade em que “a profissão ocupa um papel central em nossa autodefinição” (ibid.:53).

O objetivo de focar em narrativas para entender as identidades projetadas nas experiências de vida profissional é de fácil compreensão se considerarmos que as “estórias de vida expressam nosso senso de eu: quem somos e como chegamos a ser desse jeito. Elas também são uma forma muito importante pela qual comunicamos esse senso de eu e o negociamos com outros” (ibid.:03).

Encontro desta forma um respaldo teórico-metodológico para este trabalho, porque busco entendimentos sobre identidades em narrativas de experiência profissional tão marcantes que são consideradas ‘estórias de vida’ pela autora acima citada. De acordo com Linde (ibid.:03), para existir no mundo social e ser parte aceita dele, é necessário ter estórias de vida constantemente revisadas, aceitas e coerentes.

Adoto a definição técnica de estórias de vida apresentada por Linde (ibid.:21) para definir o que entendo por estórias de vida e ainda para denominar as narrativas reunidas neste estudo, que caracterizo como estórias de vida profissional. “As estórias de vida são unidades sociais, que são trocadas entre as pessoas e são também unidades orais e descontínuas, uma vez que podem ser contadas oralmente em partes separadas ao longo da vida. Por este motivo, o falante pode revisá-las constantemente, abandonando antigos significados e incluindo novos” (ibid.:04).

Segundo a autora, as estórias de vida precisam atender a dois critérios básicos para serem caracterizadas com tal. Primeiro, a estória deve estar relacionada ao falante e não ao mundo em geral, depois, o evento narrado deve atender à questão da reportabilidade estendida, ou seja, ser contável por um período longo. Considera-se que uma estória tenha reportabilidade estendida

quando ela não é só interessante, mas é marcante e, por isso, recontada várias vezes ao longo da vida.

Considero importante ressaltar que um motivo que nos leva a narrar uma estória é a violação do canônico. A estória deve ter um motivo extraordinário para ser contada e recontada (ibid.:22). Como professora, acredito que, em nossa profissão, vivenciamos diariamente, situações que fogem do canônico e que, muitas vezes, essas nossas experiências tornam-se estórias de vida.

Linde (ibid.:23) aponta ainda o que é necessário para ser um bom narrador. Para a autora, o narrador que, através de seu relato de experiência pessoal, constrói um significado moral para um evento comum, deve ser caracterizado como tal. Acredito que, através de nossas experiências, enquanto professores, estamos sempre construindo este sentido moral, quando narramos nossas estórias.

Como diz Linde (ibid.:16) a criação da coerência enquanto se narra é uma obrigação social e pessoal, entendendo coerência aqui como uma realização cooperativa entre falante e ouvinte (ibid.:12). A coerência é, então, social, porque os participantes devem ser vistos como membros culturalmente competentes que fazem uso da língua; a coerência é também pessoal visto que há o desejo de entender a própria vida como coerente (ibid.:17).

Sem dúvida, nossas estórias de vida são de extrema importância, porque nos ajudam a organizar nossos entendimentos do passado, da nossa situação atual e ainda o que imaginamos para o futuro (ibid.:11). Encontro em Bruner (1996:40) um bom exemplo desta postura ao afirmar que contar histórias sobre nós mesmos ou sobre os outros, aos outros, é a maneira mais recorrente e mais precoce de organizarmos nossa experiência e nosso conhecimento. Desta forma, é possível fazer com que os eventos tornem-se mais compreensíveis para nós mesmos.

Considero aqui importante registrar, assim como fez Linde (ibid.:13) que uma noção básica para entender as estórias de vida é a noção de seqüência. Uma estória de vida não é uma coleção de eventos que aconteceram em uma ordem irrelevante ou desconhecida. Para que possamos caracterizar uma fala como estória de vida, é mister encontrar uma ordem que faça sentido para o falante e para o ouvinte.

Neste estudo, prestarei atenção às recontagens contextualizadas de vivências na PE e às análises colaborativas que me permitirão alcançar e

aprofundar meus entendimentos sobre as identidades construídas por mim e pelas colegas no grupo da PE.

2.3. Identidades

Acredito ser pertinente iniciar esta seção considerando que “o próprio conceito com o qual estamos lidando, “identidade”, é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto a prova” (Hall, 1999:9).

Atualmente, o conceito de identidade é bastante explorado, porém vale lembrar que as identidades não podem ser entendidas como algo estático, elas são sempre dinâmicas e contextualizadas. As identidades são como as sociedades modernas, que estão constantemente sofrendo mudanças que acontecem de forma bastante rápida. Logo, o que neste momento desejo registrar são os meus entendimentos provisórios do termo em questão.

É mister levar em conta o que Hall (1990:225) aponta, a respeito desse conceito:

“as identidades pertencem tanto ao passado quanto ao futuro, não são pré-existentes, mas se transformam através de lugares, tempo, história e cultura. Estão constantemente sujeitas ao processo de transformação, influenciado pela história, cultura e relações de poder. É tornar-se não somente ser. As identidades são os nomes que damos às diversas formas que nos posicionam socialmente e nas quais nos posicionamos (...)”.

Somos, então, a soma dos posicionamentos que assumimos a cada instante. Tornamos-nos o que somos a cada momento. Tudo o que somos nos define. Somos uma soma de papéis, que nem sempre, são tão transparentes e definidos. Enquanto somos profissionais engajados na educação, não deixamos de ser muitas outras coisas que nos constituem. Somos um pouco do nosso passado e, por isso, nossas crenças e valores nos constroem; somos também constituídos por nosso presente, do que somos hoje e do que fazemos atualmente e ainda somos construídos dos nossos sonhos e desejos futuros.

Há de se considerar a natureza multifacetada das identidades neste estudo, já que a identidade de cada membro do grupo em questão abarca questões de raça,

gênero, religião, sexualidade, idade, classe social, etc. (Moita Lopes, 2002). Somos, definitivamente, sempre uma soma de tudo o que nos constitui e uma subtração do que definitivamente não somos. Somos seres também marcados pela ausência.

Para dar conta desta complexidade, tomo o conceito de identidade proposto por Bastos (2005:81) para definir este termo. De acordo com a autora, identidade pode ser definida “... como uma construção social, que envolve um processo dinâmico e situado de expor e interpretar quem somos (...)”.

Alinho-me a Sarup, (1996:14 apud Rollemberg, 2008:21) desejando entender as identidades construídas no discurso, porque “a identidade não é uma qualidade inerente ao ser humano, mas uma construção resultante da interação com o outro e que tem seu foco nos processos através dos quais é construída”.

Logo, para entender identidades, não precisamos definir onde termina o indivíduo e onde começa o social, já que as identidades são situadas e realizadas na interação social. Só somos capazes de construir nossas identidades a partir do engajamento em práticas discursivas que envolvem outros indivíduos.

São esses posicionamentos construídos no discurso que permitem que nos mostremos. São estes que apresentam as identidades que nos caracterizam, identidades que são por nós re/co-construídas com nossos interlocutores. Partindo deste princípio, Hall (1999:11) afirma, “a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade”.

Segundo Bastos (ibid.:81), “o relato de narrativas revela-se um lócus especialmente propício a essa exposição (de quem somos)”, já que “... a análise interacional do discurso narrativo pode nos ajudar a compreender como os indivíduos, na interação com os outros, co-constroem tanto suas identidades quanto a ordem social que os cerca” (ibid.:75). Justifica-se dizer, a partir desta citação, que as narrativas são importantes instrumentos para expor quem somos e através delas buscamos entendimentos a respeito de nós mesmos e do mundo que nos cerca.

Se considerarmos que através do universo narrativo, no qual construímos um mundo com personagens, tempo, lugar e ações, temos a oportunidade de mostrar quem somos, não se pode deixar de observar que a narrativa é fundamental como forma de organizar nosso discurso.

Langellier (2001) afirma que quando contamos estórias sobre nossas vidas, nós representamos nossas identidades (preferidas). Eu diria que, ao contarmos estórias representamos nossas identidades apropriadas para aquele momento; identidades adequadas àquela interação, dependendo do assunto abordado. Vale ressaltar que, em cada interação, projetamos identidades que estão sempre em construção a partir do contexto situacional /interacional.

Desejo ainda aqui registrar que o conceito de identidade é fundamental dentro de uma teoria social de aprendizagem, já que, como somos sujeitos sócio-historicamente construídos, a aprendizagem está nas nossas experiências vividas, na nossa participação no mundo. O que aprendemos faz parte das nossas identidades. A teoria social da aprendizagem proposta por Wenger (1998) propõe que o aprendizado seja entendido dentro de um contexto macro, que reúne nossas experiências vividas e nossa participação ativa no mundo. Para o referido autor, o aprendizado faz parte de nossa natureza humana, assim como outras atividades sustentáveis e inevitáveis que ocorrem todos os dias ao longo de nossas vidas.

Uma questão que me parece bastante pertinente para este trabalho é levantada por Gee (1999:121) quando nos aponta que: “identidades socialmente-situadas são mutuamente co-construídas em entrevistas, da mesma forma que são nas conversas do dia-a-dia”. Partindo deste princípio, acredito que as entrevistas-conversas com potencial exploratório, gravadas para este trabalho, servirão de ferramenta discursiva para entender as identidades dos membros do grupo em questão, já que as identidades destes membros poderão ser acessadas, compreendidas a partir dos registros das entrevistas-conversas com potencial exploratório. É mister registrar que as identidades que poderão ser acessadas não se referem somente ao perfil profissional das participantes, mas observo as identidades profissionais entremeadas às identidades pessoais, construindo um todo em construção.

2.4. Pesquisa do Praticante

Lincoln e Guba (2000) apresentam contribuições no que diz respeito à discussão sobre paradigmas de pesquisa qualitativa. Além dos quatro paradigmas

propostos a saber: positivista, pós-positivista, crítico e construtivista (Guba e Lincoln, 1994), incluem um quinto paradigma denominado participatório. Este paradigma, que destaca a ação colaborativa de pesquisa, fundamenta-se em uma epistemologia que se origina na prática e, por isso, se alinha ao que é proposto pela Prática Exploratória. Os participantes da pesquisa seriam levados a pesquisar com a figura do pesquisador-participante envolvida no processo. O pesquisador abandona a posição de observador, que se coloca de fora da ação, e assume, conjuntamente, a tarefa de pesquisar com os outros participantes, sendo ele também agente no processo.

Segundo Allwright, (2003a:109), a Prática Exploratória oferece “um conjunto coerente de idéias práticas para a pesquisa em/ sobre ensino (e aprendizagem) de línguas e, muito mais importante, um conjunto de princípios para qualquer tipo de pesquisa do praticante”. Assim, na PE, os envolvidos não assumem mais a posição de pesquisado e pesquisador, mas atuam igualmente como praticantes que buscam entendimentos a respeito de seus questionamentos ou de alguma questão relacionada às suas práticas.

Entendo pesquisa do praticante como aquela em que um praticante de alguma profissão assume uma posição ativa no processo de pesquisa, na qual cada praticante é parte integrante e sente-se incluído e ativo em um processo colaborativo de pesquisa. Alinho-me, desta forma, ao que nos propõe Moraes Bezerra (2007:56), ao afirmar que “pesquisar orientada pelos princípios da PE significa estimular a agentividade dos participantes...”.

De acordo com Allwright (2003b), há uma impossibilidade de um pesquisador, ao se definir ou não como observador participante conseguir, efetivamente, excluir-se de sua pesquisa, atingindo imparcialidade e objetividade. Por isso, a proposta da Prática Exploratória é a de que o praticante se torne pesquisador. Isto porque, uma vez inserido no processo de pesquisa, o praticante pode continuar a desempenhar suas tarefas pertinentes à profissão e pesquisar simultaneamente.

A Prática Exploratória é, então uma forma de os próprios praticantes pesquisarem a vida de forma ética, já que todos os envolvidos têm oportunidades de desenvolver seus próprios entendimentos. Assim, a pesquisa realizada pelo praticante “deve se preocupar com a natureza da vida que as pessoas estão experimentando juntas na prática que investigam” (Allwright, 2006:13).

Esta concepção dos praticantes como sujeitos-agentes de suas pesquisas promove o empoderamento dos envolvidos. Isto apresenta um valor bastante considerável, uma vez que os praticantes deixam de ser meros atores ou consumidores de pesquisas e assumem um papel mais ativo. No entanto, ainda hoje, apesar do movimento participatório (Reason, 1994), já reconhecido por Lincoln e Guba, muitos profissionais acreditam na pesquisa feita na academia e por especialistas, acreditam ainda que a pesquisa só é válida quando apresenta uma aplicação universal.

Os entendimentos neste tipo de pesquisa, em que somos sujeitos agentes, são situados, ou seja, locais, e devem ser co-construídos pelos próprios envolvidos. Vale salientar que os entendimentos construídos na análise inserida em pesquisa qualitativa, típica das pesquisas feitas nas Ciências Humanas e Sociais, possuem uma validade, que é marcada por um contexto histórico e social.

Sendo assim, parece importante salientar o que é apontado por Edge e Richards (1998:352): “... a força ilocucionária do resultado da pesquisa mudou. Não é mais ‘eu explico e desse modo (globalmente) sugiro’. Mas, atualmente, seria, ‘eu interpreto e desse modo ofereço um entendimento (específico ao contexto)’”. Logo, “... as descobertas do pesquisador devem levar em consideração as interpretações e construções de outros que vivem no contexto a ser explorado” (Edge e Richards 1998: 334).

Gostaria de mencionar que de acordo Moraes Bezerra (2007: 53), acredito que a Prática Exploratória traz várias contribuições para a área de pesquisa. Uma delas “diz respeito à forma como os participantes se integram no processo. Eles não são sujeitos de pesquisa, mas praticantes”. A contribuição das minhas colegas, a meu ver, foi fundamental para conduzir esta pesquisa.

Concluindo esta seção, quero registrar que não me interessa assumir nesta dissertação, a postura do pesquisador que escreve ou descreve o que descobriu sobre outros no processo de pesquisa, mas busco co-construir entendimentos com os membros do grupo de Prática Exploratória que se tornaram comigo pesquisadores-praticantes-colaboradores. A investigação é um processo conjunto, no qual sou parte integrante do contexto e do processo. Pertencemos todas ao contexto do grupo de Prática Exploratória do Rio de Janeiro e todas integramos o processo conjunto de pesquisar e compartilhar entendimentos.

2.5. A Prática Exploratória

De acordo com Sette (2006:53),

“pode-se dizer que a Prática Exploratória teve seu caminho pavimentado por uma ruptura na área do conhecimento, ocorrida em meados da década de 1970, que problematizou pressuposições tradicionais como as de linguagem e de significado, além de reforçar o lugar do ser histórico, social e cultural ocupado pelo sujeito”.

No Brasil, as idéias centrais da Prática Exploratória estão em evolução desde 1991, como conseqüência da colaboração entre Dick Allwright, o Grupo de Prática Exploratória do Rio de Janeiro e colegas de diversos países que integram o *EP Center (Exploratory Practice Center)*, em Português, Centro de Prática Exploratória, sediado, atualmente, no Departamento de Letras da PUC-Rio (Miller et al, 2006; Allwright e Hanks, 2009).

Apresento, a seguir, a definição mais consolidada de Prática Exploratória (Allwright, 2004:18-19; *inter alia*):

A Prática Exploratória é uma maneira indefinidamente sustentável em que professores e alunos, dentro de suas salas de aula e enquanto trabalham no processo de aprender e ensinar, buscam seus entendimentos sobre a vida.

A Prática Exploratória vem sendo utilizada em outros contextos institucionais (Miller, 2001; Borges, 2007; Moraes Bezerra, 2007; Moura, 2007). Logo, estendendo o conceito da PE para fora de sala de aula, acredito que a PE é uma forma de observar, refletir e entender os contextos em que estamos inseridos, sejam estes a sala de aula ou qualquer outro ambiente profissional. A seguir, ofereço outra definição da PE, que vem sendo consolidada devido ao crescente número de pesquisas, principalmente acadêmicas, as quais da mesma forma que esta dissertação, referem-se a contextos de fora de sala de aula (Moraes Bezerra e Miller, 2006):

A Prática Exploratória é uma maneira indefinidamente sustentável em que praticantes, dentro de seus contextos de trabalho e enquanto exercem suas práticas profissionais, se engajam para desenvolver o seu entendimento da vida nesses contextos.

É importante salientar que a Prática Exploratória nem sempre busca investigar, refletir sobre ou entender um aspecto negativo, um problema. O trabalho para entender é desenvolvido a partir de qualquer questionamento que venha instigar (*puzzle*, em Inglês) os participantes, qualquer questão que possa vir a interferir na qualidade de vida do contexto pesquisado.

Hoje, observamos que, principalmente no contexto do Rio de Janeiro, as questões de alunos e professores vão além daquelas restritas à sala de aula. A Prática Exploratória funciona como uma ferramenta para que professores e alunos entendam primordialmente a vida na sala de aula, e, muitas vezes, fora dela, através de pequenas adaptações de atividades pedagógicas, normalmente, usadas em sala de aula. Estas são denominadas Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório – APPE.

A reflexão constante e conjunta de Allwright no Reino Unido, de Miller, Cunha e o grupo da PE no Brasil e de outros praticantes de várias partes do mundo fez com que um conjunto de princípios fosse estabelecido a fim de expressar a preocupação com a ética, que é a base de uma postura do pesquisador-praticante exploratório (Gieve e Miller, 2006).

Considerando a necessidade de compreender situações e questões das mais diversas que acontecem na sala de aula é que, na minha opinião, trabalhar com os princípios da Prática Exploratória se torna um grande desafio e um recurso, para que possamos viver de forma mais harmônica em nosso ambiente de trabalho (Santiago, 2006). Entendo, assim como Miller et al (2006), que “o desafio é o elo que liga a Prática Exploratória à vida, já que entendemos que a Prática Exploratória ‘é da vida’”. A PE é um grande desafio porque cria possibilidades de deixar vir à tona e refletir sobre questões que geralmente são mantidas às margens do espaço da sala de aula. Adoto a Prática Exploratória como filosofia de vida, que me acompanha além do exercício de minha profissão em sala de aula.

Enumero, a seguir, os princípios que norteiam a Prática Exploratória, mas é fundamental frisar que esta ordenação não se apresenta pelo grau de importância que se estabelece entre eles, mas apenas como uma forma de organizá-los. Além disso, não são regras a serem seguidas pelos praticantes, mas é como o grupo se define. “Os princípios refletem o que somos e ainda o que acreditamos (...)” (Miller et al, em Allwright e Hanks, 2009). Ressalto aqui que sou membro do grupo e que, ao descrever e explicitar brevemente os princípios, o faço como

pessoa e profissional que os adota no exercício de minha vida e profissão. Procuo ecoar, no texto explicativo sobre os princípios, as vozes discursivas dos meus colegas exploratórios que trabalham em contexto de sala de aula (Sette, 2006; Azevedo, 2005; Cunha, 2004; Lyra et al, 2003) em vários segmentos e os que desenvolvem PE em outros contextos (Miller, 2001; Moraes Bezerra, 2007; Borges, 2007; Chaves, em andamento).

O primeiro princípio – *Priorizar a qualidade de vida* – “Qualidade de vida é entendida como a natureza das relações vivenciadas pela/ na comunidade de aprendizagem e do processo ensino-aprendizagem que acontece dentro e fora desta comunidade” (Miller et al, 2006). A vida refletida é intensamente vivida. Através da co-construção dos entendimentos, muitas vezes, nos sentimos melhor; a qualidade da vida melhora. O desejo maior é entender ‘o que acontece’ ao fazermos nossas atividades em sala ou em qualquer outro contexto profissional. A formulação deste princípio resultou da constatação de que, ao refletir, nosso principal objetivo não é entender as técnicas responsáveis pela qualidade do trabalho, mas entender o que, de fato, acontece, em termos de ‘vida’ em um determinado contexto.

O segundo princípio – *Trabalhar para entender a vida na sala de aula ou em outros contextos profissionais*. Antes de pensarmos em mudanças e soluções para nossos conflitos em sala de aula e fora dela, priorizamos o entendimento que é a base de nossa filosofia pedagógica e de vida. Não negamos que as mudanças ocorrem naturalmente ou possam ser desejadas. O importante é ressaltar que a mudança não é nosso objetivo primordial. A mudança que buscamos é de perspectiva, já que acreditamos que esta ocorra inicialmente, se a oportunidade de refletir é dada aos praticantes da pesquisa. Buscamos ‘a ação para entender’, e ainda a oportunidade de realmente nos envolvermos no trabalho realizado para entender.

O terceiro princípio – *Envolver todos neste trabalho* - pressupõe pensar no contexto pedagógico ou qualquer contexto específico como o local de integração de todos os envolvidos. Os alunos precisam participar das interações investigativas, do trabalho discursivo para entender, das atividades pedagógicas ou não que buscam o entendimento. É necessário que eles sejam sujeitos-agentes. Em outros contextos, os profissionais também precisam participar das interações e devem ter a oportunidade de se envolver como sujeitos-agentes no contexto de

trabalho e de vida. Esse envolvimento é capaz de fazer com que todos busquem e encontrem oportunidades de construção, de aprendizagem, de reflexão, de entendimento.

O quarto princípio – *Trabalhar para a união de todos*. É difícil imaginar qualquer trabalho exploratório feito pelos participantes isoladamente. A proposta é sempre reduzir a assimetria inerente às relações entre o professor e o aluno, entre profissionais hierarquizados, através da união, da colaboração daqueles envolvidos no processo de pesquisa. A união é base do que fazemos, não desejamos chegar a lugar nenhum sozinhos, acreditamos na perspectiva do conjunto, de reunirmos cada vez mais pessoas.

O quinto princípio – *Trabalhar para o desenvolvimento mútuo*. Buscam-se ocasiões no processo ensino/ aprendizagem nas quais tanto o professor, quanto o aluno crescerão. As oportunidades para o desenvolvimento devem ser dadas a todos os praticantes dentro e fora do ambiente pedagógico. O social é fundamental para a força do trabalho conjunto. Com a filosofia exploratória, tentamos criar situações para que todos os envolvidos na ação de pesquisar possam aproveitar as oportunidades de crescimento.

O sexto princípio – *Integrar este trabalho com as práticas de sala de aula, ou com outras práticas profissionais*. A preocupação é não tornar o trabalho investigativo uma tarefa extra, mas sim fazer uso de atividades cotidianas, que podem ser adaptadas para servirem de instrumento de trabalho investigativo. A criatividade nos permite perceber que momentos de nossa prática diária podem ser ressignificados para que sejam momentos de oportunidades efetivas de aprendizagem e crescimento.

O sétimo princípio – *Fazer com que o trabalho para o entendimento e integração seja contínuo*. A Prática Exploratória é concebida como uma forma de aliar constantemente o conteúdo com o trabalho investigativo. Ela busca afastar-se da prática comum de iniciar o projeto de pesquisa com data definida para terminar, cujo fim é, às vezes, ansiado pelos participantes. A PE procura fazer com que a investigação reflexiva seja uma característica constante de qualquer trabalho.

De acordo com Miller (2001 apud Sette, 2006:63) “resumindo, os fundamentos da Prática Exploratória estão enraizados no pensamento epistemológico e ético ao sugerir que os próprios praticantes conduzam suas

pesquisas e aproveitem os conhecimentos teóricos existentes e as perícias dos pesquisadores acadêmicos (como consultores) como possíveis fontes para incrementar o entendimento dos eventos sociais de seus ambientes de trabalho”.

Para sintetizar, acredito que a Prática Exploratória é uma forma de renovar nossas práticas diárias, as quais ganham um olhar mais atento, tornando-nos desta forma, mais observadores, mais reflexivos e mais éticos.

2.6. Comunidade de Prática

Participamos do mundo através das mais diversas comunidades de que fazemos parte, tais como, a família, o grupo de trabalho e a escola, entre muitas outras. Cada um de nós traz sua individualidade como contribuição para as comunidades de que faz parte.

“Muitas vezes é também através de narrativas que mostramos nosso envolvimento e pertencimento a diferentes grupos sociais” (Bastos, 2005:83), como é o caso específico desta pesquisa em que membros do grupo da PE narraram suas experiências, enfatizando, desta forma, seu pertencimento ao grupo.

Embora Bauman desconstrua, ao longo de sua obra, o conceito inicial de comunidade por ele apresentado, destaco-o, a seguir, para ilustrar o que entendo a este respeito (2001: 07). Bauman afirma que

“as palavras têm significado: algumas delas, porém, guardam sensações. A palavra ‘comunidade’ é uma dessas. Ela sugere uma coisa boa: o que quer que ‘comunidade’ signifique, é bom ‘ter uma comunidade’, ‘estar numa comunidade’”.

Vejo que parece possível articular o que diz Bauman no início de sua obra, com a definição do termo comunidade oferecida por Wenger (1998:76) “o termo comunidade é, geralmente, muito positivo”.

Seguindo essa linha de pensamento, acredito que comunidade é um termo que descreve algo agradável, é um lugar que nos faz sentir confortável. Percebo que, quando estamos em uma comunidade, estamos juntos de pessoas que nos acolhem, que, de alguma forma, não são estranhas entre si, porque cada um que a ela pertence tem sempre alguma característica em comum os outros membros,

apesar de cada membro ser único. Dentro de uma comunidade, é possível discordar, discutir, mas, acima de tudo, se pode enxergar esses momentos de desentendimentos como momentos que oferecem aos participantes oportunidades de aprendizagem e crescimento.

Acredito que o termo comunidade dá conta do que hoje em dia, em tempos de individualidade e competição, é o anseio de muitas pessoas que, nem sempre, encontram espaços em que possam falar sobre a vida; espaços que ofereçam oportunidades para crescer junto com seus pares. Bauman (ibid.:09) vai além: “o que essa palavra evoca é tudo aquilo de que sentimos falta e de que precisamos para viver seguros e confiantes”.

Apesar destes entendimentos sociais, nossas instituições, inclusive as escolares, ainda parecem acreditar no aprendizado como algo individual e com começo, meio e fim. Além disso, consideram que o aprendizado é resultado de ensinamento formal e quase sempre separado do resto de nossas atividades cotidianas. No entanto, para Wenger (ibid.:273), estudioso do processo de aprendizagem social e situada, “o aprendizado é um processo para toda a vida que não é limitado aos ambientes educacionais, mas é limitado pelo escopo de nossas identidades”. O que aprendemos em vários ambientes faz parte das nossas identidades. Aprendizagem e identidades estão intrinsecamente ligadas, já que sendo sujeitos sócio-historicamente construídos, a aprendizagem está nas nossas experiências vividas, na nossa participação no mundo através das comunidades de que fazemos parte.

Nossa participação em comunidades, “molda não só o que fazemos, mas quem somos e como interpretamos o que fazemos” (Wenger ibid.:4). As pessoas se formam a partir do engajamento mútuo, na medida em que, para aprender, negociam e produzem novos significados nas comunidades de que fazem parte. Logo, contemplando as duas dimensões da participação, o aprendizado ocorre como resultado (in) esperado do grupo e é a razão de ser da comunidade.

Wenger (ibid.:149) afirma, ainda, que há uma profunda relação entre identidade e prática, já que “a prática envolve uma negociação na forma de ser pessoa naquele contexto”. Nossas práticas lidam com a profunda questão de como é ser ‘humano’. Nesse sentido, a formação de uma comunidade de prática é também uma negociação de identidades.

Alinho-me a Wenger (ibid.), ao entender que o conceito de prática sugere o fazer, é o fazer no contexto histórico e social que dá forma e sentido ao que fazemos. Assim, a prática é sempre social. Ser participante ativo nas práticas de uma comunidade é construir identidades em relação a ela. Participação pode ser entendida como ação e forma de pertencer à comunidade. A participação em uma comunidade não se esgota nela, mas perpassa a vida.

Entendo, assim como Borges (2007:19), que “comunidades de prática são grupos de pessoas que, dentro de uma esfera específica de atividade, engajam-se em um processo de aprendizagem enquanto interagem regularmente”. Para esclarecer o que é comunidade e prática, no sentido aqui proposto, Wenger (ibid.:43) propõe três dimensões, a saber: a) envolvimento mútuo (a complexidade social, o fazer em conjunto, *membership* - pertencimento), b) empreendimento conjunto (as informações como algo que deve ser compartilhado) e, c) um repertório dividido (que inclui rotinas, palavras, estórias, símbolos (...)) que a comunidade adotou e fazem parte de suas práticas).

Vejo estas dimensões presentes no Grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro, a comunidade de prática que motivou este trabalho. Nossos fazeres são sempre em conjunto, gostamos de trabalhar em duplas e dividir as tarefas as mais variadas. Nossas ações visam o bem do grupo e o dos demais envolvidos em nossas práticas que são fundamentadas em nossos princípios.

Wenger, (ibid.:118) afirma que:

“Comunidades de prática são essencialmente informais (...), quer dizer que a vida em essência é produzida pelos membros através do envolvimento mútuo, que tende a escapar das descrições formais e do controle”.

A meu ver, esta é uma característica essencial da comunidade que estudo e que, talvez, por isso, atraia as pessoas. Não há uma obrigação, um rigor para participar; o engajamento é voluntário e a participação mais ou menos efetiva também.

As comunidades de prática estão ligadas ao resto do mundo e apresentam possíveis níveis de envolvimento que variam desde a participação central (*core members*) até as participações periféricas (*peripheral members*). Essa é uma característica importante, já que uma comunidade de prática oferece oportunidades de aprendizado para todos os membros da comunidade, ou seja,

para aqueles que são centralmente envolvidos e para aqueles que ainda têm experiências periféricas (Wenger, *ibid.*:117-118).

Para concluir esta seção e expressar minha visão de comunidade de prática em particular, faço uso das palavras de Wenger (*ibid.*:07): “comunidades de prática são parte integral de nossa vida cotidiana”.