

PRÁTICA EXPLORATÓRIA E A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR REFLEXIVO: “O QUE VAI FICAR PARA OS ALUNOS?”

Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra¹

Linguistas aplicados têm estudado a formação do professor de línguas em suas várias facetas, tais como a construção de conhecimento sobre o ensinar-aprender, a competência de uso da língua, a identidade profissional, a formação crítica para uma prática docente cidadã, crenças, por exemplo (CELANI, 2010; LIBERALI, 2010; BARCELOS, 2006; *inter alia*). Alinhando-me a esse grupo de interesse, amplio o foco desse processo formativo para adicionar o viés do pesquisador. Assim sendo, problematizo a socioconstrução discursiva da prática de pesquisadora de uma bolsista PIBIC, orientada pelos princípios e pela proposta investigativa da Prática Exploratória (ALLWRIGHT e HANKS, 2009; MILLER, 2010). Ademais, busco refletir sobre esta configuração de formação para a pesquisa considerando que, segundo Moita Lopes (2003), a prática da pesquisa acadêmica envolve questões não apenas teóricas, mas também ideológicas e políticas, devendo o seu produto servir para pensar alternativas para a vida social, ou seja, tal prática não pode ser desenvolvida de forma parasítica (ALLWRIGHT e HANKS, 2009; MILLER, no prelo).

Nesse artigo, analiso uma sequência de fala que faz parte do conjunto de interações que a bolsista e eu coconstruímos em nossas ‘conversas exploratórias de orientação’ – lócus de negociações, trocas e mútua aprendizagem. Foco, em especial, a narrativização de experiências acadêmicas, uma vez que, de acordo com Bruner (1997), a narrativização das experiências humanas é uma forma de organizá-las para fazer sentido do que nos acontece.

Ensinar, aprender, pesquisar e refletir - o encaminhamento ético-inclusivo da Prática Exploratória²

Allwright (1991), ao rever criticamente a prática de pesquisa que se fazia até então em salas de aula de língua estrangeira, apontou que o professor de LE deveria desenvolver sua atividade docente a partir de um ‘Ensino Exploratório’ (*Exploratory Teaching*) que lhe

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutora em Letras (Estudos da Linguagem) PUC-Rio. Contato: icmoraes@uol.com.br

² Abreviações: PE – Prática Exploratória; LE – Língua Estrangeira.

permitisse fazer mais do que ensinar uma LE. Sua ação docente, em parceria com a ação discente, deveria ser mobilizada também no sentido de gerar entendimentos locais sobre questões vinculadas ao ensinar-aprender língua estrangeira, às relações interpessoais que afetam a qualidade de vida do professor e de seus alunos, dentre outras. Por sua integração com o trabalho pedagógico, essa forma de investigar a vida em sala de aula, aliada ao reconhecimento que alunos e professores são agentes nesse processo, o ‘Ensino Exploratório’ transformou-se em Prática Exploratória (*Exploratory Practice*), como ela é agora conhecida.

Embora os profissionais engajados nessa proposta não ajam no sentido de resolver problemas, podem, através dos entendimentos locais, ter ou tornar sua ação pedagógica mais eficiente individual e coletivamente, através do trabalho contínuo para o aumento de entendimentos sobre a vida em sala de aula. Na proposta reflexiva configurada pela PE, o professor não age objetivando uma melhora técnica, nem soluções ou resultados imediatos para problemas. O que se quer é entender coletivamente a questão que se coloca a partir de uma perspectiva ética e plurivocal, através do ‘conversar exploratório’ (MILLER, 2010), propiciando o emergir de questões afetivas, identitárias, sociais. Assim, há um ouvir mais cuidadoso por parte não apenas do professor, mas também dos alunos, sobre o que dizem em suas interações, um olhar mais acurado sobre o que fazem no cotidiano de sala de aula enquanto coconstroem conhecimentos.

Ao propor que o professor se tornasse pesquisador de sua prática, Allwright, na verdade, estava sugerindo que o professor tomasse para si a agenda de pesquisa, usando-a para focar questões de seu interesse e de seus alunos. Allwright se opunha a uma prática de pesquisa ‘parasítica’ [*parasitic research*] (ALLWRIGHT e HANKS, 2009), que se caracteriza pela ida do pesquisador ao contexto a fim de obter dados para, em seguida, retirar-se do campo, desenvolver seu trabalho “sem contribuir ou, na melhor das hipóteses, com contribuições mínimas ou muito superficiais para o contexto e, principalmente, sem dialogar verdadeiramente com as pessoas ‘investigadas’” (MILLER, no prelo).

Ressalto o aspecto de inclusão dessa forma de investigar que busca mobilizar e envolver todos os praticantes, exercendo sua agência ao construírem suas agendas de investigação, uma vez que um *puzzle* – ou questão para entendimento – proposto pelo professor ou por um aluno pode ser o elemento mobilizador de todos em uma dada sala de aula de línguas. Além disso, em contraposição àquela pesquisa acadêmica que Allwright e Hanks (2009) denominam de ‘pesquisa de uma terceira pessoa’ (*third-part research*), a PE aponta em direção a uma prática

de pesquisa reflexiva fundada no princípio ‘trabalhar para o desenvolvimento mútuo’, que não abre mão de que todos os praticantes construam seus entendimentos sobre as experiências de ensinar-aprender-investigar. Portanto, são as experiências vividas no contexto escolar/profissional e os *puzzles* que delas surgem que movem o praticante exploratório.

Ao longo do tempo, especialmente aqui no Brasil, a PE tem migrado para o contexto acadêmico. Para Miller (2010; no prelo), tal movimento tem levado ao surgimento de uma configuração híbrida das práticas profissionais e pedagógicas, pois envolvem investigação, crítica e reflexão, além de valorizar em seus princípios aspectos de natureza pedagógica, social, filosófica e ética. Ademais, na academia, a PE “passa a conviver com outras modalidades tradicionais de pesquisa qualitativa realizadas por praticantes e a partilhar características dessas outras práticas investigativas” (ibid.). A própria natureza inclusiva da PE, que a autora denomina de ‘ética da inclusividade’, da mesma forma colabora para essa configuração híbrida, uma vez que a PE desafia seus praticantes a envolverem outros colegas, além de seus próprios alunos, como praticantes e não como sujeitos de pesquisa ou informantes. Nessas situações, a essência da PE não se modifica; ela é intensificada.

Considerando as questões apresentadas sobre a proposta investigativo-reflexiva da PE e tendo em vista o contexto institucional em que atuo, orientando alunos e alunas da graduação em seu processo de iniciação à pesquisa, o foco na formação de professora pesquisadora de uma aluna bolsista PIBIC torna-se relevante para nós, praticantes envolvidas. Nesse caso, a integração entre o trabalho pedagógico-investigativo e a reflexão sobre ele salienta a proposta de criar oportunidades de entender o que se faz, a experiência que se vive e a qualidade de vida gerada a partir da relação interpessoal que construímos – conhecimento local – ao mesmo tempo em que se trabalha no sentido de contribuir para a área de formação do professor pesquisador.

Seguindo essa linha, o recorte que proponho para este estudo foca exatamente a ‘entrada nas práticas investigativas norteadas pela PE’ da pesquisadora iniciante e o que isso pode trazer para nós duas em termos de formação já que, para mim, refletir/pesquisar através da PE significa ‘sair do meu lugar’ e ir em direção do outro – em uma forma mais solidária de estar no espaço institucional.

Construção de conhecimento - uma perspectiva social e afetiva

Aprender e ensinar têm suas bases na interação com o outro, mediada pela linguagem, já que, segundo Mercer (1995), o conhecimento não é descoberto nem acumulado pelos aprendizes, uma vez que é moldado através das ações comunicativas das pessoas. Essa questão afirma a centralidade da linguagem no processo e a relevância do estudo das interações entre aprendizes e pares mais competentes, uma vez que diferentes componentes curriculares são levados aos alunos no processo de construção de conhecimentos por essa ferramenta simbólica. No entanto, embora muito se pesquise sobre a aprendizagem com base nas teorizações propostas por Vygotsky, alguns autores como Silva e Lima (2009) afirmam que os estudos que se inscrevem na área de Linguística Aplicada, ainda não tratam com frequência das relações entre cognição e afetividade. Segundo as autoras, percebe-se ainda uma tradição cartesiana impondo uma visão dicotômica de ambas. A perspectiva vygotskyana, à qual este estudo está alinhado, configura a aprendizagem enquanto processo social e histórico, mediado pela linguagem. Oliveira (1992), estudiosa da teoria de Vygotsky, aponta para a relevância das conexões feitas por aquele pensador entre cognição e afeto em suas compreensões sobre a afetividade no funcionamento psicológico do ser humano. Por exemplo, em Vygotsky (1987a, apud Oliveira, 1992, p.83), encontra-se a seguinte asserção:

Quando associado a uma tarefa que é importante para o indivíduo, quando associado a uma tarefa que, de certo modo, tem suas raízes no centro da personalidade do indivíduo, o pensamento realista dá vida a experiências emocionais muito mais significativas do que a imaginação ou o devaneio.

Portanto, para compreender o pensamento humano, é preciso pensar sua base afetivo-volitiva (Vygotsky, 1987b), posto que afeto e cognição têm uma relação íntima e dialética. Em decorrência disso, a construção de conhecimento passa por vivências significativas, envolvendo afeto, que podem interferir e ter papel crucial no processo de passagem do nível de desenvolvimento potencial para o de desenvolvimento real. Pode ainda significar que há lugar para o estudo do afeto sócio-discursivamente construído nas interações, uma vez que a própria teoria de Vygotsky (1994) atesta que a aprendizagem acontece em dois níveis: no interpsicológico, ou seja, no nível social, com as pessoas nas interações das quais

participamos, e no nível intrapsicológico ou individual. Nessas situações de interações e vivências, as novas palavras, os conceitos científicos vão além do ‘significado’ e passam a fazer ‘sentido’ para o aprendiz.

Conforme explica Oliveira (1995, p.50), para Vygotsky (1987b), ‘significado’ seria o “sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, consistindo num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam”, construído no contexto cultural; ao passo que ‘sentido’ seria o “significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo” (Oliveira, 1992, p.81). Ao diferenciar ‘significado’ de ‘sentido’, Vygotsky assinala o valor das experiências individuais, localizadas na cultura e na história. Ao mesmo tempo em que aprendemos a falar, a agir e a sentir de acordo com a cultura, fazemos uma leitura pessoal dessas mesmas experiências, a partir da gama de conhecimentos e de experiências emocionais que trazemos e que se constroem nas interações. A partir daí, construímos sentidos pessoais para as palavras que, nessa resignificação, serão utilizadas posteriormente com esse traço afetivo agregado.

Considerando-se os pontos brevemente expostos acima sobre a relação entre afeto e cognição, bem como sobre a centralidade da linguagem na teorização de Vygotsky, abre-se um nicho para o desenvolvimento do presente estudo. A análise de microcenas que farei adiante nos tem ajudado, enquanto praticantes exploratórias, a entender como acontece a aprendizagem para a pesquisa.

Narrativização da experiência cotidiana - uma oportunidade de gerar entendimentos

Um olhar mais atento às interações em que nos envolvemos é o bastante para perceber que há um impulso natural do ser humano, talvez universal, de narrar suas experiências cotidianas. Se o falante narra em contextos social e historicamente localizados e se toda interação está imbricada em práticas discursivas que, por sua vez, são formas de ação social, deve seguir-se que o ato de narrar nunca é feito sem algum objetivo. Há uma relação entre o que se narra e o que está acontecendo no contexto mais imediato entre os participantes discursivos.

O distanciamento do evento narrado e as emoções que filtram a narrativa, segundo Bastos (2005, p.80), detonam um processo de recriação e transformação da experiência, fazendo com que, muitas vezes, construamos interpretações e modos de relatar, que podem passar a “ser a

nossa memória do que aconteceu”. Assim, o falante poderá narrar a partir de uma ótica toda particular, articulando a narrativa às necessidades contextuais da interação. Além disso, segundo Bruner (1997), o narrador organizará suas experiências através dela, fazendo sentido do que lhe acontece. Dessa forma, a reportabilidade (Labov, 1972) de um evento pode ser fruto do trabalho interacional que o falante tem de construir uma estória que mereça ser contada a partir de um evento que, inicialmente, não teria uma razão para ser contado, por não ser um evento extraordinário.

Focalizando a construção social da identidade emergente na interação construída face a face, as narrativas, segundo Bastos (2005, p.81), podem ser um lugar privilegiado para o seu estudo, uma vez que elas se constituem em um “processo dinâmico e situado de expor e interpretar quem somos”. Sendo assim, “ao contar estórias, situamos os outros e a nós mesmos numa rede de relações sociais, crenças, valores, ou seja, ao contar estórias, estamos construindo identidade” (BASTOS, 2005, p.81). Este posicionamento de Bastos ratifica a afirmação de Fairclough (1996) de que as práticas sociais nas quais nos inserimos e os discursos que produzimos são formas de ação social. Narrativas são mediadoras do processo de construção identitária, pois, para Linde (1989, p.1, apud MOITA LOPES, 2002, p.64), “a narrativa é usada para criar [um] sentido interno de si-mesmo, e como um dos mais importantes recursos que usamos para transmitir e negociar esse si-mesmo com os outros”.

Ao proporem que a identidade é construída na interação, em especial na narrativa, tais autores reforçam o caráter dinâmico e fluido do processo de construção de identitária, além de marcarem seu aspecto situado e relacional, encontrando eco em Bamberg (2002). Este autor ressalta que as narrativas são ajustadas pelo narrador à audiência; segue-se que a maneira como ele se apresenta interacionalmente está estreitamente vinculada aos propósitos discursivos em questão.

Nesse momento é válido lembrar, como acentua Bastos (2004:122), que as estórias nem sempre são bem construídas, de sorte que podem existir estórias “mais modelares em relação ao cânone, quanto estórias incompletas, fragmentadas, incoerentes. [...] Emergem também narrativas comparativamente mal formadas ou orientadas por outros parâmetros organizacionais”. Por isso, uma narrativa pode apresentar ou não os elementos encontrados por Labov (1972): *Resumo inicial* (enunciados que a sumariam); *Orientação* (localiza quem, quando, onde e o que fazia(m) o(s) envolvido(s)); *Ação complicadora* (o único elemento obrigatório contendo as orações narrativas); *Resolução* (finaliza os eventos da ação

complicadora); *Coda* (marca o final da narrativa). Dessa forma, o olhar do analista às narrativas geradas em interações deve estar atento a diversas possibilidades de formato, uma vez que este guarda estreita relação com o contexto de interação, com as ações discursivas e com as práticas sociais que estavam em desenvolvimento.

O fazer investigativo da Prática Exploratória

Embora não deva ser entendida enquanto metodologia de pesquisa em sentido estrito, a Prática Exploratória pode, por sua proposta ético-inclusiva e através de seus princípios, fundamentar o percurso de reflexão e pesquisa a que se dediquem os praticantes que optem por trabalhar para entender suas práticas sem buscar resultados ou soluções imediatistas para questões que, normalmente, exigem tato e sensibilidade para serem tratadas, por estarem vinculadas ao fazer humano, a relações interpessoais, bem como a crenças pessoais e sociais. Dessa forma, os princípios da PE sevem como balizadores para as decisões a serem tomadas pelos praticantes sem, contudo, constituírem-se estágios ou etapas fixas a serem rigidamente observadas no desenho e na prática da pesquisa. Tais princípios, listados abaixo, dimensionam e refletem um agir reflexivo-investigativo inclusivo e solidário:

Priorizar a ‘qualidade de vida’.

Trabalhar para entender a vida na sala de aula ou em outros contextos institucionais.

Envolver todos neste trabalho.

Trabalhar para a união de todos.

Trabalhar também para o ‘desenvolvimento mútuo’.

‘Integrar’ este trabalho para o entendimento com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais.

Fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração sejam ‘contínuos’. (MORAES BEZERRA, MILLER e CUNHA, 2007: 194)

Em Moraes Bezerra (2007), denominei as atividades utilizadas em sessões de reflexão profissional com colegas do curso de idiomas de *Atividades de Reflexão com Potencial Exploratório* (ARPEs), como uma variação das *Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório* (APPEs), utilizadas por professores exploratórios em sua tarefa de ensinar línguas e, ao mesmo tempo, envolverem-se com seus alunos em um processo reflexivo. Apesar da tarefa de consultora, eu não me via no contexto como alguém que daria conta de

déficits, mas como praticante exploratória, tentando envolver outros colegas com os quais eu também refletia sobre ensinar e aprender língua inglesa. Assim, em minha prática de orientadora de pesquisa, chamo de *Atividades de Orientação com Potencial Exploratório* (AOPE) as atividades que são peculiares à tarefa de orientação para a pesquisa, integradas ao processo formativo-reflexivo. Dessa forma, busco provocar uma metarreflexão ao processo em andamento. Agimos, minha orientanda e eu, no sentido de trazer à consciência questões mais profundas que talvez nos escapem à vivência reflexiva já instaurada em nossa prática, questões que sejam influenciadas pelo contexto de interação, pela natureza da relação institucional assimétrica, por matizes de afeto presentes, por exemplo.

Isso significa dizer que a forma como o processo de ensinar-aprender-refletir é tratado neste estudo distancia-se de uma proposta de ensino-aprendizado que entende o ensino como transmissão de conhecimento acumulado, pois, ao alinhar-me a Vygotsky, entendo que o conhecimento é coconstruído, situado e contextual. No entanto, ressalto que a própria natureza dos encontros de orientação semanais que vivemos não se configura em uma aula em seu sentido estrito, embora também envolva aprendizagem para as duas praticantes. Assim sendo, a situação de orientação que se delineia não pode ser negligenciada, especialmente porque da relação interpessoal é gerada a qualidade de vida que vivemos em nossas sessões de orientação. Essa qualidade viabilizará, ou não, o exercício da agência de Evellyn, a bolsista PIBIC, a percepção do que ela poderá, ou não, dizer/questionar, influenciando diretamente no sentido positivo, ou não, sua formação profissional e sua formação para a pesquisa.

Entendendo o processo de construção da prática de pesquisa – Por que uma narrativa pode ser tão relevante para o processo reflexivo?

O fragmento de interação a ser analisado e dividido em microcenas¹ faz parte de um de nossos encontros de orientação. Evellyn² desenvolve pesquisa sobre a formação de professores de línguas envolvendo colegas de curso de Letras (Port./Ing.) e a si mesma. Nossas ‘conversas

¹ Convenções de transcrição:

| | | | |
|----------------------------------|--------------------------|----------------------------|------------------------|
| [.] pausa | :: alongamento de vogal | [] sobreposição de turnos | = engatamento de turno |
| palavra- auto-interrupção | sublinhado ênfase | (()) comentário | |

² Ao discutirmos sobre a transcrição e sobre os entendimentos deste texto, Evellyn preferiu que fosse mantido seu nome verdadeiro. Ela disse que dessa forma se reconheceria nas análises das microcenas e ficaria mais confortável. Esclareço ainda que, nas microcenas, ‘Eve’ refere-se à Evellyn e ‘Isa’, a mim.

exploratórias de orientação’ não determinam um formato para sessão. Na verdade, a configuração de cada sessão depende muito dos nossos interesses de estudo e de reflexão. Embora haja a prática de indicação textos para que Evellyn leia, ela também seleciona o que deseja ler a partir de livros que disponibilizo. Além disso, ela solicita ou sugere textos relativos a assuntos que gostaria de ler ou de aprofundar para melhor desenvolver sua pesquisa que envolve crenças, saberes docentes, identidade, Prática Exploratória e reflexão. Para esse encontro, ela havia lido alguns textos sobre crenças e motivação que havíamos selecionado em conjunto. A microcena abaixo faz parte do início de nossa conversa exploratória de orientação daquele dia.

Microcena 1 – “Será que eu vou conseguir alguma coisa que sirva para pesquisa?”

Eve 1 li:: li o texto sobre crenças e motivação de professores [.] e de aprendizes de
2 uma escola pública. e assim eu li primeiro o de crenças e de expectativas [.]
3 pra dar continuidade ao que eu já tava lendo sobre crenças=

Isa 4 =hum

Eve 5 e::: eu pensei que- que eu talvez não tivesse muita coisa::: a acrescentar né
6 que talvez fosse uma coisa mais focada:: à escola- e que- assim eu li e
7 pensei “será que vai- eu vou conseguir alguma coisa que sirva para
pesquisa?”

Isa 8 humhum

Eve 9 aí:: eu comecei a ler sobre motivação né e comecei a pensar- aí- ao mesmo
10 tempo lendo isso tudo eu comecei a refletir sobre as aulas que eu tenho aqui
na faculdade=

Isa 11 =humhum

Na microcena 1, a AOPE que nos mobilizava nessa sessão era a discussão de textos sobre crenças e motivação de professores e alunos. Meus objetivos de orientadora exploratória eram: [a] colaborar para que Evellyn verificasse como as autoras faziam a base teórica dialogar com seus dados, gerando reflexão; [b] fazer com que o contato com o gênero ‘artigo científico’ se tornasse uma ‘oportunidade de aprendizagem’ (*learning opportunity*, Allwright, 2005) no sentido de colaborar para o seu letramento acadêmico; [c] perceber como ela faria a relação entre as discussões das autoras e a temática da sua própria pesquisa. Assim sendo, é

interessante perceber, na linha 6, que Evellyn menciona sua descrença inicial relação ao texto, que ela não sabia se poderia trazer novas teorizações sobre crenças, bem como a dificuldade inicial em relacionar o foco de um dos textos – i.e., professores e alunos em escola pública – à temática de sua pesquisa (1.5/6). Ao invés de discutir as questões trazidas pelas autoras, ela passa a relacionar a leitura à sua experiência de pesquisadora em formação – “*será que [...] eu vou conseguir alguma coisa que sirva para pesquisa?*” – e de aluna – “*eu comecei a refletir sobre as aulas que tenho aqui na faculdade*”, acionando discursivamente essas identidades de forma a fazer sentido de si. Nesse momento, Evellyn passa a contar como foi o processo de leitura e de reflexão, conforme pode ser resgatado no resumo (LABOV, 1972) que ela produz para a narrativa e que virá, a seguir, nas linhas 9/10.

Dessa forma, Evellyn marca o porquê de narrar sua experiência de leitura dos textos, ou seja, o ponto de sua narrativa, o que a torna reportável. Vale notar que ela não precisa fazer um grande esforço interacional para manter o turno e o piso conversacional, pois, em nossa sessão de orientação, são frequentes os momentos em que apenas ouço. Meus turnos (l. 4/8/11) apresentam indícios de que estou ouvindo – “*hum*”, “*humhum*” – por vezes engatados à sua fala, mostrando envolvimento conversacional (TANNEN, 1989). Contudo, nos turnos de Evellyn, as pausas observadas (1.1e 3), os alongamentos de vogal – *li::* (1.1); *e::*, *coisa::* (1.6); *focada::* (1.7) – bem como as auto-interrupções – *eu pensei que-* (1.6), *à escola- e que-* (1.7) – parecem mostrar o esforço cognitivo de construir discursivamente sua reflexão e de dizer algo que eu não gostasse – como ela afirmou ao refletirmos sobre essa sequência.

Microcena 2 – “Isso não é verdadeiro só pra escola pública”

Eve 12 =que:: na verdade ((rindo)) eu fiquei pensando [.] que a maioria dos
13 professores quando:: isso não é só- não é verdadeiro só pra escola pública
14 né, quando há u::m quando os professores têm uma expectativa e que eles-
15 quando eles conseguem fazer com que aquilo né:: de certa forma- passe pros
16 alunos como motivação, como forma de motivação, [toda] aprendizagem é
17 feita de forma diferente né, é realizada- o

Isa 17 [hum]
18 processo de ensino-aprendizagem ele é entendido pelos alunos diferente eu
19 acho. porque por mais que a gente tenha às vezes expectativa sobre uma
20 disciplina a gente talvez não imagina como ela vai acabar no final do
semestre.

Essa microcena traz o momento de transposição das questões dos textos para o contexto de experiência de Evellyn quando ela diz que “*não é verdadeiro só para a escola pública*” (l. 13). Assim, ela começa a desconstruir a ideia inicial de que o texto não traria contribuições. Além disso, após ressaltar a importância da expectativa do professor traduzida em motivação para os alunos, é relevante observar como Evellyn se coloca no lugar híbrido de docente e de aluna, na fala da pesquisadora em formação, para poder fazer sentido de como a ação incentivadora do professor pode interferir no processo de aprender. Isso é perceptível quando afirma: “*por mais que a gente tenha às vezes expectativa sobre uma disciplina a gente talvez não imagina como ela vai acabar no final do semestre*” (l. 19/20). O fato de articular as questões lidas à experiência vivida dá ‘sentido’ aos significados de “motivação” e “crença” – conforme explicitado por Oliveira (1992), baseada em Vygotsky (1987b) – ressaltando o aspecto afetivo do processo de construção de conhecimentos. Na verdade, Evellyn está relacionando os construtos científicos à sua vivência para lhes dar sentido. Essa questão torna-se mais intensa quando ela continua a narrativa inicial na microcena abaixo.

Microcena 3 – “O que vai ficar pra eles.”

- Eve 22 e:: daí eu lembrei que:: eu tô fazendo uma disciplina agora- eu tô fazendo
23 duas disciplinas é literaturas de: norte-americana né?
- Isa 24 Humhum
- Eve 25 só que: eu pensava que ia ser difícil pra mim porque eu tô fazendo duas e eu
26 deveria tá fazendo uma só ((rindo)). e eu pensei que eu não fosse dar conta
27 disso tudo. só que- lendo os textos e:: eu não sei se pela forma que o
28 professor tá conduzindo a disciplina eu eu comecei a enxergar aquilo de
29 forma diferente e aí eu vou pra aula querendo assistir as aulas, querendo ler
os textos.
- Isa 30 humhum.
- Eve 31 é e talvez se fosse de outra- e a minha expectativa era totalmente diferente. e
32 eu pensava que eu não ia conseguir dar conta. quando ele chegou falou que
33 a gente ia ler três peças e aí- e isso em norte-americana três e aí em norte-
americana dois eu ia ler vários textos e o livro e não sei o quê, eu “gente!”

34 mas aí ele conduzindo de uma forma tão legal que mesmo tendo isso tudo eu
 35 não senti que tinha [isso tudo] porque

Isa 36 [hum hum]

37 eu acabei lendo na sala, junto com todo mundo e::e aí mudou um pouco do
 38 que eu esperava. e aí eu comecei a pensar nisso de talvez- é:: durante a
 39 pesquisa a gente tava a semana passada perguntando de- do que que pode-
 40 percebendo- entendendo a pesquisa, o que vai ficar pra eles.

41

Isa 42 isso.

Nas linhas 22 e 23, Evellyn oferece a orientação (LABOV, 1972). A avaliação (ibid.) pode ser detectada pela ênfase e repetição do numeral ‘duas’ (1.22/25), no uso do adjetivo ‘difícil’ (1.25) para caracterizar suas expectativas acerca do desenvolvimento nas aulas de literatura norte-americana II e III, bem como pelo uso de enunciados que remetem ao fardo que seria o semestre letivo - “*só que eu pensava que ia ser difícil para mim*” (1.25) e “*eu pensei que não fosse dar conta de tudo isso*” (1. 26),” e “*eu pensava que eu não ia dar conta*” (1.32). Tal dificuldade é intensificada quando Evellyn menciona as “*três peças*” (1.33), “*vários textos e o livro e não sei o quê*”(1.34), parte da bibliografia dos cursos.

Entretanto, a ação do professor de literatura provocou uma modificação em sua expectativa inicial, tornando prazerosas a tarefa de ler e a própria aula (1.27/28, 34/35). Tal mudança, da mesma forma, é mapeada discursivamente, por exemplo, pelo uso de estruturas paralelas “*querendo assistir as aulas, querendo ler os textos*” (1.28/29) e pelo uso do verbo “*mudou*” (1.37). Dessa forma, Evellyn vai ressignificando o que havia lido nos textos para nossa sessão de orientação a partir de sua experiência discente. Isso colabora para a construção de conhecimentos da professora-pesquisadora, tornando o conteúdo abordado pelas autoras do texto mais significativo.

Minha participação continua sendo feita no sentido de dar-lhe suporte, ouvindo-a. Entendo que tal atitude contribuiu para que o fluxo reflexivo acontecesse. Certamente meu objetivo também era verificar quais sentidos ela havia construído a partir da leitura; porém acredito que, se minha atitude fosse de fazê-la limitar-se a comentar o texto, talvez o processo de

apropriação de conceitos, de ancoragem dos mesmos em sua experiência não houvesse acontecido.

Relevante ainda na microcena é perceber a relação que Evellyn passa a estabelecer entre sua experiência de aprendiz e a pesquisa (1.37 a 41). Vivenciando os princípios da PE em sua prática de pesquisa, ela busca envolver os colegas no processo reflexivo sobre sua formação profissional, gerando ‘desenvolvimento mútuo’ como é proposto em um dos princípios da PE. Ressalto que, nesse trecho mais especificamente, a preocupação com tal princípio é percebida pelo cuidado em pensar no que seus colegas estavam recebendo a partir da pesquisa – “*o que vai ficar para eles*” (1.41) – algo que ela já havia começado a pensar na sessão de orientação anterior. Esses são dados importantes considerando-se que nossa proposta de formação para a pesquisa busca exatamente tornar a prática investigativa sensível ao outro, afastando-se de um modelo de pesquisa parasítica (ALLWRIGHT e HANKS, 2009) e contribuindo para pensar alternativas para a formação do professor de língua inglesa.

Microcena 4 – “A gente ainda fica muito precisando do concreto”

Eve 43 então eu acho às vezes eles também tivessem uma expectativa antes, assim
44 como eu tinha. mas que agora, depois de tudo o que: a gente fez com eles,
45 que eles já enxergam isso de uma outra forma. não sei se eu consigo-
46 ((rindo)) se eles conseguem [...] talvez eu não consiga às vezes enxergar i:sso,
47 até pela- pela forma da gente pensar assim “ah o que será que eles vão:-”
48 porque às vezes por mais que a gente fale que:: que não precisa de nada
49 concreto, acho que a gente ainda fica muito precisando do concreto ((rindo))
50 pra provar que:=
51

Isa 50 =como assim? não precisa nada [concreto?]

Eve 51 [não se:i.] assim, por exemplo, a gente
52 pensa que: que o resultado talvez não precise ser- [...] concreto demais, algo
53 que a gente espere ((rindo)). assim- não sei se eu consigo falar.

[...]

Eve 66 =então a gente às vezes sabe que a gente não vai conseguir um resultado,
67 resultado assim, uma muda:nça ou alguma coisa concreta=

Isa 68 =humhum=

- Eve 69 só que:: às vezes, a gente ainda espera isso. acho que é isso que eu quis dizer. ((rindo))
- Isa 70 não eu não acho que você esteja errada não. acho que muitas- muitas
71 pessoas se envolvem com Prática Exploratória inclusive porque querem ver
72 uma mudança querem ver- não é que que a mudança não vá acontecer é que
73 de repente não é a mudança que a gente que:r, não sei.
- Eve 74 é: não, acho que é isso que eu queria falar. não não necessariamente uma
75 mudança mas assim talvez uma uma resposta, alguma forma mais fácil assim
76 da gente entender que aquilo foi feito sabe? que eles pensam desse jeito.
- Isa 77 é porque eu acho assim- pensando em nós seres humanos acho que
78 ninguém se mobiliza pra fazer alguma coisa se você não objetiva: uma certa-
79 alguma consequência, alguma: algum retorno daquilo ali. acho que é próprio da gente.

Evellyn externa sua preocupação com o que ficará para seus colegas, envolvidos por ela na pesquisa (1.43 /47). Essa questão foi provocada pela leitura do texto que mostra uma mudança, um resultado alcançado através investigação desenvolvida pela pesquisadora em uma escola. Isso a faz questionar o posicionamento da PE e de seus praticantes quanto à diferença de expectativa em relação a resultados esperados ou alcançáveis. Note-se que Evellyn se coloca discursivamente como membro do grupo de praticantes – *‘porque às vezes por mais que a gente fale que:: que não precisa de nada concreto, acho que a gente ainda fica muito precisando do concreto’* (1.47/48) - mas isso não a impede de questionar. A seguir, é a vez de problematizar a questão da ‘mudança’ e do ‘resultado’ a partir da proposta investigativo-reflexiva da PE, já que há outras formas de se investigar o ambiente escolar objetivando mudanças. Tal questão já havia sido foco de nossas conversas exploratórias de orientação em algumas sessões anteriores, mas o fato de ser trazida por Evellyn mais uma vez parece apontar para uma necessidade que ela tem sentido, a partir de sua prática de pesquisa, de levar evidências para outras pessoas de que algo “concreto” (1.48/49) acontece quando a pesquisa é norteadada pela PE ou ainda de “provar” (1.49) a eficácia da PE nas reflexões e pesquisas desenvolvidas em contextos educacionais. Ela sabe que isso seria ir de encontro ao modo de fazer da PE (1. 66/67), pois, como Allwright (2002) afirma, a PE não é contrária a mudanças, já que são inevitáveis. Assim, o praticante exploratório age para entender questões humanas, profissionais e sociais para as quais busca construir alguma inteligibilidade.

A atitude de Evellyn, provocada pela leitura de outras práticas de pesquisa, mostra não apenas a sua necessidade de retomar a questão para entender ou checar seus entendimentos sobre mudanças e resultados na PE, mas também uma preocupação com a legitimação da PE como forma de desenvolver pesquisa na academia. Da mesma forma que aulas com potencial exploratório, a pesquisa fundamentada pelos princípios da PE pode ser pouco valorizada por aqueles que a veem como “pesquisa que qualquer um pode fazer” (MILLER, 2010, p.112), quando, na verdade, a PE facilita a percepção da complexidade das inter-relações humanas e sua influência na qualidade de vida no contexto escolar/profissional. O envolvimento dos praticantes e a exposição de suas questões podem tornar a ação reflexiva tão mais profunda e afetivamente delicada que exigem tato e postura ética por parte dos consultores e dos pesquisadores exploratórios para lidarem com os sentimentos, as crenças, as inquietações e as emoções que são discursivamente partilhados. Conseqüentemente, pesquisar a partir dos pressupostos da PE nos leva a entender que as mudanças podem acontecer, no entanto não são uma consequência de uma “ação para mudar” (MILLER *et al.*, 2008, p.147) em atendimento a demandas de um modelo tecnicista que coloca a educação como bem de consumo (MORAES BEZERRA, 2003). A mudança, qualquer que seja, deve ser processual e ser decorrente de uma “ação para entender” questões que interessem aos praticantes e que afetem a qualidade da vida vivida nas práticas cotidianas.

Ressalto, nessa microcena, o reflexo positivo da qualidade de vida gerada em nossas sessões. Acredito que ela propiciou essa abertura para o questionamento de Evellyn, ainda que as pausas e alongamentos de vogal pareçam configurar certa hesitação aliada a uma dificuldade de encontrar palavras para colocar sua questão. Meus turnos (1.70/73 e 77/79) registram minha acolhida à sua inquietação e a tentativa de coconstruirmos algum entendimento sobre a questão. Cabe observar que ela pensa que seria preciso *“talvez uma resposta, alguma forma mais fácil assim da gente entender que aquilo foi feito”* (1.75). Essa afirmação volta à sua necessidade de ter “resultados” e de “provar”. A sutileza das mudanças provocadas pela ação reflexiva da PE não parecia ser suficiente para Evellyn naquele momento de sua prática de pesquisa.

Entendimentos locais e provisórios

Neste estudo, agi no sentido de construir alguma inteligibilidade acerca do processo formativo para pesquisa de Evellyn com quem tenho aprendido sobre orientar e ensinar. Embora saiba

que os presentes entendimentos são provisórios e locais, ao analisar os fragmentos de nossa interação, percebi como uma narrativa pode ser usada para construir conhecimento, tornando-o pessoalmente significativo. Ela pode, igualmente, ser instância de reflexão, uma vez que a estória narrada levou-a a questionar o fazer da Prática Exploratória, através da forma como a questão da ‘mudança’ é tratada. Além disso, percebi que a qualidade de vida, construída em nossas conversas exploratórias de orientação, revela espaço para o afeto socio-construído e influencia a qualidade do processo de aprendizagem. Contudo, o mais relevante foi verificar que EVELLYN já internalizou a proposta ética e inclusiva da PE à sua prática uma vez que questiona ‘o que vai ficar para os alunos’, seus colegas também praticantes exploratórios.

Referências bibliográficas

ALLWRIGHT, D. From Teaching Points to ‘Learning Opportunities’ and Beyond. In: *TESOL QUARTERLY*, v. 39, n.1, p.9-31, March, 2005.

_____. *Exploratory Practice and the notion of change*. 2002. Disponível em: http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/EPCentre/newsletter2002/html/principles_of_ep. Acesso em 24 fevereiro 2003.

_____. Epilogue. In: ALLWRIGHT, D; BAILEY, K. *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991, p. 194-200.

ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. *The Developing Language Learner*. New York: Palgrave Macmillan, 2009.

BAMBERG, M. Construindo a masculinidade na adolescência: posicionamentos e o processo de construção de identidade aos 15 anos. MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. *Identities: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2002, p.149-185.

BARCELOS, A.M.F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006.

BASTOS, L. C. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. In: *Calidoscópico*. Unisinos, vol.3, n.2, p.74-87, maio/ago, 2005.

BASTOS, L. C. Narrativa e vida cotidiana. In: *Scripta*. Belo Horizonte, v.7, n. 14, p.118-127, 2004.

BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (orgs.) *Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social*. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 57-67 .

LABOV, W. *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LIBERALI, F. C. Formação de professores de línguas: rumos para uma sociedade crítica e sustentável. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (orgs.) *Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social*. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 71-91.

LINDE, C. *Narrative as a resource for the social construction of self*. Trabalho apresentado na American Anthropological Society, Institute for Research on Learning, California, mimeo, 1989.

MERCER, N. *The Guided Construction of Knowledge*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd., 1995.

MILLER, I. K. A Prática Exploratória na educação de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. In: SILVA, K. A. (Ed.) *A educação de professores línguas na contemporaneidade*: Novos Olhares. Campinas, SP: Pontes, no prelo.

_____ Construindo parcerias universidade-escola: caminhos éticos e questões crítico-reflexivas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (orgs.) *Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social*. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 109-129.

MOITA LOPES, L. P. A Nova Ordem Mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil. In: BÁRBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (orgs.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 29-57.

_____ *Identidades Fragmentadas*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MORAES BEZERRA, I.C.R. “Com quantos fios se tece uma reflexão?” *Narrativas e argumentações no tear da interação*. 2007. Tese de Doutorado em Letras (Estudos da Linguagem). Rio de Janeiro: Departamento de Letras, PUC-Rio.

_____ Prática Exploratória: um caminho para o entendimento. In: *Pesquisas em Estudos Pedagógicos*. RJ: IPEL – PUC-Rio, vol. 2 (2), 2003.

MORAES BEZERRA, I.C.R.; MILLER, I. K.; CUNHA, M. I. A. Prática de ensino e Prática Exploratória: oportunidades para buscar compreender a vida no cotidiano escolar. In: FONTOURA, H. A. (org.) *Diálogos em Formação de Professores: pesquisas e práticas*. Niterói: Intertexto, 2007, p. 191-213.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

SILVA, E. R.; LIMA, S. N. Fatores que motivam o aprimoramento profissional: as relações entre cognição e afetividade nas escolhas docentes. In: *Estudos Linguísticos*, São Paulo, 38(2): 113-122, maio-ago. 2009.

TANNEN, D. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

VYGOTSKY, L. S. (1930) *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____ *The Collected Works of L. S. Vygotsky* (vol. 1 – Problems of General Psychology). New York, Plenum Press, 1987a.

_____ (1934) *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987b.

Submissão: Março de 2012

Publicação: Julho de 2012