

### 3

## Abordagem teórica e metodológica

No presente capítulo, trato dos conceitos que darão o embasamento teórico sobre minha pesquisa reflexiva como professora-pesquisadora nesta dissertação.

Na primeira parte deste capítulo, apresento duas abordagens que me fizeram compreender melhor a minha prática pedagógica e a minha vida em sala de aula. Na Prática Exploratória (PE), encontrei uma visão de sala de aula que preza a busca pela “qualidade de vida” com a qual me identifiquei. Para uma melhor compreensão do que acontece neste contexto, o professor deve trabalhar juntamente com os seus alunos, desenvolvendo com eles a busca por maiores entendimentos de vivência conjunta em prol da eficiência e produtividade. Solicitei, então, que escrevessem uma redação sobre a importância do inglês para a vida deles, como forma de integrar a minha investigação a nossas aulas.

Na seção 3.1, trato da Prática Exploratória que propõe uma investigação na sala de aula buscando um maior entendimento da qualidade de vida neste ambiente. A seção 3.2 trata do diário como um instrumento na prática reflexiva de professores. Na seção 3.3, apresento as narrativas enquanto prática reflexiva do professor. De certa forma, o diário também integra a pesquisa à minha vida na sala de aula, já que este tipo de escrita interativa gera uma reflexão constante sobre o que se faz e, também, enquanto se faz. As seções 3.4 e 3.5 tratam, respectivamente, do professor como profissional reflexivo e da construção do *self* emocional, gerando um processo constante de avaliação na forma como me posiciono diante dos fatos. As duas últimas seções, 3.6 e 3.7, abordam as modalidades do discurso segundo Koch (2006) e a evidencialidade, a partir de Chafe (1986) e Mushin (2001), que afirmam que o tipo de atitude epistemológica adotada pelo falante depende de como este deseja reconstruir a informação adquirida.

### 3.1

#### A Prática Exploratória (PE)

A Prática Exploratória (PE), que tem uma forma de investigar bastante inovadora, começou a ser desenvolvida na última década pelo professor Dick Allwright a partir do seu trabalho de reflexão sobre a prática pedagógica que ele identificou no trabalho de professores brasileiros em 1998. É uma pesquisa desenvolvida por professores e alunos (praticantes), que, estando envolvidos no processo de aprender e ensinar, se engajam para desenvolver o entendimento da vida na sala de aula. A PE é um ‘trabalho para entender’ (*work for understanding*, Allwright, 2003) realizado por praticantes que são considerados os ‘agentes’ da busca pelo entendimento (Allwright, 2003).

A PE se insere no discurso da Linguística Aplicada (LA) dialogando com a concepção que esta tem do fazer pedagógico. De acordo com Allwright (2006:11-12)<sup>7</sup>,

Nos anos 50 e 60, o trabalho dos linguistas aplicados era fazer prescrições dizendo aos professores de línguas o melhor a fazer para seus alunos. Em meados da década de 60 e até o final desta década, o fracasso deste método que buscava resultados definitivos mudou de uma abordagem descritiva para uma pesquisa pedagógica. Através das descrições que fazia em sala de aula o professor poderia ser orientado a fazer algo diferente. Esta proposta, então, foi enfraquecendo já que estava se tornando uma espécie de feedback para os professores olharem para suas próprias práticas e decidirem se desejariam fazer alguma mudança. Em meados dos anos 70, esta descrição, que era feita de forma direta com as observações de sala de aula, não foram mais capazes de promover o entendimento. A partir de então, no fim dos anos 80 e durante a década de 90, o foco principal passa a ser o desenvolvimento do trabalho do professor buscando um entendimento de sua prática ao invés da solução de problemas.

Pode-se dizer que a Prática Exploratória não busca a solução imediata dos problemas e nem prioriza ações que busquem mudanças. O que se tem são oportunidades criadas com o objetivo de questionar e refletir melhor sobre as dificuldades que aparecem em sala de aula buscando alternativas para isso. Falar em mudança carrega a ideia de que há uma forte pressão externa na busca por resultados verificáveis que trazem somente insucessos. A mudança ocorre automaticamente como consequência do entendimento alcançado. O próprio ato de tentar compreender o que ocorre neste espaço já pode ser considerado uma ‘mudança’. Allwright (2003:13) afirma que “A Prática Exploratória é uma forma

---

<sup>7</sup> Todas as traduções desta dissertação foram feitas por mim.

em que professores e aprendizes desenvolvem seus próprios entendimentos da vida em sala de aula”.

A PE não pode ser caracterizada como uma descrição de técnicas de como proceder em sala de aula visto que é uma pesquisa integrada a este ambiente, e prevê, sobretudo, a autonomia dos professores e dos alunos em seus contextos locais.

A Prática Exploratória apresenta alguns princípios norteadores que são os que se seguem abaixo:

- *Priorizar a qualidade de vida* enquanto objetivo principal, por buscar resultados a longo prazo, assim como eficiência e produtividade no trabalho em sala de aula. Deve-se, então, dar importância a questões de ‘vida’ e não somente de ‘trabalho’. Allwright (2006:14-15) afirma que, A qualidade de vida em sala de aula é uma questão de grande importância tanto para a saúde mental da humanidade (e também para a saúde mental do professor) a longo prazo, assim sendo é uma forma de trazer benefícios às pessoas encorajando-as a serem contínuos aprendizes ao invés de torná-las ressentidas por terem que passar anos de suas vidas como meros receptores de informação impossibilitando-as de aprenderem para a vida.
- *Trabalhar para entender a vida na sala de aula*, ou seja, não se busca a resolução de problemas, como já foi dito anteriormente. O que se quer é ter entendimento da vida em sala de aula já que este ‘agir’ já é uma força de mudança profunda e duradoura;
- *Envolver todos neste trabalho*, pois a vida em sala de aula é social, e o que ocorre neste ambiente é co-construído pelos praticantes envolvidos neste processo;
- *Trabalhar para a união de todos*, já que temos que trabalhar pela colaboração entre os nossos colegas e não tratar a educação como algo estanque, deixando os outros colegas de profissão fora deste processo reflexivo;
- *Trabalhar para o desenvolvimento mútuo*, pois, se todos os envolvidos estiverem trabalhando pelo desenvolvimento de todos e não apenas para o seu, ter-se-á muito mais benefícios na prática pedagógico;

- *Integrar este trabalho com as práticas de sala de aula com o propósito de que o trabalho de investigação não desgaste seus praticantes (burn out);*
- *Fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração sejam contínuos e não simplesmente uma atividade dentro de um projeto. A sala de aula de língua é uma situação social e dinâmica, e qualquer entendimento alcançado em um determinado momento poderia ser considerado irrelevante posteriormente.*

Allwright & Miller (1998) afirmam que a Prática Exploratória tem como objetivo “possibilitar o desenvolvimento sustentável do nosso entendimento da prática pedagógica com o mínimo absoluto de intrusão e o máximo de benefícios.” Procura-se fazer do espaço da sala de aula um ambiente no qual saibamos lidar com as realidades sociais, culturais, cognitivas e até mesmo com as diferentes personalidades e interesses, questionando e compartilhando nossas perplexidades com outros, inclusive os aprendizes.

No presente estudo, tenho como questão a ser investigada compreender o que ocorre durante as aulas de inglês no Ensino Médio que promove a falta de motivação nos alunos para estudar a língua inglesa. A questão que procuro investigar não tem como propósito modificar ou melhorar o que acontece em minha sala de aula, mas sim compreender melhor as questões que me afligem.

Inspirada nos princípios da Prática Exploratória, principalmente naqueles que se referem à priorização do entendimento da qualidade de vida em sala de aula e à importância de buscar entendimentos aprofundados, decidi escrever um diário, como forma de buscar entendimentos e fazer uma reflexão crítica. Meu intuito foi o de buscar entender melhor a qualidade de vida em meu ambiente de trabalho. É através da ‘narrativização’ da minha experiência que pude gerar um melhor entendimento da minha prática. Na seção seguinte, abordarei o diário como instrumento de pesquisa reflexiva.

## 3.2

### O diário como instrumento de pesquisa reflexiva

Os diários, de acordo com Machado (1998, *apud* Liberali, 1999), são um tipo de prática discursiva com características próprias. Sua origem data do século XIX e se relaciona às contradições sociais da época devido aos conflitos interiores gerados por questões identitárias que surgiram com os ideais de igualdade, liberdade e fraternidade da Revolução Francesa. Desde então, o diário passou a ser usado com diversas finalidades, dentre as quais se destaca, e é a mais importante para esta pesquisa, a sua função de servir como um espaço narrativo do pensamento dos professores constituindo-se como uma ferramenta de reflexão e transformação (Zabalza, 1994:91).

O diário “é uma espécie de pensamento em voz alta escrito no papel”. Insere-se dentro dos documentos pessoais e autobiográficos (Yinger & Clark, 1988: 176; Ângulo V, 1988: 201 *apud* Alves, 2011). É através desta escrita que se procura saber aquilo que os professores pensam durante qualquer atividade desempenhada em sala de aula. Desta forma, converte-se o próprio ato de escrever em uma forma de aprender. O diário nada mais é do que um documento pessoal que registra as experiências pessoais e observações de fatos passados, acrescentando a estas narrativas interpretações, sentimentos, opiniões e pensamentos, na forma escrita, como se o autor dos registros estivesse falando com si mesmo.

Considerados importantíssimos para os profissionais da educação, os diários contribuem para que os docentes possam tomar posição quanto a futuras mudanças independentemente dos fatos que estejam vivenciando, sejam eles positivos ou insatisfatórios.

Segundo Richards (1991), podemos ter dois tipos de diários:

- 1- Diário Individual: O uso deste tipo de diário está se expandindo e se tornando uma ferramenta muito valiosa para o desenvolvimento de uma reflexão crítica. Ele possibilita o registro de experiências significativas de ensino-aprendizagem com relatos regulares registrados nos diários destas experiências, reflexões sobre as ações assim como descrição dos eventos que ocorrem, podendo ser usados em reflexões posteriores.

- 2- Diário Colaborativo: Este tipo de diário pode ser escrito pelos próprios professores (Brock, Yu & Wong, 1991) assim como pode ser compartilhado com os outros colegas de profissão para que todos possam refletir posteriormente sobre o conteúdo que nele está contido.

O diário individual é aquele que eu utilizo nesta dissertação, visto que quem o escreve sou eu, que sou professora da turma e vivencio a experiência que ali está sendo narrada e não compartilho o diário com mais ninguém, pois a reflexão ali contida é feita por mim mesma ao longo de minha escrita.

São variadas as formas e os contextos em que os diários podem aparecer atualmente, sendo usados por distintas academias do saber social, como por exemplo: nas ciências sociais, com o propósito de solucionar as relações entre cientistas e instituições ligadas à pesquisa; nas pesquisas etnográficas, com a intenção de questionar o próprio método de pesquisa; em história, na reconstrução de biografias e épocas; na psicologia clínica, como o espaço individual de cada sujeito que será convertido em objeto de estudo; e nas pesquisas educacionais, não só como instrumento de pesquisa, mas como instrumento de ensino e aprendizagem.

Por poderem ser usados em contextos diferentes e os mais variados possíveis, os diários podem responder à dupla exigência metodológica de “centrar as análises em situações concretas, integrando a dupla dimensão referencial e expressiva.” (Zabalza, 1994:83), que será tratada posteriormente. De acordo com este mesmo autor (1994:83-84), esta dupla exigência se resolveu a partir de uma dupla perspectiva. Na primeira se tinha acesso à objetividade da situação através da versão subjetiva que os sujeitos davam, como na Antropologia, Sociologia e a Psicologia Social. E a segunda perspectiva se centrava na percepção subjetiva que os atores forneciam através dos dados objetivos que o próprio documento proporcionava.

Sendo assim, os diários promovem a reflexão pessoal sobre determinada atividade, constituindo-se em uma poderosa fonte de tomada de consciência das dificuldades enfrentadas em sala de aula, uma vez que nele o indivíduo pode escrever sobre sua ação, convertendo-o em espaço narrativo dos pensamentos e dilemas do professor, além de proporcionar uma grande contribuição para a

formação contínua deste profissional (Alves, 2011; Zabalza, 1994; Bailey, 1990; Butler-Wall, 1979; Zeichner, 1981; Yinger and Clark, 1981 e 1985; Richards, 1991; Brock, Yu & Wong, 1991). De acordo com Bailey and Oschner (1983:189)<sup>8</sup>: “[o] diarista pode ser um professor ou aprendiz da língua - mas a característica mais importante dos estudos sobre diários é que eles são introspectivos: O diarista estuda o seu próprio ensino ou aprendizagem”.

Zabalza (1994:65) ressalta que

a reflexão sobre a própria prática, a introdução de propostas reflexivas na ação didáctica faz com que saíamos de um terreno de certezas dadas por outros e de rotinas comportamentais, etc., para passarmos a um terreno de tomada de decisões, de debate, de insegurança, de criação, (...)

Uma das principais características dos diários é o processo reflexivo que este proporciona, pois é o momento em que o professor, através da leitura e reflexão, trava um diálogo consigo mesmo acerca do que ocorre durante as aulas. Ao narrar a sua experiência, o professor não só a reconstrói linguisticamente, como também a reconstrói no nível do discurso e da atividade profissional.

A reflexão sobre a ação é uma expressão criada por Schön (1982) ao retomar a noção de ação reflexiva de Dewey (1979) quando se refere à análise posterior do indivíduo sobre sua própria ação. Esta reflexão pode ser feita seguindo duas vertentes, a vertente referencial e a vertente expressiva. A reflexão pode ser sobre o objeto narrado (vertente referencial), na qual há a descrição das características dos alunos, das atividades feitas em sala e da forma como as tarefas se desenvolvem. E pode haver uma reflexão sobre si próprio na qual o narrador é capaz de sentir emoções, intenções e desejos (vertente expressiva). Creio que seja nesta última que meus diários se enquadram, já que, ao escrevê-los, pude expressar os sentimentos que eu vivenciava ao entrar em sala de aula, por não ter meu trabalho reconhecido, nem valorizado pela maioria dos alunos, além do desejo que tinha para que esta situação se transformasse.

Desta forma, o diário se torna uma reconstrução da atividade profissional cuja descrição se apresenta como forma de aprender mais sobre a práxis educativa. Ao escrevê-lo, o professor pode se sentir livre para refletir, criticar, duvidar de algo ou expressar suas frustrações e levantar questões, pois ali é o

---

<sup>8</sup> “(...) The diarist may be a language teacher or a language learner-but the central characteristic of the diary studies is that they are introspective: The diarist studies his own teaching or learning. Bailey and Oschner.” (1983:189)

momento em que ele está refletindo sobre sua ação (Bailey, 1990). Compartilho da mesma ideia que a autora, pois ao escrever sobre minhas aulas pude refletir melhor e expressar sentimentos, como o de frustração, que muitas vezes só eram guardados para mim. Desta forma, pude perceber o quão angustiante estava sendo para mim a experiência em sala de aula.

De acordo com Zabalza (1994:92-93), o diário é visto como um recurso trabalhoso, já que requer a escrita e um processo constante de reflexão, além da integração do expressivo com o referencial, assim como indica o caráter histórico e longitudinal da narração. É de grande potencialidade expressiva pelo fato de ser através dele que reconstruímos episódios densos de nossa vida ou pelo próprio esforço narrativo que representa, mas, em contrapartida, este mesmo autor o reconhece como um instrumento de grande utilidade, pois o ato de escrever se associa a uma forma de aprendizagem.

Há muitas vantagens na utilização do diário na formação contínua do professor. Dentre elas, podemos destacar que o diário:

- 1- mostra padrões constantes, através de suas releituras, que apontam para características imperceptíveis em um primeiro olhar (Bailey, 1990);
- 2- recupera a atuação do professor em sala de aula possibilitando uma reflexão mais aprofundada desta prática ( Bartllet, 1990);
- 3- guarda experiências significativas, proporcionando ao participante entrar em contato com o seu desenvolvimento, possibilitando que, de forma pessoal e dinâmica o participante forme uma base para a interação criativa ( Richards,1991);
- 4- funciona como instrumento de representação do pensamento do professor que explora a ação profissional proporcionando *feedback* e estímulos de melhoria além de possibilitar o estudo do pensamento e dos dilemas dos professores (Zabalza, 1994).

Estas vantagens nos mostram que, através dos diários, os professores podem se conscientizar de como vêm trabalhando e tomar decisões práticas e razoáveis em um contexto complexo e incerto como a sala de aula. A leitura e reflexão do que leem em seus diários converte-se em um poderoso meio de desenvolvimento

pessoal para estes profissionais, pois além de ser um instrumento de investigação, servem para tornarem algumas ideias mais claras. Sendo assim, os educadores que optaram por relatar a sua experiência em diários escolheram “observarem-se a si mesmos, tomar a experiência em consideração e tentar compreendê-la” (Holly, 1989:91).

### 3.3

#### **Narrativas**

Nesta seção, irei abordar as narrativas enquanto prática reflexiva do professor. Muito mais do que narrar os fatos ocorridos em sala de aula com uma descrição dos mesmos, tratarei da “narrativização” das experiências vivenciadas em sala de aula proporcionando uma reflexão sobre os acontecimentos.

“Narrativizar” a experiência profissional é uma tarefa instigante pelo próprio desafio que propõe. Esta tarefa requer um difícil movimento do pensamento, já que no fluxo contínuo e ininterrupto do tempo fixa e destaca pontos significativos que sobressaem como origens de certas opções ou definições da vida profissional. Reconstruir a trajetória profissional através da experiência em sala de aula é, como diz Barcelos (2000), não relacionar a nossa prática a teorias que nos distanciam da realidade que vivenciamos e de nós mesmos, sem sanar nossas dúvidas e inquietações.

Tornar-se professor é um processo complexo caracterizado por conflitos e desafios, incertezas e contradições (Jalongo & Isenberg, 1995). Sendo a escola o local de compartilharmos nossas idéias e criarmos novos desafios, “narrativizar” a experiência permite que os discursos que circulam neste ambiente não sejam meras repetições de teorias que não se renovam no confronto com os problemas de nossa época e que encapsulam os acontecimentos vivenciados na sala de aula em modelos teóricos cristalizados.

O professor em sala de aula é muitas vezes confrontado por uma série de indagações que proporcionam a construção de um caminho repleto de incertezas, dúvidas, desejos, frustrações e tensões. Sendo assim, torna-se necessária a “narrativização” da experiência, uma vez que a história narrada é a memória que ele tem do passado, consciência crítica do presente e premissa operatória para o futuro. Ao descrevermos nossas experiências profissionais passamos a

compreender melhor o que acontece dentro deste ambiente (Barcelos, 2000; Ochs & Capps, 1996).

Na presente dissertação, utilizei como embasamento teórico, para a análise dos dados das narrativas dos diários, a tipologia de Friedman (1987) descrita no livro de Chiappini (1987). Segundo Friedman (1987:25-66, *apud* Chiappini, 1987), há diferentes tipos de participações discursivas nas narrativas: Autor onisciente intruso, narrador onisciente neutro, “eu” como testemunha, narrador protagonista, onisciência seletiva múltipla, onisciência seletiva, modo dramático e a última categoria que é a câmera. Segundo a sua tipologia, destaco a narrativa do “Eu” como testemunha. Este tipo de narrativa é a que está presente nos diários desta dissertação. Ela é caracterizada como sendo em primeira pessoa com um “eu” que é interno à narrativa, que vivencia os acontecimentos descritos, mas que pode também adotar o ponto de vista de observadora dos acontecimentos. Seu ângulo de visão é limitado, pois narra da periferia dos acontecimentos. Não consegue saber o que passa na cabeça das pessoas, podendo apenas lançar hipóteses que se baseiam em informações que viu ou ouviu. Este narrador pode estar a uma distância próxima ou remota

O uso de narrativas como instrumentos de pesquisa no processo de aprendizagem e ensino de uma língua estrangeira tem sido uma poderosa ferramenta para explorar o crescimento pessoal e profissional do professor (Barcelos, 2008; Clandinin & Connelly, 1990, 2000; Carter, 1993). As histórias contadas por professores e alunos, quando feitas de forma reflexiva, possibilitam que o conhecimento pessoal do professor e suas representações sejam reconstruídos, ajudando-os a se tornarem mais conscientes de suas ações e mais capazes de serem agentes de sua própria práxis (Telles, 2000).

A pesquisa através de narrativas, que tem feito parte do contexto educacional Europeu e Norte Americano desde a década de 70 e 80 (Telles, 2002), com os estudos de Connelly e Clandinin (1990, 2000), serviram de referência para a Linguística e a Linguística Aplicada assim como para várias outras áreas como a História, Antropologia, Psicologia, Artes e o Teatro. Além disso, as narrativas compõem uma série de gêneros como história, romance, diários, cartas e memórias (Ochs & Capps, 1996).

Ao utilizar a narrativa como instrumento de pesquisa, estudamos a forma como os homens lidam com suas experiências no mundo. De acordo com Bruner

(*apud* Beattie, 2000:5), “Nós nos construímos e damos significado a nossas vidas através das histórias que contamos e dividimos com os outros”. Por ser a educação uma forma de experiência, a narrativa é a melhor forma de representá-la e de entendê-la.

Clandinin & Connelly (1990) são influenciados pelo pensamento de Dewey (1938), segundo o qual a experiência é um fator importante no entendimento das situações. Para Dewey (1938:111), “o ensino e a aprendizagem são contínuos processos de reconstrução da experiência.”<sup>9</sup> As experiências passadas constroem a forma como as pessoas interpretam as novas circunstâncias da vida e, por conseguinte, como os profissionais da educação veem as novas experiências que encontram à sua frente.

De acordo com Ochs & Capps (1996), a narrativa é uma forma de compreendermos os aspectos dinâmicos de nossas experiências e de nos encorajar para um contínuo desenvolvimento pessoal e profissional, pois não revela produções estáticas. Se a narrativa oferece uma resolução ou não para determinado problema, todas as narrativas, através do diálogo, da ação e reflexão, expõem os narradores e leitores a uma atividade que é, de certa forma, terapêutica (Ochs & Capps, 1996).

Portanto, ao escrevermos sobre nossas experiências e interpretá-las a luz de nossa vida profissional, as bases para os julgamentos e decisões sobre a prática de se ensinar inglês como língua estrangeira são constituídas e reconstruídas. Quanto mais histórias forem narradas, maiores serão as chances de se juntar pedaços que ficaram para trás em nossa caminhada, reconstituindo-os no presente de forma que se possa escrever uma nova história.

### 3.4

#### **O professor como profissional reflexivo**

No contexto escolar, a prática reflexiva vem se consolidando como potencialmente produtiva para o desenvolvimento da ação pedagógica (Underhill, 1993), gerando conhecimento para o profissional sobre sua ação (Schön, 1982). A

---

<sup>9</sup> “Teaching and learning are continuous processes of reconstruction of experience” (Dewey, 1938:111)

reflexão leva o professor a um processo de autoavaliação constante, o que acarreta um aperfeiçoamento de sua prática em sala de aula. Ter consciência (*awareness*, em inglês) do que acontece em seu ambiente de trabalho assume uma importância significativa na formação do professor. Esta consideração é ressaltada por Underhill (1989:260) quando este afirma que “fazer as mesmas coisas com consciência diferente parece fazer diferença maior do que fazer coisas distintas com a mesma consciência.”

O conceito de reflexão está ligado ao conceito de crença (Dewey, 1979), já que o fato de se pensar reflexivamente requer um cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento. Ao refletirmos, subentendemos que cremos ou não em algo, não por causa do fato em si, mas por causa de alguma coisa que serviu de testemunho, evidência, prova, documento, garantia, enfim, de algo que serviu de fundamento para a crença que tínhamos. Segundo Dewey (1979:42), “Ninguém é capaz de pensar em tudo, certamente; ninguém é capaz de pensar em alguma coisa, sem experiência e informação sobre ela”.

Partindo do pressuposto de que ensinar não é simplesmente transferir conhecimento, mas sim refletir criticamente sobre a sua prática, nos anos 90, os professores passaram a ser vistos mais como profissionais críticos e reflexivos do que apenas como profissionais técnicos e executores de tarefas pré-determinadas pela instituição em que trabalham (Nóvoa, 1991:67).

Pode-se dizer, assim, que o pensamento reflexivo constitui um fim educacional, do ponto de vista intelectual, visto que nos liberta da ação rotineira e mecanicista a que estamos acostumados, possibilitando que ajamos de forma planejada segundo os nossos propósitos, com a finalidade de atingirmos objetivos futuros. Esta forma de pensar está associada às condições reais de nossa vida, possibilitando que criemos estratégias e planejamentos para lidarmos com as dificuldades que surgem dentro de sala de aula, pois a pressão das circunstâncias que vivenciamos introduz este pensar reflexivo (Dewey, 1979).

Ter consciência daquilo que se faz é o ponto de partida para que reflitamos melhor sobre o nosso próprio ensino, tornando-nos libertos das algemas que a tradição nos coloca como meros reprodutores do discurso dos outros. O professor, cujo ato de ensinar está associado a pressões de rotinização que geram práticas e ações governadas por regras, procura respostas para o que acontece em sua sala de aula nas suas experiências pessoais em vez de ser um profissional que busca

respostas autoritárias, únicas e automáticas nas teorias de especialistas (Perrenoud, 2002)

Sendo assim, só assume uma postura reflexiva o professor de língua estrangeira que é capaz de construir conhecimento a partir de seu senso de plausibilidade (Prabhu, 1990, 1992), ou seja, os professores estabelecem uma associação de como a sua prática / experiência de sala de aula que se constitui em um ensino real e não mecânico pode levar à aprendizagem significativa de seu aluno. De acordo com Giroux (1988:32-33),

o professor é “ um intelectual transformador, que deve se ver como um profissional que é capaz e deseja refletir sobre os princípios ideológicos que informam sua prática, que ligam a teoria pedagógica e a prática a questões sociais mais amplas, que trabalha conjuntamente para compartilhar idéias, exercer poder sobre as condições de seu trabalho, e engloba em seu ensino a visão de uma vida mais humana e melhor.

A formação contínua de um professor e seu constante aprendizado passa pela percepção que este tem de suas ações em sala de aula, valorizando-as como importantes e significativas para além deste ambiente. Desta forma, o professor deve atuar de forma mais consciente, refletindo e agindo num processo que Almeida Filho (2009:78) chamou de reflexação (reflexão na ação - Contreras, 2002), ou seja, refletir sobre a ação em sala de aula.

Schön (1983, 1992) também desenvolve a ideia do profissional reflexivo e traz à tona uma concepção de prática, que sob a racionalidade técnica ficava excluída de toda a compreensão possível e era marginalizada em seu valor. Ao estabelecer uma dimensão reflexiva da prática, situações que antes representavam um estado de incerteza, dúvida, dificuldade mental, hesitação e perplexidade começaram a tornar significativas práticas como a pesquisa, a procura, e a investigação, para encontrar a solução de uma dúvida e esclarecer a perplexidade na qual os profissionais se encontravam diante do fato. De acordo com Dewey (1979:24), “A necessidade da solução de uma dúvida é o fator básico e orientador em todo o mecanismo de reflexão”.

O docente passa a ser visto como alguém que define o seu caminho sendo, para isso, ator e produtor do saber construído na relação cotidiana com o contexto educativo. Nos estudos de Schön (1992) e Nóvoa (1995), evidencia-se a ambiguidade nas políticas de formação de professores. Tais autores propõem, portanto, uma formação do professor que se fundamente na reflexão do profissional sobre sua prática, pois é na práxis e na sua análise que o professor

consolida ou revê suas ações e encontra novas bases e descobre outros conhecimentos. De acordo com Nóvoa (1995:25),

[a] formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas sim, através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Como forma de mostrar como os profissionais enfrentam estas situações em sala de aula, Schön (1983, 1992) estabelece uma distinção entre “conhecimento na ação” no qual, por nossas ações serem executadas de forma inconsciente, nosso conhecimento não “precede a ação”, mas “está na ação” (Contreras, 2002); e “reflexão na ação”, a qual torna o profissional um pesquisador no contexto da prática enquanto parte da situação (Schön, 1983:69) e não dependendo de teorias e técnicas pré-estabelecidas, mas construindo uma nova maneira de encarar o problema.

Segundo Etzioni (1969), o ofício de professor é visto como uma *semiprofissão* que se caracteriza por uma *semiautonomia*, o que faz com que este profissional deixe de assumir riscos. Ele usa sempre como escudo um “sistema” que está engessado por um programa que restringe a sua práxis educativa ao invés de ter como objetivo conseguir a sua autonomia e responsabilidade pela prática da reflexão sobre a sua ação estabelecendo, assim, um desenvolvimento contínuo.

Adotar uma postura reflexiva é deixá-la fazer parte de seu cotidiano profissional considerando o professor como um pesquisador que percorre caminhos que nunca foram trilhados antes. Schön (1983, 1987, 1991, 1994) reavivou a figura do profissional reflexivo buscando combater a ilusão, predominante nas décadas de 1970 e 1980, de que era suficiente o que a ciência oferecia como base de conhecimentos para uma ação racional.

Embora todos nós reflitamos sobre nossas ações, não se pode afirmar que nós, professores, sejamos profissionais reflexivos. Abarcando duas noções como a de refletir para agir e de refletir sobre a ação, a noção de prática reflexiva nos remete a dois processos mentais que merecem ser distinguidos levando em consideração seus vínculos (Perrenoud, 2002:30-31), já que não há uma ação completa sem reflexão durante o processo, entendendo, para isso, a prática como uma reflexão acerca da situação, dos objetivos e do lugar. Desta forma, possibilita-se o questionamento do que está acontecendo ou do que vai acontecer e o que pode ser feito; ao refletir, a ação se torna objeto de reflexão.

A reflexão está ancorada em uma realidade cotidiana e jamais pode ser desvinculada da prática profissional, fazendo com que o profissional da educação assuma estilos diversificados de pensar sobre a sua práxis. Cada pessoa tem uma forma espontânea de refletir sobre sua prática e um professor reflexivo jamais para de refletir mesmo quando consegue entender melhor o que acontece em sala de aula e sua angústia diminui, ou quando compreende seus fracassos, projetando-se no futuro e decide proceder de forma semelhante estabelecendo objetivos mais claros para o ano seguinte.

Desta forma, segundo Schön (1994:65), os problemas que enfrentamos em sala

(...) não chegam às mãos do profissional de uma forma totalmente determinada. Eles devem ser construídos a partir dos materiais extraídos de situações problemáticas, que são intrigantes, constrangedoras e incertas. Para transformar uma situação-problema em um simples problema, um profissional tem de cumprir um certo tipo de trabalho. Acima de tudo, tem de descobrir o sentido de uma situação que, em seu ponto de partida, não tem nenhum sentido.

Os professores só conseguem ir além de suas ações rotineiras e chegar a um nível maior de consciência daquilo que vivenciam em sala de aula e tomar decisões a respeito disso, se observarem e refletirem sobre o seu próprio ensino e, desta forma, fazerem com que a reflexão e observação extraídas de seu contexto profissional acarretem uma mudança. Tornar-se um profissional reflexivo envolve muito mais que simplesmente a reprodução de técnicas de instrução e do que se perguntar “como”. É assumir uma postura que prefere perguntar “o que” e “por que” não como um fim em si mesmas, mas como parte de um amplo propósito educacional. Ensinar é refletir criticamente sobre a prática e não simplesmente transferir conhecimento, como afirma Paulo Freire (2008). De acordo com Bartlett (1990:267)<sup>10</sup>,

Fazer certas perguntas como ‘o que’ e ‘por que nos dão certo poder sob o nosso ensino. Podemos afirmar que o grau de autonomia e responsabilidade que temos em nosso trabalho como professores é determinado pelo nível de controle que conseguimos exercer sobre nossas ações. Ao refletir sobre as questões acima, começamos a exercitar um certo tipo de controle e a nos abrir para a possibilidade de transformação diária da nossa vida em sala de aula.

---

<sup>10</sup> “Asking ‘what’ and ‘why’ questions gives us a certain power over our teaching. We could claim that the degree of autonomy and responsibility we have in our work as teachers is determined by the level of control we can exercise over our actions. In reflecting on the above kind of questions, we begin to exercise control and open up the possibility of transforming our everyday classroom life.” (Bartlett, 1990:267)

Portanto, a base reflexiva da atuação profissional nos ajuda a compreender como são abordadas as situações problemáticas da nossa prática pedagógica. Desta forma, será possível recuperar competências que vão muito além da racionalidade técnica ou que eram excluídas de análise ou consideração, possibilitando o surgimento de um diálogo social e público mais reflexivo na prática profissional. A seguir, serão abordados, na seção 3.5, a construção do *self* emocional; na seção 3.6, as modalidades do discurso e, na seção 3.7, a evidencialidade, que serviram de embasamento teórico para a análise dos dados.

### 3.5

#### **A construção do *self* emocional**

Em minha pesquisa, os diários e as narrativas que neles emergem representam para mim tanto a caracterização do que eu faço da minha atuação em sala de aula quanto da perspectiva pessoal com que manifesto os meus sentimentos. As emoções fazem parte, portanto, do meu cotidiano, transformado em narrativas em meus diários.

O estudo das emoções tem ocupado um lugar central no comportamento social (Gallois, 1994:302). De acordo com Bedford (1986, *apud* Lupton, 1998:10)<sup>11</sup>: “[a] emoção é um sentimento interno, ou uma experiência que envolva tal sentimento”. Em meu estudo, estou me voltando para a expressão das emoções do ponto discursivo, no contexto das narrativas. Procuo mostrar como as emoções são expressas, a partir de minha escrita nos diários.

Muitos pesquisadores têm afirmado que o conceito de *self* tem um grande impacto na forma como a emoção é expressada, nos tipos de emoção, e na resposta emocional que se espera dos outros em determinadas situações.

É muito complexa a relação existente entre a linguagem, o afeto e as pessoas, por três razões: (1) Nós podemos expressar sentimentos que possuímos; (2) Nós podemos ter sentimentos que não expressamos; (3) Nós podemos transmitir sentimentos que não possuímos, ou que pensávamos que outras pessoas esperariam ou desejariam que tivéssemos, ou sentimentos que poderiam simplesmente ser adequados para determinada situação por razões particulares.

---

<sup>11</sup> “An emotion is an internal feeling, or an experience involving such a feeling.” Bedford (1986, *apud* Lupton, 1998:10)

Estar em sala de aula cercada por adolescentes que agem de forma totalmente diferente da que eu acredito ser a ideal me fazem vivenciar a cada dia muitas emoções diferentes. E estas emoções que eu vivencio são relatadas em meus diários. No início, estou cercada de frustração, cansaço, desespero até que, em um segundo momento, passo a lidar com um sentimento de prazer, satisfação em estar dentro de sala de aula com meus alunos.

Ao tratar o *self* emocional sob a perspectiva de sua construção social, a emoção aparece frequentemente experienciada e não herdada, entendida e nomeada via processos sociais e culturais. A emoção é vista como um produto sociocultural aprendido e construído, já que necessita do contexto, de uma dada situação; a emoção é intersubjetiva, sendo constituída na relação entre as pessoas (Lupton, 1998:15).

As emoções podem ainda indicar avaliações e julgamentos morais do lugar do indivíduo no mundo. O entendimento e julgamento construído pelo indivíduo em suas experiências como o meio social, como por exemplo, ansiedade, angústia, tédio, alienação, simpatia, amor, como entendimento de si mesmo, dos outros e do meio, são emoções que nos posicionam moralmente no mundo (Lupton, 1998). Segundo Denzin (1984 *apud* Lupton, 1998), a emocionalidade localiza o indivíduo no mundo de interações sociais. Desta forma, como afirma Lupton (1998:36)<sup>12</sup>,

Estar no mundo envolve não apenas pensar e deixar seu corpo reagir a determinadas sensações, mas também agir emocionalmente. Tudo isto são formas interligadas que não podem ser separadas facilmente uma da outra porque fazem parte do mesmo fenômeno da experiência que cada um vivencia.

Na próxima seção, passarei a tratar da modalidade do discurso de Koch (2006), que me deu embasamento para analisar a construção do meu *self* emocional nos diários.

---

<sup>12</sup> “Being-in-the-world involves not only thought and bodily action but also emotionally. All of these are interrelated ways that cannot easily be separated from each other because they are part of the same phenomenon of lived experience.” Lupton (1998:36)

### 3.6

#### Modalidades do discurso

Os diários escritos no âmbito desta pesquisa serão analisados a partir das modalidades do discurso que, associadas às estratégias de evidencialidade (seção 3.7), trarão uma compreensão mais clara a respeito de minhas reflexões e de meu posicionamento e atitudes em sala de aula.

O que interessa neste trabalho são as relações pragmático-linguísticas, enquanto manifestações discursivas de minha subjetividade. Sendo assim, as modalidades do discurso são compreendidas como sendo parte da atividade ilocucionária, uma vez que revelam a atitude do falante diante do enunciado produzido por ele. Estas modalidades nada mais são do que atos ilocucionários constitutivos da significação dos enunciados, cuja motivação se dá através do reconhecimento das intenções do falante, sendo, portanto, classificáveis e convencionalizadas como os demais atos de linguagem (Koch, 2006).

Há três tipos de modalidades que podem ser relacionados com o sistema de valores (axiológicos). A primeira categoria de modalidades, que são as modalidades epistêmicas, se relacionam com o eixo da crença, pois, segundo Koch (2006:76), reportam-se “ao conhecimento que temos de um estado de coisas”. Ou seja, tratam daquilo que temos como certo, estabelecido (verificável), decidido, excluído, plausível, contestável ou indefinido.

Em contrapartida, as modalidades deônticas estão relacionadas ao eixo das condutas, ou seja, “à linguagem das normas, àquilo que se deve fazer”, segundo Koch (2006:76). Relacionam-se ao que é obrigatório, proibido, ordenado, permitido, facultativo ou indiferente, estando este último relacionado ao livre arbítrio. Estas modalidades estão relacionadas também às disposições de sentimentos, no caso dos valores além de disposições normativas, no caso dos imperativos.

Passa-se, então, aos julgamentos de valor, como, por exemplo, os valores morais, do que é bem e mal, moral, amoral ou imoral; valores técnicos referem-se ao que é útil, benéfico, nocivo, inofensivo, ineficaz ou inativo; e há ainda os valores afetivos, que estão no eixo do prazer, daquilo que é agradável, da dor (penoso) ou do que provoca ao mesmo tempo prazer e dor. Após o

estabelecimento destes valores, passa-se ao modo da vontade, em atos como aceitação, recusa, resolução, decisão ou indecisão, hesitação.

É importante ressaltar que os operadores modais **crer** e **saber** têm uma importância muito grande visto que o narrador, ao escolher uma determinada modalidade para exprimir sua atitude em relação ao enunciado, revela suas subjetividades de duas formas: pelas informações que possui a respeito de algo e por seu grau de engajamento (interesse, preferência, normas sociais, ações precedentes, intenções futuras, etc.). Desta forma, **crer** e **saber** ocupam posição de destaque com relação às demais modalidades porque regem toda e qualquer enunciação, já que todo ato de enunciação, segundo Koch (2006:81), “requer um mínimo de informação da parte do locutor sobre o estado de coisas designado pelo enunciado tendo que ser compatível com as outras enunciações do mesmo locutor.”

As modalidades dos operadores **crer** e **saber** estão sempre relacionadas, sendo consideradas um pressuposto geral das outras modalidades, mesmo que não estejam explicitadas por formas lexicalizadas; sua presença é inferida através da entonação ou da linguagem gestual, por exemplo. O que só vem fortalecer a posição de que não existem enunciados neutros assim como a argumentatividade é uma característica inerente à linguagem humana.

Para uma correspondência destas modalidades com os atos de linguagem, torna-se necessário obtermos informações pragmáticas, ou seja, informações contextuais. Passa-se, então, de uma teoria semântica para uma teoria semântico-pragmática das atitudes proposicionais. De acordo com Koch (2006:84), passa-se de uma “teoria do conhecimento do que é o mundo (constatação), a uma teoria da certeza que se tem a respeito das coisas do mundo, para, ao final, chegar-se a uma teoria da ação, que encare a linguagem como atividade que cria deveres, obrigações para os interlocutores”.

Desta forma, através destas modalidades do discurso e dos atos de linguagem, procuro identificar na análise dos meus dados o maior ou menor grau de engajamento que produzi através de minhas escolhas lexicais em meus enunciados nos diários, além de descobrir ‘pistas’ que revelem minhas intenções e sentimentos ao narrar minhas experiências em sala de aula.

Na próxima seção, abordarei a evidencialidade, que irá servir de forma significativa de embasamento teórico para a análise dos dados da minha

dissertação, contribuindo para estabelecer o posicionamento do narrador (distante ou próximo) do evento narrado.

### 3.7

#### **Estratégias de evidencialidade**

O conceito de evidencialidade (Chafe, 1986; Mushin, 2001) proporciona uma grande contribuição à análise das narrativas, no presente estudo, com foco nas atitudes do narrador e nos modos de conhecimento, juntamente com as modalidades do discurso (Koch, 2006).

De acordo com Chafe (1986 *apud* Mushin, 2001), a semântica evidencial (*evidential semantics*) pode ser definida de duas formas: uma definição ampla e outra mais limitada. A definição mais limitada restringe o significado evidencial à especificação dos tipos de fontes de informação e diz muito pouco sobre a relação epistemológica da informação do ponto de vista do falante. Em contrapartida, a interpretação mais ampla, que é a adotada por Mushin (2001), afirma que a evidencialidade reflete a atitude do falante frente ao conhecimento. A principal diferença entre elas é saber de onde que os falantes adquiriram a informação ou se elas são a expressão da relação subjetiva do falante sobre a informação que eles apresentam.

Dentre os trabalhos que tratam do tema da evidencialidade, o de Chafe (1986, p.vii) aborda de forma ampla o estudo dos evidenciais. Eles fazem parte de uma epistemologia natural na qual pessoas comuns que, estando destituídas de qualquer tradição filosófica, consideram a origem e confiabilidade do conhecimento ou informação que enunciam. Para Chafe (1986), os evidenciais possuem uma relação entre a fonte de conhecimento e o tipo de conhecimento, que pode ser considerado como crença, indução, boato, dedução.

Os graus de confiabilidade da informação são diferentes dependendo das formas que cada um deles apresenta. De acordo com Mushin (2001), a crença está relacionada com uma construção de experiência pessoal baseada ou não em uma evidência direta ou testemunhal.

Para Chafe (1986 *apud* Mushin, 2001), crença ou opinião apresentam um pequeno grau de confiabilidade, e, como consequência, pouca ou nenhuma

evidência que garanta que o falante esteja comprometido com a verdade dos fatos, uma vez que a crença está baseada em algo que não é a evidência em si.

Podemos considerar a existência de três tipos de evidência: evidência sensorial, a evidência de ouvir falar e a dedução. Observemos abaixo as que estão relacionadas cada uma delas:

- a- Evidência sensorial - O conhecimento é representado a partir da evidência sensorial ou perceptiva explícita (ouvir, ver, sentir).

Exemplo: “Sinto que estou exausta”

A evidência sensorial pode não ser explícita, como no exemplo que se segue:

Exemplo: “Eu vinha pela rua quando uma amiga me parou para perguntar o que eu carregava em minhas mãos.”

Chafe (1986) credita também pouca confiança a evidências sensoriais visuais ou auditivos:

Exemplo: “Ele parece estar chateado.”

“A voz de seu irmão parece muito com a de seu pai.”

- b- Evidência de ouvir falar - Neste tipo de evidência, poucos créditos de confiança são dados pelo autor, principalmente em língua falada.

Exemplo: “Maria disse / falou que Joaquim não havia feito o dever de casa.”

- c- Dedução - Neste tipo de evidência, o falante prediz o que deverá contar como evidência.

Exemplo: “Davi deve vencer a prova de natação pois já vem treinando há muito tempo.”

A atitude do falante em relação ao conhecimento está na compreensão que temos do conceito de atitude epistemológica como expressão da subjetividade

através da linguagem, conforme salienta Chafe (1986). A evidencialidade pode ser transmitida por uma variedade de recursos linguísticos repletos de conotação afetiva. As estratégias discursivas usadas com caráter afetivo confirmam o envolvimento emocional do escritor ou falante em seu texto.

Há cinco tipos de atitudes epistemológicas, de acordo com Mushin (2001): atitude epistemológica de experiência pessoal, atitude epistemológica inferencial, atitude epistemológica relatada, atitude epistemológica factual e atitude epistemológica imaginativa, como se segue abaixo.

1- Atitude Epistemológica de experiência pessoal: Neste tipo de atitude, o narrador considera que possui acesso direto à fonte de informação ou conhecimento, sendo, muitas vezes, a única pessoa que tem acesso à verdade desta informação. Esta atitude é produto direto da experiência ou percepção consciente do narrador podendo a informação ser algo que o falante tenha acesso exclusivo ou não. Com este tipo de atitude, o narrador dá a sua versão subjetiva dos fatos, que podem ter sido vivenciados ou testemunhados por ele. Como é dada a versão dos fatos do falante, está carregada de interpretações próprias, que passam por sua memória afetiva assim como pela memória dos eventos.

2- Atitude Epistemológica Inferencial: A adoção deste tipo de atitude, conforme Mushin (2001:66) se relaciona com a forma como a informação é adquirida, se é inferida ou deduzida, baseada em alguma evidência. Ela pode ser adotada quando o falante usa uma variedade de informações adquiridas pela experiência direta, como forma de chegar a uma conclusão, produto da reflexão dos falantes diante das informações disponíveis.

Para Mushin (2001), há uma diferença no uso de modais epistêmicos em inglês (must, might, can) assim como os advérbios (probably, undoubtedly, possibly). A diferença reside no grau de certeza, crença ou confiabilidade, da validade da informação.

Este tipo de atitude epistemológica deriva do acesso à fonte de informação, mas também conta com a motivação do falante para prestar atenção no fato de que a informação é conhecida por inferência. O ato de inferir permite às pessoas um acesso direto a uma informação anterior que não está presente imediatamente no ambiente físico para preencher as informações de uma lembrança não muito clara.

3- Atitude Epistemológica Relatada: Este tipo de atitude epistemológica representa a informação como sendo adquirida a partir do que outra pessoa disse. Assim como a evidência epistemologia inferencial, “a evidência epistemológica relatada é adotada para representar o conhecimento da informação que não faz parte da experiência direta do narrador, sendo adquirida depois do fato (Mushin, 2001:69)”. Este tipo de atitude possibilita ao narrador se posicionar, muitas vezes, de forma distanciada dos fatos narrados. Utilizam-se, neste tipo de atitude, dois recursos verbais: o discurso direto e o discurso indireto. Sendo assim, não se pode considerar a informação menos confiável ou não, pois reproduz a fala do outro e só pode ser contestada caso o ouvinte tenha evidências que comprovem o contrário. Por ser a reconstrução da fala de outros, a informação só é reconstruída a partir daquilo que o falante escolheu como significativo, mediante o filtro de sua memória.

4- Atitude Epistemológica factual: A adoção de uma atitude epistemológica factual é refletida na falta de uma representação da fonte de informação. A adoção desta atitude epistemológica implica que a informação é de conhecimento geral sendo, portanto, partilhada por todos. Desta forma, a fonte de informação não é tão importante para o estabelecimento da validade da informação. Neste tipo de atitude, segundo Mushin (2001:74), encaixam-se as ‘verdades do mundo’, conhecimento partilhado por todos os falantes e que não pode sofrer alteração mesmo que o falante assim o deseje.

5- Atitude Epistemológica imaginativa: De acordo com Mushin (2001), este tipo de atitude epistemológica, diferentemente da anteriormente descrita, pode ser encontrado em contos de fadas. Ela se afasta do conhecimento adquirido no mundo real e se aproxima de um mundo ficcional (Mushin, 2001:76). Pressupõe que acredite e aceite o que eu digo como sendo um fato porque a informação não provém do mundo real. Diferentemente da atitude epistemológica pessoal, ela não reflete uma experiência pessoal do falante. Pelo contrário, o que, na verdade, ela reflete é a informação que envolve outras pessoas e eventos. A adoção deste tipo de atitude quer se distanciar da experiência.

Por se tratar dos diários escritos por mim, enquanto narradora e testemunha dos fatos narrados, as atitudes epistemológicas que analiso, através de meus

posicionamentos, são a atitude epistemológica de experiência pessoal e a atitude epistemológica relatada.