

2

As teorias que guiaram o meu olhar analítico

Uma teoria é um sistema de enunciados, um corpo organizado de idéias sobre a realidade ou sobre um certo aspecto da realidade. (FRANÇA et al., 2001, p.47)

Durante a reflexão sobre as filmagens das reuniões de orientação de estágio supervisionado, fui, aos poucos, buscando, na literatura de Linguística Aplicada e nos fundamentos da Prática Exploratória, o embasamento teórico para as minhas reflexões, como forma de compreender o que estava acontecendo enquanto interagíamos em nossos encontros pedagógico-profissionais.

Primeiramente – antes de apresentar o aporte teórico no qual me apoiei no desenrolar da investigação – descrevo, na seção 2.1, conceitos diretamente ligados ao meu trabalho de professora formadora. Esses são elementos fundamentais para a compreensão das questões que abordo nesse estudo, a saber: a importância da reflexão de professores formados e em formação e o trabalho de orientação no estágio supervisionado como instrumento que possibilita a articulação dos nossos saberes e de nossas crenças a respeito do processo de ensino e aprendizagem. Abordo também o planejamento de aulas como um elemento central no estágio supervisionado.

Na seção 2.2, apresento o que compreendo ser o caráter teórico-filosófico da minha pesquisa: a Prática Exploratória. Para Allwright, a Prática Exploratória não tem a intenção de ser um “método para fazer pesquisa” (ALLWRIGHT, 2003). Ela representa uma “maneira de ensinar” – “*doing teaching*” (ALLWRIGHT, 2003). Sendo assim, apoiando-me nos fundamentos desse aporte teórico-filosófico, envolvi-me profundamente no processo de orientar – que também é ensinar – e pesquisar, numa relação de troca e construção conjunta de entendimentos com os meus estagiários.

As reuniões de orientação representam “cenários de construção do significado social e da experiência” (RIBEIRO e GARCEZ, 2002, p.7) e, portanto, devem ser melhor compreendidas para que o desenvolvimento do trabalho pedagógico no estágio supervisionado seja possível. Dessa forma, uma questão que desde o início estava clara na minha proposta de ganhar

entendimentos a respeito da minha prática como professora formadora era a necessidade de olhar mais de perto para cada um dos “pequenos momentos de interação face-a-face” (RIBEIRO e GARCEZ, 2002, p.7) Sendo assim, com o objetivo de entender melhor o processo de formação de professores e, mais especificamente, o trabalho construído pelos alunos-mestres, decidi analisar nossas conversas em sua dimensão sociointeracional. Em outras palavras, precisei olhar para o que estava acontecendo enquanto coconstruíamos nossa interação (RIBEIRO e GARCEZ, 2002, P.7).

Os construtos de base sociointeracional colocaram em evidência a complexidade e a riqueza discursiva desses encontros. Essa complexidade, segundo Ribeiro e Garcez (2002, p.7), é inerente a “qualquer tipo de encontro face-a-face” e o contexto linguístico por si só não é suficiente para compreendermos o que acontece na atividade interacional. Para se interpretar a situação social, é essencial que compreendamos a natureza sociointeracional das informações contextuais. Na seção 2.3, abordo, então, os construtos teóricos dessa natureza que serviram de categorias de análise para o estudo. Falo dos elementos que participam da construção dos encontros face a face, a saber: o contexto situacional e a inferência conversacional através das pistas de contextualização. Falo do discurso – foco da análise Sociolingüística Interacional – dando ênfase à maneira como ele promove a nossa (re)construção identitária. Descrevo também o modelo argumentativo de Schiffrin e os conceitos de “alinhamento” e “face social” (GOFFMAN, 1974, 1980, 1985, 1992,[1979]2002a):

Os fundamentos teóricos a serem descritos nesse capítulo surgem, assim, como uma “consequência da união de noções discursivas e sociointeracionais no processo de entender os dados coletados, atendendo às minhas questões de pesquisa” (MILLER, 2001, p.151).

2.1

A formação de professores: refletindo e articulando saberes

2.1.1

A importância da reflexão de professores e futuros professores

[...] a experiência por si só não é formadora. John Dewey, pedagogo americano e sociólogo do princípio do século, dizia: “quando se afirma que o professor tem 10 anos de experiência, dá para dizer que ele tem 10 anos de experiência ou que ele tem um ano de experiência repetido 10 vezes”. [...] Experiência, por si só, pode ser uma mera repetição, uma mera rotina. Não é ela que é formadora. Formadora é a reflexão sobre essa experiência, ou a pesquisa sobre essa experiência. (NÓVOA, 2001)

Segundo Pimenta e Mastasiou (2002, p. 97), “a educação, enquanto reflexo, retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade que se quer”. Tal visão ressalta o papel importante da educação na busca de uma melhor qualidade de vida e de um mundo melhor e também a sua posição como caminho para a construção de conhecimento e para a socialização. No cerne dessa questão encontra-se o professor e o formador do professor, com seus importantes papéis sociais.

Diferentemente da visão de educador do passado, o professor é hoje visto como aquele que deve contribuir para a formação de sujeitos partícipes de um mundo globalizado. Essa concepção vai ao encontro do perfil do docente traçado em textos prefigurativos do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que são referenciais para a organização curricular do Sistema Educacional no Brasil: as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e os Programas Curriculares Nacionais (PCN). Segundo esses documentos, o papel do ensino de línguas estrangeiras deve ser educar tendo como base o conceito do que é ‘ser cidadão’. De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM),

entende-se que ‘ser cidadão’ envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade, ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou exclui de quê? (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p.91)

O conceito de cidadania permeia também os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, tanto nas quatro primeiras séries quanto no terceiro e quarto ciclos (6º ao 9º ano). Essas orientações determinam que:

o ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. (BRASIL, 1997, p. 33)

Essa visão, disseminada pelas escolas em nível nacional, deixa claro que não se deve oferecer aos educandos o simples conhecimento sistêmico da língua, pois assim não estaríamos formando cidadãos. Para que esse papel seja minimamente cumprido, o curso de formação de professores deve fomentar a reflexão sobre a prática pedagógica e o professor formador deve ter a qualidade de sua própria formação fundamentada na capacidade de reflexão crítica. Deve também ter a habilidade de estimular o pensamento crítico em um espaço de interseção entre a teoria e a prática, possibilitando questionamentos ligados ao fazer pedagógico que possam contribuir para a autonomia dos futuros professores. Isso é importante para que os alunos-professores consigam, através de suas próprias atividades, “refletir para entender” (MILLER et al., 2008, p.145) certos aspectos do processo de ensino-aprendizagem, evitando assim que “passem” pela experiência pedagógica sem que sejam envolvidos e, possivelmente, transformados por ela. Além disso, cada vez que os professores estagiários refletem sobre o próprio processo de aprender e ensinar, eles estão, ao mesmo tempo, construindo e reconstruindo suas próprias identidades profissionais. A consciência a respeito desta (re)construção identitária nos faz entender que tanto o trabalho que desenvolvem no estágio quanto o que venham a desenvolver mais tarde não devem ser simples imitações de palavras e ações dos outros – sejam esses os professores da universidade, os professores orientadores na fase de estágio, os próprios colegas ou outros.

É importante, entretanto, que o professor formador não seja apenas um motivador da reflexão dos futuros mestres, mas que reflita junto com eles. A reflexão, então, deve envolver todos os participantes do curso de formação de professores, pois, como esperar que os professores regentes, orientadores ou supervisores abram no período de estágio um espaço para a reflexão se eles mesmos não estão habituados, ou, até mesmo, não são motivados a refletir? Nesse sentido, Contreras (2002, p. 159) reforça a importância da participação ativa do professor no processo de reflexão afirmando que

os docentes são encarados como ‘intelectuais transformadores’, já que não se trata de um compromisso com a transmissão de um saber crítico, mas com a própria transformação social por meio da capacitação para pensar e agir criticamente.

Ainda considerando os professores já formados – e, portanto, pensando também nos docentes que pretendemos formar – Tardif (2002, p.243) afirma que “precisamos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como autores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão”. Considerando-se que a competência e a autonomia são construídas através da reflexão, podemos compreender que as práticas reflexivas, mais do que essenciais, são inerentes ao trabalho docente, pois transformar a nossa experiência em conhecimento implica analisar sistematicamente as nossas próprias práticas (NÓVOA, 2003).

Os objetivos dessa tese estão alinhados a essa visão do professor reflexivo, uma vez que proponho com essa investigação um olhar crítico voltado para o trabalho do professor em formação, mas também para a minha própria prática pedagógica. Sendo assim, alinho-me mais uma vez a Nóvoa (2001b, p. 15), para quem “a preocupação com a pessoa do professor é central na reflexão educacional e pedagógica”. Segundo Nóvoa (2001b, p. 15), “a formação depende do trabalho de cada um [...] [e], mais importante do que formar é formar-se. [...] Todo conhecimento é autoconhecimento e [...] toda formação é autoformação”.

2.1.2

O estágio supervisionado e as reuniões de orientação: espaços de reflexão

[...] é o trabalho do professor [...] que dá sentido ao trabalho do supervisor no interior da escola. O trabalho do professor abre o espaço e indica o objeto da ação/reflexão, ou de reflexão/ação para o desenvolvimento da ação supervisora. (MEDINA, 2004, p. 32)

O estágio supervisionado é de fundamental importância no processo de formação do futuro professor. É uma oportunidade valiosa de vivência do trabalho em sala de aula e da descoberta através da própria experiência. As atividades no estágio devem se basear em um intercâmbio efetivo entre a escola e a universidade. Devem também representar uma oportunidade de articulação entre a dimensão teórica e a dimensão prática – ambas indispensáveis à formação do futuro professor, sendo que a primeira é atribuída, habitualmente, à responsabilidade da instituição de ensino superior, e a segunda à da instituição escolar (LÜDKE, 2009, p. 101).

Similarmente aos outros institutos de aplicação, durante o período de estágio supervisionado no CAP, o que se pretende é a articulação dos conhecimentos acadêmicos construídos no curso de licenciatura com a prática pelos futuros docentes. As horas presenciais vividas pelos estagiários dentro da escola representam, assim, uma valiosa oportunidade de se construir junto ao corpo docente, e todos os outros participantes do contexto escolar e acadêmico, uma consciência crítico-reflexiva sobre a formação identitária do professor.

O estágio deve ser também uma oportunidade de preparação para o mercado de trabalho, haja vista a relação que é enfatizada nessa fase entre a formação acadêmica e a atividade prático-profissional. Dessa forma, deve oferecer também a oportunidade de um trabalho em conjunto com diferentes instituições de ensino.

Também, nessa fase – que geralmente se inicia nos últimos períodos do curso de licenciatura – além dos conhecimentos acadêmicos construídos ao longo dos períodos letivos no âmbito da universidade, é igualmente relevante toda a experiência vivida pelo futuro professor. Tanto a vida em sala de aula como aluno, quanto, possivelmente, já como professor regente são importantes, uma vez que muitos começam a lecionar antes mesmo de completarem o curso de licenciatura.

O estágio representa, assim, a fase em que o licenciando encontra, ou pelo menos deveria encontrar, um espaço propício para discussões e reflexões com professores regentes, orientadores de estágio, supervisores da Prática de Ensino, alunos e outros formandos.

A orientação do trabalho docente de professores em formação propicia esses momentos de reflexão. Esse é um processo complexo. No que se refere ao ensino de línguas, por exemplo, o papel do orientador no estágio supervisionado pressupõe o entrelace das disciplinas tidas como teóricas e a prática no ensino das línguas e, muitas vezes, suas respectivas literaturas. Além disso, muito também pode ser encontrado na literatura a respeito de uma demanda por um modelo de supervisão pedagógica que “garanta” a qualidade do trabalho docente e do ensino. Simões (2008, p. 40), por exemplo, afirma que

o papel do orientador pedagógico é fulcral no processo de formação do professor estagiário. É fundamental que o professor orientador tenha formação adequada para poder contribuir, de forma positiva, para o desenvolvimento de professores de qualidade e, conseqüentemente, para uma melhoria do ensino.

Segundo Jacinto (2001, p. 6), além de fatores pessoais e profissionais diversos, a natureza da formação dos professores é uma questão que marca a fragmentação identitária dos professores supervisores. Essa complexidade resulta em orientações do trabalho pedagógico que são pautadas em uma grande variedade de estratégias e crenças, uma vez que não é incomum o alinhamento a concepções e modelos de ensino diferentes. Isso faz com que esses supervisores diferenciem-se entre si em seus pontos de vista, construindo práticas de orientação docente igualmente fragmentadas.

Há de se considerar também fatores ligados à relação entre os participantes do contexto do estágio que podem influenciar o desempenho do orientador. Dentre esses fatores, segundo Zeichner e Gore (1991, apud JACINTO, 2001, p.7), estão as relações de poder que se estabelecem entre supervisor universitário, orientador e futuro professor. A forma como essas relações são construídas pode fazer com que o professor orientador represente uma figura positiva no trabalho do estagiário, mas pode também deixar marcas negativas ou ajudar a formar um

modelo que o futuro professor opte por rejeitar. No segundo caso, o orientador pode representar “um profissional que não decide e nem executa, mas que controla, como um burocrata, o trabalho docente, dividido e fragmentado” (MALDONADO, 2003, p. 9).

Sabemos que, no mundo pós-moderno, onde as identidades dos indivíduos são tão fragmentadas, a questão do que o docente representa parece ter ficado ainda mais difícil de ser compreendida. As investigações no campo da orientação pedagógica continuam a levantar inúmeros questionamentos a respeito das competências e dos conhecimentos necessários aos orientadores e também da formação necessária para o desenvolvimento de suas atividades (SIMÕES, 2008, p. 41). O que acontece, então, é que “face à ausência de critérios definidos para o desempenho do cargo, continua-se, hoje em dia, a valorizar os professores experientes para a formação de futuros professores” (BEN-PERETZ e RUMNEY, 2001, p. 5, apud JACINTO, 2001).

A supervisão do trabalho pedagógico, ao longo de sua história, e também na atualidade, é marcada por uma variedade de estratégias e crenças diferentes. Muitos acreditam na supervisão como forma de controle, alinhando-se à visão de que “[...] para uma sociedade controlada, uma educação controladora; para uma educação controladora, um supervisor controlador e também controlado” (RANGEL, 2001, p. 93). Por outro lado, há visões, às quais me alinho, que se distanciam do sentido de supervisionar como uma forma de controle e o conceito de supervisão, felizmente, é visto por muitos como “uma forma de verificação, de avaliação, mas de verificação e de avaliação com a finalidade de prestar assistência e colaboração” (MEDINA, 2002, p. 43).

Alinho-me também a Medina (2002, p. 156), que “[...] contraria a concepção de uma ação supervisora centrada no controle puro e simples do trabalho do professor”, mostrando assim, que o trabalho de orientação e supervisão deve pressupor uma “ação conjunta voltada para a produção do trabalho do professor em sala de aula, como sujeito que ensina-aprende”. Isso vale tanto para professores em serviço como em formação.

Corroboro também a visão de Barbosa (2003, p. 3), segundo o qual “no âmbito do estágio, o processo de formação depende, em grande medida, da sua ação, uma vez que lhe compete criar condições favoráveis ao crescimento profissional dos professores estagiários”. Assim, distancio minha prática de

orientação de estágio de ideias que pressuponham iniciativas que partam exclusivamente de mim para os estagiários, como em uma via de mão única. Por isso, acredito que, acima de quaisquer elementos que possam caracterizar a complexidade do trabalho de orientação, está o desafio de abrir um espaço democrático de reflexão.

Sendo assim, compreendo a orientação no estágio supervisionado, em um sentido amplo, como uma ação conjunta entre orientador e orientando que possibilite a criação, adaptação, revisão e manutenção do trabalho dos futuros professores e que represente um meio de entendimento da própria prática pedagógica do professor formador.

Cabe aqui uma ressalva a respeito da crença no trabalho que nasce de forma compartilhada junto aos orientandos. Preciso esclarecer que não acredito que ela signifique uma falta de compreensão da liderança e responsabilidade próprias da minha posição de orientadora. Segundo Bastos (2009, p. 211), “liderança é um conceito complexo e, geralmente, tem sido definida como a habilidade para influenciar outros (ALVESSON e DUE BILLING, 1997; VERGARA, 1999, p.74)”. Tomando como base esse conceito, compreendo a minha participação nas reuniões de orientação de estágio supervisionado como um conjunto de ações de grande influência que são características de uma posição de liderança. Sei, portanto, que em nossos encontros, o discurso da orientação deve promover o “questionamento e (re)construção de teorias e práticas, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia profissional” (BARBOSA, 2003, p. 3) dos futuros mestres em um trabalho coconstruído. Alinho-me, assim, a Bueno (2007, p.6), para quem o papel do professor orientador é o de

abrir caminhos para que os alunos [estagiários] se exponham, coloquem-se como professores para ajudá-los a compreender a dinâmica do trabalho que escolheram seguir e as visões construídas sobre os docentes pela sociedade e por nós mesmos, professores ou futuros professores

Por fim, considero importante enfatizar também que procuro construir o meu dia a dia no CAP sem modelos predefinidos que possam se encaixar em padrões muito rigorosos de planejamento. Essa é uma forma que encontro de

estabelecer um espaço de construção conjunta com os futuros professores sobre o nosso trabalho diário, oportunizando um espaço de formação docente onde esses alunos-mestres tenham voz ativa. Dessa maneira, acredito que a regulação sobre a ação docente não esteja ausente, mas que seja construída em parceria com os futuros mestres. Para mim, essa é uma maneira de dar continuidade à minha própria formação.

As reuniões de orientação de estágio no CAp representam, por excelência, um espaço onde, de forma dinâmica e interativa, os futuros professores, em conjunto com o professor orientador, articulam diversos saberes, trazendo para a fase de prática no instituto o que aprenderam e vivenciaram em experiências anteriores ao estágio supervisionado, negociando os saberes que constroem durante as próprias reuniões e durante a observação da prática de outros. Sendo assim, tais saberes, múltiplos e complexos, permeiam nosso discurso nos encontros de orientação de estágio.

Da mesma forma, crenças a respeito do processo de ensino e aprendizagem também permeiam os encontros de orientação. Abordo essas questões na seção seguinte.

2.1.2.1

Os saberes docentes e as crenças que norteiam a nossa prática

O saber não é uma coisa que flutua no espaço. O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2002, p.11)

A prática docente, percebida em toda a sua complexidade, “requer do professor a mobilização de diferentes saberes para dar conta da especificidade e das diferentes exigências do ato de ensinar” (LUSTOSA e BRITO, 2009, p.1). Esses saberes docentes são, segundo Tardif (2002, p. 9), “os conhecimentos, o saber fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas”. Silva (1997, apud NUNES 2001, p. 30) aponta que as novas tendências de pesquisa veem o professor como um sujeito de um fazer, mas

também de um saber, o que coloca em pauta a necessidade de se investigar tais fazeres e saberes.

Os saberes docentes são constituídos e reconstituídos ao longo da prática cotidiana na esfera acadêmico-escolar. Eles emergem nos momentos junto aos alunos ou nas situações de contato com os outros participantes do contexto ensino-aprendizagem. São articulados através do trabalho docente no contexto pedagógico construindo “um conjunto de representações a partir das quais os docentes interpretam, compreendem e orientam” sua prática pedagógica (TARDIF e LESSARD, 1991, p. 215). Cada um dos saberes que o professor articula em sua jornada pedagógica é, portanto, “adquirido [ou coconstruído] em um contexto de socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado” (TARDIF e LESSARD, 1991, p. 13).

Os saberes do professor são também adquiridos ao longo da própria vida, ou seja, nas relações pessoais. A esse respeito, Tardif e Lessard (1991, p.19) chamam nossa atenção especialmente para o papel das “experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial”. Pesquisas mostram, por exemplo, que o saber herdado da vida na escola marca profundamente o docente e persiste através do tempo. Mostram também que a experiência vivida em sala de aula como aluno, em particular, representa um período necessariamente formador, uma vez que permite que o futuro professor adquira crenças sobre a prática de seu futuro ofício e sobre o que é ser aluno (TARDIF, 2002, p. 20).

Therrien (1995, p.3) também ressalta a importância dos saberes da experiência que, ao se transformarem, passam a fazer parte da identidade do professor. Eles são elementos fundamentais que se encontram no centro das decisões pedagógicas e

se caracterizam por serem originados na prática cotidiana da profissão, sendo validados pela mesma, [podendo] refletir tanto a dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer ou saber-agir, tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito, como a dimensão da razão interativa que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar de acordo com os condicionamentos de situações complexas.

Sendo assim, não podemos compreender os saberes docentes como “uma categoria autônoma e separada das outras realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os professores se encontram mergulhados” (TARDIF, 2002, p.11) e nem tampouco como meras representações de processos mentais, pois “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (TARDIF, 2002, p.11). Em outras palavras, os saberes carregam marcas tanto individuais quanto coletivas e são partilhados por um conjunto de agentes e produzidos socialmente. Podemos compreender, então, que no cerne do saber docente está a relação com o outro, por isso, o saber do professor é social porque “seus próprios *objetos* são objetos sociais, isto é, práticas sociais” (TARDIF, 2002, p. 13). Dessa forma, “sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização” (TARDIF, 2002, p. 13). Esse sistema é formado pelas diferentes instituições dentro do âmbito educacional, como a universidade, a escola, os grupos científicos, a família, entre outros. E tanto essas instituições quanto as maneiras de ensinar “evoluem com o tempo e as mudanças sociais” (TARDIF, 2002, p. 13).

O saber docente é também “plural, compósito e heterogêneo porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2002, p.18). É o saber curricular, relacionado a programas e livros didáticos, o saber e o fazer pessoal, o saber relativo às disciplinas ensinadas, etc.

Essa pluralidade de saberes, oriunda das diferentes dimensões do cotidiano do professor, forma a competência profissional, competência essa que se modifica constantemente conforme esses saberes vão se reformulando, se validando e, muitas vezes, sendo problematizados na própria prática cotidiana da profissão. A construção de saberes é, então, um processo também temporal por ser caracterizado por fases em que há transformação, continuidade, bem como rupturas que marcam a trajetória profissional (TARDIF, 2002). Os saberes são adquiridos “no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional” (TARDIF, 2002, p.19). Isso quer dizer que o docente está constantemente aprendendo a ensinar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários

à realização de seu trabalho. Dessa forma, a temporalidade do saber, segundo Tardif (2002, p. 20-21), está relacionada a temas como

a socialização profissional, a consolidação da experiência de trabalho inicial, as fases de transformação, de continuidade e de ruptura que marcam a trajetória profissional [e] as inúmeras mudanças (de classe, de escola, de nível de ensino, de bairro, etc.) que ocorrem também no decorrer da carreira profissional e, finalmente, toda a questão da identidade e da subjetividade dos professores, que se tornam o que são de tanto fazer o que fazem.

Por fim, a compreensão da natureza do saber dos professores implica considerar o que nos espaços de seus trabalhos cotidianos, os professores “são, fazem, pensam e dizem” (TARDIF, 2002, p.15). Pode-se dizer, então, que analogamente ao professor experiente que “constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais” (NUNES, 2001, p. 27), os futuros professores também já trazem consigo diversos saberes ao iniciarem seu processo de formação profissional. São os conhecimentos de vida, a experiência escolar e a reflexão sobre a prática unindo-se para juntos nortear a ação educativa.

Alinho-me a Silva (1997, p.14), que ressalta que “quer para afirmá-lo (e valorizá-lo) quer para negá-lo (e confrontá-lo com visões alternativas de escola e mundo) há que se conhecer este saber docente que rotineiramente norteia as práticas educativas” para que se acendam “novas luzes sobre nossa compreensão acerca dos fundamentos do trabalho docente, no sentido de desvendar atitudes e práticas presentes no dia-a-dia das escolas” (SILVA, 1997, p. 3). Da mesma maneira, alinho-me a Lustosa e Brito (2009, p.1), segundo os quais há a “necessidade de reflexões a respeito dos saberes requeridos na prática docente” como uma forma de escapar da redução do ofício do professor a um conjunto de competências e técnicas, o que pode gerar “uma grande separação entre o eu profissional e o eu pessoal e uma conseqüente crise de identidade nos docentes” (NÓVOA, 1995, apud NUNES, 2001, p. 28).

Similarmente aos saberes docentes, as crenças na área de ensino e aprendizagem formam um conjunto que tem implicação significativa no processo de formação de professores. Representam ideias que alunos, professores e

terceiros têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem e que se (re)constróem mediante suas próprias experiências de vida, conseguindo se manter por um certo período de tempo (SILVA, 2005, p. 77). As crenças participam da construção da nossa realidade. São maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos em um processo interativo de (re)interpretação e (re)significação constantes (BARCELOS, 2006, p. 18) e “ter consciência sobre as nossas crenças e ser capazes de falar sobre elas é [...] o primeiro passo para professores e alunos tornarem-se reflexivos (BARCELOS et al., 2004, p. 14) .

Para André (1998, p. 48), as “crenças são entendidas como posicionamentos e comportamentos embasados em reflexões, avaliações e em julgamentos que servem como base para ações subsequentes”. Além das crenças diretamente ligadas ao espaço que a língua inglesa tem em nosso contexto sócio histórico e cultural, há também as questões diretamente ligadas ao contexto pedagógico onde se aprende essas línguas. As primeiras englobam aspectos tais como a relevância da aprendizagem de uma língua estrangeira, o impacto que isso pode ter no mercado do trabalho e a questão das habilidades do falante não nativo, com suas inseguranças ligadas ao vocabulário, à pronúncia, à fluência, etc. A respeito do ensino e aprendizagem de LE, Rivas Filipe (2009, p. 26) afirma que as crenças

influenciam, direta e/ ou indiretamente, como os professores-aprendizes planejam suas aulas de língua inglesa, suas concepções sobre ensino e aprendizagem, sobre o ambiente escolar, sobre a sala de aula, suas ações neste contexto e como esses planos de aula são negociados com os professores do Estágio Supervisionado e /ou com os professores regentes das turmas onde os estagiários atuam.

Outra questão, ligada à natureza social das crenças – e também ao fato de estarem imbricadas nos momentos de interação e, ao mesmo tempo, serem geradas por eles – é a característica dinâmica do próprio processo de crer. Para Barcelos (2006, p. 19), as crenças sofrem variações e se modificam ao longo do percurso de vida dos indivíduos. Em outras palavras, as nossas experiências ratificam ou negam as crenças que construímos nas interações de maneira contínua. Sendo assim, Barcelos (2006, p. 20) chama atenção para o fato de que essas mudanças podem colocar as crenças em relações paradoxais e até mesmo conflitantes. Isso é possível porque as crenças são suscetíveis à mudança, tanto em

relação ao que nós mesmos cremos quanto em relação ao meio social, onde o primeiro é uma condição para o segundo e vice-versa.

Na mesma linha que Barcelos, Bandeira conceitua as crenças como forças operantes que direcionam o fazer docente. Em sua perspectiva, as crenças representam “uma disposição para a ação e podem transformar-se em regras de comportamento devido ao alto grau de probabilidade e estabilidade. Assim, elas são consideradas princípios filosóficos que orientam a prática do professor” (BANDEIRA, 2003, p. 65).

As crenças, então, mais do que influências, são elementos que constituem o saber docente e subjazem o fazer pedagógico. Estão “ligadas à cognição, à ação e ao conhecimento e não podem ser divorciadas do contexto em que se formam e se manifestam” (LYONS, 2011). São “convicções, conscientes ou inconscientes, surgidas da experiência, que são íntimas, sociais, tradicionais, e que são expressas nas ações da pessoa” (SCHÖN, 1983, p.362).

Rivas Filipe (2009, p.26) enfatiza também que “o professor é movido pelo que acredita ser o mais adequado para a sua aula e isto se fundamenta no que ele já experimentou ao longo de todo o seu convívio no contexto escolar”. A autora também assevera que

o fato de um professor se basear em seu sistema de crenças para preparar suas aulas, para dar um direcionamento à sua prática docente justifica-se porque muitos professores-aprendizes ou professores em exercício oferecem resistência em aprender algo novo ou utilizar uma metodologia ou técnica diferente em sua sala de aula [...] [e isso perdura] “até sua chegada aos cursos de formação e posterior atuação como docente” (RIVAS FILIPE, 2009, p.26)

Dentro desse universo de visões sobre o que seja “crença” e alinhando-me mais uma vez a Barcelos (2006), compreendo que esse conceito na pesquisa que aqui apresento se refere às maneiras de ver e perceber o mundo. Elas são construídas em conjunto nas experiências que compartilhamos com o outro. São interpretadas e reinterpretadas, significadas e ressignificadas em um processo interativo (BARCELOS, 2006, p. 18). Sendo assim, compreendo as reuniões de orientação de estágio supervisionado como momentos de expressão, construção e reconstrução de nossas crenças e também de reflexão sobre as mesmas. Isso

porque crenças não são um conceito simplesmente cognitivo, mas “construtos sociais nascidos de nossas experiências e de nossos problemas [...] de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (BARCELOS, 2004b, p.20). Corroborando essa visão, Lyons (2011) nos lembra que

se pensarmos a escola como uma representação micro da sociedade em geral, não há como evitar a circulação de crenças que surgem fora das suas paredes. O que há, no entanto, é a oportunidade de construir outra crença, ao analisar a situação de outro ângulo.

Como apontado anteriormente, o processo de planejamento de aulas – elemento central na atividade do professor, constituído pelos nossos saberes docentes – é permeado pelas minhas crenças e as crenças dos futuros professores sobre o ensino e a aprendizagem. Abordo esse processo na seção a seguir.

2.1.2.2

O planejamento de aulas: refletindo juntos sobre o fazer pedagógico

O planejamento é uma tarefa vital, união entre vida e técnica para o bem estar do homem e da sociedade. (GANDIN, 2004, p. 18)

Dentro do universo pedagógico, o planejamento de aulas é um dos processos mais significativos. Na verdade ele é inerente ao próprio ato de ensinar e representa o momento em que o professor reflete sobre suas próprias decisões pedagógicas, voltando seu olhar para a sua própria prática. As escolhas e análises feitas, bem como as questões levantadas durante esse processo, são frutos de reflexões não só sobre o que se pretende do trabalho em sala de aula, mas também do que se aprende no dia a dia na escola junto aos alunos e aos outros participantes do contexto de ensino e aprendizagem.

Durante o processo de planejamento, os professores lidam com suas crenças, anseios, metas e pretensões a respeito dos momentos compartilhados com os alunos em sala de aula e também, de forma mais abrangente, a respeito do

processo de ensinar e aprender em geral. Dessa forma, determinadas questões relacionadas ao que constitui o fazer do professor vêm à tona. Essas são questões que muitas vezes exteriorizam tensões tais como o embate entre: o que se “deve” exigir dos alunos de acordo com o programa curricular da escola e o que é realmente relevante para eles; o que significa viver em sala de aula de acordo com o programa – ou de acordo com o que a escola espera – e o que os participantes dessa escola almejam; a qualidade meramente técnica das aulas e, em sentido mais amplo, a qualidade da vida na sala de aula. Assim, dentre as oportunidades de reflexão que podem ser oferecidas ao futuro professor no estágio supervisionado, o planejamento de aulas representa um valioso instrumento para se pensar e entender a complexidade da prática pedagógica.

Todavia, esse processo nem sempre é compreendido como elemento fundamental na construção do dia a dia na escola. Ao afirmar que “fazer planos é uma tarefa em si mesma, da qual nada se espera realmente”, Gandin (2004, p.13) retrata de forma bastante clara o *status quo* do processo de planejamento como algo que, para muitos, ainda não tem seu sentido e objetivos claros. Essa questão torna-se ainda mais complicada quando o futuro professor se vê envolvido nesse processo, principalmente no período de estágio supervisionado. É nessa fase que ele tem a chance de colocar em prática as teorias e os conceitos que lhe são apresentados durante o curso de licenciatura à luz do que ele mesmo já traz consigo em termos de experiências e conhecimentos prévios.

A falta de compreensão do sentido do planejamento pode fazer com que ele seja desenvolvido de forma mecânica, como apenas mais uma das muitas obrigações dos já tão atarefados futuros professores. Interpretado como um fim em si mesmo, esse processo – vital para a manutenção da vida na escola – pode ter sua importância reduzida por passar a priorizar unicamente um conjunto de expectativas curriculares da Prática de Ensino. Pode, por exemplo, servir como um “documento” que é confeccionado apenas por ser uma exigência do estágio supervisionado e do curso de licenciatura. Dessa forma, limitado em uma esfera meramente burocrática, ele passa a garantir apenas a regularidade do andamento de determinadas ações que são pretendidas e exigidas do futuro professor.

Enfatizando a minha crença na importância do processo de planejamento de aulas e na necessidade de compreendê-lo, alinho-me a Prabhu (1990, p.164), segundo o qual “é somente quando somos capazes de mostrar uma relação entre

um fator contextual e uma decisão metodológica que esse fator contextual se torna significativa para a pedagogia”.

2.2 Prática Exploratória: uma maneira indefinidamente sustentável de reflexão

2.2.1 A filosofia do questionamento

O filósofo não vê apenas como é, mas como deveria ser. Julga o valor da ação, sai em busca do significado dela. Filosofar é dar sentido à experiência. [...]. A Filosofia é a possibilidade da transcendência humana, ou seja, a capacidade que só o homem tem de superar a situação dada e não escolhida. Pela transcendência o homem surge como ser de projeto, capaz de liberdade e de construir o seu destino. (ARANHA, 1993, p. 73-75)

A palavra “filosofia” significa amor pela sabedoria. Originária do grego *philos* (amigo ou amante) e *sophia* (sabedoria ou conhecimento), a filosofia deu início à busca pelo questionamento, colocando em evidência a insatisfação com a simples aceitação das coisas como elas são sem qualquer busca por compreensão. Por ser um trabalho que privilegia o questionamento e a busca por entendimentos e preconiza a reflexão conjunta sobre a própria prática pedagógica, a Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 1992, 1991, 2001a, 2002a, 2003a; ALLWRIGHT e MILLER, 2002) também carrega em sua essência a sede de entender.

A Prática Exploratória fundamenta-se em um conjunto de pressupostos aplicáveis em pesquisas de forma científica que estimulam a união de todos para a manutenção da qualidade de suas próprias vidas (ALLWRIGHT, 2003a, p.128-130; ALLWRIGHT e HANKS, 2009, p. 149-155; EP CENTRE, 2009; MILLER et al., 2003; MORAES BEZERRA & MILLER, 2006, p.261) e seu trabalho é conduzido no campo social, tendo como elemento central o comportamento humano. Há, portanto, no cerne dessa filosofia, uma integração indissolúvel entre o pesquisador e o objeto pesquisado.

Vista dessa forma, a Prática Exploratória não se apresenta como uma simples metodologia de pesquisa, mas sim como uma base teórico-filosófica onde

a pesquisa científica pode se embasar. Na verdade, qualquer metodologia por si só, por mais moderna que seja, não é o suficiente para a compreensão das ações no campo pedagógico. A pedagogia, e mais especificamente falando, a formação de professores, não é um assunto simples que possa ser estudado e explorado a fim de se provar, de maneira objetiva, as teses de algum pesquisador. A educação envolve um campo transdisciplinar e plural e para que possamos compreendê-la, é necessário que caminhemos pelas vias sinuosas do questionamento humano despidos da pretensão de simplesmente quantificar, mensurar ou chegar necessariamente a soluções ou confirmações de hipóteses.

As palavras de Nietzsche, ao criticar a investigação de natureza positivista no final do século XIX, que caminha em uma via de mão contrária à da Prática Exploratória, ainda que duras e inclementes, refletem bem essa visão. Para o filósofo, "uma interpretação que permite que se conte, que se calcule, que se pese, que se toque e nada mais, é despropósito e ingenuidade, admitindo-se que não seja demência e idiotice" (NIETZSCHE, 1976, p.271). Além disso, para ajudar os nossos alunos a aprender, não precisamos da 'última palavra em método', mas sim de um entendimento da sala de aula e do que se passa dentro dela (ALLWRIGHT e BAILEY, 1991). Para que esse entendimento seja possível, a Prática Exploratória elege como objeto de investigação a própria ação pedagógica ou profissional (MILLER, 2001; MORAES BEZERRA, 2006).

Segundo o professor Dick Allwright, mentor desse caminho investigativo, a Prática Exploratória é uma forma de abordar as questões sobre a vida que surgem em um determinado contexto, seja este pessoal ou profissional. Em outras palavras, ela é um meio de os próprios praticantes pesquisarem a vida de forma ética, uma vez que se espera que todos os envolvidos na prática possam desenvolver seus próprios entendimentos sobre a qualidade de vida que vivem e serem auxiliados em conjunto pelos outros participantes. Nas palavras de Allwright (2003a, p. 114), "todos os praticantes, alunos e também professores, podem esperar um ganho, um desenvolvimento desse processo mútuo do trabalho em busca de entendimentos. A Prática Exploratória é compreendida, então, como "um conjunto coerente de ideias práticas para a pesquisa de ensino (e aprendizagem) de línguas e, muito mais importante, como um conjunto de princípios para qualquer tipo de pesquisa do praticante" (ALLWRIGHT, 2003a)

Na Prática Exploratória, o professor reflete sobre o que o intriga, sozinho ou com os alunos. Essa reflexão torna os agentes envolvidos nesta prática passíveis de compreender melhor o que os inquieta, seja como uma questão a ser resolvida ou como uma questão com a qual conviver. Prática Exploratória é, assim, a adoção consciente de uma postura reflexiva, ou seja, é “refletir para compreender”. Da mesma forma, segundo Bannell (2003, p.3),

a prática exploratória focaliza mais na compreensão e interpretação da sala de aula como elemento constitutivo da prática educacional. Nisso, está mais perto de uma perspectiva que promove uma reflexão hermenêutica sobre a “ação profunda” na sala de aula, as razões que fundamentam a ação pedagógica, bem como o contexto sociocultural no qual o ensino está inserido.

Um dos traços fundamentais que caracterizam a Prática Exploratória é o posicionamento dos participantes na pesquisa. Dentro da sua perspectiva, o professor não é só pesquisador ou investigador, da mesma forma que os alunos não são “cobaias” ou meros consumidores do produto da pesquisa. Não se pressupõe, assim, simples levantamentos de dados ou descobertas feitos por um sujeito intermediário e que devam ser transmitidos a terceiros. Na verdade, os elementos envolvidos, sejam eles professores, alunos ou outros, são, ao mesmo tempo, os investigadores, monitores e produtores de conhecimento a partir do trabalho para entender suas próprias vivências.

Segundo Sette (2006, p. 61), “a mudança que a Prática Exploratória visa é em primeiro lugar uma mudança de perspectiva”. Sendo assim, ela é melhor definida como uma forma de lecionar que não obriga o professor a parar as atividades cotidianas da sala de aula para trabalhar entendimentos. O professor exploratório pode e deve aproveitar algum gancho com a matéria que ensina e utilizar uma atividade pedagógica, já conhecida, como ferramenta de investigação para introduzir uma reflexão a respeito de algum questionamento dele ou dos alunos. Assim, a pesquisa passa a fazer parte do processo de ensino e aprendizagem continuamente, não representando trabalho extra para o professor ou para o aluno e não modificando, de forma significativa, o tempo destinado ao cumprimento do programa escolar. Isso fica claro nas palavras de Allwright (2005, p. 361) que define essa prática como “um meio indefinidamente

sustentável de professores e alunos, enquanto continuam aprendendo e ensinando, desenvolverem seus próprios entendimentos a respeito da vida na sala de aula”.

Cabe também ressaltar que, apesar das referências constantes a “professor” e “aluno” na literatura sobre Prática Exploratória, essa é uma filosofia que, como afirma Miller (2007), não se encontra restrita à sala de aula, esfera educacional e nem tampouco ao âmbito profissional. Na verdade, por estarmos constantemente levantando questões a respeito de nossas próprias vidas, a Prática Exploratória, podemos dizer, permeia a nossa própria existência.

2.2.1.1

O caráter qualitativo, naturalístico e interpretativo

Acreditava-se [...] na perfeita separação entre o sujeito da pesquisa, o pesquisador e seu objeto de estudo e, ainda, na necessidade de o pesquisador manter-se o mais afastado possível desse objeto, para que seus valores e preferências não influenciassem o ato de conhecer. Em educação, assim como em todos os campos das ciências sociais, compreende-se que não é bem assim que o conhecimento se processa. Ele necessita da interrogação do pesquisador, o acumulado da teoria que conhece a respeito do assunto, interagindo como suporte na construção do conhecimento sobre o objeto de estudo em sua realidade histórica. (RIVERO, 2004, p.1)

A Prática Exploratória situa-se no campo qualitativo, naturalista e interpretativista de pesquisa. O que fundamenta a minha escolha desse caminho é a própria natureza do contexto investigado: uma reunião de orientação de estágio supervisionado que, por constituir um espaço complexo e marcado pela imprevisibilidade, não permite o controle de variáveis e nem tampouco poderia se harmonizar com um viés positivista de investigação. Além disso, devido à essa complexidade, acredito ser exatamente uma atmosfera de busca de entendimentos o que eu necessito para conduzir a minha investigação, tanto no que se refere a essa pesquisa de doutorado, quanto à procura contínua por compreensão dos porquês advindos da minha própria prática profissional diária, porquês esses que sei que não têm fim e os quais não posso ignorar.

Os estudos qualitativos possuem natureza exploratória e trazem consigo um porquê já implícito ao trabalho de pesquisa. Eles são um caminho para o

pensamento livre a respeito de diferentes objetos. Segundo Sampson (1991, p. 29),

a pesquisa qualitativa é usualmente exploratória ou diagnóstica. Ela envolve um número pequeno de pessoas que não estão amostradas em uma base probabilística. Elas podem, contudo, ser selecionadas para representar diferentes categorias de pessoas de um mercado-alvo ou segmento da comunidade. Em pesquisa qualitativa nenhuma tentativa é feita para obter conclusões rápidas e sólidas.

Sendo assim, divergindo da pesquisa de cunho positivista, investigações que seguem o paradigma qualitativo não visam à produção de um conjunto de resultados que possam se encaixar dentro de um padrão específico. Seguindo esse caminho investigativo exploratório, fui estimulada a pensar, junto com Flavinha e Manu, sobre as questões geradas durante a análise da nossa reunião de orientação, ou, os *puzzles* relacionados à prática pedagógica no estágio supervisionado e à formação docente em geral. Dessa forma, buscamos entendimentos sobre a natureza do nosso trabalho sem planos rigidamente pré-estabelecidos.

Da mesma forma, o processo naturalístico de investigação refere-se a um conjunto de estratégias que compartilham o mesmo interesse: descrever o comportamento humano tal como ele ocorre naturalmente e nas circunstâncias que o geram espontaneamente. Então, para que o meu olhar não fosse desviado da minha prática tal como ela é, no início da pesquisa, a Prática Exploratória era o único caminho teórico que eu havia optado por seguir. Igualmente, em relação às minhas decisões metodológicas, nem mesmo as SEVIPE – descritas no capítulo 3, seção 3.2.4 – foram pensadas a priori. Foram os *puzzles* que surgiram gradualmente durante a análise dos dados que mostraram a necessidade da conversa exploratória com as outras duas participantes. Essa pesquisa, então, começou como uma investigação em reuniões de orientação de estágio e acabou se estendendo até os encontros em que compartilhamos “porquês” em sessões posteriores ao período de prática, quando as duas participantes envolvidas já eram professoras formadas.

O paradigma interpretativista, em perfeita consonância com a natureza qualitativa e naturalista desse estudo, também caracteriza a análise de meus dados, uma vez que não precisei utilizar instrumentos de cunho quantitativo para a

análise do fato social que se encontra no centro das minhas investigações: a reunião de orientação de estágio com duas alunas-professoras.

Ao escolher o caminho da Prática Exploratória, como disse no capítulo 1, optei também por abrir um espaço que é inédito na minha própria prática: minha posição de pesquisada, além de pesquisadora, e uma participação mais ativa dos estagiários na análise dos dados durante as SEVIPE.

Na abordagem interpretativista, a realidade pesquisada e o pesquisador são inseparáveis, pois, uma vez que o pesquisador também constrói a realidade que pesquisa, ele não pode ficar distante dela. Alinho-me assim a Freitas (2011, p.3), que ressalta que

o paradigma interpretativista coloca como finalidade da investigação a compreensão e a interpretação, tendo a convicção de que o real não é apreensível mas sim uma construção dos sujeitos que entram em relação com ele. Assim, o que é valorizado na relação do sujeito com o objeto de investigação são as relações influenciadas por fatores subjetivos que marcam a construção de significados que emergem no campo.

Partindo desses princípios, a Prática Exploratória foi a filosofia que me possibilitou usar a nossa própria prática – minha e das estagiárias – em uma reunião de orientação, como objeto e, ao mesmo tempo, como ferramenta de investigação para a busca de entendimentos a respeito do que acontece nos momentos em que interagimos a respeito do trabalho no estágio supervisionado.

Para uma melhor compreensão do meu leitor das razões que motivaram a escolha desse aporte teórico-filosófico, descrevo, na próxima seção, como meus objetivos se associam aos fundamentos dessa prática.

2.2.1.2 Buscando entendimentos

Não devemos almejar o saber pelo saber, ou a invenção pela invenção, deslocados de compromissos éticos. Não devemos, tampouco, nos relacionar com o conhecimento que produzimos como “captura” teórica do “real”. Embora tecnicidades analíticas sejam parte necessária de nossas pesquisas, elas não deveriam se converter em mera atividade técnico-cognitiva: nossas construções devem objetivar uma vida melhor. (FABRÍCIO, 2006, p. 62)

O primeiro dos princípios da Prática Exploratória prioriza a “qualidade de vida” (ALLWRIGHT, 2003a, p.113-141) e o elemento que primeiramente motivou minha investigação foi a preocupação com a “qualidade de vida no estágio supervisionado”. Cabe aqui enfatizar que o termo “qualidade” na literatura da Prática Exploratória não pressupõe algo necessariamente positivo, mas sim se refere ao estado em que as coisas estão no contexto alvo. Dessa forma, para compreendermos a qualidade de vida em nosso ambiente profissional, é necessário que investiguemos em que condição se encontra a vida nesse ambiente.

Esclarecendo mais esse conceito no que se refere à dimensão pedagógica do trabalho do professor, Moraes Bezerra aponta que a qualidade de vida na sala de aula está relacionada “com as pessoas que lá convivem e cuja afetividade, processos cognitivos e histórias entram em jogo no processo de construção de conhecimentos mediado pelo discurso” (MORAES BEZERRA, 2008). Para a autora, esse conceito de qualidade “contrasta com o foco mais frequente na *qualidade de trabalho*, que parece focalizar questões mais imediatas e técnicas, nem sempre considerando os participantes discursivos” (MORAES BEZERRA, 2008). Da mesma forma, ressaltando a relevância da reflexão sobre essa questão no que se refere à atividade junto aos alunos, Allwright (2003b, p.5) afirma que

a qualidade de vida da sala de aula é a questão mais importante, tanto para a saúde mental da humanidade (e para a saúde mental do professor!), quanto para encorajar pessoas a serem eternos aprendizes ao invés de se ressentirem por terem passado anos de suas vidas como alunos ‘cativos’, perdendo para sempre a vontade de aprender.

Analogamente à sala de aula, enfatizo a importância do foco nas ações dos “participantes discursivos” – no caso dessa investigação, eu e os estagiários – para a compreensão do contexto de formação docente do qual participamos.

Como dito no capítulo 1, o planejamento de aulas é o processo de onde se origina a atividade pedagógica e por isso questões a seu respeito assumem naturalmente uma posição de grande importância na vida docente. Foi a partir da necessidade de buscar entendimentos a respeito da maneira como os futuros professores se alinham ao processo de criação de suas próprias aulas que senti a necessidade de compreender “em que pé” andava a qualidade da vida no estágio supervisionado. Quero dizer que uma vez que conceitos básicos, relacionados ao processo de planejamento – e, portanto, à construção do trabalho docente – ainda se encontravam tão pouco explícitos, compreendi que precisava me aproximar mais dos meus estagiários e observar com mais atenção o que acontecia entre nós durante a orientação de estágio supervisionado como forma de entender melhor o trabalho por nós construído.

Quanto ao segundo pressuposto da Prática Exploratória – o trabalho para entender a vida na sala de aula – cabe-me dizer, primeiramente, que a busca de entendimentos é um processo infundável, uma vez que um porquê leva sucessivamente a outro. Portanto, nem o trabalho em sala de aula e nem tampouco qualquer outro cujo objetivo seja entender deve necessariamente levar a uma mudança, pois a Prática Exploratória é “uma iniciativa contínua e indefinidamente sustentável, não um ‘projeto’ com tempo determinado para acabar” (ALLWRIGHT, 2002a, p. 2). A esse respeito, Miller et al. (2003) diz que

aprendemos que sempre que surgir algo que nos desperte a atenção, seja recorrente ou não, e principalmente se estiver ligado à sala de aula ou à relação educador/educandos, devemos investigá-lo para procurar entendê-lo sem nos preocuparmos em buscar uma mudança ou solução imediata. A importância está no entendimento do “porquê” daquilo que nos chamou atenção; se este entendimento levar à mudança, solução ou simplesmente deixar de ser o centro de nossa atenção será apenas uma consequência.

Allwright e Miller (2001) estabelecem uma relação de sentido entre “perceber” e “entender” que é importante para a compreensão da Prática Exploratória. Para eles, a observação do nosso ambiente é uma primeira etapa que

nos faz perceber o que nos inquieta, ou seja, os nossos porquês. Só assim, sabendo quais *puzzles* nos intrigam, iniciamos um trabalho exploratório. Nesse sentido, o objetivo da Prática Exploratória é a busca de entendimentos a respeito dos porquês que chamam a nossa atenção em nossa própria rotina em clima de cooperação, troca e companheirismo. Da mesma forma, nessa pesquisa, e procurando entender os meus próprios porquês, acredito estar caminhando para a uma melhor compreensão da prática no estágio supervisionado a partir dos encontros de orientação com vistas à construção tanto do meu trabalho pedagógico quanto do trabalho dos alunos-mestres, ações essas que se encontram interligadas.

Esse trabalho em conjunto para a construção da nossa ação pedagógica está também imbricado em outros três fundamentos da Prática Exploratória: “envolver todos no trabalho para entender”, “trabalhar para a união de todos” e “trabalhar para o desenvolvimento mútuo” (ALLWRIGHT, 2003a, p.128-130; ALLWRIGHT e HANKS, 2009, p. 149-155; EP Centre, 2009; MILLER et al., 2003; MORAES BEZERRA & MILLER, 2006, p.261). Esses três pressupostos ressaltam a importância da integração entre todos os participantes em um processo de reflexão conjunta na pesquisa de cunho exploratório, fundamento que norteou a minha investigação.

A Prática Exploratória também pressupõe a integração entre o trabalho para entender e as atividades cotidianas a fim de evitar o esgotamento dos participantes da pesquisa. Em harmonia com esse pressuposto, o processo de geração de dados foi conduzido dentro do horário normal das reuniões de orientação. Apenas as SEVIPE exigiram encontros em horários extraordinários, devido ao estacionamento da minha pesquisa (cujos motivos explicito no capítulo 1, seção 1.1.3), que formou um espaço de tempo após a geração de dados, fazendo com que as SEVIPE, quando conduzidas, envolvessem Flavinha e Manu não mais como estagiárias, mas como professoras formadas. A princípio, isso fez com que minha pesquisa se distanciasse do fundamento da Prática Exploratória que diz que as atividades são conduzidas no tempo normal de trabalho, não representando um trabalho extra para seus participantes. Entretanto, compreendo que se essas sessões tivessem sido conduzidas no período oficial de prática, poderiam ter se encaixado harmonicamente na grade curricular do estágio. Isso porque, primeiramente, os encontros com os estagiários após a observação das aulas dos

estagiários são previstos pela grade curricular do estágio. Além disso, os licenciandos devem elaborar atividades extras (produção de material, análise de provas e testes, correção de exercícios, etc.) como parte das tarefas exigidas pelo estágio supervisionado. Sendo assim, as SEVIPE poderiam ter se tornado mais uma opção de atividade complementar¹, não representando uma sobrecarga no horário dos licenciandos. Além disso, a Prática Exploratória prevê a leve adaptação de atividades rotineiras para que a investigação possa se concretizar (MORAES BEZERRA, 2006, p. 72). Isso permite uma integração harmônica das SEVIPE às atividades previstas pelo curso de licenciatura.

Por fim, associo minha pesquisa também ao fundamento da Prática Exploratória que aponta para um trabalho de busca de entendimentos que seja contínuo e não uma atividade dentro de um projeto (ALLWRIGHT, 2002a, p.2). Sei que o trabalho para entender questões relacionadas ao estágio supervisionado não terá fim com esse estudo. Sendo assim, compreendo essa pesquisa não como uma forma de me livrar dos meus porquês ou a Prática Exploratória como uma filosofia que necessariamente provê todas as respostas relacionadas às minhas questões. Muito pelo contrário, o valor dessa pesquisa está no processo de construção de entendimentos que ela me propicia, não como um objetivo final a ser atingido, mas como uma mudança de perspectiva da minha prática profissional.

¹ Nome dado, na instituição em questão, para o tipo de tarefa elaborada pelo futuro professor – dentro da carga horária do estágio supervisionado – que tem como objetivo fomentar a pesquisa e iniciá-lo no trabalho de elaboração e avaliação de materiais didáticos em geral, podendo assumir vários formatos, dentre os sugeridos pelo manual que orienta os futuros professores.

2.3 O “aqui e agora” da Sociolinguística Interacional

2.3.1 A coconstrução do significado nos encontros face a face: o contexto situacional e a inferência conversacional através das pistas de contextualização

O que está acontecendo aqui e agora nesta situação de uso da linguagem?” (RIBEIRO & GARCEZ, 2002, p.7)

Desde a antiga Grécia, os sofistas² já apontavam para a existência de contradições nas próprias crenças comuns dos indivíduos e, com isso, ressaltavam a variabilidade da linguagem e sua dependência em relação ao tempo e ao espaço (MARTINS, 2004, p. 449). Esse viés filosófico, hoje, ajuda a entender os fundamentos da Sociolinguística Interacional, principalmente no que diz respeito à importância do contexto.

A visão sociolinguística, em seu viés pragmático, atrela a compreensão da linguagem aos usos que dela fazemos de forma socioculturalmente determinada. Nessa perspectiva, “o significado não é visto como arbitrário, mas como dependente do contexto” (MARCONDES, 2000, p.42). Isso, como explica Marcondes, não faz [...] da Sociolinguística Interacional um “vale tudo”. O fato de que podemos significar o que quisermos não quer dizer que não somos regidos por regras, convenções e condições de uso que gerenciam o processo de constituição e de alteração do significado da linguagem, mas sim que temos ao nosso dispor uma grande variedade linguística. A linguagem, dentro de uma perspectiva sociointeracional, tem a sua natureza dialógica e a produção conjunta do discurso enfatizadas, uma vez que os interagentes sinalizam e interpretam o contexto a cada momento.

Dessa forma, as microanálises dentro da tradição sociointeracional mostram que o significado é sempre situado e atrelado às dimensões sociais da

² Primeiros filósofos do período socrático que, na Grécia antiga, ensinavam por meio de uma série de conhecimentos não abordados pela escola regular. Duas das principais vertentes nas quais baseavam seus ensinamentos eram o “relativismo” – que diz que tudo que existe é impermanente, mutável e plural – e o “subjetivismo” – que diz que não existe verdade objetiva e que as coisas são como aparecem a cada um (SIMÕES, 2001).

comunicação, perpassando tanto os fenômenos linguísticos, como também os não linguísticos. Sendo assim, os sociolinguistas interacionais enfatizam a compreensão da fala através de suas implicaturas conversacionais e de seus processos inferenciais. Fazem “estudos empíricos da fala-em-interação social situada” tendo em seu centro a “noção de ação como necessariamente ação *conjunta* e o privilégio às expectativas dos participantes” (GARCEZ, 2008), o que vai ao encontro dos princípios da Prática Exploratória (abordados na seção anterior). O que importa dentro dessa perspectiva, então, são as sequências de fala naturais que ocorrem em cenários naturais e não em contextos idealizados.

O contexto situacional está relacionado às condições pragmáticas que se encontram vigentes no momento da interação. Em linhas gerais, é caracterizado por questões que “nos são mais salientes (por exemplo, quem tem a palavra no momento e sobre o que fala), enquanto outras carecem de maior reflexão (qual é o tom da conversa e como se organiza esse encontro social)” (RIBEIRO & PEREIRA, 2002, p. 50). O que marca a diferença entre um contexto situacional e outro é o fato de serem caracterizados pela própria natureza social e cultural do encontro. Essa natureza engloba elementos tais como o idioma e o registro usados e também elementos extralinguísticos, como, por exemplo, quem são os interlocutores, como se colocam no momento da interação, como conduzem os diferentes assuntos abordados, como reagem à intervenção dos outros interlocutores e até mesmo o vestuário dos falantes, seus gestos, etc. (RIBEIRO & PEREIRA, 2002)

Gumperz (2002) ressalta que o contexto situacional é constituído por processos basicamente inferenciais e que os participantes da interação utilizam pistas de contextualização para sinalizarem seus intentos. Para Gumperz (2002, p. 150), "o processo inferencial é de natureza sugestiva, nunca assertiva, baseado em pressuposições: são pressuposições hipotéticas sobre os propósitos comunicativos". A inferência conversacional representa, assim, um processo de interpretação limitado pelo contexto. É “um fenômeno semântico” através do qual “os participantes de uma conversa avaliam a intenção uns dos outros e [no qual] baseiam suas respostas” em um “processo situado de interpretação” (GUMPERZ, 2006, p. 78). Esse processo é possível quando há um conhecimento sociocultural do contexto que é compartilhado, ou seja, depende de elementos tais como o conhecimento de mundo que os falantes trazem para a conversa, o

conhecimento do sistema linguístico por eles compartilhado e a própria relação entre eles mesmos e entre eles e os outros.

A respeito da teoria de Gumperz, Fabrício (2002, p.81) ressalta que “a análise de um contexto, bem como o processo de negociação de significados, leva [...] à identificação e interpretação de uma variedade de sinais, culturalmente convencionados, utilizados pelos participantes na interação”. Esses sinais – ou pistas de contextualização – são marcas verbais ou não verbais que os falantes utilizam tanto para expressarem suas próprias intenções comunicativas como para inferi-las de outros interlocutores. Eles carregam informações, criam inferências e sinalizam o que é relevante em determinados momentos da interação, possibilitando que os significados sejam coconstruídos, reconhecidos, validados ou refutados e rejeitados pelos falantes. Nas palavras de Gumperz (2002, p.152),

[...] é através de constelações de traços presentes na estrutura de superfície das mensagens que os falantes sinalizam e os ouvintes interpretam qual é a atividade que está ocorrendo, como o conteúdo semântico deve ser entendido e como cada oração se relaciona com a que a precede ou a sucede.

Segundo Ribeiro & Garcez (2002, p.149), as pistas que contribuem para a sinalização de pressupostos contextuais são as pistas linguísticas (alternância de código, de dialeto ou de estilo); expressões formulaicas (aberturas e fechamentos conversacionais); escolhas lexicais e prosódicas; pistas paralinguísticas (ritmo, pausa, hesitação e sincronia conversacional); pistas prosódicas (entonação, acento, tom) e também pistas não vocais (direcionamento do olhar, distância proxêmica, gesticulação e movimento corporal).

Não obstante a função e a importância desses elementos para a compreensão do nosso discurso cabe ressaltar que, no caso dessa pesquisa, ao assistir aos filmes das reuniões, percebi que as pistas não vocais, como gestos e expressões faciais, não se mostraram particularmente significativas para a análise conduzida, sendo assim, a investigação foi conduzida a partir dos elementos verbais. Em contrapartida, elementos extralinguísticos tais como o conhecimento de mundo dos participantes e a relação entre eles, bem como as pistas paralinguísticas e

prosódicas – que não precisam do filme para ser observados – foram de fundamental importância para a compreensão do nosso discurso.

Mesmo tendo analisado nosso discurso sem um foco em elementos “visuais”, compreendi que a complexidade é inerente aos encontros face a face, uma vez que, em todo momento, estamos, como interlocutores, apresentando ou sustentando mensagens. Estamos também a todo instante propondo ou ratificando nossos próprios significados e, ao mesmo tempo, aceitando ou contestando os significados atribuídos pelos demais participantes do discurso. Nesse jogo conversacional complexo, nosso papel é o de quem parte do contexto interacional para compreender o discurso, ou seja, “onde está a realidade de uma dada interação?”, “o que está acontecendo?”, “por que isso agora?” (GOFFMAN, 1985; 1992; 2002).

Para compreendermos a noção de discurso, é preciso, então, que trilhemos caminhos que nos levem além da visão reduzida dos aspectos formais e estruturais da língua. Sendo assim, na próxima seção, abordo a ação discursiva através de uma perspectiva socioconstrucionista, também imbricada em questões de exercício de poder e construção identitária, que auxiliaram na compreensão do que acontecia em nosso encontro de orientação de estágio supervisionado.

2.3.2

A construção identitária através do discurso

O sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais ‘lá fora’ e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as ‘necessidades’ objetivas da cultura, estão entrando em colapso como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. (HALL, 2004, p.12)

A partir das mudanças estruturais iniciadas nas sociedades modernas no fim do século XX, as identidades passaram a ser foco de atenção das ciências sociais. Isso é fruto da necessidade de compreendermos o indivíduo moderno, fragmentado, formado e transformado pelas experiências sociais (HALL, 2004).

As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social então em declínio (HALL³, 2004, p.7) e perdem espaço a cada dia para novas identidades, instáveis, fluidas, híbridas e deslocadas de um vínculo local (BAUMAN, 2005). Não se pode compreender o sujeito pós-moderno senão como tendo uma identidade não fixa, pois a identidade não é algo do qual podemos nos apossar e manter para sempre, mas sim “um processo” (SARUP, 1996, p. 28).

A visão essencialista do indivíduo centrado e unificado não mais existe, uma vez que construímos quem somos a partir das manifestações sociodiscursivas. Nessa perspectiva, o discurso da globalização é fator dos mais relevantes a ser considerado se quisermos compreender a construção das identidades no mundo pós-moderno (BAUMAN, 1999; CASTELLS, 1999; GIDDENS, 2002). Hall, (2004, p. 75) ratifica essa visão ao apontar que

quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem ‘flutuar livremente’.

Em verdade, a consciência de quem somos e a construção de nossa própria identidade, um elemento fragmentado, nasce em um processo de autoconsciência e autoconhecimento, mas é também nas relações sociais que nos construímos e no contato com o outro que o identificamos e o legitimamos, legitimando também a nós mesmos como indivíduos sociais.

Alinhado a esse conceito de identidade como forma de legitimação social, Brandão (2004, p. 11) destaca que “a linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento”. Para o autor, a linguagem enquanto discurso é um modo de produção social, portanto não é neutra e nem tampouco inocente, uma vez que é usada para manifestar ideologias e, por isso, encontra-se engajada em uma intencionalidade. Da mesma forma, Fernandes (2007, p. 20) aponta a produção

³ Ressalto que a ênfase, nessa seção, em antropólogos e sociólogos, tais como Hall e Bauman, deve-se à relevância de seus estudos para a área de Sociolinguística Interacional. Da mesma forma, na seção 4.4, destaco os construtos teóricos de Goffman.

discursiva como um processo complexo por estar entremeado por aspectos sociais e ideológicos que se fazem presentes pela própria enunciação.

Moita Lopes (2002, p. 198) sublinha o papel do discurso nesse processo ao dizer que “é através da linguagem que as pessoas agem no mundo e constroem significados na relação com os demais participantes do discurso, tornando-se assim, conscientes de si mesmas e construindo suas identidades. A identidade é, então, “sempre construída no simbólico, ou seja, na linguagem” (SARUP, 1996, p. 48) e é “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2004, p. 13)]. Corroborando essa visão, Moraes Bezerra (2006, p. 88) aponta que

Todos estamos envolvidos em diversas práticas discursivas, construindo nossas relações com os outros, nossas visões sobre eles e sobre o mundo social, além de estarmos sendo construídos no e pelo discurso. Tal entendimento aponta a copresença como elemento central no processo, lembrando-nos que estamos em constante relação discursiva com o outro, determinando como o posicionamos no discurso, o que podemos ou não dizer, que ordem do discurso podemos acionar.

Zimmerman (1998, p. 87-107) também assinala que ao mesmo tempo em que as identidades já são situadas pelas instituições, outras podem ser construídas discursivamente. Assim, podemos compreender as construções e reconstruções identitárias como processos criados no contexto das relações sociais e culturais, resultantes da interação entre os interlocutores, ativamente produzidos no discurso e instituídos por meio dele (LIMA, 2006, p.27).

Às identidades situadas institucionalmente, Zimmerman (1998, p. 87-107) atribui uma relação de dependência aos tipos específicos de situação que servem de cenário para que emergjam no discurso. Sendo assim, os interlocutores sustentam determinados tipos de situação enquanto participam da interação. Estas são, portanto, as identidades que “estão a serviço de certas normas e rotinas de tipos particulares de ações desempenhadas [pelas] instituições”, e que por isso “podem ser alteradas no curso da interação, levando as partes a desempenharem tarefas específicas [...]” (DIVAN e ARRUDA, 2006, p.3). Em contrapartida, as identidades construídas discursivamente são assumidas pelos interlocutores

enquanto eles se engajam nas várias atividades interacionais, fazendo com que a superfície linguística se torne uma extensão da imagem que o sujeito acredita ser uma representação da sua própria identidade. A fala em interação é, então, marcada por uma alternância de alinhamentos discursivos que são negociados constantemente entre os interlocutores enquanto as identidades discursivas vão sendo construídas, ou seja, enquanto vamos assumindo diferentes posicionamentos discursivos (HALL, 2004).

Alinho-me a essa visão de identidade não essencialista, múltipla e fragmentada e observo que uma questão atraente é a de traçar as construções identitárias negociadas durante as sessões de orientação com os meus estagiários. Durante esses encontros, ao mesmo tempo em que eu e os futuros professores temos uma identidade que nos foi “atribuída ou legitimada” (DIVAN e ARRUDA, 2006) pela própria instituição na qual estamos inseridos – ou seja, somos professores formadores ou estagiários – nós também elaboramos e construímos outros perfis identitários através do nosso discurso. É a forma como nos alhamos e nos realhamos no desenrolar de nossas conversas - ou como aceitamos, recusamos, mantemos ou modificamos nossos perfis identitários através da negociação e coconstrução dos nossos diferentes alinhamentos (GOFFMAN, 2002a) - que nos ajuda a esclarecer questões a respeito do que fazemos no estágio supervisionado. Sendo assim, além do alinhamento aos papéis que nos são previamente atribuídos pela universidade, a construção dos nossos diferentes perfis identitários sucessivamente ao longo da nossa prática discursiva também será foco de minha investigação.

Outro aporte que sustentou minha análise – e que também constitui a forma como nos (re)construímos discursiva e identitariamente em nossas reuniões de estágio – é o conceito de “argumentação discursiva” (SCHIFFRIN, 1987), o qual descrevo na próxima seção.

2.3.3

A argumentação no discurso oral

Comunicar não é agir na explicitude linguística, e sim montar o discurso envolvendo as intenções em modos de dizer cuja ação discursiva se realiza nos diversos atos argumentativos construídos na tríade do falar, dizer e mostrar. (MARCUSCHI, 1987, p.12)

Observar como a argumentação participa na construção do sentido pelos participantes do discurso é relevante para a compreensão da fala em interação. A argumentação permeou nossa ação discursiva na maior parte do tempo em nossas reuniões de orientação foi a ação organizadora das nossas conversas. Isso justifica a minha escolha desse aporte teórico.

Segundo Marcuschi (1987, p.12), “a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade”. A ação humana está repleta de intencionalidade, uma vez que estamos, através de ações verbais ou não, tentando influir constantemente sobre o comportamento do outro. Da mesma forma, Koch (2000, p. 19) assinala que “a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende “neutro”, ingênuo, contém também uma ideologia: a da sua própria objetividade”. Sendo assim, a argumentação, isto é, a ação de orientar o discurso para determinados caminhos, constitui-se em um ato linguístico fundamental para a realização da atividade discursiva (KOCH, 2000).

Diferentemente dos monólogos, os argumentos em discursos dialógicos carregam consigo as marcas das discordâncias, como as disputas, as confrontações e as discussões (SCHIFFRIN, 1987, p.17). Marcuschi (1987, p.12) aproxima o ato de argumentar do ato de persuadir, afirmando que quem argumenta “procura atingir a vontade”, envolvendo a subjetividade, os sentimentos, a temporalidade, buscando adesão”. A argumentação é, portanto, uma das principais atividades que organizam a interação humana e está amplamente presente nas atividades cotidianas dos indivíduos⁴.

⁴ Schiffrin (1987, p.17) estabelece que a linha divisória entre o que é argumento monológico ou dialógico é bastante tênue, uma vez que podemos encontrar momentos em que as pessoas apoiam ou defendem suas posições através do raciocínio lógico e de evidências pessoais, como se estivessem em uma situação de monólogo. Entretanto, nesse estudo, a dicotomia monólogo/diálogo na argumentação não se mostrou relevante. Em primeiro lugar, todos os dados gravados são de reuniões de orientação, portanto de natureza dialógica. Além disso, segundo Schiffrin

Em momentos de reunião de orientação estabelecemos um jogo interacional no qual negociamos e disputamos nossos pontos de vista a todo instante. Conseqüentemente, a identificação dos principais movimentos argumentativos aos quais recorreremos para apresentar, manter ou defender nossas posições, bem como para refutar a posição do outro – juntamente com os outros pressupostos teóricos que apresento nesse capítulo – auxiliou na compreensão do que acontece em reuniões de orientação de estágio e, em linhas mais gerais, no período de estágio supervisionado.

Cabe ressaltar que, nessa investigação, a análise de como a argumentação “tece os fios” de nosso discurso pedagógico-profissional parte muitas vezes de uma observação no nível microdiscursivo da nossa interação. Entretanto, isso não representa um foco em aspectos meramente formais ou sintáticos da língua, mas sim no “funcionamento global da linguagem” (MARCUSCHI, 1987, p. 13). Dessa forma, meu modelo analítico tem como alvo as “relações pragmáticas, ideológicas ou argumentativas no discurso” (MARCUSCHI, 1987, p. 12) e não a normatividade pura e simples que existe em níveis frasais da língua.

2.3.3.1

O modelo de Schiffrin: posição argumentativa, disputa e suporte

Schiffrin (1987, p. 14) compreende a análise de argumentos como uma atividade complexa devido à própria organização que subjaz o discurso argumentativo: “Serão os argumentos sequências de passos relacionados logicamente? Por que algumas proposições permitem a dedução de outras? Que passos da inferência resultam em raciocínios falazes?”. Além disso, outra questão complexa relacionada à análise de argumentos é como os falantes se posicionam argumentativamente para convencer os outros de seu ponto de vista. Para Schiffrin (1987, p.14), tais questões estão ligadas tanto à estrutura quanto ao sentido dos argumentos e quando analisamos os aspectos persuasivos da

(idem), os pontos levantados em um monólogo ou foram previamente disputados ou ainda deverão ser explicitados. Por isso, uma vez que a questão da receptividade é considerada, estamos pisando em um terreno predominantemente dialógico.

argumentação entramos no território dos estudos das próprias ações e, especialmente, das ações persuasivas.

O discurso argumentativo é aquele “através do qual o falante sustenta uma posição controvertida” (SCHIFFRIN, 1987, p. 18). Segundo essa perspectiva, tarefas discursivas específicas são efetuadas através de uma sequência do discurso estruturada por três elementos que são recorrentes na interação: “posição argumentativa”, “disputa” e “suporte”, ou “sustentação”. (SCHIFFRIN, 1987, p. 15).

A “posição argumentativa” normalmente representa as crenças do falante a respeito de como o mundo é e como ele deveria ser e é composta por três elementos básicos: a ideia, o comprometimento do falante com essa ideia e a representação pelo falante de sua posição. Primeiramente, a “ideia” – elemento essencial da posição – é um retrato das informações pelo falante que descrevem situações, estados, eventos e ações no mundo. O comprometimento do falante com essa ideia, por sua vez, é também uma parte importante da argumentação e vai desde uma assertiva ou alegação da veracidade de uma determinada proposição até formas mais complexas de comprometimento como, por exemplo, a indicação do falante de que crê na veracidade de sua própria alegação, o que ele faz ora mitigando, ora intensificando o que diz (SCHIFFRIN, 1987, p. 18).

A representação ou defesa dos falantes de suas posições argumentativas se dá através do que Labov (1972, apud SCHIFFRIN, 1987, p. 18) batizou de estilo “*soapbox*”, que é caracterizado pelo aumento da voz e pelo domínio do espaço conversacional por um período mais longo de tempo, como se estivéssemos nos dirigindo a uma audiência maior do que a pessoa ou pessoas com quem interagimos de forma imediata. Segundo Schiffrin (1987, p.18), ao “representarem” uma determinada posição argumentativa, os falantes, mais do que simplesmente revelar ideias, podem externar valores morais e pensamentos a respeito de aspectos considerados importantes, como, por exemplo, competência e caráter (SCHIFFRIN, 1987, p. 18).

A “disputa”, por sua vez, é a negociação de uma posição que, durante a fala em interação, pode girar em torno de elementos distintos, podendo representar um desafio à orientação do outro, ou seja, à forma como o outro se posiciona em relação aos fatos. A disputa pode estar ligada a implicações pessoais ou morais da *performance* dos falantes, ajudando a desvendar o perfil identitário que os

participantes sinalizam através de suas próprias falas (SCHIFFRIN, 1987, p. 18-19).

Finalmente, “suporte”, ou “sustentação”, é a defesa da “posição” assumida pelo falante durante a “disputa” na interação através da justificativa de uma “ideia”. Segundo Schiffrin (1987, p. 19), os falantes podem dar suporte àquilo que falam oferecendo informações que levem os outros ouvintes a darem credibilidade às suas posições em qualquer nível de negociação, não somente onde há discordância. Podem também defender as posições por eles assumidas de várias formas, dentre elas, indo contra determinado conteúdo proposicional ou desafiando os outros falantes em relação aos fatos apresentados. Na primeira, os falantes desafiam a exatidão das representações oferecidas pelo interlocutor. Na segunda, eles vão contra a orientação do falante e também se contrapõem às implicações morais e pessoais do que é dito ou ao tipo de pessoa que o outro falante revela ser através de seu discurso.

Na seção seguinte, apoio-me no conceito de “territorialidade interacional” de Goffman (2002a) para apresentar mais dois construtos teóricos que me auxiliaram na busca de entendimentos: “alinhamento” e “face social”.

2.3.4

Do micro ao macro: a “territorialidade interacional” de Goffman

A obra de Erving Goffman representa o produto mais bem-sucedido de uma das maneiras mais originais e raras de praticar a sociologia: aquela que consiste em olhar de perto e longamente a realidade social; em vestir o avental de médico para penetrar no asilo psiquiátrico e se colocar assim no próprio espaço desta infinidade de interações “infinitesimais” cuja integração faz a vida social. (BOURDIEU, 2004, p.11)

Segundo Goffman, os indivíduos em situações de interação face a face têm seus comportamentos norteados por determinadas regras de convivência. Eles constroem, através da linguagem, um espaço culturalmente organizado, que ele denomina “territorialidade interacional” (2002a, p. 129). A teoria Goffmaniana, portanto, define a fala na interação face a face como “parte de um todo que engloba aspectos físicos, sociais e culturais próprios do ambiente verbal em que se realiza” (FERNANDES, 2000, p. 95). Sendo assim, a fala é

socialmente organizada, não apenas em termos de quem fala para quem e em que língua, mas também como um pequeno sistema de ações face a face que são mutuamente ratificadas e ritualmente governadas, em suma, um encontro social. (GOFFMAN, 2002b, p.19)

Voltando à pergunta “O que está acontecendo aqui e agora nesta situação de uso da linguagem?” (RIBEIRO & GARCEZ, 2002, p. 7), Goffman aponta que a posição do interlocutor nessa territorialidade é a de quem procura entender o significado do discurso a partir do contexto interacional, questionando-se constantemente sobre onde este se situa, através de indagações tais como: ‘onde está a realidade de uma dada interação?’, ‘o que está acontecendo?’, ‘por que isso agora?’”(RIBEIRO & GARCEZ, 2002, p. 7). A resposta à essas perguntas é exatamente o objetivo da Sociolinguística Interacional, ou seja, uma análise da comunicação centrada na interação face a face.

Ao refletir sobre a reunião de orientação com as estagiárias e sobre os *puzzles* surgidos da análise do nosso discurso, com as mesmas participantes já como professoras – uma atividade basicamente exploratória – minha intenção foi a de conhecer melhor o “mundo do estágio supervisionado e da licenciatura”. Para isso, dois construtos teóricos de Goffman me auxiliaram na busca de entendimentos a respeito da nossa sessão de orientação – nesse caso, a nossa “territorialidade interacional”: “alinhamento” (GOFFMAN, [1974] 2002a) e “face social” (GOFFMAN, 1980; 1985), que abordo nas próximas seções.

2.3.4.1 **Alinhamento**

O *footing* [ou alinhamento] dos falantes expressa a maneira como eles produzem e recebem as elocuições dos outros integrantes da interação, dentro de uma cadeia dinâmica de relações interacionais que reproduzem as realidades sociais de cada interlocutor, esculpindo-as no momento interacional. (RODRIGUES JÚNIOR, 2005, p. 131)

Segundo a noção de “alinhamento” de Goffman ([1979] 2002a), os participantes de uma conversa, mais do que pessoas são “sujeitos”. O sujeito

social – conceito central na teoria de Goffman – é o agente e representante dos objetivos da comunicação e sua característica plural e multifacetada fica evidenciada na variedade de alinhamentos por ele assumidos durante o curso da interação. Alinhamentos, ou *footings*, então, referem-se a como os interactantes se posicionam ou se projetam no discurso. Caracterizam “a relação entre os participantes numa dada interação” (SPITALNIK, 2004, p. 31) e sinalizam como os interlocutores gerenciam, produzem e recebem os enunciados através de alternâncias prosódicas, mudanças de código, dentre outros sinais linguísticos ou paralinguísticos. Os alinhamentos sinalizam também aspectos que são pessoais, como uma fala afável e sedutora, ou sociais, como, por exemplo, um executivo na posição de chefe de setor, etc. Os alinhamentos estão principalmente relacionados a questões interacionais, como no caso de um falante enquanto animador de um discurso alheio. Sendo assim, representam a “habilidade de um falante competente de ir e vir, mantendo em ação diferentes círculos” (GOFFMAN, [1979] 2002, p.147).

Silva (2003, p.188) define alinhamento como um conceito imbricado na questão situacional compreendendo-o como “a sinalização das mudanças na projeção de identidade ou na orientação dos participantes em relação uns aos outros e em relação ao processo interacional”. Durante essas mudanças, numa íntima relação com a linguagem em uso (discurso), a projeção do *eu* de cada indivíduo se concretiza, tornando-se observável no decorrer da interação. Segundo Rodrigues Júnior (2005, p. 131),

[em um] *continuum* interativo, *footings* são apreciáveis de acordo com a condução que os falantes oferecem ao encontro social, alinhando-se mediante suas intenções comunicativas, e modificando seus *footings* à medida que escolhem outras estruturas [...] interacionais para tornarem manifestos seus objetivos.

Os alinhamentos nos mostram, então, como nos apresentamos uns aos outros como professores ou alunos, educadores ou educandos, ensinantes ou aprendentes, dentre outros. E “a cada encontro, a cada interação nos construímos perante o outro e perante nós mesmos para apresentarmos nossa identidade de

forma congruente com o que cada interação solicita” (DIAS & MILLER, 2009, p. 366).

Segundo Goffman (2002a, p. 113-114), “uma mudança de *footing* implica uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes”. Essa mudança é expressa na forma como conduzimos a produção ou a recepção de uma determinada elocução. A observação das mudanças de *footing* (GOFFMAN, 2002a), ou seja, de como eles são criados em nosso discurso, ratificados e mantidos por mim e pelas outras duas participantes, ajudam a destacar, então, como nos alinhamos em relação ao processo de orientação de estágio e formação docente e também em relação a nós mesmos e ao outro.

Cabe aqui enfatizar, entretanto, que, no que se refere ao meu contexto profissional, o meu papel de professora orientadora de estágio supervisionado, professora regente e de Prática de Ensino, e o papel dos licenciandos da faculdade de Letras são claramente definidos pela própria instituição, o CAP. O que a análise das mudanças de *footing* em nossa interação ajuda a compreender é até que ponto nos transformamos interacionalmente e o que essas transformações podem sinalizar em termos de nossas intenções, mensagens, atitudes e ações. De uma forma mais abrangente, ajuda-nos a reconhecer também determinados elementos que auxiliam na compreensão de como construímos e gerenciamos o trabalho no estágio supervisionado. Enfim, ajuda-nos a entender como nos posicionamos no contexto da instituição em questão: o Instituto de Aplicação de uma universidade pública, onde se exercita a experiência prática da vida docente.

A análise da dinâmica dos alinhamentos, dentro de uma perspectiva profissional e aliada ao olhar atento para as metamensagens em nosso discurso em momentos de orientação de estágio possibilita a percepção não só relações de poder que permeiam tais encontros, mas também a tensão gerada pelos diferentes alinhamentos assumidos durante nossas conversas. Essa tensão, inerente ao nosso discurso, especialmente em contextos institucionais – onde lidamos com a assimetria gerada principalmente pela diferença entre os nossos papéis e pelas nossas (re)construções discursivas – está intimamente ligada ao construto “face social”, que abordo a seguir.

2.3.4.2 Face social

a sociedade está organizada tendo por base o princípio de que qualquer indivíduo que possua certas características sociais tem o direito moral de esperar que os outros o valorizem e o tratem de maneira adequada. Ligado a este princípio, há um segundo, ou seja, de que um indivíduo que implícita ou explicitamente dê a entender que possui certas características sociais deve de fato ser o que pretende ser. (GOFFMAN, 1985, p. 21)

Ao assumirmos “linhas” na interação de forma verbal ou não verbal, expressamos nossa visão da situação e avaliamos constantemente os outros participantes e a nós mesmos (GOFFMAN, 1980, p. 76-77). Essas ações sociointeracionais referem-se ao construto “face social”, que Goffman (1980, p. 77) define como “o valor social positivo que cada indivíduo requisita para si, através da linha de ação que os outros supõem que ele adotou no decorrer de um determinado contato”.

Quando interagimos em situações sociais, nos mostramos preocupados com a nossa autoimagem e, frequentemente, atrelamos o sucesso das nossas trocas interacionais à forma como nos apresentamos aos nossos interlocutores. Sendo assim, nas situações sociais podemos “perder a face”, ou seja, perder prestígio ou ficarmos desacreditados. Podemos também “salvar a face”, que significa “salvar as aparências”, ou “manter a face”, através da projeção de uma imagem de nós mesmos que se torna consistente a partir do momento em que essa imagem é apoiada em julgamentos e evidências projetadas pelos outros interlocutores. Isso acontece porque “face” é uma imagem que construímos de nós mesmos, mas que é também delineada por certos atributos que são aprovados e ratificados socialmente e partilhada com os outros.

Para Goffman, há um esforço constante dos interlocutores para a preservação de suas faces, sendo essa uma condição para as interações nas diversas dimensões sociais. Existe, então, uma vulnerabilidade mútua no encontro das faces. Por isso, interpretamos papéis semelhantes aos de atores de teatro e usamos máscaras, ou nossa face, para nos protegermos do outro ou o desafiarmos discursivamente. Na visão Goffmaniana, face refere-se, então, ao esforço que fazemos para nos mantermos a uma altura equivalente ao julgamento que fazemos

de nós mesmos e da dignidade que projetamos para a nossa própria pessoa (GOFFMAN, 1980).

Sendo assim, apesar do trabalho de elaboração da face, ou *face-work* (GOFFMAN, 1980), através do qual os interagentes mantêm suas faces ou até mesmo se esforçam para que o outro consiga fazer o mesmo, é impossível termos total controle de nossa face (LINS e MARCHEZI, 2011, p. 2379). Isso acontece porque “a face não se restringe ao interior ou à superfície do corpo de uma pessoa, mas é algo que se localiza nos eventos que acontecem em um encontro e é manifestada somente quando estes eventos são interpretados”. Portanto, não podemos prever ou monitorar a interpretação que o outro fará da forma como nos expomos porque “a face é algo que está fora do controle do indivíduo, uma vez que é efetivamente, construída no outro (LINS e MARCHEZI, 2011, p. 2379). Sendo assim, o falante pode apenas tentar manter sua face, assumindo uma determinada linha de ação interacional que está em concordância com a situação social. A face, em relação ao falante, representa, então, “um empréstimo que lhe foi feito pela sociedade: poderá ser retirada, caso não se comporte de modo a merecê-la” (GOFFMAN, 1980, p. 80-81). Goffman, assim, ressalta os valores assumidos durante a interação, que nascem do contato entre os indivíduos e o termo “face” ganha um sentido conotado e socialmente construído que significa autorespeito, prestígio e dignidade. Dessa forma, o julgamento do outro, bem como nosso próprio julgamento entrelaçam-se às diversas linhas de conduta que assumimos durante as interações. Esse é o meio pelo qual construímos e reconstruímos constantemente a nossa face e, portanto, a forma como damos sentido aos nossos encontros sociais através de nossas realizações no campo discursivo.

Decidi eleger a face social, um conceito sociológico, como um construto pertinente à essa pesquisa, uma vez que determinadas questões imbricadas nessa noção ajudam a compreender melhor as relações estabelecidas entre eu e os futuros professores durante o estágio supervisionado. Tais relações referem-se, por exemplo, ao nosso envolvimento emocional e aos momentos de cooperação ou tensão pelos quais passamos como interlocutores no processo de coconstrução do nosso trabalho.

Parti, então, do pressuposto de que, tanto eu quanto Flavinha e Manu, possuímos uma face que representa as nossas diversas linhas de conduta,

caracterizada pelos atos discursivos através dos quais externamos nossas visões sobre as situações relacionadas ao nosso contexto acadêmico, pedagógico e profissional: o período de estágio supervisionado. Isso quer dizer que a nossa face se localiza e se manifesta no evento do nosso encontro comunicativo e é dependente da nossa visão, tanto de nós mesmos quanto de nós em relação aos outros. Por isso, é através da face que eu, Flavinha e Manu “nos percebemos e somos *percebidas*”. E é esse modo de percepção que levamos em consideração ao interagirmos umas com as outras em “um contexto dinâmico” (TAVARES, 2007, p.28).