

2

Reflexão Profissional, Linguagem e Comunicação Mediada por Computador

...professor como intelectual crítico, ou seja, cuja reflexão é coletiva no sentido de incorporar a análise dos contextos escolares no contexto mais amplo e colocar clara direção de sentido à reflexão: um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais

(Giroux, 1990 in: Pimenta, 2002:27)

Neste capítulo trato da fundamentação teórica que deu suporte a este trabalho, apresentando primeiramente o foco principal do estudo, a reflexão profissional. A reflexão é estudada através de uma concepção social de linguagem e, por causa desta visão social, olho para a questão do meio em que a reflexão está sendo desenvolvida, isto é, para a questão do gênero e da comunicação mediada por computador.

2.1

A Prática da Reflexão Profissional do Professor

A idéia do pensar de maneira reflexiva não é nova. No início do século XX, Dewey (1909/1933, in: Richardson, 1990) ressaltava a tendência que o indivíduo tem de considerar as ações profissionais como experimentais e a reflexão sobre essas ações como uma consequência. Nos pensamentos de Dewey encontramos as raízes para a definição do que seja reflexão. Rodgers (2002) tenta resumir os pensamentos de Dewey em palavras mais simples, destacando quatro critérios ou etapas do processo reflexivo. Para Dewey as etapas ou razões para se refletir são: sugestão, problematização, levantamento de hipóteses, racionalização e testagem. Rodgers denomina esse processo de *ciclo reflexivo*, nomeando-os diferentemente: observação, descrição, análise e experimentação. A noção de reflexão como algo cíclico é percebida nas idéias de Dewey (1997:2) em vários momentos de sua obra.

Reflexão não envolve simplesmente uma sequência de idéias, mas uma conseqüência – uma ordenação consecutiva em que, de uma certa forma, cada idéia determina a próxima como um resultado apropriado, enquanto cada idéia, por conseguinte, recosta-se na idéia anterior. As porções sucessivas de pensamentos reflexivos nascem umas das outras e se apóiam; elas não vêm e vão a miscelâneas. Cada fase é um passo de e para uma outra fase – tecnicamente falando, é um período de pensamento. Cada período deixa um depósito que será usado no próximo período.

Ao mencionar *ciclos reflexivos* na vida profissional do professor, não se pode deixar de fazer referência ao modelo conhecido como aprendizado pela experiência (Kolb:1984). Este modelo encara o aprendizado como uma combinação de experiência, percepção e cognição, consistindo em um ciclo que envolve quatro etapas: (a) experiência concreta, (b) reflexão e observação, (c) abstração de conceitos e generalizações e (d) levantamento de hipóteses para próximas experiências¹. Encarar o processo de aprendizagem desta forma significa dizer que as idéias, os pensamentos, ou seja, o conhecimento é construído e re-construído através da experiência.

Santana-Williamson (2001:36) relata sua experiência com o uso de diários reflexivos para alunos-professores em treinamento e descreve um processo e suas etapas, apesar de não defini-las de maneira tão explícita. Vejamos:

Eu também acreditava que os alunos-professores poderiam caminhar em direção a uma prática mais reflexiva desde o início de suas carreiras. Tornar-se reflexivo – ou seja, ser capaz de pensar sobre o que o professor vai fazer, está fazendo, ou já fez. Assim como também ser capaz de identificar dificuldades e trabalhar com elas – era, portanto definido como uma meta importante para o novo curso de ensino de língua estrangeira para falantes de outras línguas.

Outros especialistas que trabalham com a prática reflexiva na formação de professores em carreira também compartilham a idéia de promover a experimentação e estimular a prática reflexiva. É importante começar com o que eles já sabem e sobre o que fazem em sala de aula, aumentando assim a autonomia dos professores (Freeman, 1993:xiv), e é preciso começar nos cursos de formação de professores, o quanto antes, não só quando se fala sobre ensino-aprendizagem de uma maneira geral, mas também quando se trata da realidade de sala de aula (Miller, 1995:35).

¹ Originalmente intitulado *experiential learning cycle*, traz as etapas de seu ciclo nomeadas, em inglês, de: *concrete experience (CE)*, *reflective observation (RO)*, *abstract conceptualization (AC)* e *active experimentation (AE)*.

Allwright (1996:14), como comprometido educador, diz aos seus professores-alunos que fará o melhor desde o início para que eles saibam o que podem fazer para estar constantemente engajados no desenvolvimento profissional.

Dewey (1997:10), em sua concepção de formação de professores, afirma que o profissional da educação deveria ter a habilidade de pensar sobre o seu trabalho visando aos princípios que norteiam a prática mais do que julgando o valor dos métodos de ensino, para ele “atitude investigativa visa a confirmar ou refutar a crença sugerida. Nesse processo, novos fatos são trazidos à tona que podem confirmar ou negar as impressões”.

As idéias de Dewey, que viveu de 1859 a 1952, foram consideradas vagas e idealistas demais se comparadas ao rigor científico do positivismo, concepção epistemológica dominante até o início dos anos 70. Contudo, pode-se considerar Dewey o precursor da prática reflexiva na área da educação. Ele indicou alguns subprocessos que envolvem a operação reflexiva:

- a) um estado de dúvida; perplexidade; hesitação; b) uma atitude de busca ou investigação com o objetivo de levantar fatos que corroboram para uma crença sugerida.

Quando a pesquisa qualitativa começou a ganhar simpatizantes, por volta da segunda metade dos anos 70, as idéias já propostas por Dewey para a educação e formação de professores foram levadas em consideração. Na década de 80, o retorno desta orientação para a área do ensino reflexivo está relacionado ao trabalho de Schön (1983; 1987). Este autor (1983:31) desenvolve argumentos fortes contra a visão positivista de educação, denominada *racionalidade técnica* (*technical rationality*), assim definida:

A racionalidade técnica é uma herança do positivismo, a poderosa doutrina filosófica que cresceu no século dezenove para dar conta do crescimento da ciência e da tecnologia como um movimento social que objetivava a aplicação das realizações da ciência e da tecnologia para o bem estar da humanidade. A “racionalidade técnica” é a epistemologia positivista da prática.

Interpretando as idéias desenvolvidas por Schön em seus dois livros citados anteriormente, vemos que o positivismo está presente na noção da *racionalidade*

técnica e que a mesma aplica-se a toda e qualquer profissão. Nesta visão, a atuação profissional é entendida como um conjunto de técnicas que devem ser aprendidas pelo profissional para que o mesmo tenha condição de resolver problemas. É uma visão que separa a teoria da prática.

No entanto, Schön questiona este postulado quando a profissão em foco é das ciências humanas. O profissional desta área formado com base na “abordagem técnica” pode não possuir credibilidade porque é preciso levar em consideração que os indivíduos não são os mesmos, nem tampouco os contextos em que eles estão inseridos, e o conhecimento técnico, apenas, não é suficiente para sustentar a qualidade e o sucesso da atuação exigida de um bom profissional.

Contra esse paradigma positivista em que as profissões eram consideradas, Schön (ibid.:49) propõe uma *epistemologia da prática*:

Reconsideremos então a questão do saber profissional; vamos inverter a pergunta. Se o modelo da racionalidade técnica é incompleto, por não dar conta da competência prática em situações ‘divergentes’, então esqueçamos o modelo. Ao invés disso, procuremos uma *epistemologia da prática* implícita nos processos artísticos e intuitivos utilizados por alguns profissionais em situações de incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores.

Outros dois conceitos que marcam a importante contribuição de Schön para a formação do profissional reflexivo são: *reflexão sobre a ação* (*reflection-on-action*) e *reflexão na ação* (*reflection-in-action*). Ele nos explica que num primeiro momento nosso conhecimento consiste no fazer. Fazemos as coisas sem saber explicar como sabemos o que fazemos, mas simplesmente sabemos e fazemos. Parece certo dizer, então, que o saber está na ação. Essa afirmação é válida para ações corriqueiras, assim como para ações dentro de uma área profissional. Por mais que o sujeito faça uso do conhecimento teórico e técnico em uma determinada situação, ele também faz uso de julgamentos, reconhecimentos e habilidades pessoais que independem de seus conhecimentos teóricos. Essa maneira de ver o conhecimento é a base para diferenciar os conceitos mencionados anteriormente: *reflexão sobre a ação* e *reflexão na ação*. Resumindo, então:

- *Reflexão sobre a ação* significa fazer algo e depois refletir sobre o que foi feito.
- *Reflexão na ação* significa fazer algo e refletir enquanto se realiza a ação.

Logo, conclui-se que para Schön (ibid:56) e para os que vêem a importância de suas idéias para a área da prática reflexiva profissional, refletir é mais do que simplesmente pensar sobre uma ação, já que “a reflexão tende a focar interativamente nos resultados da ação, na própria ação e no conhecimento intuitivo implícito na ação”. Refletir está intimamente ligado ao saber profissional e à competência prática.

Adoto, ainda, neste trabalho de reflexão profissional coletiva a noção de saber como um processo social que se desenvolve em vista do *outro*. Conforme Perrenoud (2001:194),

(...) o saber não se reduz a uma representação subjetiva, nem a asserções teóricas de base empírica; ele implica sempre “outro”, ou seja, uma dimensão social fundamental, na medida em que o saber é justamente uma construção coletiva de natureza lingüística resultante de discussões, de intercâmbios discursivos entre seres sociais.

Na década de 90, Zeichner, outro grande expoente da área em questão, retoma os conceitos de Dewey e Schön e engrandece as discussões sobre a prática reflexiva a partir de sua experiência como educador. Zeichner & Liston (1996:x) se definem em primeiro lugar como educadores, em segundo como realistas e em terceiro como sonhadores. Eles defendem a idéia de que a educação que leva em consideração a cabeça e o coração dos professores, suas crenças e paixões, precisa ser imparcial e honesta. Zeichner (2001:10) retrata criticamente o problema vivenciado hoje em dia sobre as atividades disponíveis para o desenvolvimento da reflexão profissional.

Pesquisa ação, diários reflexivos, estudos de caso, *portfolios* de aula e assim por diante são vistos como fins neles mesmos ao invés de serem vistos como meios para a realização dos objetivos que podem ser defendidos no campo educacional e moral. Formadores de educadores precisam ser mais seletivos na promoção dessas atividades para o desenvolvimento da reflexão para evitar a falsa impressão que diários e pesquisa ação já são bons em si mesmos.

Zeichner também entende que o ensino reflexivo não consiste somente em pensar sobre o ensino, e nem tampouco este pensar é considerado ‘qualquer’ tipo de

pensamento. Zeichner & Liston (1996:1) defendem um pensar ativo, crítico e principalmente questionador.

(...) nós argumentamos que nem todo pensamento sobre o ensino constitui ensino reflexivo. Se o professor nunca se questiona sobre os objetivos e valores que norteiam seu trabalho, sobre o contexto no qual ele ensina, ou nunca examina suas crenças, a nosso ver, este indivíduo não está engajado em um ensino reflexivo.

Zeichner tem uma maneira parecida com a de Schön de ver o ensino reflexivo. Ambos consideram que o ensino reflexivo está em oposição à *racionalidade técnica*, que vê o profissional do ensino como sendo aquele que tenta resolver problemas fazendo uso de seus conhecimentos técnicos aprendidos no curso de formação.

Zeichner & Liston (ibid:2) abordam a diferença entre o professor reflexivo e o professor tecnicista, e a ilustram através do caso de uma professora em formação:

Quando Rachel agiu dentro de uma perspectiva tecnicista, ela aceitou o problema como dado e tentou resolvê-lo. Quando ela estava pensando desta forma, os alunos que se comportaram mal eram vistos como problemas. Mas, quando Raquel abordou a situação como uma profissional reflexiva, ela olhou para as diferentes perspectivas de se colocar o problema e tentou pensar de maneira alternativa sobre os alunos e os assuntos envolvidos. Ela também questionou suas próprias crenças e orientações.

Ainda na década de 90, Parker (1997:8) ressalta que *ensino reflexivo* é um termo técnico que precisa de uma *teoria da racionalidade* própria. Analisando a atitude reflexiva de forma crítica, Parker tenta desmistificar as associações feitas entre a reflexão feita pelo professor e os ‘momentos’ em que ela se dá, ou seja: a reflexão pode acontecer antes do evento de ensino e manifestar-se como o ‘momento do planejamento’, depois do evento de ensino como ‘avaliação’ e simultaneamente ao evento como ‘reflexão na ação’ envolvendo ajustes e acomodações de algumas contingências que tenham aparecido. Ele também alerta seus leitores para ambigüidades existentes em alguns termos comumente usados na denominada área do *ensino reflexivo*, tais como: ‘razão’, ‘raciocínio’, ‘pensamento crítico’, ‘análise da prática pedagógica’ e os já mencionados ‘planejamento’ e ‘avaliação’. Todo esse jargão, ressalta Parker, mostra a necessidade de explorar as redundâncias entre os processos descritos e os termos usados. Ele propõe, então, que o ‘ensino reflexivo’ tenha uma *teoria da racionalidade* própria.

Parker (ibid.:6) defende que os profissionais que atuam em sala de aula sejam formados segundo preceitos teóricos próprios para que a reflexão profissional seja mais presente, e deixe de ser considerada mera preocupação de aplicação do domínio técnico em situações problemas relacionados ao dia-a-dia em sala de aula.

Aqueles comprometidos com esses ideais, e que desejam colocar a reflexão no centro de sua concepção de profissional educador, compartilham a esperança que isto fomentará certos comprometimentos sociais, democráticos e emancipáveis, assim como eficácia pedagógica. Tais profissionais reflexivos se diferenciam, em várias maneiras, dos antiprojetos de professores positivistas; de maneira mais importante em termos de suas atitudes para com as dimensões sociais, morais e dinâmicas da educação. Profissionais reflexivos estariam conscientes das implicações sociais das práticas e políticas educacionais. Eles estariam adaptáveis, mas não passivamente, a celebrar mudanças e a tomar a iniciativa da promoção da mesma.

Neste sentido, compreendo as idéias de Schön (1987:xii) como possibilidades para a *teoria da racionalidade* da prática reflexiva. Schön propõe uma educação profissional que dê ênfase ao aprendizado de se fazer *reflexão na ação* com maestria, arte e combinação de “ensino” com “treinamento”.

A educação profissional deveria ser re-elaborada para combinar o ensino da ciência aplicada com o treinamento na arte da “reflexão na ação”.

Começando com um estudo de educação no campo da arquitetura, eu pego o desenho arquitetural e um estúdio de desenho como protótipos de reflexão na ação e da educação para a arte em outros campos de atuação. O contexto educacional geral, derivado de um estúdio de desenho, é uma “prática reflexiva”. Aqui, os alunos basicamente aprendem fazendo, ajudados por uma orientação. A prática é ‘reflexiva’ em dois sentidos: procura ajudar os alunos a se tornarem proficientes em um tipo de reflexão na ação; e, quando funciona bem, envolve um diálogo de orientador e alunos que assume a forma de reflexão na ação recíproca.

Esta resenha da literatura na área mostra que, agora, no início do século XXI, se faz presente a preocupação com a efetivação dos processos reflexivos não só na formação continuada de professores, como também no processo ensino-aprendizagem escolar. Alguns autores, como, por exemplo, Costa & Kallick (2000a), apresentam uma coleção de quatro livros que tratam dos *hábitos da mente*. Esta coleção foi adotada pela instituição onde os dados desta dissertação foram gerados como suporte teórico dos processos da reflexão profissional.

Nesta coleção os autores defendem a tese de que atitudes reflexivas exigem uma certa disciplina da mente. Eles pontuam 16 *hábitos da mente*², definindo esses hábitos como tudo aquilo que as pessoas esperam umas das outras caso queiram viver em uma organização com aprendizado produtivo; eles mostram maneiras alternativas de trabalhar com os hábitos da mente com os alunos, para que o processo de ensino e aprendizagem seja valorizado e otimizado.

No primeiro livro da coleção Costa & Kallick (ibid.:23) falam sobre o indivíduo reflexivo, aquele que exercita os *hábitos da mente*, tentando estar ciente de seus próprios pensamentos, sentimentos e ações que afetam as outras pessoas.

(...) o indivíduo reflexivo considera alternativas e conseqüências de várias direções possíveis, antes de tomar uma atitude. Ele diminui a necessidade de agir com base na tentativa e erro [mas não a elimina de sua prática – **adentro meu**]. Ele busca informações, usa o tempo para refletir antes de dar uma resposta, certifica-se das possibilidades e ouve outros pontos de vista antes de agir.

O conceito de reflexão mostrado no terceiro livro é também relevante para o presente trabalho, pois os autores relatam uma experiência com atividades de escrita, onde a prática reflexiva foi usada. Eles trabalham com os alunos o significado de refletir sobre suas produções, experiências e atividades. E mencionam a tendência dos alunos de ficarem apenas no nível da descrição avaliativa. Depois, mostram o conceito que finalmente conseguem co-construir com os alunos:

Reflexão não é o momento onde aparecem os depoimentos sobre o que foi bom ou ruim na experiência. Ao invés disso, reflexão é o momento onde se considera o que foi aprendido na experiência. É o momento onde se descreve o que os alunos viram em seus próprios trabalhos que mudou, que precisava mudar, ou que precisa ser descrito para que outra pessoa possa entender seu significado.(2000c:23)

Quando Costa & Kallick (ibid.:15) falam sobre as diferentes facetas da reflexão, pode-se analisar o que eles dizem como sendo uma maneira sutil de mostrar que o ato de refletir envolve diferentes processos:

² Uma compilação dos 16 *hábitos da mente* apresentados na coleção pode ser vista no Anexo nº 5.

(...) refletir sobre o trabalho enriquece seu significado. Refletir sobre experiências provoca *insight* e aprendizado complexo. Estimulamos nosso próprio crescimento quando controlamos nosso próprio aprendizado, sendo assim algumas vezes é bom refletir sozinho. Contudo, a reflexão também é provocada quando refletimos sobre nosso aprendizado com os *outros*. Reflexão envolve uma relação entre a experiência atual e aprendizados prévios (chamados *andaimes*) (...) refletir também significa aplicar o que foi aprendido em uma situação em outro contexto diferente.

Feito um apanhado geral sobre a prática reflexiva, penso que a mesma é um meio para que profissionais definam o que querem alcançar em suas práticas. Não existe uma única maneira de se colocar em prática a reflexão. Mostrei, nesta seção, que existem maneiras diferentes de se refletir. O que funciona para um indivíduo pode não funcionar para outro; precisa-se levar em consideração o estilo individual de cada participante e a realidade em que o mesmo está inserido.

No capítulo da análise (capítulo 4), verificaremos que para cada um dos co-participantes do grupo de discussão, a consequência do que significou participar desta experiência será diferente. Por esse motivo, percebi a necessidade de mostrar aqui algumas das várias formas diferentes de se praticar a reflexão para sustentar a posterior análise do discurso escrito gerado na discussão do GDO. Ao interagirem, professores do grupo tocam em vários pontos relevantes para suas práticas pedagógicas dentro e fora da sala de aula. Os princípios da prática reflexiva serão usados como suporte teórico na análise, procurando alcançar uma melhor compreensão do processo em que os profissionais em questão estão envolvidos, visto que o contexto institucional onde a interação se dá focaliza a prática reflexiva e cria oportunidades para seus profissionais se engajarem nessa prática.

2.1.1 Os *Outros* no Processo Reflexivo

Desenvolver a prática do ensino reflexivo implica dar ao profissional um momento para que o mesmo possa analisar sua própria prática, possa re-visitar suas próprias crenças e conceitos. Ao participar de um grupo de discussão formado por profissionais da mesma área, tais profissionais estão colocando em prática a pausa necessária para reflexão, assim como a colaboração mencionada anteriormente. Nesta prática, há a presença de *outros* sendo construídos ao longo do processo interacional,

no capítulo 4 veremos como os participantes do GDO constroem os *outros* e como o diálogo se dá quando os *outros* se fazem presentes.

Ao perceber a prática do ensino reflexivo desta forma, associo a participação de professores de inglês em grupos de discussão, sejam eles presenciais ou *on-line*, como sendo uma atividade propícia ao estímulo da reflexão profissional, visto que os professores estão engajados em uma atividade comunicativa essencialmente social. Vygotsky (2001:11) afirmou que “a função da linguagem é comunicativa. A linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão”. Freitas (2000:95), ao expor as contribuições de Vygotsky para a educação enfatizou que o núcleo principal da pesquisa vygotskyana é a gênese social da consciência individual, apontando a palavra como origem da conduta social e da consciência, e enfatizando que a “fala exterior é para os outros e consiste na tradução do pensamento em palavras: é a sua materialização e objetivação”. As interações entre os envolvidos na ação comunicativa são consideradas por Freitas (ibid:135) aspectos essenciais para a função social da linguagem.

O enunciado se produz num contexto que é sempre social entre duas pessoas socialmente organizadas, não sendo necessária a presença atual do interlocutor, mas pressupondo-se a sua existência. O ouvinte ou leitor é assim um *outro* – presença individual ou imagem ideal de uma audiência imaginária. Assim, todo enunciado é um diálogo, desde a comunicação viva voz entre duas pessoas, até as interações mais amplas entre enunciados. O que importa é que e uma relação entre pessoas.

Percebe-se, então, que a reflexão profissional é constituída através da interação, ou seja, ao interagir com outros profissionais o indivíduo vivencia diferentes momentos reflexivos: o da reflexão individual e o da reflexão grupal. A reflexão individual é só o primeiro passo a ser percorrido e apresenta limitações se feita isoladamente da reflexão grupal. Magalhães (1996:13-14) comenta o momento em que o profissional reflete sobre a prática da sala de aula através de vídeos, diários, audiogravação. Ao meu ver, essas ferramentas são exemplos de atividades que podem auxiliar o professor a desenvolver uma reflexão individual. Mas, apesar de úteis, se praticadas isoladas e solitariamente, não proporcionam o distanciamento e o olhar crítico do professor sobre sua própria prática. Por outro lado, quando o professor reflete sobre a ação durante um diálogo, sendo facilitado por outros professores ou

pelo coordenador as chances de distanciamento real e crítico são maiores. Magalhães (1994:76) compartilha suas impressões acerca de sessões instrucionais que participou.

O distanciamento da própria prática através do vídeo era útil, mas sem as discussões não levava o professor a olhar criticamente para sua ação. Meu papel, durante as discussões, foi o de problematizar significados, situações, motivos ou valores aceitos pelos participantes, através de perguntas e/ou de uma visão crítica que os guiasse a repensar suas ações.

Magalhães (1992 in: Liberali 1996:27) comenta mais detalhes a respeito desses momentos da reflexão profissional nos processos de formação de professores, de aprendizagem e de mudança.

Sozinho, o professor parece ter dificuldades em distanciar-se e enxergar suas ações. É, portanto no diálogo com o outro, com as pistas dadas pelo outro, com o apoio do outro que ele aprende a observar, ver e criticar a própria prática, a vê-la com ‘novos olhos’ a ponto de gerar mudanças.

Castro (1998), seguindo uma linha sócio-construtivista, desenvolve sua pesquisa tendo a linguagem e a presença do *outro* como instrumentos transformadores das formas de pensar dos envolvidos nos cursos de formação de professores. Liberali (1996:20-21) define o processo reflexivo como um processo de busca interior que pressupõe um distanciamento do senso comum. Ela também, assim como Castro, ressalta o papel da interação, tendo a linguagem como mediadora do processo comunicativo que auxilia os participantes a se tornarem autoconscientes assumindo papéis e reguladores em relação a suas ações.

O professor, de uma maneira geral, tem a tendência de se encontrar isolado de outros profissionais, sendo ainda muito rara a prática de ensino grupal. Knezevic e Scholl (1996) enfatizam que a colaboração é um veículo poderoso para expor e desenvolver o conhecimento sobre o ensino. O professor tem a chance de construir conhecimento ao perceber melhor suas crenças e valores. Ao compartilhar suas impressões e conclusões e ao negociá-las com outros professores, criam-se possibilidades para surgir um entendimento mais profundo sobre o significado de ensinar, assim como sobre o significado de qualquer outro conceito considerado relevante para aquele grupo de profissionais.

Ainda sobre a importância do *outro* no processo reflexivo, Brookfield (1995) compartilha uma experiência particular na qual ele ouvia a opinião dos alunos sobre a prática dele em sala de aula. Ele diz que essa atividade auxiliava o processo de percepção de que existem vários pontos interessantes que antes ele ainda não percebera. Ele distingue ainda quatro lentes distintas, através das quais o professor pode examinar suas suposições sobre ensino e aprendizagem: a) reflexão autobiográfica; b) os olhos dos alunos – como eles percebem a prática do professor e o que é visto como inibidor ou ativador da aprendizagem; c) percepção e experiência de um colega e d) a literatura teórica. Associao as lentes de Brookfield à presença de diferentes tipos de *outros* na prática da reflexão feita de maneira crítica, que é a ênfase do seu trabalho (ibid.:xii).

O ensino reflexivo feito de forma crítica acontece quando identificamos e examinamos, de maneira minuciosa, as crenças que perpassam a forma como trabalhamos. A maneira mais eficiente de se tornar ciente dessas crenças é ver a nossa prática de perspectivas diferentes. Olhar para como pensamos e trabalhamos através das quatro lentes diferentes é o centro do processo da prática reflexiva.

Da mesma forma em que vejo a reflexão profissional como um processo de construção de conhecimento construído em diálogo com *outros* e permeado de *vozes*³, entendo a pesquisa e a produção da dissertação em si como uma co-produção entre a pesquisadora, autores estudados e, no caso específico, pelos autores dos enunciados analisados. Utilizo e estendo, neste sentido, a concepção de Amorim (2001:19) sobre o processo de construção de conhecimento para o processo de construção da reflexão profissional.

O objeto que está sendo tratado num texto de pesquisa é ao mesmo tempo *objeto já falado*, *objeto a ser falado* e *objeto falante*. Verdadeira polifonia que o pesquisador deve poder transmitir ao mesmo tempo em que dela participa. Mas o conhecimento que se produz nesse texto é também uma questão de *silêncio*. *Voz* silenciada ou ausência de voz, a alteridade se marcará muitas vezes desse outro modo. Mas tanto pela *voz* como pelo silêncio, estaremos às voltas com produção de sentido.

A concepção de linguagem que permeia a visão de pesquisa acima, com a qual me alinho nesta dissertação, é uma visão dialógica e social sustentada pelo conceito

³ Tendo ciência que neste diálogo existem *vozes* com mais poder do que outras.

de voz de Bakhtin (1981) e pela noção de competência comunicativa introduzida por Hymes (In: Schiffrin, 1997). Como o sentido do que é apreendido e mostrado num texto está sempre em construção, ele é, portanto, inacabado. É assim que vejo, também, o processo de participação em um grupo de discussão *on-line*.

Para encerrar esta seção, antes de explorar a concepção de linguagem que sustenta o desenvolvimento deste trabalho, necessito trazer as contribuições de Mercer (1994: 105), um neo-vygotskiano. Ele fala sobre a questão da *apropriação* no discurso educacional relacionando esse conceito com o conceito bakhtiniano de *voz*.

Para o estudo do discurso educacional, *apropriação* oferece uma ligação teórica útil com o trabalho de um dos contemporâneos de Vygotsky, o teórico literário Bakhtin. Ele introduziu o conceito de *voz* como uma maneira de representar a presença intelectual de mais de uma pessoa no processo de autoria de um texto.

2.2

Concepção de Linguagem

Dentro de sua concepção de linguagem, Bakhtin (1981:123) ressalta que a língua deve ser percebida através de sua relação com a ação humana e com a vida, ou seja, como fenômeno social. A língua não é transmitida como um produto acabado, mas sim como algo que se constitui continuamente na corrente da comunicação e da interação entre os envolvidos no processo comunicativo:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Bakhtin (2000:335-336) nos mostra que o enunciado e os aspectos extralingüísticos são extremamente importantes para sua concepção de linguagem:

O todo do enunciado se constitui como tal graças a elementos extra-lingüísticos (dialógicos), e este todo está vinculado aos outros enunciados. O enunciado é inteiramente perpassado por esses elementos extra-lingüísticos (dialógicos).

A expressão geral do locutor na *língua* (pronomes pessoais, formas pessoais dos verbos, formas gramaticais e lexicais da expressão modal e expressão da relação existente entre o locutor e seu discurso) e o sujeito falante. O autor do enunciado.

Do ponto de vista das finalidades extra-lingüísticas do enunciado, tudo o que é lingüístico são apenas recursos.

A categoria básica da concepção de linguagem em Bakhtin é, segundo Jobim (2000), a interação verbal cuja realidade fundamental é seu caráter dialógico. Bakhtin toma toda enunciação como um diálogo, fazendo parte de um processo de comunicação ininterrupto. Não há enunciado isolado. Logo, todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que o sucederão: um enunciado é apenas um elo de uma cadeia, só podendo ser compreendido no interior dessa cadeia.

Essa noção é primordial para o entendimento do que Bakhtin chama de *voz*. Quando Bakhtin fala de *voz* ele afirma que a palavra não pertence ao falante unicamente. É claro que o falante tem seus direitos em relação à palavra, mas existe algo mais, presente nessa relação que é o ouvinte, assim como todas as outras *vozes* que antecederam aquele ato de fala. Haverá então uma ressonância dessas *vozes* nas palavras do autor. Para Bakhtin, a linguagem nunca está completa, ela é uma tarefa, um projeto sempre caminhando e sempre inacabado. Portanto, a língua e a palavra são quase tudo na vida humana. Percebe-se então que a abordagem bakhtiniana de linguagem destaca os aspectos metalingüísticos.

Ao falar da questão da autoria dentro das obras literárias, Bakhtin (2000:337) faz uma série de questionamentos enriquecedores para o entendimento geral do seu conceito de *vozes*. Ele também ressalta a importância deste conceito para um autor de um enunciado, ainda que fora do contexto literário, Bakhtin questiona se a palavra pura e unívoca é possível na literatura. Seria possível uma palavra onde não se ouvisse a *voz* do outro e apenas a do autor? Quanto a isso ele nos diz:

É quase certo que a palavra sem objeto, unívoca, é ingênua e inapta para uma criação autêntica. Uma *voz* criadora sempre pode ser apenas a *segunda voz* no discurso. Apenas a segunda *voz* – a *relação pura* – pode ser não objetivada até o fim, pode não projetar a sobra da sua imagem, da sua substância. O escritor é aquele que sabe trabalhar a língua situando-se fora da língua, é aquele que possui o dom do *dizer indireto*.

Apesar desta dissertação não apresentar uma análise aprofundada seguindo a noção de *etnografia da comunicação*, desenvolvida por Hymes (In: Schiffrin, 1997), encontro na concepção deste lingüista (e de outros funcionalistas) idéias que dialogam com as de Bakhtin. É o caso do conceito de *competência comunicativa*, pelo qual Hymes explica como as pessoas conseguem se envolver nas situações comunicativas.

Hymes define *competência comunicativa* como sendo o conhecimento que governa o uso apropriado da gramática, mas não apenas um conhecimento lingüístico abstrato das regras, estado aí incluída a noção da habilidade de se usar a língua em situações concretas do dia a dia, como por exemplo: se engajar numa conversa, fazer compras em uma loja, entrevistar e ser entrevistado, rezar, contar uma piada, participar de um grupo de discussão via *Internet*, escrever e-mails, participar de uma sala de bate-papo etc. Resumindo, portanto, a noção de *competência comunicativa* envolve o conhecimento gramatical e o conhecimento de como usar apropriadamente tal gramática. Este conceito se relaciona à noção geral de *vozes*. Não basta conhecer o sistema lingüístico, é preciso saber agir com a língua, saber se comunicar. É importante saber quem é a pessoa com quem se fala, pois não se fala com todos da mesma forma.

De acordo com Schiffrin (1997), a concepção de linguagem de Hymes e outros funcionalistas é a de um sistema de uso cujas regras e normas são uma parte integrante da cultura, ou seja, o uso da linguagem em situações, eventos e atos de fala ajudam a delimitar as normas culturais que subsidiam a maneira como as pessoas agem umas com as outras. Logo, vê-se cultura como algo continuamente negociado, criado e redefinido a partir de ações concretas entre pessoas que participam de algum tipo de situação interativa. Entendo, assim como Hymes, que cultura é um sistema de idéias que subsidia e dá significado ao comportamento em sociedade, usando aqui

uma visão global de cultura como sendo um conjunto de crenças que orientam e organizam a maneira como as pessoas pensam, sentem e agem.

Schiffrin prossegue sua análise e afirma que a comunicação tem um papel central para a *etnografia da comunicação* tanto em estudos lingüísticos como antropológicos. Um termo responsável pela ponte entre as duas áreas é exatamente o da *competência comunicativa*.

É possível perceber que Bakhtin e Hymes desenvolvem suas idéias se opondo claramente ao contraste saussuriano entre *langue e parole*. Para Bakhtin, o enunciado, com toda sua individualidade, não pode ser considerado como uma combinação livre de formas lingüísticas, como o faz Saussure ao justapor enunciados (*parole*) como se a língua fosse um sistema individual.

Apesar de suas semelhanças, Bakhtin e Hymes também apresentam diferenças. Enquanto Bakhtin focaliza o processo interno de composição do autor (falante ou escritor), Hymes enfatiza a performance externa, reconhecendo que há uma interação do autor com as suas próprias idéias, mas isso não chega a ser um exemplo de uma situação social. Para Hymes, a vida social é caracterizada pelo estágio de exteriorização. Já no ponto de vista bakhtiniano, o discurso e a *voz* do próprio autor nascem de forma dinâmica, pois essas vozes estão relacionadas às *vozes* de outras pessoas. Há um conjunto de outras *vozes* influenciando a consciência individual do autor. Colocando em outras palavras, diríamos que Bakhtin considera um processo intraindividual, enquanto que Hymes considera que os processos se iniciam apenas no momento da interação e com as atitudes que influenciam a competência.

De acordo com Cazden (1992), os sociolinguistas se encontram numa busca por uma unidade de análise lingüística que dê conta do falante assim como do papel do falante e da ação social da qual o mesmo faz parte. É sabido que todas as línguas são faladas em muitas variedades profundamente influenciadas por relacionamentos tanto no contexto imediato (contexto situacional) como na sociedade como um todo (contexto cultural). Tais variedades lingüísticas podem ser simplificadas e agrupadas em duas categorias: a) *dialeto*, variações distribuídas de acordo com o local, etnia ou classe social dos falantes, e b) *registro*, variações distribuídas de acordo com a situação de fala na qual as pessoas assumem papéis específicos.

Contudo, estas duas noções não dão conta ao mesmo tempo das variantes dialetais e das interacionais. A área da sociolingüística encontra, portanto, no termo *voz* de Bakhtin, um forte candidato para ser capaz de unir as noções de *dialeto* e *registro*. Os sociolingüistas apropriam-se então da visão bakhtiniana de *voz*, na qual o termo está relacionado à consciência de fala. *Voz* é um enunciado que expressa um ponto de vista representando valores particulares dos falantes, do usuário da língua (falante ou escritor) inserido em um momento e lugar particular com outros usuários que podem ser conhecidos ou não.

As noções aqui apresentadas permitirão que me aprofunde no entendimento das várias formas em que os co-participantes do grupo de reflexão *on-line* co-constroem significado e conhecimento através do diálogo entre suas *vozes*, e possibilitarão também, ver a competência comunicativa desses co-participantes de um grupo de discussão *on-line* em ação. Adotando a visão bakhtiniana de linguagem, irei além das manifestações lingüísticas, além da *parole*. Procurarei ‘ouvir’ as *vozes* – ou as consciências das falas.

2.3

Comunicação Mediada por Computador (CMC)

Com base na visão social de linguagem que expressei na seção anterior, busco aqui uma maior compreensão teórica do ambiente virtual onde a interação de reflexão profissional coletiva foi co-produzida. Elucido nesta seção as características das interações via *Internet* à luz do conceito de gênero de Swales (1990; 1998), e das pesquisas feitas na área de Comunicação Mediada por Computador (Herring, 1996; Spooner & Yancey, 1997; Yates, 2001).

De acordo com Herring (1996:1), a primeira pesquisa realizada nesta área data de 1978 e nela encontramos o termo Comunicação Mediada por Computador (CMC), definido como comunicação que acontece entre seres humanos via o instrumento computador. Herring (ibid.) usa o termo *gêneros de CMC*, se unindo a outros pesquisadores na tentativa de associar essas interações à noção de *gênero* (Yates, 2001 e outros).

As características dessas interações serão essenciais para uma melhor compreensão do processo reflexivo profissional que professores de inglês estão vivenciando ao participarem de uma nova atividade de interação e produção de conhecimento.

A CMC é uma nova modalidade de comunicação onde há uma produção escrita e de conhecimento feita de forma interativa. Segundo Miller (1984 in Spooner & Yancey, 1997:237), não há necessariamente a criação de um novo gênero, o que há é um meio tecnológico que faz uso de vários gêneros já existentes. As mensagens de computadores aparecem, por um lado, com uma enorme variedade de formas e, por outro lado, com muitas características em comum. Essas características em comum são encontradas nos gêneros tradicionalmente conhecidos, produzidos via outros meios de comunicação. Exemplos de tais gêneros são: memos, relatórios, tipos variados de cartas, notas, listas, piadas, entre outros tantos.

O discurso mediado pelo computador parece ser um discurso aberto e receptivo a qualquer tipo de gênero. A comunidade da CMC não ficaria surpresa se em e-mails, por exemplo, diferentes gêneros fossem usados. Spooner & Yancey (ibid:236, 242) afirmam que e-mail é um *gênero em construção*, ou mesmo *um gênero de gêneros*. Contudo, mesmo com todas essas dificuldades, já se obteve algum consenso quanto a alguns aspectos de características de CMC.

Observemos a caracterização ampla que Herring (1996:3) propõe, mostrando que a CMC tem traços interacionais e comunicativos. Ela menciona aspectos gráficos, de escolha lexical e de comportamento:

A linguagem de CMC é digitada, e daí parece escrita, mas as trocas de mensagens são freqüentemente rápidas e informais, e daí parece mais com conversas orais. Além disso, o registro de CMC tem características únicas, tais como o uso de ‘emoticons’ (carinhas sorridentes feitas por caracteres), e outros gráficos, também tem um léxico especial (‘lurking’, ‘flaming’, ‘spamming’) e siglas (‘FAQ’, ‘IMH’, ‘RTFM’). Finalmente, CMC não é homogênea, mas como toda modalidade comunicativa, se manifesta em estilos e gêneros diferentes, alguns determinados por tecnologias disponíveis (como por exemplo conversa em tempo real em oposição aos e-mails), outros por fatores humanos tais como a proposta comunicativa e o fato de pertencer a um grupo.

Percebemos então que, para Herring, toda interação via computador pode ser classificada como gênero de CMC, porém é perfeitamente aceitável que

caracterizações sejam feitas para cada caso de acordo com suas características de interação tecnológica e de acordo com a comunidade discursiva que está participando do evento comunicativo. Conseqüentemente teremos algumas características para os ‘chats’, outras para os e-mails, e outras para as conferências *on-line*.

Os textos produzidos via computador podem assumir características variadas: *síncrona* ou *assíncrona*, *local* ou *global*, *acadêmica* ou *recreativa*. A figura a seguir mostra uma breve definição de cada umas das características.

Características de textos produzidos via computador	Definição
Síncrona	Significa que os participantes estão conectados ao mesmo tempo e a leitura do(s) enunciado(s) é feita imediatamente
Assíncrona	Significa que as interações não acontecem na mesma hora em que todos os participantes estão conectados, o enunciado(s) é lido a qualquer momento posterior, pode demorar minutos, horas ou até mesmo dias para que ele(s) seja(m) lido(s)
Local	É a interação que abrange um número de pessoas reduzido, na maioria das vezes são membros de uma mesma comunidade. Os enunciados são direcionados a um grupo específico de pessoas
Global	Indica uma abrangência maior. Os enunciados estão disponíveis em um ambiente de CMC universal/internacional
Acadêmica	Sugere que seu conteúdo esteja relacionado ao ambiente acadêmico com o propósito específico de determinada área de estudo
Recreativa	Sugere que a interação tenha como objetivo a descontração e/ou lazer

Figura 1: Características de Textos Produzidos via Computador

Dentre os vários tipos de CMC encontramos as conferências *on-line*, que oferecem um novo ambiente interacional para alunos e professores e podem ser usadas como instrumentos alternativos para o ensino e aprendizado de diversas disciplinas, assim como também podem contribuir para o desenvolvimento profissional de professores. Hawisher & Selfe (1993:173) realizaram estudos sobre o computador no contexto de mudança de paradigmas educacionais e mostraram que

alguns professores que já tiveram experiências com conferências *on-line* afirmaram que estas são espaços que dão apoio ao ensino e aprendizado crítico, pois saem da proposta tradicional de ensino, propiciando a criação de comunidades onde os alunos se expressam mais e se tornam mais íntimos, e funcionam como estímulo para a contínua busca pelo saber.

Taylor (1991:145 in Spooner & Yancey 1997:236) detalha as características comuns que se referem especificamente à conferência *on-line*:

A conferência pelo computador está emergindo como um novo gênero, uma nova forma de comunicação que não tinha sido possível até o momento (...) Primeiro, os textos associados devem exibir algumas similaridades na forma. Embora mensagens mediadas pelo computador ainda não estejam excepcionalmente uniformes, elas apresentam muitas características em comum (...) Segundo, Miller afirma que o gênero deve estar baseado em todos os elementos retóricos em situações recorrentes. As conferências pelo computador surgem de uma exigência genuína relativa a uma audiência específica? Apenas se começarmos a limitar os termos de alguma forma – se começarmos a olhar para a conferência pelo computador não como um gênero isolado, mas como uma coleção de gêneros relacionados.

Apesar de não pretender nesta dissertação aprofundar esta discussão sobre a conferência *on-line* enquanto um gênero, considero importante retomar o conceito clássico de gênero dado por Swales (1990: 58):

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham alguns propósitos comunicativos. Esses propósitos comunicativos são reconhecidos pelos membros da comunidade discursiva e, por isso, constituem o fundamento lógico do gênero (...)

Swales lança mão de três conceitos importantes para que se entenda CMC como um meio com vários gêneros em desenvolvimento. Resumindo as idéias de Swales (ibid:45-48), explico agora cada um dos conceitos na figura a seguir:

Termos usados por Swales	Definição
<i>Evento comunicativo</i>	É um evento no qual a linguagem assume um papel indispensável. Em tais eventos a fala (língua) não pode ser considerada algo accidental. Os eventos comunicativos deixam de ser eventos comunicativos caso a língua não faça parte do mesmo. Um evento comunicativo não é apenas o discurso em si e seus participantes, um evento comunicativo considera o papel do discurso e o meio em que o mesmo é produzido, incluindo aspectos culturais e históricos.
<i>Propósito Comunicativo</i>	São os propósitos compartilhados pela comunidade discursiva. Esses propósitos serão o fundamento lógico do gênero.
<i>Comunidade Discursiva</i> Swales (1998: 204)	Faz-se aqui uma reformulação sobre o conceito de <i>comunidade discursiva</i> e chega-se à conclusão de que o fato de um grupo de pessoas compartilharem interesses pelo mesmo tópico não faz delas uma comunidade discursiva. Os objetivos e as premissas desta comunidade, em relação ao tópico, também precisam ser compartilhados. Ele delimita, então, o conceito de <i>comunidade discursiva de lugar</i> (CDL)

Figura 2: Definições de alguns termos de Swales.

Proponho esmiuçar, a seguir, o conceito de CDL (Swales 1998: 204), pois o considero mais pertinente e completo para o trabalho em questão. O primeiro aspecto a ser retratado na reformulação do conceito é a visão dinâmica do grupo de pessoas. É fundamental considerar que as pessoas estão em constante processo de evolução e que, de acordo com a construção do discurso e com a interação verbal, os participantes assumem papéis que vão influenciar o discurso e, às vezes, o propósito comunicativo, afetando, então o gênero:

Uma comunidade discursiva de lugar (CDL) é um grupo de pessoas que regularmente trabalham juntas, e o grupo normalmente tem um nome. Os membros do grupo têm uma noção fixa (“settled”), embora em evolução, dos papéis e propósitos de seu grupo. Esses papéis e propósitos podem ser relacionados às tomadas de decisão do grupo, aos projetos do grupo, aos assuntos rotineiros ou até às iniciativas individuais endossadas pela maior parte dos membros (...)

Quanto aos gêneros que surgem, Swales afirma que:

Essa CDL, ao longo de sua existência, evolui um gama de gêneros falados, falados-escritos e escritos para canalizar (orientar) e monitorar seus papéis e propósitos. Para os membros mais antigos, esses gêneros possuem características discursivas e retóricas evidentes. Para esses membros, esses gêneros compõem um sistema ou rede interativo que tem a função adicional de validar as atividades da CDL fora de sua esfera.

Swales descreve aspectos específicos das CDL quando afirma que:

A CDL chegou a um consenso com respeito a ritmos de trabalho, níveis de produtividade, expectativas, os papéis da teoria e da prática e as relações entre as duas. Para avançar as suas práticas comunicativas, a CDL desenvolve um léxico específico, que inclui, por exemplo, abreviações, e tem uma visão evoluída de como valorizar os seus trabalhos textuais, em termos daquilo que considera bom e mais ou menos bom (“less good”). A CDL tem, também, uma noção evoluída do que não precisa ser discutido, ou seja, as relações de silêncio, segundo Becker (1995).

A CDL tem uma noção de sua própria história e procura levar o conhecimento de suas tradições aos novatos na comunidade, da mesma forma que busca inculcar nos mais novos as práticas discursivas mais apropriadas.

Os conceitos de reflexão profissional co-construída em diálogo com colegas em ambiente virtual mediado por computador me permitirão entender melhor o contexto no qual os co-participantes do GDO estavam envolvidos, contribuindo para que eu analise os enunciados de forma consciente e contextualizada.