

3

Buscando entender a Prática Exploratória (PE)

[...] um questionamento do preceito socrático, segundo o qual tudo tem que começar por uma definição. A procura de definições como pré-condição para desencadear qualquer tipo de explicação posterior é típico da tradição racionalista [...].
Kanavillil Rajagopalan, *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*, 2003, p. 80.

Introduzo este capítulo com a citação anterior, porque quis chamar a atenção para essa tradição racionalista de procurarmos definições para as coisas. Acredito não ser possível definir algumas coisas, como a PE, porque é fazendo PE que começamos a compreendê-la. No entanto, os seres humanos, pelo menos, no mundo ocidental, mais materialista e menos espiritualizado, tentam compreender algo através da razão, através de definições, talvez para se sentirem em controle da situação. Tendemos a buscar "enquadrar" algo novo dentro de uma categoria/definição/grupo. O pensamento ocidental pouco usa a intuição ou a percepção para compreender algo. Portanto, cito Rajagopalan (2003, p.80), acima, querendo dizer: "Puxa vida, aqui estou eu, tentando definir PE para o leitor. Mas será que isso é importante, digo, definir PE ou deveríamos estar buscando entendê-la, ao invés de 'enquadrá-la' numa definição?"

Com a intenção de compartilhar com o leitor minha busca de entendimentos a respeito da PE e da vida em sala-de-aula, oriento este capítulo, então, para narrar como entrei em contato com a PE (Allwright, 2001, 2003; *inter alia*)³⁰ e os desdobramentos advindos dessa convivência com implicações, inclusive, para o presente estudo. Discuto, também, os princípios norteadores exploratórios, os quais fornecem o suporte teórico-metodológico à pesquisa atual. Ao narrar sobre a PE, procuro compará-la a outros paradigmas³¹ de investigação, a saber o paradigma

³⁰Doravante, ao referir-me à PE, não mais incluirei as referências a um dos seus mentores e idealizadores, uma vez que serão muitas as incursões neste texto acerca da Prática Exploratória. Tomo tal decisão com o intuito de oferecer uma leitura agradável ao leitor.

³¹Um paradigma é "um sistema de *crenças básicas*" (Guba & Lincoln, 1994, p.107) (ênfases no original), "princípios e pressupostos" (Valles, 1997 *apud* Portocarrero, 2007, p.16), "que representa uma *visão de mundo*" (Guba & Lincoln, 1994, p.107) (ênfases no original)

sobre

- A natureza da realidade investigada (pressuposto ontológico);

positivista³² e a pesquisa-ação³³. Todavia, esclareço que a PE vai muito além de ser um modelo de pesquisa (acadêmica), como, quiçá, ela possa ser interpretada. Ela é uma visão de mundo que guia minha pesquisa em sala-de-aula e minha pesquisa acadêmica sobre esta vivência pedagógica.

3.1

O primeiro contato: incompreensão e descrença

Meu primeiro contato com a PE aconteceu em outubro de 2005, durante o BRAZ-TESOL, no SENAC, Rio de Janeiro. Na ocasião, eu e uma colega de trabalho participamos de uma sessão de pôsteres, porém não conseguimos compreender os princípios exploratórios por trás daqueles trabalhos. Recordo da confusão criada dentro de mim e da incompreensão e descrença de poder realizar as atividades mostradas em forma de pôster no curso das aulas regulares em si³⁴. Naquela época, eu ainda acreditava e buscava conduzir a “aula perfeita dentro do plano imaculadamente preparado”. Daí, os sentimentos de frustração e desapontamento que se apossaram de mim, ao final da sessão, quando não compreendi como inserir este tipo de trabalho no cotidiano das minhas aulas.

Recordo, especialmente, de um pôster realizado por uma colega de um dos cursos onde atuo e seus alunos (Kuschnir, 2004). Neste pôster, a estrutura gramatical trabalhada é(ra) o verbo modal *will*, na forma interrogativa e na forma de perguntas propiciadoras de respostas mais elaboradas (tecnicamente, perguntas com palavras que se iniciam com “wh” - *wh-questions*), com o enfoque na ideia de previsão de

-
- [...] o modelo de relação entre o investigador e o investigado (pressuposto epistemológico);
 - [...] o modo em que podemos obter conhecimento da dita realidade (pressuposto metodológico)

(Valles, 1997 *apud* Portocarrero, 2007, p.16).

Na visão de Portocarrero (2007, p.16) há uma constante relação intrínseca entre os três pressupostos.

³²Também conhecido como “opinião aceita” (“*received view*”, in inglês) (Guba & Lincoln, 1994, p.108).

³³Moore (2006) denomina a pesquisa-ação como um paradigma de pesquisa: “[...] o paradigma da pesquisa-ação permite aos professores explorar problemas de contextos específicos, em suas próprias salas-de-aula” (ibid., p. 8).

³⁴Um dos princípios da PE diz respeito à integração do trabalho investigativo à prática educativa e/ou de outra natureza (Allwright, 2005b, p.360 *apud* Garbuiro, 2007, p.120; EP Centre, 2008; Moraes Bezerra & Miller, 2006, p.261; Santiago, 2009, p.38). Voltarei a discutir não somente este, como os outros princípios exploratórios mais adiante, neste capítulo.

planos futuros. Partindo da própria estrutura gramatical inserida no plano de curso (na realidade, no *syllabus* do livro didático), a educadora havia expandido o mero aspecto lingüístico restrito ao micro-contexto imediato e limitado aos personagens do material didático para o universo dos alunos. Desta forma, foi sugerido àqueles alunos que formulassem perguntas sobre seus futuros. Em seguida, os aprendizes foram convidados a refletir sobre a possível ocorrência de tópicos similares entre suas questões, agrupando-as em categorias, tais como “família”, “amor”, “profissão”, “escola” e assim por diante.

Custei a entender como minha colega e seus alunos conseguiram realizar este trabalho sob restrições institucionais, tais como as avaliações formais. Tempos depois, passei a compreender que a integração entre a pedagogia e a reflexão não “atrasa” a implementação do currículo institucional, mas o enriquece.

3.2

O segundo contato: compreendendo a PE

3.2.1

O módulo *Issues in research methodology*³⁵

A PE me foi apresentada novamente no módulo *Issues in research methodology*, - oferecido pela professora que iria tornar-se minha orientadora da monografia - em meados (junho de 2006) do curso de Especialização antes citado. Dessa vez, ela adentrou suavemente, propiciando uma sensação de liberdade e um sentimento de alívio inigualáveis na minha vida profissional e pessoal. Indubitavelmente, eu já havia lido o considerável - durante o próprio curso - para acolher e compreender a postura epistemológica envolvendo a PE.

³⁵ Optei por fazer uso do nome em inglês, já que o módulo foi conduzido naquele idioma. Minha tradução é *Questões em metodologia de pesquisa*.

3.2.1.1

PE e o paradigma positivista de pesquisa

Antes de fazer o curso de Especialização como já mencionado anteriormente, acreditava que a pesquisa acadêmica era aquela norteadas tão somente pelo paradigma positivista de investigação. Além disso, grande parte das pessoas com as quais me relaciono, realizam pesquisa acadêmica utilizando o arcabouço positivista, já que atuam, profissionalmente, como engenheiros, oceanógrafos, meteorologistas, biólogos, médicos, dentre outros. Explica-se, assim, a inclusão da comparação entre o paradigma positivista e a PE, nesta seção, levando-se em consideração o meu próprio processo de conscientização e de entendimento do que significava “pesquisar”, academicamente.

No processo de leitura dos textos recomendados no módulo³⁶ descrito acima, na Seção 3.2.1, pude comparar a PE ao paradigma empírico-positivista de investigação (Guba & Lincoln, 1994, p.110), no qual se formula uma hipótese (ibid.), aplicando a mesma aos dados coletados (ibid.), com o intuito de analisar os resultados obtidos, ratificando ou não a hipótese inicial (ibid.). Dentro dessa perspectiva, os resultados considerados “verdadeiros” são aqueles que podem ser replicáveis a estudos futuros (ibid.) (aspas no original). Observamos, assim, a generalização do comportamento da população do estudo original aos demais sujeitos das futuras pesquisas, chegando-se até mesmo à criação de “fórmulas”, típicas das Ciências Exatas, por exemplo. Os pesquisadores são agentes externos (“*etic*”) (ibid., p. 106) e distanciados dos seus objetos de investigação (ibid., p.110). Os cientistas que trabalham seguindo esta metodologia analítica de investigação costumam desenvolver pesquisas de cunho quantitativo, em sua maioria, uma vez que lidam com consideráveis volumes de dados em seus estudos. Como apontam Seliger e Shohamy (1989),

na pesquisa quantitativa, os dados estão em forma numérica, ou em alguma forma que pode ser convertida em números e a análise [dos dados] quase sempre se utiliza da estatística (ibid., p.201).

³⁶Dentre muitos, cito Allwright (2001), Allwright & Bailey (1991), Seliger & Shohamy (1989) e Slimani-Rolls (2003).

Percebi, na época, que a PE não se alinha(va) com a proposta positivista de investigação, uma vez que não propunha(propõe) a aplicação de nenhuma hipótese definida *a priori*, ao contexto de pesquisa. Ademais, o contexto de pesquisa³⁷ exploratório era(é) entendido como a *própria* sala-de-aula (Miller & Cunha, 1997 *apud* EP Centre newsletter, 2002; EP Centre, 2008) dos envolvidos no processo investigativo, o professor e seus alunos - e não a sala-de-aula de outrem. Por fim, os agentes da pesquisa seriam(são) os próprios praticantes do exercício pedagógico, a saber o educador e os aprendizes (Allwright, 2000, p.8; 2003). A Tabela 4 abaixo resume meus entendimentos acerca das principais diferenças entre o paradigma positivista e a PE.

Tabela 4 - A questão de pesquisa, o contexto da investigação e o investigador cf. o paradigma positivista e a PE

	Paradigma positivista	PE
Questão de pesquisa	hipótese definida <i>a priori</i> aplicada aos dados	questão(ões) (“ <i>puzzle(s)</i> ”, in inglês) gerada(s) durante o processo de busca de entendimento
Contexto de pesquisa	grande volume de dados, quantificáveis em números	própria sala-de-aula dos “praticantes” (Allwright, 2000, p.8; 2003) do exercício pedagógico
Investigador	“ <i>etic</i> ” (Guba & Lincoln, 1994, p.106); agente externo, distanciado do objeto de pesquisa	“ <i>emic</i> ” (Guba & Lincoln, 1994, p.106); os próprios “praticantes” (Allwright, 2000, p.8; 2003) da prática educativa: professor e seus alunos

Todavia, o que constituía(constitui) a pesquisa para a PE? Responderei à esta questão mais adiante, ainda neste capítulo.

³⁷Originalmente, na PE, o contexto de pesquisa era entendido como a própria sala-de-aula dos agentes da investigação, sendo estes o educador e os aprendizes. Aos poucos, esta ideia de se buscar o entendimento “[d]o que está acontecendo” (Goffman, 1974, p.25) entre os envolvidos no processo investigativo está sendo expandida além da sala-de-aula como em Chaves (em andamento), Miller (2001), Moraes Bezerra (2007), Moraes Bezerra & Miller (2006), Santiago (2009) e eu mesma, nesta pesquisa. Como optei por narrar os meus entendimentos acerca da PE diacronicamente, registrei, acima (seção 3.2), minha compreensão da PE ao longo do curso de Especialização em 2006, já citado.

3.2.1.2 PE e a pesquisa-ação

Ao ler o texto *Três processos principais de desenvolvimento do professor e os critérios (de projeto) apropriados para desenvolvê-los e usá-los*³⁸ (Allwright, 2001), ainda no módulo acima (cf. Seção 3.2.1), pude acompanhar o pensamento de Allwright (ibid.) no que tange à PE e à pesquisa-ação - esta defendida por Kemmis & McTaggart (1985 *apud* Allwright, 2001, p.119) e Nunan (1989; 1992 *apud* Allwright, 2001, p.119) - no campo do ensino de língua, inserido na Lingüística Aplicada (LA). Percebi que “a principal preocupação [da pesquisa-ação] é achar *soluções* para um determinado problema”, como afirma o próprio Nunan (1989, p.13-14 *apud* Allwright, 2001, p.120), um dos maiores defensores da pesquisa-ação (Allwright, 2001, p.119).

O *problema* - geralmente associado ao ensino da língua-alvo (Holliday, 1994, p.162) - constitui a questão da investigação na pesquisa-ação (ibid.) e procura-se estimular o próprio professor (Bailey & Nunan, 1996, p.305; Kemmis & McTaggart, 1982 *apud* Bailey & Nunan, 1996, p.305) a solucioná-lo, através de manuais e/ou guias (Bailey & Nunan, 1996; Kemmis & McTaggart, 1982 *apud* Bailey & Nunan, 1996). Sob esta ótica, o contexto de pesquisa é entendido como o ensino da língua-alvo e/ou a sala-de-aula do educador e dos aprendizes.

Mais uma vez, tive a oportunidade de comparar a PE com a pesquisa-ação, como o fizera anteriormente em relação ao paradigma positivista, conforme a Tabela 5, a seguir:

Tabela 5 - A questão de pesquisa, o contexto de pesquisa e o investigador na pesquisa-ação e na PE

	Pesquisa-ação	PE
Questão de pesquisa	problema geralmente no ensino da língua-alvo	questão(ões) (“ <i>puzzle(s)</i> ”, in inglês) gerada(s) durante o processo de busca de entendimento
Contexto de pesquisa	ensino da língua-alvo e/ou	própria sala-de-aula dos

³⁸Do original, em inglês: *Three Major Processes of Teacher Development and the Appropriate Design Criteria for Developing and Using Them*.

	a própria sala-de-aula dos envolvidos na investigação	“praticantes” (Allwright, 2000, p.8; 2003) do exercício pedagógico
Investigador	o professor é estimulado a realizar a pesquisa	“ <i>emic</i> ” (Guba & Lincoln, 1994, p.106); os próprios “praticantes” (Allwright, 2000, p.8; 2003) da prática educativa: o professor e seus alunos

Na pesquisa-ação, a questão de pesquisa tende a constituir-se em algum aspecto deficitário no ensino da língua, remetendo à idéia do (mal) desempenho técnico do profissional. Por outro lado, para a PE, a questão a ser investigada faz parte do processo de busca de entendimento, não existindo *a priori* (cf. Tabela 5). Ela é gerada no próprio contexto da pesquisa - a sala-de-aula dos praticantes, na própria prática pedagógica - com a contribuição de todos os envolvidos no processo investigativo (cf. Tabela 5). Destarte, a autoria da pesquisa é co-construída pelo professor e pelos aprendizes, os agentes internos (“*emic*”, Guba & Lincoln, 1994, p.106) daquele processo (cf. Tabela 5).

Ao dar continuidade à comparação entre a pesquisa-ação e a PE identifiquei três pontos de contato entre as duas, resumindo-os na Tabela 6 abaixo, para, em seguida, discutí-los.

Tabela 6 - Pontos de contato entre a pesquisa-ação e a PE

	Pesquisa-ação	PE
Tipo de investigação	qualitativa	qualitativa
Contexto de pesquisa	foco no <i>ensino</i> da língua-alvo e/ou a própria sala-de-aula dos envolvidos na investigação	própria sala-de-aula dos “praticantes” (Allwright, 2000, p.8; 2003) do exercício pedagógico
Investigador	o professor é estimulado a realizar a pesquisa	“ <i>emic</i> ” (Guba & Lincoln, 1994, p.106); os próprios “praticantes” (Allwright, 2000, p.8; 2003) da prática educativa: o professor e seus alunos

O primeiro ponto de contato entre a PE e a pesquisa-ação diz respeito ao tipo de investigação conduzida, de cunho qualitativo, na qual “os dados [analisados] não são numéricos, [mas] geralmente unidades lingüísticas na forma oral ou escrita” (Seliger & Shohamy, 1989, p.201).

O segundo ponto convergente diz respeito à sala-de-aula enquanto contexto de pesquisa. Como mostrei anteriormente (Tabela 5), tanto a pesquisa-ação quanto a PE investigam questões da sala-de-aula, porém o foco da primeira recai sobre o *ensino* da língua-alvo situado no ambiente pedagógico. Há a preocupação primordial em tornar o ensino melhor (Bailey & Nunan, 1996, p.305), enquanto que na PE o principal objetivo é a busca de entendimento “[d]o que está acontecendo” (Goffman, 1974, p.25) entre os participantes do processo educativo (Allwright, 2003; 2006; *inter alia*).

A terceira semelhança entre a pesquisa-ação e a PE envolve o investigador. Como afirmei no início desta seção, procura-se estimular o profissional responsável pelo ensino da língua-alvo a conduzir a investigação na pesquisa-ação e não necessariamente um investigador externo. Tal princípio diverge do paradigma positivista, porém converge, parcialmente, com a PE (cf. Tabela 7 a seguir). Digo parcialmente porque na PE os agentes do processo investigativo são *sempre* os seus praticantes. Comparo as visões do pesquisador de acordo com o paradigma positivista, a pesquisa-ação e a PE na Tabela 7 abaixo.

Tabela 7 - O pesquisador cf. o paradigma positivista, a pesquisa-ação e a PE

	Paradigma positivista	Pesquisa-ação	PE
Pesquisador	“ <i>etic</i> ” (Guba & Lincoln, 1994, p.106); agente externo, distanciado do objeto de pesquisa	o professor é estimulado a realizar a pesquisa	“ <i>emic</i> ” (Guba & Lincoln, 1994, p.106); os próprios “praticantes” (Allwright, 2000, p.8; 2003) da prática educativa: professor e seus alunos

A insistência na idéia de intervir na prática pedagógica a fim de torná-la mais eficiente encontra suporte em outros estudiosos envolvidos com a pesquisa-ação que li recentemente, a saber Burns (1999 *apud* Moore, 2006), Wallace (1998 *apud* Moore, 2006) e Kemmis & Mc Taggart (1982 *apud* Bailey & Nunan, 1996). Moore (2006) define o objetivo da pesquisa-ação no contexto da sala-de-aula (de língua) no trecho viz.:

[...] [a pesquisa-ação] é orientada para a *intervenção* prática para *melhorar* a experiência de todos os participantes (i.e., geralmente, professores e alunos num determinado contexto de sala-de-aula) (ênfases minhas) (Moore, 2006, p.8).

O próprio Allwright no artigo citado acima (2001, p.119) coloca, muito bem, o que talvez possa ser uma das principais diferenças entre a PE e a pesquisa-ação:

[a] Pesquisa-Ação, como seu próprio nome deixa implícito, está diretamente preocupada em *agir* (maiúsculas e ênfase no original).

Em suma, a pesquisa-ação, ainda que pretenda incluir (“*practitioner research*”, em inglês) (Allwright, 2003, p.131) todos os atores (no caso, o professor e seus alunos) do cenário educativo, possui a intenção *primeira* de tornar melhor “o ambiente de trabalho cotidiano” (Moore, 2006, p.8.) daqueles e o ensino da língua-alvo mais *eficiente*. Ademais,

[A] (Pesquisa-Ação) [...] parece isolar o “profissional” [do ensino de língua] como a fonte de tópicos para [serem] investiga[dos] e como a *única* pessoa que deseja trabalhar para o entendimento (Allwright, 2003, p.131, 132) (maiúsculas, parênteses e aspas no original; ênfase minha).

Na PE, por sua vez, professores e alunos procuram “trabalhar para entender a vida na sala-de-aula” (EP Centre, 2008), acima de tudo. Este já constitui um dos princípios exploratórios, os quais serão mais detalhadamente explanados ainda neste capítulo (Seção 3.3).

Em seguida, passo a discorrer sobre outros acontecimentos que contribuíram para o meu entendimento acerca da PE, ainda durante o curso de Especialização, em 2.006. Tomo tal decisão levando em conta a sucessão temporal e espacial daquele

processo de compreensão, no qual, os princípios exploratórios foram formalmente por mim apreendidos e compreendidos próximo ao término da Especialização.

3.2.2

A sessão de pôsteres na oficina sobre PE no SENAC, Rio de Janeiro, 2006

Além dos textos a respeito de metodologias de pesquisa lidos durante o módulo acima (cf. Seção 3.2.1), nós, alunos do curso de Especialização em Língua Inglesa, também fomos convidados a participar em uma oficina realizada no SENAC, Rio de Janeiro, em julho de 2006, sobre a PE.

Previamente ao início da oficina, havia uma sessão de pôsteres, com trabalhos de vários professores e seus alunos. Recordo-me de ter visto um, em especial, que me prendeu bastante a atenção. Tratava-se de uma investigação conduzida por um grupo de alunos e professores de uma turma de inglês acerca da opinião dos alunos e professores de toda a escola no que tange às questões envolvidas no fenômeno “dever-de-casa”. O título do pôster era(é) “*Why do we have homework?*” (“Por que nós temos dever-de-casa?”) e a pesquisa exploratória foi realizada pelos alunos Pedro Baulman, Lucas Lombardi e Lucas Souto ([2004?]), baseada numa questão surgida em uma das aulas de inglês destes alunos.

Havia uma lixeira no meio do pôster e dentro dela, assim como fora, pedaços de papéis amassados. Ao conversar com uma das expositoras na sessão - coincidentemente, minha futura orientadora da monografia - pude perceber o (des)valor do dever-de-casa para aqueles alunos, já que alguns dos papéis amassados nem dentro da lata-de-lixo estavam... Torna-se importante ressaltar que não pretendo tecer um julgamento moral sobre os alunos que realizaram aquela pesquisa exploratória, na tentativa de conduzi-los ao reconhecimento da importância da tarefa-de-casa. Antes de tudo, narro aqui o processo investigativo conduzido pelos praticantes daquele contexto socio-educativo com o intuito de se procurar entender melhor o que é o dever-de-casa para cada um dos participantes do encontro pedagógico.

Ao observar o pôster mencionado, fui compreendendo melhor os princípios exploratórios e percebendo a relevância daquele tipo de proposta investigativa como sendo a aula em si. Despertava dentro de mim a motivação futura para a investigação da autonomia do aprendiz, já que eu acreditava que poderia conceder autonomia aos meus alunos, naquela época.

Após a sessão de pôsteres, eu e alguns outros colegas do curso de Especialização citado participamos da oficina exploratória. É desnecessário afirmar o quão enriquecedor e desafiador tais *oportunidades de aprendizagem* e de reflexão crítica se constituíram para mim! *Oportunidades* que eram construídas nas práticas discursivas com os demais participantes da oficina, estimulando minha própria autonomia, enquanto aprendiz, a aflorar, tal qual um broto ao se transformar em flor (Vygotsky, 1994, p.54).

Ao término da oficina, estava convencida de que meu caminho a trilhar era aquele filosoficamente sustentado pela PE, enquanto arcabouço teórico-metodológico capaz de me auxiliar na minha (futura) carreira acadêmica, porém, acima de tudo, no meu estar no mundo, como *professoraaprendizserhumano*. Dessarte, tornou-se nítida a escolha de um projeto de monografia que possibilitasse a utilização da PE, uma vez que havia me identificado por completo com os princípios exploratórios.

Após algum tempo, fiz o convite oficial à professora do módulo mencionado (cf. Seção 3.2.1) para que fosse minha orientadora da monografia, já abordando o tema a ser investigado “exploratoriamente”: a autonomia do aprendiz.

Já tendo narrado o projeto monográfico no Capítulo 1, passo, a seguir, a dissertar sobre a continuação do meu processo de descobrimento e de entendimento acerca da PE, ainda durante o curso de Especialização, em 2006.

3.2.3

O evento da PE na PUC-Rio, em 27 de outubro, 2006³⁹

Durante o módulo citado, realizamos (eu e os alunos da Especialização) um pequeno trabalho de pesquisa⁴⁰ que se constituiu, também, no trabalho final da disciplina. Minha investigação objetivava descobrir a possível aceitação do trabalho em grupo como motivação pedagógica em aula por uma turma de alunos de um dos cursos onde trabalho. Alguns pupilos daquele grupo haviam inquirido diretamente o *porquê* de se trabalhar colaborativamente e eu aproveitei aquela *oportunidade de aprendizagem* para tentar compreender melhor a resistência ao trabalho em grupo naquela turma. Estando envolvida num processo de descobrimento da PE, tentei utilizá-la naquela pesquisa o máximo possível, circunscrita aos meus próprios entendimentos até aquele momento.

Hoje, reconheço que a maior parte da investigação fugiu aos princípios exploratórios, a começar por minha própria inclinação e aderência ao trabalho colaborativo em aula, estendendo-se à metodologia adotada no processo investigativo⁴¹ e culminando no título escolhido para o estudo em questão (cf. Nota de rodapé 40). Certamente, houvera momentos bastante exploratórios na pesquisa (cf. Nota de rodapé 41), contudo eu ainda pensava ser capaz de convencer aqueles aprendizes da importância do trabalho em grupo. Ao fim da investigação, no entanto, tomei consciência da viabilidade de realizar aquele estudo novamente, fazendo uso das próprias réplicas dos alunos (tanto no questionário, quanto na curta discussão que se seguiu), como pensamentos para inspirá-los e a mim mesma na busca de entendimentos sobre o trabalho colaborativo em aula, antes de qualquer coisa. Na

³⁹Evento denominado 8º. *Evento Anual de Prática Exploratória: Teachers and learners as developing practitioners/professores e alunos*, ocorrido na PUC-Rio, em 27 outubro de 2006.

⁴⁰Esta investigação denominou-se *Será que os meus seis pupilos adolescentes acham que o trabalho em grupo pode motivá-los pedagogicamente em aula?* (do título original em inglês, *Do my six teenage pupils think that group work can motivate them pedagogically in class?*) (Lordello L., 2006, não publicado).

⁴¹Elaborei um pequeno questionário semi-estruturado composto de seis questões de múltipla escolha. Cada uma delas possuía de três a quatro possíveis respostas, além da justificativa da escolha daquela resposta. Após os alunos responderem ao questionário, tentei realizar um pequeno debate com eles, a fim de dar vozes aos mesmos e captar suas percepções acerca do objetivo de tal investigação. Cabe esclarecer, ainda, que toda a pesquisa foi realizada durante o curso da aula em si e que foi feito um esforço – de ambas as partes – de se utilizar a língua inglesa durante todo o processo.

verdade, eu havia lido, anteriormente, a pesquisa de Slimani-Rolls (2003) sobre o mesmo tema, na qual a autora utiliza certas partes do diário da tese de doutorado de Cherchalli (1988 *apud* Slimani-Rolls, 2003, p.226) para realizar o processo investigativo da sua turma de alunos⁴².

Participei do evento da PE que ocorreu em 27 de outubro de 2006, na PUC-Rio, expondo meu trabalho e co-construindo outras *oportunidades de entendimentos*, não somente em relação à minha própria pesquisa, mas também com os demais participantes. Percebia que à medida que me envolvia mais profundamente com as questões surgidas em sala-de-aula, participava de reuniões da PE e estudava outros trabalhos exploratórios, mais eu conseguia compreender os princípios exploratórios e o que a PE era, dentro do contexto profissional e humano. Todavia, tal entendimento acontecia ao longo do meu processo de entendimento da PE, não ocorrendo repentinamente. Destarte, ao ser convidada para redigir o que a PE significava para mim, no evento mencionado, escrevi o seguinte:

Como definir algo que ainda estou descobrindo? Como definir algo que, por si, não busca mais uma definição, mais um rótulo, mais uma resposta? Como definir algo que encontra no próprio exercício, no próprio fazer, na própria prática, no próprio processo de ensino-aprendizagem o objetivo principal para compreender questões e problemas muitas vezes subestimados pelos próprios praticantes? Como definir algo que intuitivamente professores e alunos realizam, quando há um real compromisso e respeito entre os mesmos, levando-os ao seu crescimento interior? Parece-me um tanto difícil e limitador tentar definir Prática Exploratória, pois seria um esforço em vão em tentar encontrar **um** significado para algo significativo e abrangente, assim como tentamos restringir o verdadeiro conceito de nossa existência. Para mim, então, Prática Exploratória é o fazer, o descobrir, o crescer, o evoluir, o refletir e o tentar, sempre. Explorar a Prática é o genuíno agir no mundo, é o **ser** (ênfases e sublinhados no original) (Lordello L., 2006 *apud* Lordello L., 2008, p.10).

⁴²Para uma explicação mais detalhada e profunda, consultar o texto de Slimani-Rolls (2003), já citado anteriormente.

3.3

Contatos imediatos do terceiro grau: a PE hoje, para mim

Indubitavelmente, muito se passou desde 2.006 até o presente. O escopo da minha compreensão acerca da PE também se alargou, em paralelo com a continuidade que tenho dado ao estudo e ao meu “explorar a prática” (ibid.). Para tal, foi e está sendo imprescindível citar o projeto monográfico (cf. Capítulo 1) para situar minha autonomia enquanto processo de reflexão crítica como aprendiz, para este estudo também.

Juntamente com Larissa, tenho participado de múltiplos eventos nos quais podemos compartilhar e co-construir com o público nossos entendimentos acerca de nossas próprias visões de mundo, nas interações dentro e fora de sala-de-aula que vem se sucedendo. Essas *oportunidades de aprendizagem* exemplificam duas praticantes histórico-culturais que se des- e re-constroem - nos encontros sociais por elas mesmas co-criados - agindo no mundo através de suas práticas discursivas.

Para que Larissa e eu pudéssemos buscar compreender aquilo que aconteceu e está acontecendo nos nossos encontros, inspirei-me nos princípios exploratórios (Allwright, 2003, p.128-130; Allwright, 2005b, p.360 *apud* Garbuio, 2007, p.120; EP Centre, 2008; Moraes Bezerra & Miller, 2006, p.261; Santiago, 2009, p.37, 38;) já mencionados anteriormente, porém explanados detalhadamente a seguir. Lembro ao leitor que assim o faço procurando seguir uma ordem cronológica característica do meu próprio processo de maior esclarecimento dos princípios da PE até o momento.

3.3.1

Os princípios exploratórios

O sistema que filosoficamente - epistemologicamente, ontologicamente e metodologicamente - caracteriza a PE compõe-se, atualmente, de sete princípios orientadores (Allwright, 2003, p.128-130; EP Centre, 2008; Moraes Bezerra & Miller, 2006, p.261; Santiago, 2009, p.37, 38). Esses princípios têm origem no

“conjunto de critérios” (“*design criteria*”, do original em inglês) de Allwright (2001), porque o estudioso procurava, naquela época⁴³,

desenvolver uma maneira satisfatória de introduzir uma perspectiva de pesquisa para dentro da sala-de-aula [...] como *princípios* que possam ajudar a informar decisões práticas (ênfase minha) (ibid., p.123).

Relembro ao leitor que o texto mencionado de Allwright buscava, primordialmente, comparar a PE à pesquisa-ação, delineando as principais diferenças entre os dois tipos de investigação (cf. mostrei na Seção 3.2.1.2), ao mesmo tempo em que esboçava o (futuro) sistema de princípios (e práticas) da PE.

Os sete princípios exploratórios, por sua vez, não estão hierarquicamente subordinados uns aos outros, como, quiçá, possa assim ser interpretado. Na realidade, demasiadamente complexa se manifesta a inter-relação entre eles e os praticantes do exercício pedagógico e entre os princípios em si. Para fins didáticos e de organização textual, listei-os abaixo seguindo uma determinada ordem linear, questionada pelos sinais de pergunta. Esclareço, ainda, que a escolha de iniciar a explanação a partir de certo princípio está intrinsecamente relacionada ao *quantum* de relevância - se assim posso dizer - de cada um deles no processo investigativo em curso, entre Larissa e eu.

⁴³Allwright havia sido contratado como consultor pedagógico pela Cutura Inglesa, Rio de Janeiro, nos anos 90 (Lanziotti, 2001), quando observou que muitos professores já procuravam entender melhor algumas questões surgidas em aula com seus alunos, durante o próprio horário das lições (Lanziotti, 2001; Moraes Bezerra & Miller, 2006, p.260). No presente texto, não pretendo traçar uma linha cronológica profunda do surgimento e desenvolvimento da PE até os dias atuais, conquanto considere muito importante tal estudo. Esta decisão se deve ao alcance da minha atual investigação, a qual não comporta tal magnitude de escrutínio teórico. Para maiores esclarecimentos acerca do início da PE, favor consultar Allwright (2003, p.116-119); Allwright & Lenzuen (1997); Moraes Bezerra & Miller (2006); *inter alia*.

3.3.1.1

O primeiro (?) princípio: “Colocar a qualidade de vida em primeiro lugar.”

Tanto Larissa quanto eu estamos interessadas em procurarmos entender melhor nossos posicionamentos no mundo e nós mesmas, antes de tudo. Na pesquisa anterior que teve como um dos desdobramentos o trabalho monográfico, o fizemos, em grande parte, no idioma inglês, uma vez que Larissa era minha aluna de ILE. Entretanto, para esta investigação, a maioria das nossas interações foi e está sendo na nossa língua materna, o português. Isto se deve ao fato, principalmente, de Larissa ter saído do curso onde atuo como professora de ILE, em meados de 2008, por motivos particulares. Pretendo discorrer mais detalhadamente acerca da biodata das duas praticantes desta pesquisa no capítulo seguinte.

Larissa e eu somos duas praticantes que se co-construíram e se co-constroem nas nossas práticas socio-discursivas tanto na pesquisa anterior (Lordello L., 2008), quanto na atual, respectivamente, ao empreendermos investigação dos momentos mais significativos co-criados em sala-de-aula na investigação prévia (ibid.). Dessa forma, “coloca[mos] [nossa] qualidade de vida em primeiro lugar” (Allwright, 2003, p.128; Allwright, 2005b, p.360 *apud* Garbuio, 2007, p.120; EP Centre, 2008), já que valorizamos o aspecto *humano* de nossas relações e rejeitamos a orientação puramente técnica delas.

Portanto, quando me refiro à “qualidade de vida” me vejo ecoando o pensamento de Gieve & Miller (2006), pois tanto Larissa e eu não intencionamos encontrar uma solução para um “problema” ou aumentar a eficiência do ensino-aprendizagem. Repito aqui nossa principal motivação de buscarmos uma compreensão mais profunda daquilo que nos propomos a fazer, através da reflexão crítica dos nossos próprios discursos, ilustrando nossas autonomias de eternas aprendizes em construção.

Contudo, como seres idiossincráticos, construímos visões singulares da “qualidade” de nossas vidas ao interagirmos uns com os outros (Gieve & Miller, 2006, p.24). Então, inspirada nessa visão de “qualidade” construída *socialmente* nas interações no contexto pedagógico institucional (ibid.) (ênfase minha), em

contraposição com a idéia *inerente* da “qualidade” dos seres e/ou dos conceitos (ibid.) (ênfase minha), aqui a amplio para os encontros entre Larissa e eu. Destarte, nós duas, ao dirigirmos e mantermos nossa atenção para compreendermos o que está se passando (Gieve & Miller, 2006, p.22, 23) naqueles momentos selecionados no estudo anterior (Lordello L., 2008), estamos *socialmente* construindo nossa “qualidade de vida” (Gieve & Miller, 2006, p.22, 23) (ênfase minha) e priorizando-a nas nossas práticas discursivas. Mostro nossa inter-relação com este princípio exploratório e com os demais na Figura 2 a seguir.

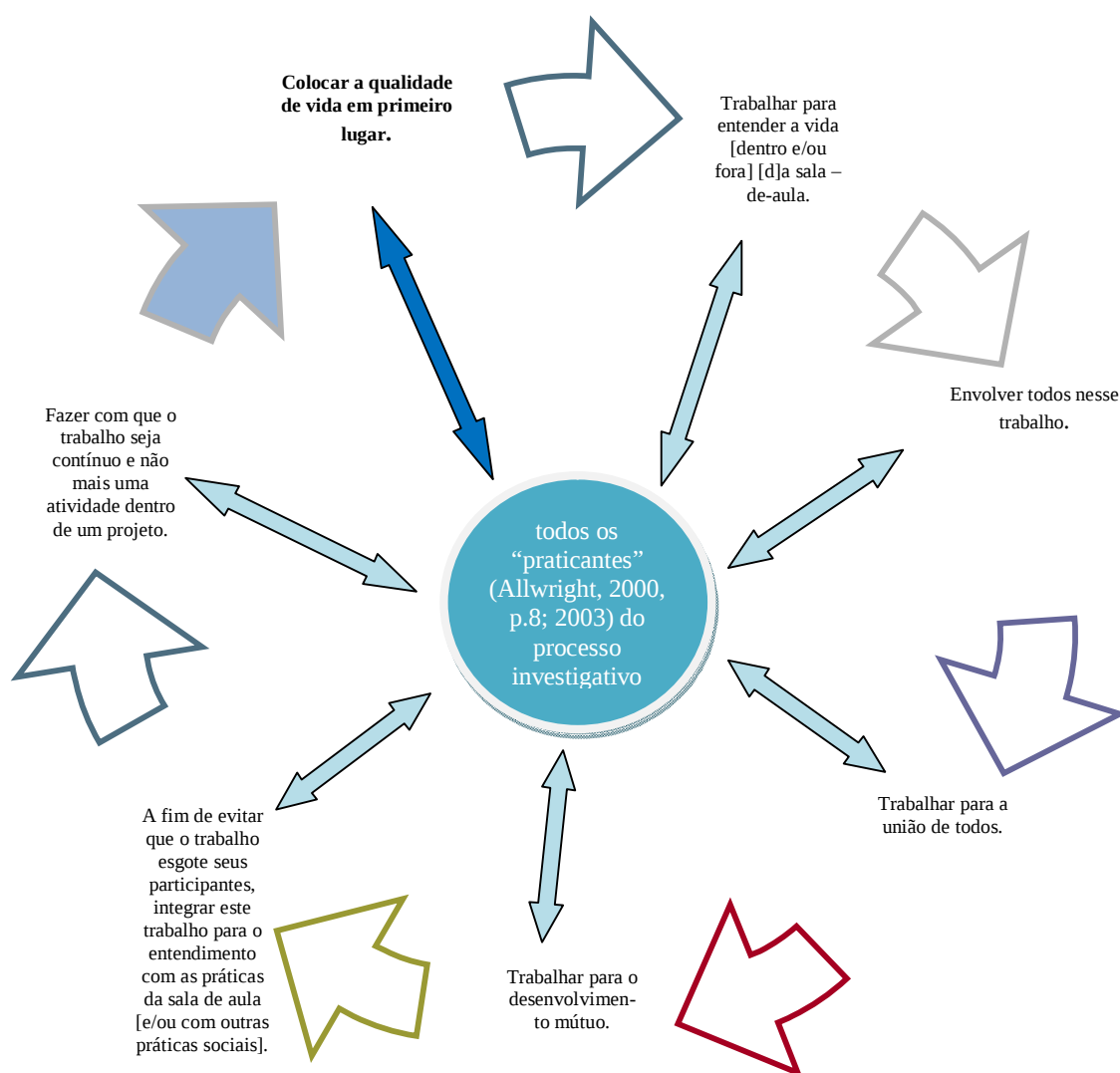


Figura 2 - Os sete princípios da PE (EP Centre, 2008; Moraes Bezerra & Miller, 2006, p.261; Santiago, 2009, p.37, 38), com destaque para o primeiro(?) princípio, e o relacionamento deles com os praticantes do processo investigativo.

3.3.1.2

O segundo (?) princípio: “Trabalhar para entender a vida [dentro e/ou fora] [d]a sala-de-aula.”

A primazia dada à co-construção social (ibid.) da nossa “qualidade de vida” (ibid.) é vista, então, como uma atividade *processual*, percebida, concretamente, nas nossas práticas discursivas. Sendo assim, rompemos com a visão tradicional de desempenharmos papéis sociais mais *eficientes*, sejam eles dentro e/ou fora da sala-de-aula. A utilização da conjunção aditiva “e” e da conjunção alternativa “ou” anteriormente é aqui o cerne da questão, uma vez que ilustra a complexidade do *status* da investigação atual. Eu e Larissa, portanto, estamos “trabalha[ndo] para entender [nossas] vida[s] na sala-de-aula” (Allwright, 2003, p.128; Allwright, 2005b, p.360 *apud* Garbuio, 2007, p.120; EP Centre, 2008) na pesquisa anterior (Lordello L., 2008), por meio dos encontros interacionais fora da sala-de-aula na investigação atual.

Ressalto a importância do verbo “entender” no princípio exploratório em discussão, alinhando-me com Allwright (2001; 2006, p.15), Miller, 2001, Moraes Bezerra (2006, p.259) pois *entendo* que a busca da compreensão “[d]o que está acontecendo” (Goffman, 1974, p.25) em determinado contexto deve preceder à *ação* para a mudança. Tal postulado não implica a negação de se mudar determinada situação, mas que a transformação ocorra, se assim se fizer necessário, *após a* ou *através da* reflexão dos praticantes. A Figura 3 adiante exemplifica o intrincado relacionamento existente entre o trabalho para a busca da compreensão e as duas praticantes da pesquisa atual – Larissa e eu - assim como entre esse princípio e os outros da PE.

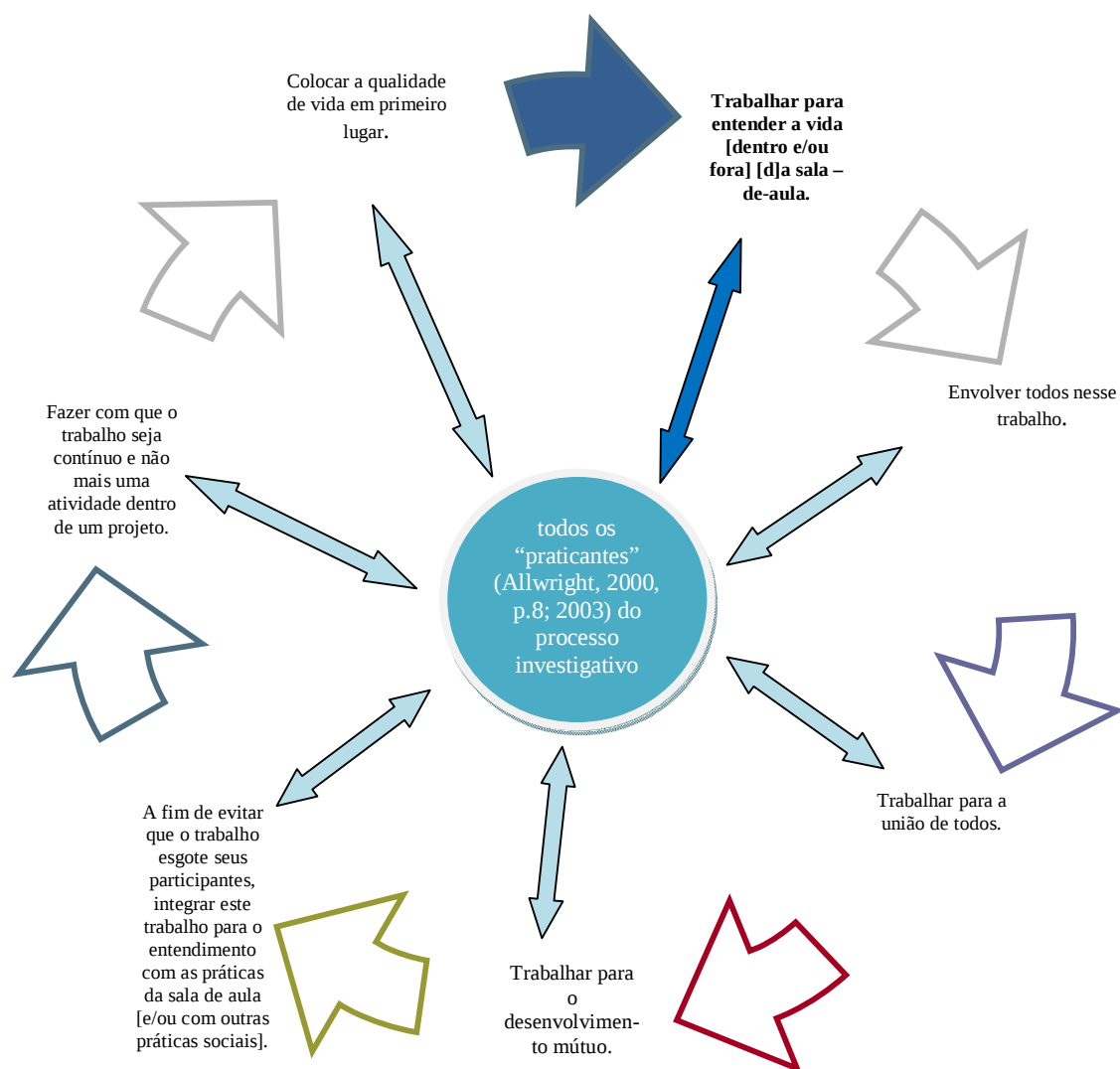


Figura 3 - Os sete princípios da PE (EP Centre, 2008; Moraes Bezerra & Miller, 2006, p.261; Santiago, 2009, p.37, 38), com destaque para o segundo (?) princípio, e o relacionamento deles com os praticantes do processo investigativo.

3.3.1.3

O terceiro (?) princípio: “Envolver todos nesse trabalho.”

A atual pesquisa insere-se no arcabouço exploratório, acima de tudo, uma vez que busca o envolvimento de todos os participantes/ praticantes no processo investigativo. Todavia, há que se discutir o tipo de participação de Larissa na presente pesquisa a fim de se elucidar de vez possíveis dúvidas concernentes a essa questão.

Para tanto, fui buscar, em alguns autores, certos tipos de pesquisa nas quais os “pesquisados” fossem também incluídos. Esclareço, desde já, a limitação das minhas leituras a dois textos, a saber Magalhães (2002) e Santiago (2009), devido ao escopo da atual investigação. Reconheço, no entanto, que um estudo mais exaustivo daquele assunto criaria maiores possibilidades de esclarecimento acerca da participação de Larissa, mas que, por ora, o reservo para um empreendimento futuro. Para uma revisão da literatura a respeito de abordagens colaborativas de pesquisa com foco na formação do professor, por exemplo, convido o leitor a consultar Santiago (2009).

Magalhães (2002) vê a *pesquisa colaborativa* como uma forma de “todos os participantes se torn[ar]em pesquisadores de sua própria ação” (ibid., p.52). Contudo, necessitamos compreender quem são, para a autora, os *participantes* no processo investigativo. Assim, desde o início de seu texto, a estudiosa deixa claro que

é [seu] objetivo discutir pesquisas com professores como *ações colaborativas*. Isto é, como um contexto em que *professores e pesquisadores externos (acadêmicos)* negociam a problematização das questões a serem discutidas, a construção do conhecimento e os conhecimentos construídos, durante práticas discursivas sobre a sala-de-aula, a que [ela] [denomin[a] *Sessões Reflexivas* (ibid., p.39) (primeiras e segundas ênfases minhas; terceiras ênfases e maiúsculas no original).

Em outras palavras, a pesquisa colaborativa advogada por Magalhães (2002) é aquela na qual “pesquisadores externos e professores/educadores” são os “envolvidos” no “processo [de] constante investigação” (Santiago, 2009, p.37) das questões através das “problematizações [das mesmas e das] desnaturalizações das rotinas [do] contexto escolar” (ibid.).

Com este objetivo em mente, espera-se que o professor seja um

profissional crítico e reflexivo⁴⁴ [...] que ao se tornar um pesquisador de suas ações e, para isso, desconstruir as ações da sala-de-aula [...] [possa perceber os] papéis tradicionalmente atribuídos ao professor, aos alunos [...] (Magalhães, 2002, p.47).

⁴⁴Faz-se-ia necessário outro estudo capaz de contemplar os diferentes conceito acerca do professor e/ou pesquisador reflexivo. Apesar de reconhecer minha limitação no que tange à esse assunto, me vejo ecoando a voz de Zeichner (2002 *apud* Esteban & Zaccur, 2002), quando o estudioso chama a atenção para o perigo de se propor a reflexão *per se* (ibid., p.41, 42; 46), já que tal atitude somente mantém o *status quo* da prática educativa (ibid., p.36). Outro aspecto discutido pelo autor é a equivocada ligação estabelecida entre a formação do educador reflexivo e uma maior eficiência de sua prática (ibid., p.34, 36). Na visão de Zeichner (2002 *apud* Esteban & Zaccur, 2002), com a qual me

Todavia, “o papel [que o] aluno” (ibid.) desempenha nesse processo é o de “colaborador na construção do *conhecimento*” (ibid.) (ênfase minha), enfatizando uma visão um tanto direcionada para o aspecto *cognitivo* das práticas discursivas no contexto escolar. Ainda que conceba o educador “como profissional auto-reflexivo que se constitui na relação com o outro” (ibid., p.49), a pesquisa colaborativa parece não perceber o aprendiz como *um dos interagentes* nas problematizações “das questões a serem discutidas” no exercício pedagógico (ibid., p.39). Dessarte, a dialogia (Bakhtin, 1992) e a polifonia bakhtinianas (Bakhtin, 1981b (1935) *apud* De Fina, 2006, p.356) parecem pertencer exclusivamente ao âmbito da relação professor/educador e pesquisador acadêmico na “compreensão das práticas discursivas da sala-de-aula” (ibid., p.49).

Há também outro aspecto da pesquisa colaborativa a ser discutido. Segundo Santiago (2009, comunicação eletrônica),

a participação considerada pela pesquisa colaborativa, vê o professor ou participante ainda como *informante*, já que conhece o contexto pesquisado (ênfase minha).

De fato, ao considerar o educador como “pesquisador de suas ações” (Magalhães, 2002, p.47), a pesquisa colaborativa o define

[...] como um profissional que conhece teorias de ensino-aprendizagem, que conhece o *contexto particular* em que atua, que conhece as necessidades de seus alunos e que toma decisões sobre escolhas a serem feitas com base nesses conhecimentos (ibid., p.42) (ênfases minhas).

Em outras palavras, por “conhece[r] o contexto pesquisado” (Santiago, 2009, comunicação eletrônica), o professor *informa* ao pesquisador acadêmico todos os aspectos daquele contexto, nas “*Sessões Reflexivas*” (Magalhães, 2002, p.39) (ênfases e maiúsculas no original), deixando de ouvir e incluir as outras vozes constituintes do mesmo “contexto pesquisado” (Santiago, 2009, comunicação eletrônica): os alunos.

alinho, a reflexão só é válida se contribuir para o real desenvolvimento do professor (ibid., p.36-7; 41), abarcando os “aspectos morais e éticos do [processo de] ensino [aprendizagem]” (ibid., p.37), ao mesmo tempo em que fomenta “a luta por uma maior justiça social” (ibid., p.41).

Dessa forma, ao mesmo tempo em que a agentividade do educador no processo investigativo é reduzida, a do educando nem é considerada.

Na investigação em curso, Larissa e eu somos as envolvidas nas ações pedagógicas e investigativas, as participantes e as “pesquisadora[s]-praticante[s]” (“*practitioner-researcher*”) (Allwright, 2000, p.8; 2003) desse processo. Não somente a minha interpretação das nossas práticas discursivas de sala-de-aula no estudo anterior (Lordello L., 2008) está aqui sendo mostrada, como também, a visão de Larissa está sendo incluída, conforme mostrarei no Capítulo 5, adiante. Tal atitude evidencia o dialogismo bakhtiniano (Bakhtin, 1992) característico da investigação exploratória, na qual há espaço para a polifonia (Bakhtin, 1981b (1935) *apud* De Fina, 2006, p.356) e para a co-construção das agentividades de todos os envolvidos. Se assim não o fosse, Larissa estaria agindo meramente como uma *informante* na presente pesquisa, não se constituindo autora de seu próprio texto (Kramer, 2002). O seu envolvimento *ativo* nessa investigação - que antes de se constituir acadêmica, se co-constrói exploratória - está demonstrado na Figura 4 abaixo, no princípio “envolver todos nesse trabalho” (Allwright, 2005b, p.360 *apud* Garbuio, 2007, p.120; EP Centre, 2008; Santiago, 2009, p.38). Na mesma figura, podemos ainda ver a relação recíproca deste princípio exploratório com Larissa e comigo - as praticantes da pesquisa - assim como a inter-relação daquele princípio com os demais.

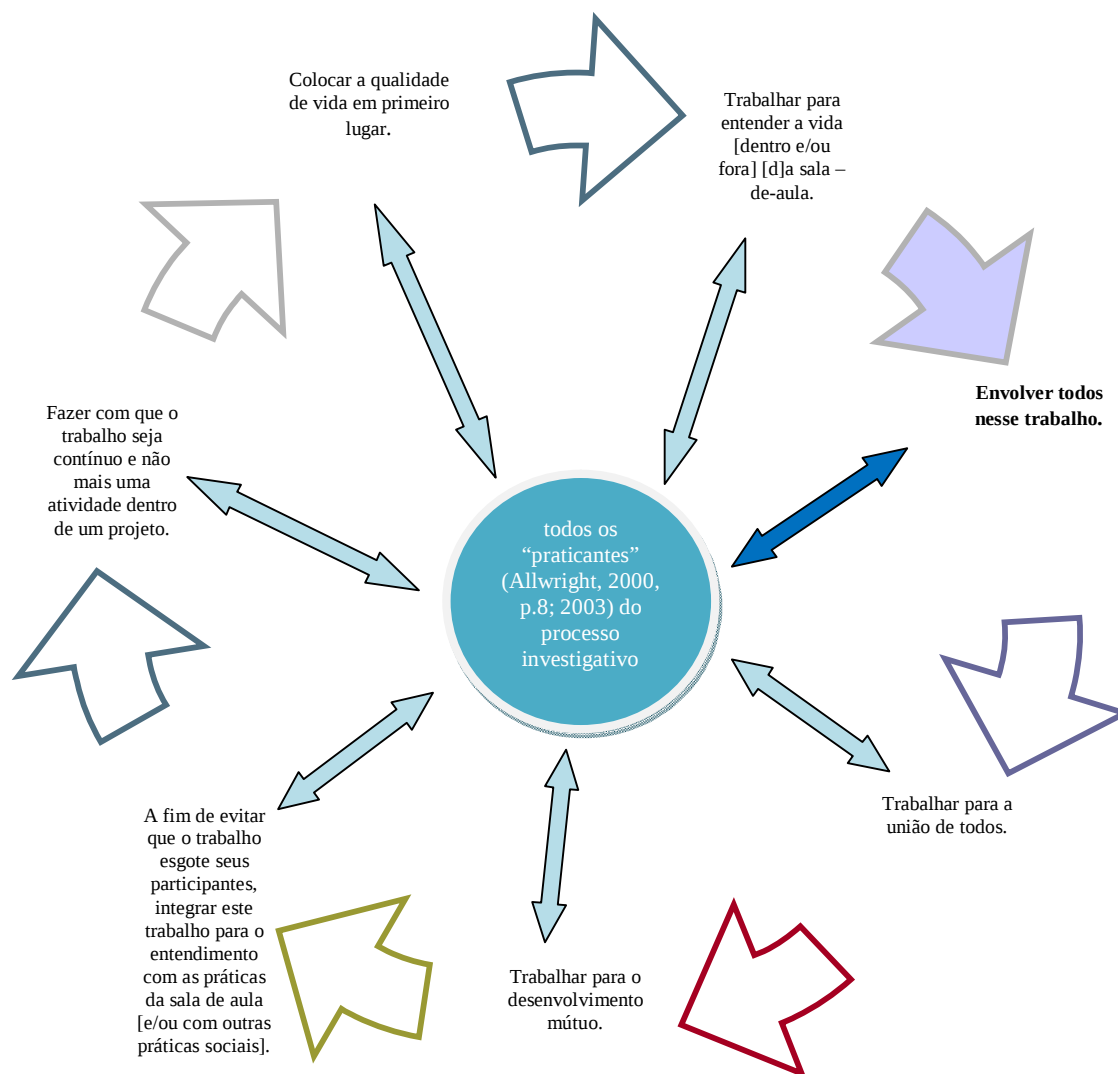


Figura 4 - Os sete princípios da PE (EP Centre, 2008; Moraes Bezerra & Miller, 2006, p.261; Santiago, 2009, p.37, 38), com destaque para o terceiro(?) princípio, e o relacionamento deles com os praticantes do processo investigativo.

3.3.1.4

O quarto (?) princípio: “Trabalhar para a união de todos.”

O envolvimento *ativo* de Larissa na pesquisa atual viabiliza um tipo de trabalho no qual há espaço para um “empreendimento comum” (Allwright, 2003, p.131). Larissa, ao ter sua voz ouvida, se constrói co-autora do processo investigativo exploratório e da prática educativa sob escrutínio. A busca de entendimentos torna-se

recíproca, contribuindo para o declínio das noções de unidirecionalidade e de hierarquia (Santiago, 2009, p.38) no presente estudo. Concomitantemente, abre-se caminho para o sentimento de “coleguismo” (“*collegiality*”, em inglês) (Allwright, 2003, p.129, 131) entre mim e Larissa, as participantes e pesquisadoras-praticantes⁴⁵ no processo.

Esse “coleguismo”, no entanto, não está necessariamente atrelado à total comunhão de idéias e/ou convergências de pontos de vistas - pois que somos seres idiossincráticos. O “coleguismo” se inscreve, primordialmente, no esforço *mútuo* que nós duas empreendemos na busca de maiores entendimentos dos recortes selecionados das nossas aulas no estudo prévio. Somos, Larissa e eu, artífices de nossos próprios textos e possuidoras do “sentimento de pertencimento a um grupo” exploratório (Lyra, Fish Braga & Braga, 2003 *apud* Gieve & Miller, 2006, p.35). Conseqüentemente, estamos “trabalha[ndo] para a união de [nós mesmas]” (Allwright, 2003, p.129; Allwright, 2005b, p.360 *apud* Garbuio, 2007, p.120; EP Centre, 2008; Santiago, 2009, p.38) ao adotarmos essa perspectiva democratizadora e transformadora das hierarquias - conforme podemos observar na Figura 5 adiante, no princípio “Trabalhar para a união de todos” e no inter-relacionamento dele com os demais princípios da PE e com as pesquisadoras-praticantes do processo investigativo (eu e Larissa).

⁴⁵Tomo a liberdade de não utilizar aspas antes e depois deste termo, de agora em diante, a fim de proporcionar uma leitura mais agradável ao leitor. Esclareço, contudo, que estou ciente que a autoria do termo se deve a Allwright (2000, p.8; 2003). Por fim, acrescento que faço uso das palavras “pesquisador(es)-praticante(s)” ou “pesquisadora(s)-praticante(s)”, ao longo deste texto, com a aceção dada por aquele autor.

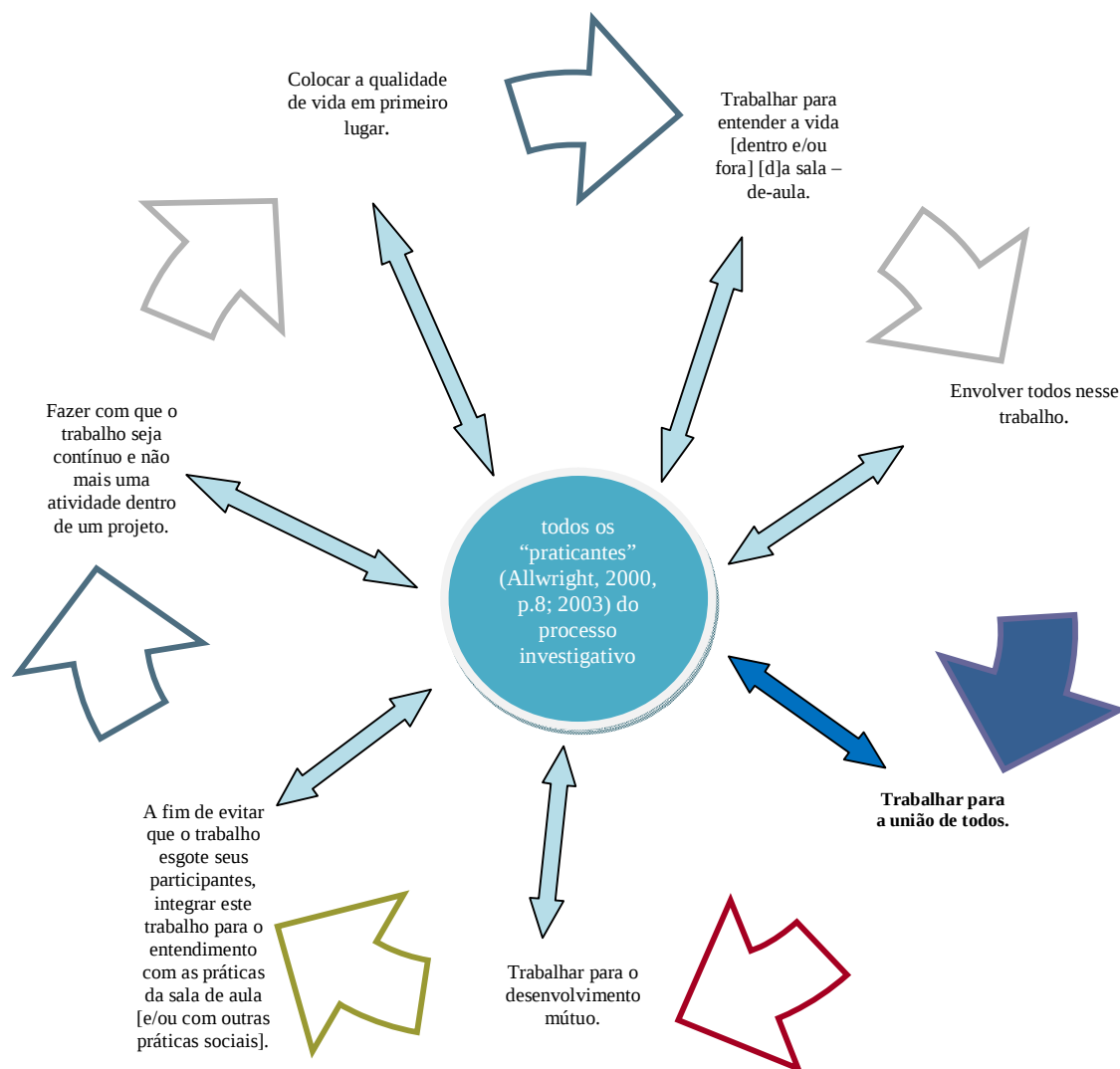


Figura 5 - Os sete princípios da PE (EP Centre, 2008; Moraes Bezerra & Miller, 2006, p.261; Santiago, 2009, p.37, 38), com destaque para o quarto (?) princípio, e o relacionamento deles com os praticantes do processo investigativo.

3.3.1.5

O quinto (?) princípio: “Trabalhar também para o desenvolvimento mútuo.”

Nosso atual esforço *conjunto* na busca de maiores entendimentos nos remete à observação de nossas autonomias enquanto aprendizes - *ad eternum* - concretizadas, se não exclusivamente, principalmente, nas nossas práticas discursivas na pesquisa anterior (Lordello L., 2008). Através da reflexão crítica atual, podemos revisitar determinadas situações prévias que, por ventura, mostraram-se “potencialmente

exploratórias” ao longo do processo investigativo em curso e do exercício pedagógico anterior - e, por que não dizer, do presente também.

Dessarte, esse olhar exploratório para nossas interações ratifica e sustenta o que Zeichner (2002 *apud* Esteban & Zaccur, 2002, p.39) chama de “uma *prática social* onde grupos de professores” (ênfases minhas) - aqui, expando para esse par de aluna e professora - “possam apoiar e sustentar o *crescimento*, uns dos outros” (ibid.) (ênfase minha). Em outras palavras, nossa (minha e de Larissa) aderência ao arcabouço exploratório na atual investigação contribui para uma ambiência que favorece a noção do “*desenvolvimento* [sendo] melhor visto como um *processo social mútuo* onde tod[a]s nós ganhamos mais ao compartilharmos entendimentos, idéias e experiências” (Allwright & Hanks, 2009, p.6) (ênfases minhas). Pois, como afirma Santiago (2009, p.38), na “filosofia exploratória”,

as oportunidades para o desenvolvimento devem ser dadas a todos os praticantes *dentro e fora do ambiente pedagógico* [...] para que todos os envolvidos na ação de pesquisar possam aproveitá[-las] [ao máximo] (ibid.) (ênfases minhas).

Portanto, eu e Larissa estamos “aproveita[ndo] as oportunidades” (ibid.) co-criadas por nós mesmas e “trabalha[ndo] também para o [nosso] desenvolvimento mútuo” (Allwright, 2003, p.129; Allwright, 2005b, p.360 *apud* Garbuio, 2007, p.120; EP Centre, 2008;). Podemos observar esse princípio exploratório na Figura 6 abaixo, assim como a ligação dele com os outros princípios e sua recíproca relação com as praticantes da presente investigação.

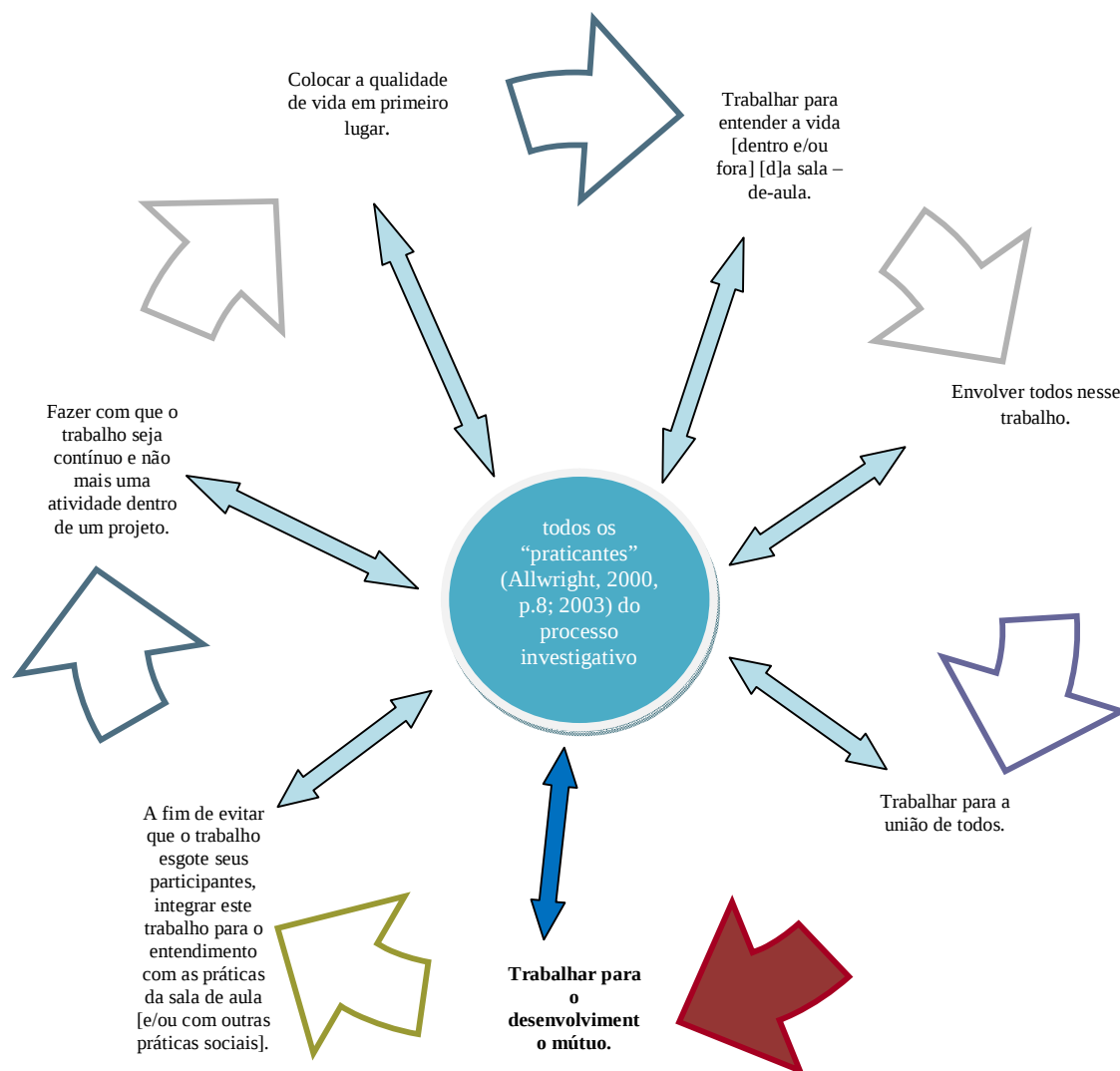


Figura 6 - Os sete princípios da PE (EP Centre, 2008; Moraes Bezerra & Miller, 2006, p.261; Santiago, 2009, p.37, 38), com destaque para o quinto (?) princípio, e o relacionamento deles com os praticantes do processo investigativo.

3.3.1.6

O sexto (?) princípio: “A fim de evitar que o trabalho esgote seus participantes, integrar este trabalho para o entendimento com as práticas da sala-de-aula [e/ou com outras práticas sociais].”

Quando Allwright esteve no Brasil, na década de 90, como consultor pedagógico, ele observou que vários professores aproveitavam o próprio espaço-tempo da sala-de-aula para procurarem, junto com seus grupos de alunos, compreender melhor (Lanziotti, 2001; Moraes Bezerra & Miller, 2006, p.260) “o que

estava se passando” (Goffman, 1974) - cf. Nota de rodapé 43. O estudioso percebeu, então, a viabilidade de se realizar pesquisa durante a própria prática educativa, sem haver necessidade de se alocar tempo e espaço adicionais para isso. Tal atitude poupava os participantes (professor e alunos) do processo investigativo do “esgotamento” (“*burn-out*”, em inglês) (Allwright, 2001, p.126; Allwright, 2003, p.127), geralmente associado à pesquisas não exploratórias, quando da proposta de mais uma atividade para ser feita em aula. Decorre daí um dos princípios da PE, o qual busca a “integra[ção] [do] trabalho para o entendimento com as práticas da sala-de-aula” (Allwright, 2001, p.126; Allwright, 2003, p.129; EP Centre, 2008) “[e/] ou com outras práticas profissionais” (Santiago, 2009, p.38).

No Capítulo 1, Seções 1.2 e 1.5, narrei como a adoção do arcabouço teórico-metodológico da PE na pesquisa anterior (Lordello L., 2008) teria contribuído para a integração do esforço mútuo para o entendimento com a prática pedagógica. Concluí afirmando que tal integração não fora *total*, uma vez que a interpretação de Larissa não foi considerada na análise dos recortes dos momentos selecionados, quando redigi o texto monográfico citado.

Ao iniciar a presente investigação, Larissa ainda era minha aluna e assim o foi até meados de 2008. Por motivos particulares, ela deixou de o ser⁴⁶, porém sua participação nesta pesquisa vai muito além dos limites da sala-de-aula. Sua contribuição para a busca *conjunta* de entendimento é de extrema relevância, pois Larissa se construiu e se constrói uma praticante desse processo, emitindo sua opinião acerca das situações analisadas no presente texto, além de apresentar a monografia e de participar de eventos comigo e, possivelmente, de “defender” a atual dissertação de mestrado comigo. É dessa forma que o “trabalho para o entendimento” (Allwright, 2001, p.126; Allwright, 2003, p.129; Allwright, 2005b, p.360 *apud* Garbuio, 2007, p.120; EP Centre, 2008; Moraes Bezerra & Miller, 2006, p.261) que eu e Larissa estamos realizando está sendo “integra[do] com” (Allwright, 2001, p.126; Allwright, 2003, p.129; EP Centre, 2008; Moraes Bezerra & Miller, 2006, p.261; Santiago, 2009, p.38), no primeiro momento dessa pesquisa, “as práticas de sala-de-aula”

⁴⁶Como dito anteriormente, reservo para o Capítulo 4 a explicação do que se sucedeu, assim como apresento maiores informações sobre Larissa e eu, enquanto participantes na pesquisa atual.

(Allwright, 2001, p.126; Allwright, 2003, p.129; EP Centre, 2008) e, no atual momento, “com outras práticas” (Santiago, 2009, p.38) sociais. Procurei mostrar este princípio na Figura 7 adiante, ao mesmo tempo em que mostro sua inter-relação com todos os outros princípios exploratórios e com Larissa e comigo, as praticantes da atual pesquisa.

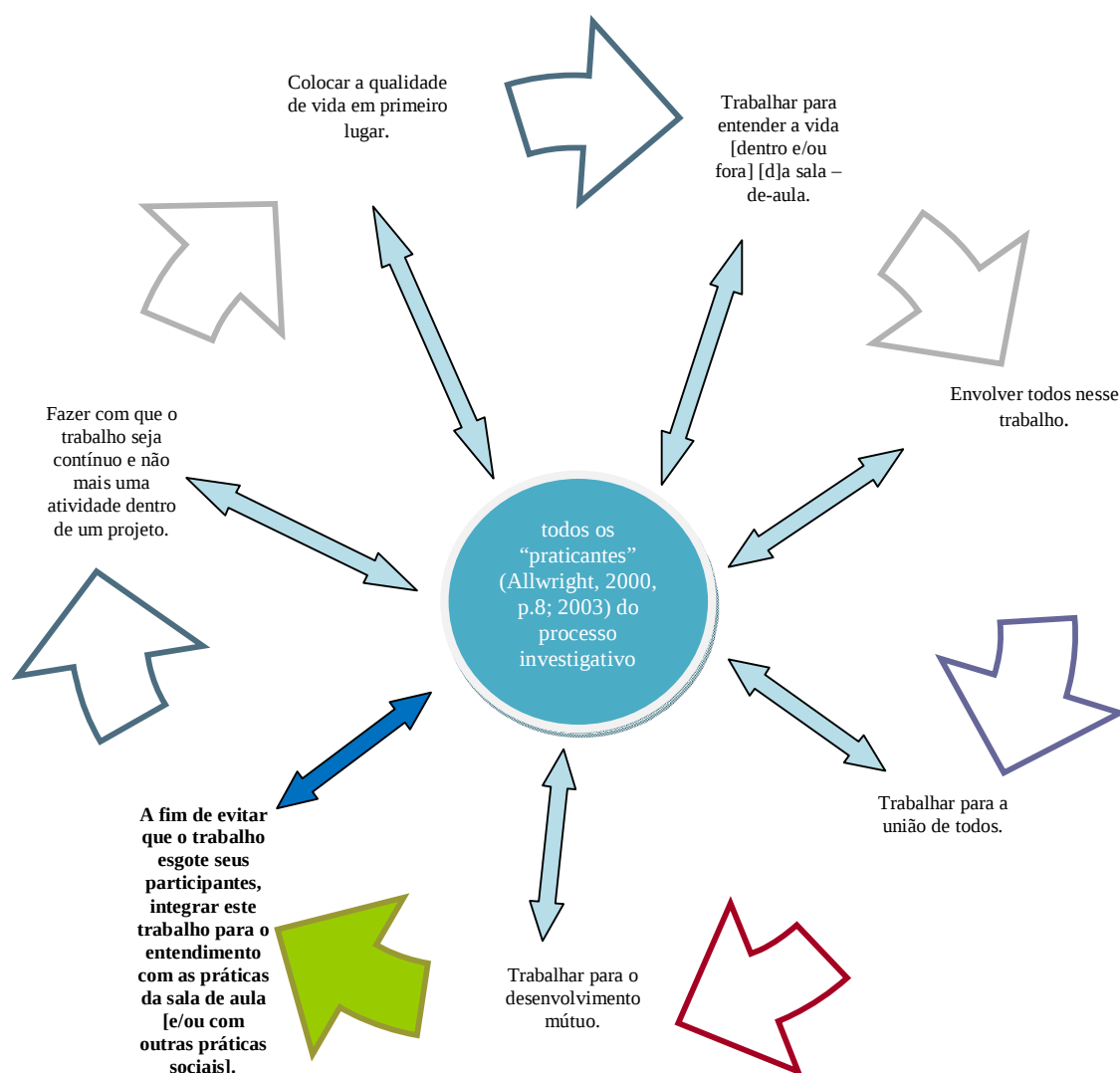


Figura 7 - Os sete princípios da PE (EP Centre, 2008; Moraes Bezerra & Miller, 2006, p.261; Santiago, 2009, p.37, 38), com destaque para o sexto (?) princípio, e o relacionamento deles com os praticantes do processo investigativo.

3.3.1.7

O sétimo (?) princípio: “Fazer com que o trabalho seja contínuo e não mais uma atividade dentro de um projeto.”

Possivelmente, um dos princípios que mais distingue a PE dos demais modelos investigativos é o postulado de que o trabalho para o entendimento seja incorporado à rotina da prática educativa (e/ou de outras práticas) e não temporalmente circunscrito a um determinado projeto de pesquisa (Allwright, 2003, p.130; Allwright, 2005b, p.360 *apud* Garbuio, 2007, p.120; EP Centre, 2008; Moraes Bezerra & Miller, 2006, p.261; Santiago, 2009, p.38). Indiscutivelmente, no caso de pesquisas exploratórias que, igualmente, se tornam acadêmicas, há que se obedecer a certo prazo de tempo para que os entendimentos co-construídos possam ser codificados em forma textual, como se dá na investigação atual. Contudo, o que se observa é o limite “acadêmico” e não o exploratório, porque a pesquisa na visão da PE acontece num *continuum*, na medida em que os participantes adotam uma postura crítico-reflexiva em suas práticas sociais, valorizando a *atividade processual* do empreendimento investigativo e se afastando da tradicional visão de projeto de pesquisa com prazo definido *a priori* (Santiago, 2009, p.38).

No Capítulo 1, Seção 1.2, tive o cuidado de esclarecer o leitor acerca do procedimento adotado na investigação anterior (Lordello L., 2008), no tocante à escolha do arcabouço exploratório. Afirmei que o projeto desenvolvido com Larissa, as aulas gravadas e nossa reflexão sobre elas destinavam-se, antes de tudo, à busca de maiores entendimentos das nossas práticas discursivas nas classes de ILE, conquanto Larissa tenha interpretado de outra forma (cf. Capítulo 1). De fato, ainda que eu estivesse escrevendo a monografia para obtenção do título de Especialista em Língua Inglesa, o que me moveu, na época, foi procurar compreender o *porquê* das questões relacionadas à autonomia do aprendiz, aplicadas ao contexto da minha sala-de-aula de ILE com Larissa. Indubitavelmente, havia um prazo “acadêmico” a ser cumprido, permitindo certa flexibilidade, por mim utilizada amplamente. Todavia, o “envolvimento social” (Gieve & Miller, 2006) que me prendia àquela situação era preponderante no processo, já que também envolvia o escrutínio da minha própria autonomia como aprendiz, embora eu assim não o percebesse na época.

Na presente investigação, Larissa e eu estamos dando continuidade à nossa parceria iniciada anteriormente (cf. Capítulo 1, Seção 1.6), ampliada para além da sala-de-aula. Prosseguimos buscando nos entender em cada *oportunidade de aprendizagem* que se constrói nos nossos encontros sociais, sejam eles, em eventos informais e/ou acadêmicos, em “conversas” virtuais no *site* de relacionamento *MSN* (*Messenger*, em inglês), ou em mensagens eletrônicas, em conversas ao telefone ou, simplesmente, em “bate-papos” presenciais. A Figura 8 a seguir ilustra nosso “trabalho contínuo” (Allwright, 2003, p.130; EP Centre, 2008; Moraes Bezerra & Miller, 2006, p.261; Santiago, 2009, p.38) e o inter-relacionamento dele com os outros princípios da PE, assim como conosco, as praticantes do processo investigativo.

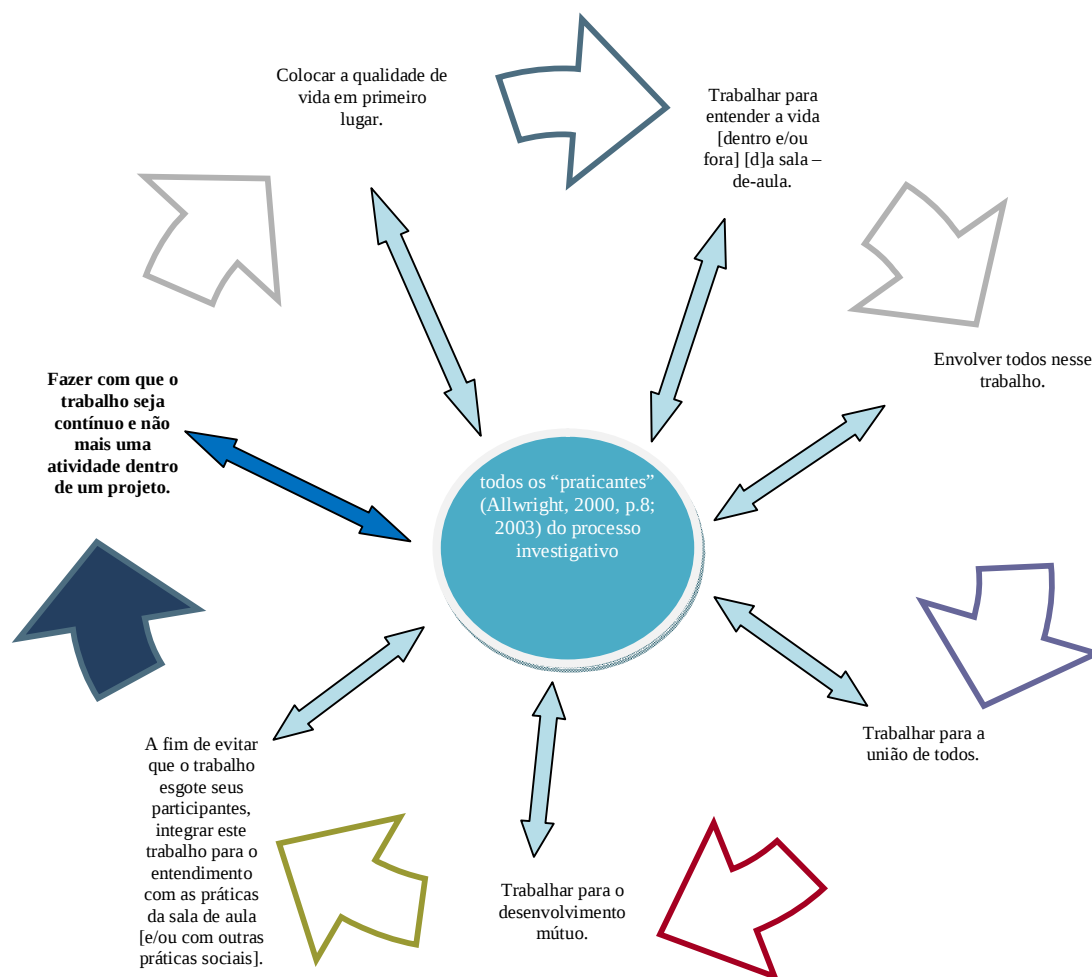


Figura 8 - Os sete princípios da PE (EP Centre, 2008; Moraes Bezerra & Miller, 2006, p.261; Santiago, 2009, p.37, 38), com destaque para o sétimo (?) princípio, e o relacionamento deles com os praticantes do processo investigativo.

3.3.2

E a PE, para mim, é...

Anteriormente, na seção 3.2.1.1, lancei o questionamento do que constituía a pesquisa à luz da PE e comuniquei ao leitor que a resposta àquela indagação seria dada ainda neste capítulo. No entanto, antes que eu dê prosseguimento a essa empreitada, recorro à explicação de Allwright (2006, p.15), *viz.*:

[A] Prática Exploratória é [...] uma maneira de se ensinar e aprender e não uma maneira de se fazer pesquisa. Porém, é uma maneira de se ensinar e aprender de modo que professores e aprendizes simultaneamente desenvolvem *seu próprio entendimento daquilo que eles estão fazendo* como aprendizes e professores (ibid.) (maiúsculas e ênfases no original).

Há que se explicar o que o estudioso e um dos mentores da PE quis dizer com sua afirmação. Ao conceber e propor a PE, Allwright tinha em mente a preocupação de dissociar qualquer empreendimento exploratório da noção consolidada de pesquisa com emprazamento delimitado *a priori* (cf. o “Sétimo (?) Princípio Exploratório” acima). Ademais, o contexto original do surgimento da PE foi o escolar, mais especificamente o ensino de ILE em curso particular e o educador citado atinou para a viabilidade de a investigação exploratória constituir-se na própria aula dos praticantes do exercício pedagógico. Destarte, tanto o professor quanto os alunos estariam investigando questões relevantes às suas realidades e aos seus contextos sociais, fossem estes entendidos como o contexto imediato (micro) da sala-de-aula ou as questões decorrentes do contexto mais abrangente (macro) mundial, histórico e cultural. Para tanto, os participantes do processo investigativo usariam o ILE como um *meio* para buscarem maiores entendimentos acerca de suas questões (Allwright, 2003, p.121) - rompendo com a visão tradicional do ensino de língua (estrangeira) *per se*, como um fim em si mesma.

Atualmente, a PE vem sendo utilizada também como arcabouço teórico-metodológico em pesquisas acadêmicas, relacionadas à prática educativa e/ou a outras práticas sociais como em Chaves (2009, em andamento), Miller (2001), Moraes Bezerra (2007), Santiago (2009) e na presente investigação.

Respondendo, então, à pergunta feita acima (seção 3.2.1.1) sobre o conceito de pesquisa à luz da PE, afirmo que pesquisar é “[e]xplorar a [p]rática” (Lordello L., 2006 *apud* Lordello L., 2008, p.10) socio-histórico-cultural, educativa, profissional e/ou de outra natureza, que se constrói entre os seus interagentes, com o objetivo primeiro de, *mutuamente*, se buscar compreender melhor questões surgidas durante o exercício daquela prática. Tal afirmação não significa que

[os participantes do processo investigativo] não possuam nenhum entendimento [do que está se passando], mas que [seus] entendimento[s] presente[s] não [são] suficiente[s] (Allwright, 2003, p.123).

Neste capítulo, narrei meu processo de descoberta da PE, comparando-a à outras modalidades de pesquisa, além de discorrer sobre o conjunto de princípios exploratórios que sustentam a atual investigação. Esclareço, ainda, que meus entendimentos acerca da PE constituem um empreendimento *dinâmico e inacabado*, já que construo minha autonomia de aprendiz nas interações comunicativas com Larissa (no caso da presente pesquisa), a cada oportunidade para a reflexão crítica que nós duas criamos.

No capítulo seguinte, discorro sobre Larissa e eu, as duas participantes desta investigação. Ademais, narro a escolha do arcabouço analítico que me inspirou na minha interpretação “[d]o que esta[va] acontecendo” (Goffman, 1974) nos recortes mais significativos em aula com Larissa, na pesquisa anterior (Lordello L., 2008).

Finalizo, dizendo que sempre fui exploratória, mesmo antes de descobrir que o era, pois sempre estive interessada, disposta e aberta à procura de re-significações “[d]o que está acontecendo” (Goffman, 1974, p.25) nas práticas socio-discursivas que co-construo com os demais praticantes da situação comunicativa.