

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

**RELAÇÕES DE PODER E MUDANÇAS NA PESQUISA COLABORATIVA:
UM ESTUDO COM UM PROFESSOR E UMA PROFESSORA
DE INGLÊS DE ESCOLAS PÚBLICAS**

Charlene S. M. Meneses de Paula

Goiânia
2013

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Charlene Steplany Marylin Meneses de Paula		
E-mail:	charlenestephany@yahoo.com.br		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor			
Agência de fomento:		Sigla:	
País:	Brasil	UF:	GO
		CNPJ:	
Título:	Relações de poder e mudanças na pesquisa colaborativa: um estudo com um professor e uma professora de inglês de escolas públicas		
Palavras-chave:	Poder, pesquisa colaborativa, escola pública, língua inglesa, professores/as		
Título em outra língua:			
Palavras-chave em outra língua:			
Área de concentração:	Estudos Linguísticos		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	24/04/2013		
Programa de Pós-Graduação:	Letras e Linguística		
Orientador (a):	Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa		
E-mail:			
Co-orientador (a):*			
E-mail:			

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Assinatura do (a) autor (a)

Data: ____ / ____ / ____

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

CHARLENE S. M. MENESES DE PAULA

**RELAÇÕES DE PODER E MUDANÇAS NA PESQUISA COLABORATIVA:
UM ESTUDO COM UM PROFESSOR E UMA PROFESSORA
DE INGLÊS DE ESCOLAS PÚBLICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, com vistas à obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Orientadora: Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa

Goiânia
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

P324r Paula, Charlene Steplany Marilyn Meneses de.
Relações de poder e mudanças na pesquisa colaborativa: um estudo com um professor e uma professora de inglês de escolas públicas [manuscrito] / Charlene Steplany Marilyn Meneses de Paula. – 2013. 168 f. : il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosane Rocha Pessoa
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2013.

Bibliografia: f. 115-123

1. Poder (Filosofia) 2. Pesquisa colaborativa 3. Escola pública 4. Língua inglesa – Estudo e ensino 5. Professores/as – Formação I. Título

CDU: 37.013

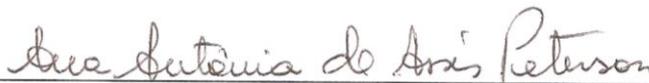
RELAÇÕES DE PODER E MUDANÇAS NA PESQUISA COLABORATIVA:
UM ESTUDO COM UM PROFESSOR E UMA PROFESSORA
DE INGLÊS DE ESCOLAS PÚBLICAS

CHARLENE S. M. MENESES DE PAULA

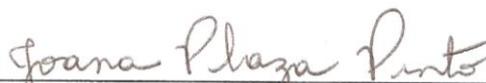
Dissertação defendida em 24 de abril de 2013 e aprovada pela
banca examinadora constituída pelas professoras:



Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa – UFG
(Orientadora)



Profa. Dra. Ana Antônia de Assis Peterson - UFMT



Profa. Dra. Joana Plaza Pinto – UFG

Finalmente, para que o conhecimento não se limite à ciência natural e à técnica, o que daria traços odiosamente tecnocráticos ao novo modelo de sociedade, transformando-a num paraíso de engenheiros e de analistas de sistemas, é preciso dar uma ênfase idêntica a outros tipos de conhecimento, como as ciências humanas, a filosofia e as humanidades.
(ROUANET, 2002, p. 15).

À Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa, a quem mais devo a profissional que hoje sou.
À Sílvia e ao Henrique, com quem, de fato, aprendi a pesquisar.

Agradecimentos

A Deus, que, para mim, representa tudo aquilo que está além do conhecimento humano e científico.

À professora, que admirarei por toda a vida, Dra. Rosane Rocha Pessoa. Muito obrigada pela oportunidade, aceitação, confiança, respeito, apoio, bondade, paciência, reflexões, orientações... Tudo isso foi muito significativo para mim.

À professora Sílvia e ao professor Henrique, por terem aceitado participar da pesquisa e dividir comigo suas valiosas experiências e reflexões.

Ao Wilmar, pelo companheirismo, por me encorajar, me ouvir, me suportar, me entender, me consolar, me distrair, se submeter aos meus caprichos e me amar tanto.

Ao meu pai, Maurílio, e à minha mãe, Terezinha, pelo amor incondicional e incentivo constante. Especificamente ao meu pai por me dedicar o seu tempo e carinho, por nunca me negar nada e por sempre contribuir naquilo que considero ser o melhor para mim. Te amo muito!

Ao meu irmão, Charles, que, mesmo parecendo estar tão distante de mim, se importa comigo.

Às minhas avós, Santina e Alzira, e ao meu avô, Benedito, pela incessante preocupação e carinho.

Às professoras Dra. Joana Plaza Pinto, Dra. Eliane Marquez, Dra. Maria de Lourdes Paniago e Dra. Lucilena Mendonça, por compartilharem comigo um pouco do que sabem e por terem contribuído tanto com minha formação profissional e pessoal.

À professora Ma. Julma Borelli, por ter despertado em mim essa necessidade de reconstrução profissional e pelo texto que me enviou.

À professora Ma. Viviane Silvestre, pelas leituras, sinceridade e contribuições que me encorajaram a escrever o segundo capítulo.

À professora Ma. Camila Leopoldina Batista dos Santos, pela presteza em me enviar seu texto.

Às/aos colegas da pós-graduação. Em particular à Leanna, ao Marco Túlio, à Luciana, à Maria Eugênia, ao Hélivio, à Karime, à Maria Luísa e à Flaviane. Aprendi muito com vocês: teorias, valores, importância de atenções e cuidados com o próximo.

À Consuelo, à Mirela e ao Bruno, por sempre me atenderem com gentileza e esclarecerem algumas de minhas dúvidas.

Aos alunos e às alunas de Henrique e Sílvia, por terem me recebido tão bem em suas aulas de inglês e por terem também contribuído com essa pesquisa.

À diretora e coordenadora de Sílvia e Henrique, por terem, tão carinhosamente, permitido minha presença na escola, na sala de aula, nos corredores, na sala dos/as professores/as.

À Mendanha, professora substituta de Sílvia, que me permitiu gravar sua aula.

À prefeitura do município de Inhumas, pela concessão da licença remunerada. Em especial à Dona Sônia Seabra (*in memoriam*) por ter me ajudado a consegui-la.

À diretora e às professoras da escola municipal Cantinho do Saber, pelo apoio, carinho e amizade. Obrigada por não terem me esquecido nesses dois anos.

Às/aos minhas/meus queridas/os alunas/os. É principalmente por vocês que sempre continuarei tentando melhorar.

Às professoras Dra. Carla Janaína Figueredo e Dra. Joana Plaza Pinto, pela atenção, sugestões oferecidas e textos indicados no exame de qualificação.

Sumário

Lista de quadros	08
Resumo	09
Abstract	10
Introdução	11
Capítulo 1 A metodologia	16
1.1 O tipo de pesquisa	16
1.2 Os contextos	20
1.3 A pesquisadora, o professor e a professora participantes	21
A pesquisadora	23
O professor participante	24
A professora participante	25
1.4 Os instrumentos de pesquisa	28
Sessões reflexivas	28
Questionários	34
Diário da pesquisadora	35
1.5 Procedimentos para a análise dos dados	36
Capítulo 2 As relações de poder na pesquisa colaborativa	38
2.1 As relações de poder na racionalidade técnica	38
2.2 As relações de poder na racionalidade prática	47
Capítulo 3 Os desdobramentos da reflexão colaborativa	74
3.1 Mudanças nas teorias pessoais.....	74
3.2 Mudanças nas práticas pedagógicas.....	91
Considerações finais	109
Referências	115
APÊNDICES	124
APÊNDICE A Termo de consentimento de Henrique	125
APÊNDICE B Termo de consentimento dos/as alunos/as	127
APÊNDICE C Termo de autorização da diretora da escola em que Sílvia trabalha.....	129
APÊNDICE D Termo de consentimento de Mendanha	131
APÊNDICE E Transcrição da sétima sessão reflexiva (discussão do texto)	133
APÊNDICE F Transcrição da sétima sessão reflexiva (visionamento da aula de Sílvia)	154
APÊNDICE G Transcrição da sétima sessão reflexiva (visionamento da aula de Henrique)	161

Lista de quadros

QUADRO 1.1 Perfil da pesquisadora, do professor e da professora participante	26
QUADRO 1.2 Perguntas relacionadas ao modelo de reflexão crítica proposto por Smyth (1991a)	29
QUADRO 1.3 Aulas de Sílvia e Henrique	31
QUADRO 1.4 Sessões reflexivas	33
QUADRO 1.5 Questionário do/a professor/a	34
QUADRO 1.6 Questionário dos/as alunos/as	35
QUADRO 2.1 Enfoques que caracterizam a formação de professores/as (ZEICHNER, 2002)	39
QUADRO 2.2 Modelos que representam a formação de professores/as (FENDLER, 2003 apud IBIAPINA, 2008)	39
QUADRO 2.3 Tendências da racionalidade prática (ZEICHNER, 2002)	48
QUADRO 2.4 Turnos de fala do professor, da professora e da pesquisadora	55
QUADRO 2.5 Guia semiestruturado para a reflexão teórica da primeira sessão colaborativa	59
QUADRO 2.6 Guia estruturado para a reflexão teórica da sétima sessão colaborativa	59

Resumo

Nesta pesquisa, discuto como as relações de poder são operadas na pesquisa colaborativa que realizei no segundo semestre de 2011 e quais são os efeitos do processo reflexivo nas teorias pessoais e na prática pedagógica do professor e da professora participantes. Henrique e Sílvia são docentes de inglês em escolas públicas da rede estadual de ensino no município de Inhumas, interior de Goiás. Ela é professora há oito anos e ele, há dois. Apesar de ela e ele terem afirmado desejar abandonar a profissão, aceitaram participar da pesquisa. Para gerar os discursos que constituem os dados, lancei mão de um diário de pesquisa; 8 sessões de reflexão colaborativa, quinzenalmente realizadas e gravadas em áudio e vídeo, sobre os textos acadêmicos e as aulas de Henrique e Sílvia; questionários. Além de Henrique e Sílvia, uma turma de estudantes de cada um participou, respondendo aos questionários. Optei por estudar as relações de poder porque, como Foucault (2008a) defende, em uma sociedade há inúmeros, diferentes e sutis micropoderes que são constantemente exercidos por nós em vários níveis e direções e em todas as relações, pressupondo resistências e verdades. Pelo fato de tramarem a nossa existência (FOUCAULT, 2008a), é preciso que deixemos de ignorá-los e os façamos aparecer. Percebi que em vários momentos das sessões reflexivas, as relações de poder que se estabeleceram entre mim, o professor e a professora foram hierárquicas, como no modelo da racionalidade técnica (SCHÖN, 1983). Isso significa que, para Henrique e Sílvia, principalmente para a última, a posição social e identitária da pesquisadora da universidade garantia-lhe poder: por isso ela era a responsável por elaborar e oferecer a Henrique e Sílvia as teorias certas, vistas como receitas ou soluções aplicáveis às suas práticas pedagógicas. Entretanto, para não desempenhar o papel a mim atribuído e para tentar desnaturalizar esse construto (MATEUS, 2009; MOITA LOPES, 2006; ZEICHNER, 1998) legitimado nos participantes, recorri a leituras e discussões de teorias acadêmicas que consideravam o/a docente como um/a “produtor[a] de conhecimentos, na medida em que elabora um saber a partir de sua experiência no enfrentamento dos problemas que surgem na sua prática cotidiana” (HORIKAWA, 2004, p. 123). Essa minha atitude acabou reforçando esse construto, pois, sem perceber, concedi à teoria acadêmica o mesmo papel a mim atribuído por Sílvia e Henrique: o de superioridade, esclarecimento, salvação. A professora, que inicialmente esperava que eu lhe indicasse as teorias acadêmicas que resolvessem todos os problemas de sua prática, resistiu a elas e assumiu uma postura defensiva de suas teorias pessoais e de sua prática. Tal postura indica que a professora se fortaleceu e se apossou de um poder que parecia acreditar não existir. Desse modo, as relações de poder foram produtivas, como afirma Foucault (2008a), pois: provocaram o compartilhamento e a produção de conhecimentos (IBIAPINA, 2008; FIORENTINI, 2006); possibilitaram a reconstrução de teorias pessoais (KUDIESS, 2005; BARCELOS, 2007) e práticas pedagógicas (IBIAPINA, 2008; ZEICHNER; LISTON, 1996; PESSOA; SEBBA, 2002; SILVESTRE, 2007; HORIKAWA, 2004); promoveram minha conscientização em relação à parcialidade das teorias acadêmicas (ELLSWORTH, 1989) e a conscientização de Sílvia e Henrique em relação às histórias únicas (*single stories*) que mantinham e que precisavam transformar (ADICHIE, 2009); geraram problematizações relacionadas a práticas e rotinas instituídas (IBIAPINA, 2008; VAZ, 1996; BORELLI; PESSOA, 2011; PENNYCOOK, 2004); parecem ter fortalecido não apenas a mim, mas também a Henrique e Sílvia (CELANI, 2005). Enfim, esse estudo mostrou que a pesquisa colaborativa foi caracterizada por vários conflitos, gerados pelos poderes que todos nós exercemos ao defender nossas posições ideológicas e pelas hierarquias e funções sempre dominantes em nossa sociedade, e que, mesmo assim, eles acarretaram efeitos produtivos, graças à colaboração entre o participante, a participante e mim, ao estudo e à problematização das teorias acadêmicas, que permitiram o desvelamento e a transformação de algumas teorias pessoais e, conseqüentemente, de práticas pedagógicas.

Abstract

In this research, I discuss how power relations are operated in the collaborative research that I conducted in the second half of 2011, and what the effects of the reflective process in the personal theories and pedagogical practice of the participant teachers are. Henrique and Sílvia are English teachers in two public schools of Inhumas, a small city in the state of Goiás. She has been a teacher for eight years, and he, for two years. Despite the fact that both mentioned their wish to leave the profession, they accepted to take part in the research. The instruments used in the data generation were a research diary; 8 sessions of collaborative reflection about academic texts and Henrique's and Sílvia's classes, recorded in audio and video; questionnaires, answered not only by Henrique and Sílvia, but also by one of their group of students. I chose to study power relations because, as Foucault (2008a) argues, in a society there are numerous, different and subtle micropowers that are constantly exercised by us on several levels and directions and in all relations, presupposing resistance and truth. Because they weave our existence (FOUCAULT, 2008a), it is necessary that we stop ignoring them and make them appear. I realized that in several moments of the reflective sessions, the power relations that were established between me and the teachers were hierarchical, such as in the technical rationality model (SCHÖN, 1983). It means that for both, mainly for Sílvia, the social and identity position of the academic researcher assured me power. Therefore, Henrique and Sílvia often assumed I was responsible for developing and offering them the right theories, taken as recipes or solutions applicable to their pedagogical practice. However, in order not to perform the role assigned to me and to try to denaturalize this construct (MATEUS, 2009; MOITA LOPES, 2006; ZEICHNER, 1998) legitimized in the participants, I resorted to readings and discussions of academic theories that considered the teacher as a "producer of knowledge, since she/he prepares knowledge from her/his experience in dealing with problems that arise in her/his everyday practice" (HORIKAWA, 2004, p. 123). That attitude reinforced this construct because, even without realizing it, I granted to the academic theory the same role granted to me by Sílvia and Henrique: the role of superiority, enlightenment, salvation. The teacher, who initially expected me to indicate the academic theories to solve all the problems of her practice, resisted to them and assumed a defensive posture of her personal theories and of her practice. Such posture indicates that the teacher was empowered and seized a power in which she didn't seem to believe. Thus, power relations were productive, as Foucault (2008a) states, because: they caused the sharing and production of knowledge (IBIAPINA, 2008; FIORENTINI, 2006); they allowed the reconstruction of personal theories (KUDIESS, 2005; BARCELOS, 2007) and pedagogical practices (IBIAPINA, 2008; ZEICHNER; LISTON, 1996; PESSOA; SEBBA, 2002; SILVESTRE, 2007; HORIKAWA, 2004); they promoted my awareness regarding the partiality of academic theories (ELLSWORTH, 1989) as well as Sílvia's and Henrique's awareness regarding the single stories that they kept and needed to transform (ADICHIE, 2009); they generated problematizations related to established practices and routines (IBIAPINA, 2008; VAZ, 1996; BORELLI; PESSOA, 2011; PENNYCOOK, 2004); they seem to have empowered not only myself, but also Henrique and Sílvia (CELANI, 2005). Finally, this study showed that this collaborative research was characterized by various conflicts, generated by the powers that we all exercise to defend our ideological positions and also by the hierarchies and functions always dominant in our society, and that, anyway, they led to productive effects, through collaboration between the participants and me, the study and questioning of academic theories, which allowed the unveiling and transformation of some personal theories and, as a result, the transformation of pedagogical practices.

Introdução

O processo de reflexão é instaurador de uma ontologia da compreensão da existência humana. É através dele que encontramos nossa identidade, nossa singularidade, nossa unicidade, nossa indivisibilidade, nossa irreptibilidade. Por ele, nos damos conta da nossa corporeidade, da sociabilidade e de nossa historicidade. É nestas dimensões de nosso ser que somos o que somos. A ignorância destas dimensões de nosso ser no mundo impossibilita a compreensão de nós mesmos. (GHEDIN, 2002, p. 145)

Graças à práxis de uma professora apaixonada por sua profissão, que tive na especialização, interessei-me em aprimorar a minha. Na verdade, o interesse resultou de uma atividade que ela, professora Ma. Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli, pediu que fosse feita: descrever uma aula recente; dizer que teorias a embasavam; explicar porque, nela, fizemos o que fizemos; refletir sobre como poderíamos reconstruí-la. Lembro-me de que eu não queria fazer aquela atividade, pois me achava uma boa professora. Hoje, contudo, já acho que aquela recusa nada mais significou do que uma maneira de evitar um confronto comigo mesma. A resposta de Julma àquela recusa foi: “você vai ver o quanto vai ser bom para você”. Resolvi fazer o exercício e como foi difícil e doído! Percebi que eu não era a professora que eu imaginava que fosse, que ainda tinha muito para aprender e melhorar. Tendo concluído esse curso de especialização em *Linguística Aplicada: ensino de línguas*, senti uma grande inquietação e desespero: “e agora? O que farei? Ainda não me sinto suficientemente preparada para lidar com esse mundo da sala de aula e com aquele mundo fora dela”. Cheguei à conclusão de que eu precisava continuar estudando. Fazendo algumas pesquisas, descobri que eu poderia fazer a disciplina *Reflexão crítica na formação do professor de língua estrangeira* como aluna especial na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Fui aceita.

Pouco tempo depois, lá estava eu, cheia de esperança e motivação. Aos poucos, fui percebendo que, através de leituras e da reflexão colaborativa, eu estava desenvolvendo meu potencial crítico e transformando algumas de minhas teorias, práticas e identidades. Percebi também a necessidade de sempre estar em formação, uma forma de aprender a lidar melhor com as transformações – visto que identidades, educação, sociedades, culturas não são fixas, naturais, estáveis – e (por que não?) provocá-las. Essas mudanças sofridas e observadas em mim mesma explicam a escolha da epígrafe acima e, ao mesmo tempo, corroboram a ideia

nela presente: é através da reflexão que entendemos o que somos, como somos, por que somos e como podemos nos tornar diferentes.

Foi essa disciplina, ministrada pela professora Dra. Rosane Rocha Pessoa, a responsável pela minha inserção no programa de pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás e pelo meu constante e crescente interesse em estudos, pesquisas, formação, ensino e colaboração na perspectiva crítica. Os estudos críticos, além de me fortalecerem e, de certa forma, me libertarem, me mostraram que é possível desafiar algumas formas prejudiciais e autoritárias de poder a fim de evitar o sofrimento humano e de instaurar mais igualdade, liberdade e solidariedade entre as pessoas. Esse é o principal papel da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2001).

No texto que introduz o seu livro *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*, Pennycook (2001) discute o que é *Linguística Aplicada Crítica*. Entende-se que este é um domínio de trabalho que reconhece sua incompletude, parcialidade, instabilidade, subjetividade e localidade. Por isso, é um campo autorreflexivo e de constante questionamento. Nesse campo, é indispensável conceber língua como ação, poder, vida, movimento; é preciso considerar as várias realidades, possibilidades e sociedades existentes; é necessário lutar por objetivos emancipatórios, conforto, igualdade e justiça para todos/as; é requerido questionar e desconfiar de supostos universalismos, ouvir pontos de vista alternativos, ser agente da própria história e se opor àquilo que causa sofrimento humano, teorizando acerca de sua superação. Ouvir pontos de vista alternativos remete a mais uma importante característica da Linguística Aplicada Crítica: ela é antidisciplinar (PENNYCOOK, 2001), ou indisciplinar (MOITA LOPES, 2006).

Como professora de língua inglesa e como pesquisadora do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, atentei-me aos objetivos da Linguística Aplicada Crítica, elaborei e comecei a desenvolver meu projeto de pesquisa. Acreditando no potencial transformador da Linguística Aplicada Crítica e no papel político de um/a professor/a, inicialmente, objetivei oferecer momentos de formação a um professor e a uma professora de inglês, na esperança de que com ele e ela se desse o mesmo processo que se deu comigo no curso ministrado pela professora Rosane Rocha Pessoa. Então, meus objetivos específicos, a princípio, eram analisar como a reflexão colaborativa se refletiria nas práticas pedagógicas de um professor e de uma professora de inglês da escola pública e quais seriam as mudanças que ela acarretaria nessas práticas. Entretanto, aos poucos fui percebendo que o contexto de minha pesquisa e as necessidades do participante e da participante eram diferentes do que eu havia experienciado no meu curso de

mestrado. Notei ainda que uma questão, muito discutida na Linguística Aplicada Crítica, estava se sobressaindo na minha pesquisa: as relações de poder. Dessa forma, tais relações acabaram se tornando o problema central deste estudo: como as relações de poder são operadas na pesquisa colaborativa e quais são os desdobramentos do processo reflexivo nas teorias e práticas do professor e da professora participantes? Como visto, mesmo assim, não abandonei aquela percepção e certeza de que a pesquisa colaborativa tem efeitos, provoca mudanças. Desse modo, apresento, a seguir, as perguntas de pesquisa que nortearam esse estudo:

1. Como as relações de poder são operadas em uma pesquisa colaborativa, da qual participaram um professor e uma professora de inglês de duas escolas públicas?
2. Quais são os desdobramentos da reflexão colaborativa nas teorias pessoais e na prática pedagógica dos/as envolvidos/as?

Optei por estudar as relações de poder em minha pesquisa colaborativa porque, como Foucault (2008a) defende, em uma sociedade não há um poder, mas inúmeros, diferentes e sutis micropoderes que, apoiando-se sobre outros ou os contestando, são exercidos em vários níveis e em todas as relações. Além do mais, para o filósofo, linguista e historiador francês, porque “cada um de nós é, no fundo, titular de um certo poder e, por isso, veicula o poder” (FOUCAULT, 2008a, p. 91), deve-se evitar ignorar as relações de poder que tramam a nossa existência e fazê-las aparecer. Ainda de acordo com Foucault (2008a), o poder pressupõe resistência(s) e verdade(s). Tais verdades, tidas como a junção de poder e conhecimento, então, só podem ser reproduzidas e tidas como pertencentes a alguém se esse alguém assumir uma posição dentro das relações de poder. Segundo Foucault (2008a, p. 10):

[...] a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...] A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles/as] que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Ademais, como é tratado no Capítulo 2, é muito difícil e, às vezes, até frustrante tentar modificar algumas relações de poder e verdades tradicionais, conservadoras,

socialmente legitimadas e sempre impostas às pessoas e às funções que elas “devem” assumir. Nas palavras de Foucault (2002, p. 28-29):

Quero dizer o seguinte: numa sociedade como a nossa – mas, afinal de contas, em qualquer sociedade – múltiplas relações de poder perpassam, caracterizam, constituem o corpo social; elas não podem dissociar-se, nem estabelecer-se, nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação, um funcionamento do discurso verdadeiro. Não há exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcionam nesse poder, a partir e através dele. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercer o poder mediante a produção da verdade.

Apesar de as relações de poder serem, tradicionalmente e até mesmo na literatura (IBIAPINA, 2008), associadas a uma força negativa, no Capítulo 3, mostro o contrário, ao mesmo tempo em que reforço a seguinte opinião de Foucault (2008a, p. 8):

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.

No capítulo citado, apresento, então, os desdobramentos das relações de poder, aliadas aos estudos teóricos e ao visionamento da própria prática, no professor e na professora participantes da pesquisa colaborativa. Como venho antecipando, participaram do estudo um professor (Henrique) e uma professora (Sílvia) de inglês de diferentes escolas públicas da rede estadual de ensino do município de Inhumas, cidade do interior de Goiás. Os instrumentos utilizados na geração de dados com Henrique e Sílvia foram sessões reflexivas, gravadas em áudio e vídeo e questionários, aplicados ao final da pesquisa. Assumi um papel ativo ao mediar as discussões nas sessões reflexivas. Além disso, registrei em um diário algumas informações, advindas de Henrique, Sílvia e seus/suas alunos/as, que considere relevantes para a pesquisa. Por não ter tido uma participação semelhante a de Henrique e Sílvia, que tiveram suas aulas gravadas e analisadas, não me considero uma participante. Uma turma de alunos de Sílvia e outra, de Henrique, escolhidas por ela e por ele, também participaram do estudo, todavia, tal participação se restringiu a apenas um instrumento: os questionários, aplicados ao final da pesquisa. Esses instrumentos, bem como o contexto, os/as participantes e o tipo de pesquisa, são caracterizados e discutidos no Capítulo 1, em que descrevo a metodologia do estudo.

Como venho sugerindo, no Capítulo 2, em que trato das relações de poder na pesquisa colaborativa feita, e no Capítulo 3, no qual abordo os desdobramentos da pesquisa

sobre Henrique e Sílvia, apresento a fundamentação e a análise juntas. Fiz essa escolha porque refuto a oposição entre teoria e prática,

uma vez que teoria e prática não se excluem, complementam-se. O conhecimento prático deve se articular ao teórico e vice-versa. Portanto, refletir sobre a prática envolve a necessidade de rever a teoria [...]. (IBIAPINA, 2008, p. 57)

Ademais, como Schön (1987) e Stenhouse (1984), acredito que o conhecimento teórico não é apenas aquele produzido pelos/as pesquisadores/as das universidades, mas é também aquele produzido diariamente pelos/as professores/as, também pesquisadores/as de suas salas de aula. E acrescento: pesquisadores/as de sua prática educativa, dos fatores que a influenciam e do papel dos/as professores/as e da educação (CONTRERAS, 2002). Por isso, aprecio o conceito de professor/a como intelectual crítico/a, desenvolvido por Giroux (1990). Tal conceito se opõe às concepções puramente técnicas e vê os/as professores/as como responsáveis por desenvolver críticas e transformações de práticas sociais escolares e extraescolares (GIROUX, 1990). Após esses dois capítulos mencionados, parto para as considerações finais, onde, sucintamente, retomo a discussão acerca das duas perguntas de pesquisa norteadoras do estudo. Agora, depois dessa breve apresentação geral, passo ao Capítulo 1, a metodologia de minha pesquisa.

Capítulo 1

A metodologia

Neste capítulo, discorro acerca da metodologia de minha pesquisa. Para tanto, divido-o em cinco seções. Na primeira, defino e caracterizo o tipo de pesquisa escolhido; na segunda, focalizo os contextos em que ela se realizou; na terceira, traço o perfil dos/as participantes; na quarta, descrevo os instrumentos utilizados para gerar os dados que são analisados nos próximos capítulos; na última, explico os procedimentos utilizados para a análise dos dados.

1.1 O tipo de pesquisa

A pesquisa realizada foi do tipo colaborativa (BORTONI-RICARDO, 2008; CONTRERAS, 2002; IBIAPINA, 2008; MATEUS, 2009; MOITA LOPES, 2006; PAULA, 2010; PESSOA; BORELLI, 2011; SMYTH, 1991a; ZEICHNER, 1998; ZEICHNER; LISTON, 1996). Schön (1983; 1987) foi o “difusor do conceito de reflexão na formação de professores[as]” (IBIAPINA, 2008, p. 57) e o estudioso que, rompendo com a racionalidade cartesiana ou técnica (IBIAPINA, 2008), considerou a reflexão como uma prática individual que envolve o/a professor/a e sua situação. Como prática individual, contudo, a reflexão não possibilita que os/as professores/as analisem, discutam e reconstruam suas práticas e teorias por meio de seu compartilhamento. Para Zeichner e Liston (1996; 1991), Schön desconsiderou as condições sociais e políticas que estruturam e influenciam a prática docente e a sala de aula e, ao fazer isso, desconsiderou também os benefícios que tal consideração poderia oferecer: o desenvolvimento do/a próprio/a professor/a e, como resultado, o aperfeiçoamento de sua prática; e a compreensão e a transformação da escola, da comunidade e de estruturas sociais mais amplas. Para Lortie (1975), os/as professores/as que refletem nos moldes sugeridos por Schön, como produto de sua socialização nas instituições educativas, podem desenvolver o presentismo, o conservadorismo e o individualismo e quando isso acontece, dificilmente, eles/as transcendem “em sua reflexão os valores e práticas que a escola legitima” (CONTRERAS, 2002, p. 150) e que constituem as bases condicionantes sobre as quais se estrutura o seu ensino. Por fim, para Smyth (1991a), no trabalho de Schön, não há uma dimensão política e

contestar a visão dominante de que os fenômenos educacionais são naturais e capazes de análises imparciais requer um ponto de vista que abrace a natureza essencialmente política, histórica e teórica do ensino¹. (SMYTH, 1991a, p. 110)

Para Zeichner e Liston (1996; 1991), Lortie (1975) e Smyth (1991a), a reflexão deveria ser um processo social dentro de uma comunidade de aprendizagem, ou seja, a reflexão deveria ser colaborativa e crítica. Segundo Contreras (2002), o processo de reflexão crítica envolve a colaboração. Contudo, para Pessoa e Borelli (2011, p. 64), “a colaboração, por si só, não garante que isso [a reflexão crítica] aconteça, mas, sem ela, essa possibilidade é mais remota”.

Com base nas críticas, a concepção de prática reflexiva, teorizada por Schön, foi reconstruída e o processo de reflexão crítica, teorizado. Dentre uma de suas possibilidades, tal processo, caracterizado essencialmente pela colaboração entre práticos/as reflexivos/as (professores/as e funcionários/as da instituição escolar), é composto de quatro momentos que, segundo Smyth (1991a, p. 16), têm suas origens no trabalho de Paulo Freire:

descrição (O que eu faço?); informação (O que essa descrição significa? [Ou, quais teorias explicam o que eu faço?]); confronto (Como eu me tornei assim? [Ou, por que eu faço isso?]); e reconstrução (Como eu poderia fazer as coisas diferentemente?)².

O processo de reflexão crítica vê o ensino como uma ação política que serve a interesses particulares, favorecendo alguns e excluindo outros. Em consequência, por meio dele, professores/as podem questionar e desafiar noções de poder e ideologia, presentes no discurso científico, e conscientizar-se de valores sociais dominantes, de suas origens, de seus efeitos e de suas possibilidades de mudança, contribuindo para a criação de uma sociedade menos opressiva e mais justa, humana e digna e, ao mesmo tempo, fortalecendo seus membros (SMYTH, 1991a; 1987; CONTRERAS, 2002; KEMMIS, 1985; PESSOA, 2011; PESSOA; BORELLI, 2011). Esse fortalecimento, para Fairclough (2001), é resultado da conscientização crítica e constitui o primeiro passo em direção à compreensão e à mudança social, cultural e política. Nas palavras de Mishler (1986, p. 119), “ser fortalecido/a não é apenas falar com a própria voz e contar a própria história, mas colocar em ação o entendimento ao qual se chegou, de acordo com os próprios interesses”³.

¹ *Countering the dominant view that educational phenomena are natural and capable of detached analysis requires a viewpoint that embraces the essentially political, historical and theoretical nature of teaching.* Essa e as outras traduções de citações em língua inglesa ou espanhola são de minha autoria.

² [...] *describing (What do I do?); informing (What does this description mean?); confronting (How did I come to be like this?); and reconstructing (How might I do things differently?).*

³ *To be empowered is not only to speak one's own voice and to tell one's own story, but to apply the understanding arrived at to action in accord with one's own interests.*

O processo de reflexão colaborativa pode, então, conduzir à crítica, à pesquisa e à transformação. Ibiapina (2008) sugere três elementos essenciais para a condução de pesquisas colaborativas: a coprodução de conhecimentos; o uso desse tipo de investigação como estratégia de formação e desenvolvimento profissional; e a mudança da prática pedagógica, mediada pelo/a pesquisador/a. No entanto, para Celani e Collins (2003, p. 78), na pesquisa colaborativa, todos/as (pesquisadores/as e professores/as) têm “as mesmas oportunidades de apresentar e negociar as crenças e os valores influentes na sua compreensão da realidade e entender as interpretações dos[/as] envolvidos[/as]”. Ibiapina (2008, p. 12-13) ainda destaca que, na pesquisa colaborativa,

[a]s práticas de investigação são substituídas por outras mais democráticas, em que o[/a] investigador[/a] deixa de falar sobre a educação, passando a investigar para a educação. Assim, o[/a] professor[/a] deixa de ser mero objeto, compartilhando com os[/as] pesquisadores[/as] a atividade de transformar as práticas, a escola e a sociedade, portanto, as pesquisas deixam de investigar sobre o[/a] professor[/a] e passam a investigar com o[/a] professor[/a], trabalhando na perspectiva de contribuir para que os[/as] docentes se reconheçam como produtores[/as] de conhecimentos, da teoria e da prática de ensinar, transformando, assim, as compreensões e o próprio contexto do trabalho escolar.

Então, colaborar não significa levar “o conhecimento” aos grupos marginalizados, mas sim “construir a compreensão da vida social com eles em suas perspectivas e vozes, sem hierarquizá-los” (MOITA LOPES, 2006, p. 96). Colaborar significa ainda “síntese de múltiplas consciências, de múltiplos sentidos, das múltiplas vivências” (MATEUS, 2009, p. 322). Ibiapina (2008, p. 33) caracteriza a colaboração como “oportunidade igual e negociação de responsabilidades, em que os partícipes têm voz e vez em todos os momentos da pesquisa”. Na mesma direção, Fay (1977, p. 230) conceitua grupos reflexivos da seguinte maneira:

[...] são grupos relativamente pequenos, relativamente homogêneos (no sentido de que nenhum membro tem domínio sobre outro sem a aprovação desse outro), relativamente livres de recriminação entre os membros, relativamente engajados em discutir racionalmente sobre situações e experiências de seus membros e relativamente insistentes quanto à responsabilidade que seus membros devem assumir por quaisquer alegações, decisões ou ações que se comprometem a fazer⁴.

Contudo, Contreras (2002) defende que o processo de reflexão colaborativa só pode vingar se os/as professores/as que dele fazem parte compartilharem uma sensibilização pela

⁴ [...] groups that are relatively small, relatively egalitarian (in the sense that no member has command over another without another's approval), relatively free of recrimination between members, relatively committed to rationally discussing its members' situations and experiences, and relatively insistent that its members take responsibility for whatever claims, decisions, or actions they undertake to make.

ação educativa, concebida por meio de interesses e concepções comuns. Na esteira do autor, Zeichner e Liston (1996) ressaltam que, neste processo, as três atitudes propostas por Dewey (1933)⁵ – *abertura de mente, responsabilidade e sinceridade* – precisam ser contempladas e ainda adicionam a *confiança* a elas, pois, para eles, “sem aquela confiança, nossa reflexão sobre nosso ensino será severamente limitada”⁶ (ZEICHNER; LISTON, 1996, p. 19). Além dessas quatro características, Smyth (1991b) acrescenta mais uma, o *apoio* e também afirma que, na reflexão colaborativa, é necessário que os construtos artificiais de separação entre pensamento e ação, teoria e prática, trabalho mental e manual, entre outros, sejam desnaturalizados por meio da negação e da negociação.

Mateus (2009) e Moita Lopes (2006) abordam a pesquisa em Linguística Aplicada como uma prática colaborativa que pode promover: o questionamento de princípios da pesquisa positivista e moderna; o conhecimento e a transformação das identidades e práticas dos/as professores/as; a mudança de contextos sociais e políticos; a síntese e convergência de várias áreas do conhecimento; o respeito à ética; a consideração das “vozes do Sul”⁷. A pesquisa entendida como prática colaborativa vai ao encontro da metáfora das “línguas de fogo”⁸ (MATEUS, 2009) e concebe a teoria e a prática, o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano, os/as pesquisadores/as e os/as professores/as, a universidade e a escola como indissociáveis, ao mesmo tempo em que destrói as “torres de Babel”⁹ (MATEUS, 2009) que os/as distanciam. Zeichner (1998, p. 8) também concorda que

a pesquisa colaborativa é um importante caminho para superar a divisão entre acadêmicos/as e professores/as [ou melhor, as divisões instauradas pela construção das torres de Babel], mas [defende que] não é qualquer pesquisa colaborativa que faz isso.

⁵ Dewey foi o primeiro teórico a considerar os/as professores/as como práticos/as reflexivos/as, tendo influenciado Schön.

⁶ [...] *without that trust, our reflection on our teaching will be severely limited.*

⁷ Expressão utilizada por Moita Lopes para se referir à voz dos marginalizados, dos excluídos.

⁸ Na bíblia, a história das línguas de fogo, segundo Mateus (2009), diferente da história da Torre de Babel, não representa um castigo de Deus aos/as homens/mulheres, mas o seu alento. A história conta que, em Jerusalém, no dia da festa de Pentecostes, os apóstolos viram o Espírito Santo descendo dos céus em forma de línguas de fogo e pousando sobre suas cabeças. Logo após, eles começaram a falar as diversas línguas dos diferentes povos que ali estavam reunidos para a festa. Dessa forma, a metáfora das línguas de fogo, no texto de Mateus (2009), representa a “unidade na multiplicidade, que decorre dessa possibilidade de entendimento nas diferenças; convergência na pluralidade, que decorre do caráter ecumênico da festa que reunia pessoas de todas as raças e condições sociais; e o compromisso ético, que decorre do valor pedagógico da partilha e do cuidado com o outro” (MATEUS, 2009, p. 316).

⁹ Mateus (2009), baseando-se na bíblia, mais especificamente no livro de Gêneses, conta a história da Torre de Babel, segundo a qual os/as descendentes de Noé, interessados/as na eternidade, começaram a construir uma alta torre para alcançar Deus que decidiu castigar tal soberba: os/as descendentes começaram a falar línguas diferentes e a não se entender mais. Diante disso, dispersaram-se pela terra. Essa metáfora, então, é utilizada pela autora para indicar “conflito, separação, incapacidade de compreensão mútua” (MATEUS, 2009, p. 310).

Moita Lopes (1998) advoga que uma pesquisa realmente colaborativa implica o envolvimento de pesquisadores/as e docentes desde as etapas de definição do objeto e dos objetivos da pesquisa até a publicação de seu processo e resultados. Outra possibilidade é indicada por Ibiapina (2008), que pontua que a pesquisa colaborativa não supõe que os/as docentes participem de todas as etapas da pesquisa e nem que a participação nas tarefas se dê com a mesma intensidade em todos/as os/as participantes. Segundo ela,

a pesquisa colaborativa não exige que os[as] professores[as] sejam co-pesquisadores[as], [mas apenas] co-produtores[as] da investigação, sem necessariamente tornarem-se pesquisadores[as]. (IBIAPINA, 2008, p. 32)

A autora ainda alega:

O interesse principal, para maioria dos[as] professores[as], enquanto práticos[as] do ensino, é o de melhorar sua prática, o que não exige o aprendizado de como fazer pesquisa sistemática (segundo modelos clássicos). Isso não quer dizer que se exclua a possibilidade de os[as] docentes participarem das tarefas formais de pesquisa, ou que se esteja afirmando que essa participação não é desejável. A possibilidade de os[as] professores[as] participarem das tarefas formais da pesquisa pode ser incluída quando o[a] docente tem o objetivo de obter formação para a pesquisa, no sentido dessa formação promover o aprimoramento profissional. (IBIAPINA, 2008, p. 32)

Nessa perspectiva, caracterizo minha pesquisa como uma pesquisa colaborativa, pois mesmo não tendo uma participação ativa e intensa do participante e da participante em todas as etapas de sua realização, acredito que o interesse e o envolvimento de Henrique e Sílvia foram suficientes para que a pesquisa se desenvolvesse, na medida em que ambos influenciaram minhas escolhas dos instrumentos utilizados, dos textos lidos e discutidos nas sessões de reflexão colaborativa, das etapas realizadas, da organização das sessões mencionadas, da geração e transcrição dos dados e também do processo de escrita. Passo agora à caracterização dos contextos da pesquisa.

1.2 Os contextos

Optei por realizar esta pesquisa com um professor e uma professora de inglês de duas escolas públicas estaduais situadas em Inhumas, cidade do interior do estado de Goiás onde nasci e sempre morei. Inhumas, localizada a 35 km da capital Goiânia, possui uma área de 613, 349 km² e uma população de 48.246 habitantes, segundo dados levantados em 2007 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Estudei a maior parte de minha vida escolar (ensino fundamental e quase todo o ensino médio) na escola em que a professora participante trabalha. Além disso, acredito que foi lá, graças a um professor que tive, que desenvolvi o gosto pela língua inglesa e o desejo de me tornar professora dessa língua. O desejo foi realizado, sou professora de inglês de escolas públicas. Tendo estudado poucos anos em escolas privadas, pude comparar a qualidade do ensino a mim oferecida em instituições públicas e privadas e, ao fazer tal comparação, vi o quanto a maioria de meus/minhas professores/as de inglês da rede pública de ensino sempre se esforçou para me oferecer um ensino de boa qualidade, o que também venho tentando fazer a partir do momento em que me assumi como professora de inglês desse contexto. Por ter aí aprendido a língua inglesa e ver meus/minhas alunos/as aprendendo-a, é que acredito no ensino de inglês na rede pública.

Tendo essa estreita relação com algumas instituições de ensino públicas, acredito que conheço um pouco de sua realidade, assim como da de seus/suas professores/as de inglês e do ensino público dessa língua na minha cidade. Sei que a maioria das escolas públicas não tem uma boa estrutura e que seus/suas professores/as recebem salários vergonhosos, mas isso não justifica a reprodução de algumas histórias de fracasso existentes sobre o ensino de inglês nesse contexto. Pelo contrário, pede que atenções se voltem à escola pública e que políticas de valorização profissional e de melhor qualidade no ensino de língua inglesa sejam implantadas. Entretanto, para que isso aconteça, acredito ser preciso que professores/as criem alianças colaborativas para que, juntos, possam refletir, questionar, desafiar e transformar as políticas educacionais públicas instituídas e vigentes nesses ambientes. Dessa forma, minhas experiências, discente e docente, e minhas teorias pessoais sobre a escola pública e o ensino público justificam a escolha das duas escolas citadas anteriormente como os contextos de desenvolvimento de minha pesquisa de mestrado.

1.3 A pesquisadora, o professor e a professora participantes

Encontrar professores/as para participar da pesquisa foi um desafio. Três professoras de inglês da rede estadual de ensino que eu já conhecia – uma colega de especialização, minha professora do ensino fundamental e a professora com quem fiz meu estágio em língua inglesa no último ano da graduação – se recusaram e, a cada recusa, outros/as professores/as eram indicados/as. Sílvia, a professora participante desse estudo, foi recomendada pela professora com quem fiz o estágio no fim da licenciatura. Já o professor participante foi encontrado por acaso. Cansada de receber recusas, fui a uma escola localizada no centro da cidade e perguntei

à coordenadora se eu poderia falar com os/as professores/as de inglês. Ela permitiu, indicou-me o caminho da sala de aula onde um professor estava dando aula e me disse: “O nome dele é Henrique”. Suspeitei de quem fosse. Bati na porta e ele a abriu. Quando o vi, fiquei muito feliz, pois já o conhecia! Quando eu estava terminado o curso de graduação em Letras na Universidade Estadual de Goiás, Henrique estava começando-o. Além disso, ele tinha sido amigo de meu irmão no período de infância e adolescência e eu havia estudado com sua irmã todo o ensino fundamental. Henrique ainda mora na mesma rua em que minha mãe, meu pai e meu irmão residem, aproximadamente a três quarteirões.

Inicialmente, a professora que havia feito o curso de especialização comigo também havia aceitado participar da pesquisa. Então, ela, Henrique e Sílvia seriam os/as participantes. Dessa forma, gravei uma aula de minha colega, em Brazabrantes, também cidade do interior de Goiás, e uma aula de Sílvia e outra de Henrique, em Inhumas. Depois, marcamos o dia da sessão reflexiva, eu levei o texto acadêmico às professoras e ao professor para que fosse lido antes do encontro, ao qual minha colega de especialização não compareceu. Dessa forma, decidi seguir em frente apenas com Henrique e Sílvia.

Ao apresentar a pesquisa e pedir o consentimento de Henrique e Sílvia, ele e ela não se recusaram a participar. Anotei em meu diário que Sílvia e Henrique disseram que participariam de minha pesquisa porque gostariam de se tornar melhores profissionais. Além disso, a professora disse que me ajudaria a fazer a pesquisa, pois “Deus nos quer ajudando uns[/umas] aos[/às] outros[/as]” (Diário da pesquisadora). Ela e ele me acompanharam do início (maio de 2011) ao fim (novembro de 2011), com exceção do último encontro, realizado cinco meses após a geração de dados (abril de 2012), ao qual Sílvia não compareceu. A discussão referente à sua ausência é feita no próximo capítulo.

Na pesquisa colaborativa aqui considerada, participaram, então, de todos os instrumentos de geração de dados um professor e uma professora de inglês de duas escolas públicas. Não me considero uma participante, pois não tive minhas aulas gravadas nem analisadas. Contudo, meu papel não foi o de uma pesquisadora que apenas observou, visto que contribuí ativamente na construção e transformação de alguns conhecimentos (BORTONI-RICARDO, 2008) durante as sessões reflexivas e acredito ter sido uma parceira da pesquisa, como afirma Ibiapina (2008, p. 14): “o[/a] pesquisador[/a] também é um[/a] parceiro[/a] da pesquisa, por essa razão precisa dialogar com os pares, trocando informações sobre o que faz e pensa”. A seguir, apresento, então, o meu perfil e os perfis do professor e da professora participantes.

A pesquisadora

Nasci em uma família de classe média baixa. Iniciei minha vida escolar aos quatro anos de idade em uma escola privada, localizada próximo à casa de meus pais. Estudei nessa escola porque recebia 50% de desconto nas mensalidades. Além disso, minha mãe acreditava que, nesse nível inicial, era imprescindível que eu estudasse em instituições privadas, as quais, segundo ela, ofereciam um ensino de melhor qualidade do que as públicas. Nessa escola, estudei o que hoje é considerada a primeira fase do ensino fundamental.

A segunda fase do ensino fundamental e os dois primeiros anos do ensino médio foram estudados em uma única escola pública, também localizada próximo à casa de meus pais e onde minha mãe, até hoje, trabalha como porteira. Foi nesse período que comecei a ter aulas de inglês. Interessei-me tanto que, aos 14 anos de idade, comecei a fazer um curso de inglês em uma escola privada de idiomas, na qual eu pagava 50% de mensalidade. O método que os/as professores/as dessa escola de idiomas utilizavam era o que há algum tempo vem sendo chamado de pós-método, ou seja, um método de ensino que agrega alguns itens característicos de alguns métodos ou abordagens de ensino, utilizando como critérios de escolha desses itens a realidade, a particularidade e as necessidades dos/as alunos/as e dos contextos em que vivem (KUMARAVADIVELU, 2006).

No último ano do ensino médio, entretanto, estudei em uma escola privada de prestígio na cidade, na qual, novamente, eu tive 50% de desconto nas mensalidades. Mais uma vez, minha mãe mobilizou esforços em prol de um “melhor ensino” para mim. A verdade é que eu nunca quis estudar em escolas privadas, pois, como meu pai, acreditava que não deveria pagar por algo que é direito de todos/as os/as cidadãos/ãs. Além disso, não queria sacrificar minha mãe. Contudo, acabei fazendo-o ao aceitar estudar em algumas instituições privadas.

Após realizar esse ensino básico, ingressei-me no ensino superior de uma instituição pública, a Universidade Estadual de Goiás, onde me graduei no ano de 2007, em Letras (Português/Inglês). Fiz opção por esse curso graças à sedução que a língua e seus/suas professores/as, inconscientemente, exerciam sobre mim. Entretanto, só me apaixonei verdadeiramente pela profissão ao começar a ensinar. Acredito que a escola pública é a responsável por essa paixão, pois permitiu-me fazer várias tentativas de práticas de ensino e produção de materiais, as quais me levaram a descobrir caminhos eficazes de ensinar e aprender inglês nesse contexto.

Minha primeira experiência como professora de língua inglesa foi em escolas públicas do município de Inhumas, em 2005, como professora pró-labore da primeira e segunda fases do ensino fundamental. Gostei tanto da experiência que, em 2008, passei em um concurso público para professora de língua inglesa dessa cidade. Até entrar de licença para cursar o mestrado a partir de 2011, trabalhei com alunos/as da primeira fase do ensino fundamental (1º ao 5º anos).

Antes de me tornar aluna de mestrado em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, concluí, em 2009, uma especialização em *Linguística Aplicada: ensino de Línguas*. Como expliquei na introdução, resolvi fazer esta pesquisa na área de formação, com um professor e uma professora de inglês, influenciada por uma disciplina que cursei como aluna especial, na Faculdade de Letras da universidade em que faço o curso de mestrado, que me ajudou a desenvolver parte de meu potencial crítico sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa na escola pública. No entanto, não pude participar desta pesquisa da mesma forma que a professora e o professor, visto que entrei de licença para cursar o mestrado e não pude ter minhas aulas gravadas para análise.

Na redação da dissertação, uso a primeira pessoa e nas transcrições dos dados gerados nas sessões de reflexão colaborativa, em detrimento de “pesquisadora”, utilizo meu nome: Charlene. Acredito que, nas transcrições, essa escolha pessoal, apesar de não evitar a tradicional distinção entre pesquisador/a e professor/a, nos aproxima. Na época da geração dos dados, em 2011, eu tinha 24 anos de idade.

O professor participante

O professor participante nasceu em uma família de classe média baixa e sempre estudou em escolas públicas. Da mesma forma que eu, seu primeiro contato com a língua inglesa foi no que hoje é considerada a segunda fase do ensino fundamental. Contudo, como eu, aos 14 anos de idade, começou a fazer um curso de inglês em uma escola privada de idiomas, em que também conseguiu 50% de desconto. Essa escola foi a mesma em que eu estudei. A partir dos 15 anos de idade, para pagar seu curso de inglês, começou a ministrar aulas de reforço dessa disciplina na escola de idiomas em que estudava.

Influenciado, desde os 16 anos de idade, por um professor de inglês, dono da escola de idiomas em que estudava e trabalhava, resolveu ser professor dessa língua. Em 2010, terminou sua graduação em Letras (Português/Inglês) na mesma instituição em que fiz a minha, a Universidade Estadual de Goiás.

Sua primeira experiência como professor titular de língua inglesa foi em uma escola privada de idiomas, em 2007. Em 2011, foi aprovado em um concurso da rede pública estadual de ensino para o cargo de professor de língua portuguesa de Inhumas. Contudo, também trabalha como professor de língua inglesa. Na época da geração dos dados, trabalhava essa disciplina com alunos/as da segunda fase do ensino fundamental (6º ao 9º anos).

O professor gosta de ensinar a língua, mas deseja deixar a profissão, segundo ele “por causa da desvalorização do[/a] profissional” (Diário da pesquisadora). Por isso, iniciou em 2012 o curso de graduação em Direito, na Universidade Federal de Goiás. Antes de iniciar o curso de Direito, contudo, estava se especializando em Linguística Aplicada, na mesma universidade, mas até o final da geração dos dados, abril de 2012, não havia terminado a especialização. Mesmo assim, Henrique ainda deseja concluí-la ou recomeçá-la no ano de 2013.

Sobre sua participação na pesquisa, o professor quis que suas aulas fossem quinzenalmente gravadas em uma turma de 9º ano. Além disso, recusando-se a ter um nome fictício, ele quis utilizar seu próprio nome: Henrique. Ele me disse isso pessoalmente, o que está anotado no meu diário e no termo de consentimento: “eu gostaria de usar meu próprio nome”. Em 2011, Henrique tinha 22 anos de idade.

A professora participante

A professora participante nasceu em uma família tradicional, de classe média alta, de Inhumas, e sempre estudou em escolas privadas. Além de estudar inglês nessas instituições, aos 11 anos de idade, começou a fazer um curso de inglês em uma escola franqueada de idiomas, cujo método era o audiolingual. Essa escola de idiomas, de acordo com a professora, a ajudou a desenvolver o gosto pela língua inglesa e pela profissão de professora de língua inglesa. Além disso, segundo ela, o incentivo de sua mãe – pedagoga aposentada da rede estadual e primeira proprietária de uma escola privada da cidade, na época, bem conceituada – influenciou a escolha de sua profissão.

Em 2000, com 22 anos de idade, conseguiu visto e foi para os Estados Unidos. Morou 15 dias em São Francisco, com algumas amigas, e cerca de 9 meses em Boston, com uma prima. Em Boston, trabalhou em um restaurante, onde só brasileiros trabalhavam. Em suma, segundo a professora, só conviveu com brasileiros nas duas cidades do país; por isso, praticou e aprendeu pouco inglês no exterior.

Em 2002, a professora concluiu seu curso de graduação em Letras (Português/Inglês), realizado na Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Sua primeira experiência como professora de língua inglesa foi na escola de sua mãe, em 1998, onde atuou até 2006, ano em que sua mãe vendeu a escola à sua tia. Em 2005, foi aprovada em um concurso da rede estadual de ensino para o cargo de professora de língua portuguesa de Inhumas. Entretanto, como Henrique, sempre trabalhou como professora de língua inglesa. Na época da geração dos dados, trabalhava essa disciplina com alunos/as de ensino médio.

Da mesma forma que o professor, apesar de desejar deixar a profissão, a professora gosta de ensinar a língua e iniciou uma especialização na área. Contudo, ela não concluiu o curso. Sobre sua participação na pesquisa, a professora quis que suas aulas fossem quinzenalmente gravadas em uma turma de 1º ano. Seu nome fictício, escolhido por ela própria, é Sílvia. Sobre sua escolha, Sílvia diz: “eu coloquei Sílvia. Eu pensei assim ‘Ah, vou colocar um nome qualquer aqui’” (Oitava sessão reflexiva). Na época da geração dos dados, Sílvia tinha 32 anos de idade.

No quadro abaixo, encontram-se as informações principais sobre mim, o professor e a professora participantes:

Charlene	Henrique	Sílvia
Sou branca, heterossexual, casada e não tenho religião.	É branco, heterossexual, solteiro e não tem religião.	É branca, heterossexual, solteira e evangélica.
Pertenço à classe média baixa.	Pertence à classe média baixa.	Pertence à classe média alta.
Estudei a maioria de minha vida escolar em instituições públicas.	Sempre estudou em escolas públicas.	Sempre estudou em escolas privadas.
Aos quatorze anos de idade, comecei a fazer um curso de inglês em uma escola privada de idiomas.	Aos quatorze anos de idade, começou a fazer um curso de inglês em uma escola privada de idiomas.	Aos onze anos de idade, começou a fazer um curso de inglês em uma escola privada de idiomas.
Sou graduada em Letras (Português/Inglês), desde 2007, pela Universidade Estadual de Goiás.	É graduado em Letras (Português/Inglês), desde 2010, pela Universidade Estadual de Goiás.	É graduada em Letras (Português/Inglês), desde 2002, pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás.
Minha primeira experiência como professora de língua inglesa foi em escolas públicas municipais, em 2005.	Sua primeira experiência como professor de língua inglesa foi em uma escola privada de idiomas, em 2007.	Sua primeira experiência como professora de língua inglesa foi em escola regular privada, pertencente à sua mãe, em 1998.
Até entrar de licença para cursar o mestrado a partir de 2011, trabalhei com alunos/as da primeira fase do ensino fundamental (1º ao 5º anos).	Até o final de 2011, trabalhou com alunos/as da segunda fase do ensino fundamental (6º ao 9º anos). Sua carga horária era de 24 horas-aula semanais.	Até o final de 2011, trabalhou com alunos/as de ensino médio. Sua carga horária era de 40 horas-aula semanais.
Trabalho como professora concursada de língua inglesa na rede pública municipal desde 2008.	Trabalha com a disciplina (língua inglesa) na rede pública estadual desde 2011.	Trabalha com a disciplina (língua inglesa) na rede pública estadual desde 2005.
Não pude participar da pesquisa da mesma forma que a professora e o	quis que suas aulas fossem quinzenalmente gravadas em uma	quis que suas aulas fossem quinzenalmente gravadas em uma

professor, visto que estava de licença para cursar o mestrado.	turma de 9º ano.	turma de 1º ano.
Na redação da dissertação, utilizo a primeira pessoa e nas transcrições dos dados gerados nas sessões de reflexão colaborativa, utilizo meu nome: Charlene.	Recusou-se a ter um nome fictício. Por isso, seu nome é utilizado: Henrique.	O nome fictício, escolhido por ela própria, é Sílvia.
Em 2011, tinha 24 anos de idade.	Em 2011, tinha 22 anos de idade.	Em 2011, tinha 32 anos de idade.

QUADRO 1.1 Perfil da pesquisadora, do professor e da professora participante

Além de Sílvia e Henrique, participaram também uma turma de alunos/as dela e dele. Contudo, essa participação limitou-se a apenas um instrumento de pesquisa: os questionários, aplicados ao final da pesquisa. Como exposto no quadro anterior, a professora escolheu uma turma de 1º ano do ensino médio, constituída de vinte e oito alunos/as. O professor, por sua vez, escolheu uma turma de 9º ano do ensino fundamental, constituída de trinta e sete alunos/as. Da mesma forma, Mendanha, uma professora que substituiu Sílvia no dia em que eu filmaria sua terceira aula, participou, como sujeito da investigação¹⁰, de parte da geração dos dados, tendo uma de suas aulas gravadas. Sílvia, com problemas particulares, pediu a Mendanha, nome fictício escolhido por ela mesma, que ministrasse suas aulas no dia 8 de setembro de 2011. Foi Sílvia quem me sugeriu gravar a aula de Mendanha na turma em que eu estava gravando as suas aulas. Ela me disse que Mendanha seguiria suas instruções e que fora ela quem havia preparado toda a aula. Diante disso, resolvi conversar com Mendanha e explicar o motivo pelo qual eu gostaria de gravar sua aula: proporcionar a Sílvia a oportunidade de visionar e refletir sobre uma aula preparada por ela mesma e aplicada por outra pessoa.

No dia primeiro de agosto de 2011, informei e esclareci à Sílvia e ao Henrique sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Logo após, pedi que assinassem o termo de consentimento, caso concordassem em dela participar. Também nesse dia, informei às diretoras das escolas em que Sílvia e Henrique trabalham sobre minha pesquisa e pedi a elas que autorizassem parte de minha geração de dados na instituição. Ainda no dia primeiro de agosto, conversei com os/as alunos/as do professor e da professora e orientei-os/as a levar o termo de consentimento para casa e a explicá-lo ao/à responsável por eles/as sobre como proceder para permitir-lhes/lhas que participassem de minha pesquisa. No dia 8 de setembro, expliquei a Mendanha meu objetivo em gravar sua aula e os objetivos do meu estudo e

¹⁰ Segundo Telles (2002, p. 97), o/a professor/a, como sujeito da investigação, “tem o papel de mero[a] fornecedor[a] de dados e objeto das interpretações e análise do[a] pesquisador[a] [e acrescento, de outros/as participantes]”. Ele/a se contrapõe ao/à professor/a agente, ou seja, àquele/a professor/a que “é conhecedor[a] dos objetivos e do método da pesquisa, ajuda o[a] pesquisador[a] a tomar decisões e, ao mesmo tempo, interpreta e auxilia o[a] pesquisador[a] a interpretar os dados da mesma”.

solicitei sua participação, à qual ela não se recusou, assinando, assim, o termo de consentimento. Nos apêndices, encontram-se o modelo do termo de consentimento de Henrique (**APÊNDICE A**), do termo de consentimento dos/as alunos/as (**APÊNDICE B**), do termo de autorização da diretora da escola em que Sílvia trabalha (**APÊNDICE C**) e do termo de consentimento de Mendanha (**APÊNDICE D**). Nesses documentos, o título de minha pesquisa não é o mesmo que nessa dissertação se lê, tendo em vista que meus objetivos iniciais eram outros, como já expliquei anteriormente.

1.4 Os instrumentos de pesquisa

Os dados começaram a ser gerados em maio de 2011 e a conclusão da geração se deu em abril de 2012. Com o objetivo inicial, já exposto na introdução, de analisar como a reflexão colaborativa se refletiria nas práticas pedagógicas de um professor e de uma professora de inglês da escola pública e quais seriam as mudanças que ela acarretaria nessas práticas, realizei minha geração de dados.

Os instrumentos utilizados para gerar os dados que são analisados nos dois próximos capítulos foram: 8 sessões reflexivas colaborativas, gravadas em áudio e vídeo; questionários com o professor, a professora e seus/suas alunos/as; um diário de pesquisa, escrito por mim. O uso de diferentes instrumentos de geração em situações e momentos variados deu-me subsídios para fazer uma análise mais rica e mais bem fundamentada, já que me permitiu conhecer melhor as questões de pesquisa e diferentes pontos de vista sobre elas. A seguir, descrevo cada um dos instrumentos citados.

Sessões reflexivas

As sessões de reflexão colaborativa são definidas por Liberali, Magalhães e Romero (2003, p. 152-153), como sessões de discussão sobre aulas que têm como objetivo “[...] criar espaços colaborativos para que os[/as] professores[/as] conversem e negociem suas ‘agendas’ para análise e interpretação de ações de sala de aula”. Já Zeichner (1993 apud IBIAPINA, 2008, p. 95)

aponta as sessões como estratégia de supervisão utilizada para mediar a reflexão de professores[/as] sobre suas ações de ensino. Destaca as sessões reflexivas como uma dentre as sete estratégias usadas para a criação de oportunidades de reflexão crítica sobre a prática docente.

Complementando, Ibiapina (2008, p. 47) pontua que

as sessões sistemáticas de estudo estimulam os[/as] professores[/as] a refletir com base em construções teóricas, sem perder de vista a prática pedagógica, tanto no que se refere a sua sala de aula, quanto aos diversos contextos educacionais e sociais.

Ou seja, a autora acredita que a reflexão teórica provoca a reflexão prática e possibilita a reconstrução da prática, visto que “refletir sobre a prática representa romper com uma visão ingênua, transcendendo a racionalidade técnica, a rotina, o legal, o instituído” (IBIAPINA, 2008, p. 48). Além disso, da mesma forma que Ibiapina (2008), creio que os textos acadêmicos podem motivar “a reconstrução dos conhecimentos prévios” (IBIAPINA, 2008, p. 47) internalizados pelos/as professores/as.

Dessa forma, cada uma das sessões, foi dividida em duas partes. Na primeira, discutíamos textos acadêmicos, lidos anteriormente, já que

[o]s textos representam dispositivos motivadores de estudos e de reflexões e têm o objetivo de auxiliar os[/as] professores[/as] a ampliar os conhecimentos teóricos e a construir novos fundamentos que ajudem na reestruturação dos conceitos trabalhados na pesquisa e na compreensão da prática docente como atividade profissional. O exercício reflexivo, realizado com base nesse dispositivo teórico, transcende os conhecimentos imediatos apresentados pelos textos, gerando aprendizados com maior nível de complexidade. (IBIAPINA, 2008, p. 98)

Na segunda parte das sessões, visionávamos partes das aulas de Sílvia e de Henrique, anteriormente gravadas. Essas partes eram selecionadas previamente por mim com base no critério de maior significância, ou seja, eu escolhia partes da aula que ajudavam a entender o que, o como e o porquê o professor, a professora e os alunos fizeram o que fizeram. O objetivo era “colocar os[/as] profissionais frente à imagem do seu fazer, motivando-os[/as] a refletir [sobre ele]” (IBIAPINA, 2008, p. 79). Durante e após o visionamento das aulas, geralmente, eu pedia que Henrique e Sílvia realizassem os quatro momentos da reflexão crítica sugeridos por Smyth (1991a): a descrição, a informação, o confronto e a reconstrução. Achei importante adotar esse modelo por considerar que ele organiza e aprofunda os níveis de reflexão, além de possibilitar que vários tópicos relacionados a eles sejam considerados e discutidos. Para ajudar o professor e a professora nessa tarefa, eu costumava fazer algumas perguntas, como as expostas no quadro abaixo e categorizadas de acordo com os quatro momentos da reflexão crítica considerados:

Descrição	<ul style="list-style-type: none"> • O que você fez? • Qual foi o seu objetivo? • Por que você resolveu fazer isso?
------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<ul style="list-style-type: none"> • Como você fez o que fez?
Informação	<ul style="list-style-type: none"> • Seu objetivo foi alcançado? • Por que você acha que sim/não? • Que conhecimentos ou teorias internalizados por você influenciaram essa aula ou alguma atitude/decisão específica tomada por você? • Como você associa essa aula ao texto que discutimos hoje ou aos textos que já foram discutidos?
Confronto	<ul style="list-style-type: none"> • Por que você acha que isso é importante para os/as seus/suas alunos/as? • Seus/suas alunos/as aprenderam? • Com base em quê, você acha que sim/não? • Quando e como eles/as poderão usar o que aprenderam?
Reconstrução	<ul style="list-style-type: none"> • O que você mudaria nessa aula? Por quê? • Como você avalia essa aula? • As sessões de reflexão teórica e de visionamento das aulas estão interferindo em sua prática? • Se sim, como? • Se não, por quê?

QUADRO 1.2 Perguntas relacionadas ao modelo de reflexão crítica proposto por Smyth (1991a)

Algumas vezes, ao participarmos das discussões sobre o visionamento das aulas, avaliávamos o professor, a professora e suas práticas linguística e pedagógica. Entretanto, juntos percebemos isso e, dessa forma, tentamos evitar tal ação, visto que esse não é o objetivo da reflexão colaborativa. Contudo, conversando com Henrique e Sílvia, eu percebi que esses julgamentos não o incomodaram nem a constrangeram, pelo contrário, fizeram com que ele e ela crescessem. Essa minha percepção, contudo, pode ser decorrente de um sentimento: eu acreditava que a afinidade, o respeito e a confiança haviam se estabelecido dentro do grupo. Há alguns indícios que contribuíram para que esse meu sentimento fosse construído: Henrique sempre buscava Sílvia em sua casa e, juntos, vinham para a minha; nós conversávamos sobre assuntos que iam além da vida profissional; eu conheci e me aproximei da namorada de Henrique e do noivo de Sílvia; nós nos encontrávamos e conversávamos muito por telefone e *internet*; eu comecei a frequentar novamente a casa de Henrique, dessa vez, por causa de nossa relação e não de minha relação com sua irmã; Sílvia e Henrique sempre me avisavam acerca de algum acontecimento que pudesse interferir na pesquisa; a professora e o professor me comunicavam sobre feriados ou outras comemorações institucionais que impossibilitariam que suas aulas fossem dadas e, para que eu pudesse estar sempre presente na sala em que ele e ela escolheram para que suas aulas fossem gravadas, trocavam com outros/as professores/as o dia e o horário das aulas; ela e ele me ajudaram a recolher todos os termos de consentimento que os/as alunos/as haviam levado para casa; Henrique me pediu livros e textos emprestados para que pudesse se preparar para a seleção de mestrado em Letras e Linguística; emprestei textos à Sílvia para que ela sanasse algumas de suas dúvidas em relação à Linguística Aplicada e à Linguística Aplicada Crítica.

De agosto a novembro de 2011, foram quinzenalmente gravadas 8 aulas do professor e 8 aulas da professora na turma que escolheram. Uma das aulas de Sílvia, contudo, foi ministrada por Mendanha, como já expliquei. No quadro abaixo, encontram-se: o dia em que as aulas foram gravadas, a duração das aulas e os objetivos da professora e do professor em cada uma delas:

Aulas de Sílvia		
Data da realização das aulas	Duração	Objetivos da professora
1ª aula 11/08/2011	00:37:43	Introduzir uma discussão, em português, sobre trabalho voluntário.
2ª aula 25/08/2011	00:35:18	Leitura e reprodução oral de um texto.
3ª aula 08/09/2011	00:39:42	A aula foi ministrada por Mendanha. Sílvia pediu que ela explicasse o presente simples, focando-se apenas na forma gramatical apresentada pelo livro didático (Sujeito + verbo). Sílvia marcou as páginas do livro que deveriam ser trabalhadas por Mendanha e orientou suas ações.
4ª aula 22/09/2011	00:44:34	Procurar figuras em revistas de pessoas trabalhando voluntariamente para escrever um texto, em inglês e usando o presente simples, sobre o tipo de trabalho que a pessoa da figura parece estar fazendo.
5ª aula 06/10/2011	00:33:57	Ordenar fichinhas, distribuídas pela professora, a fim de montar um diálogo em inglês sobre trabalho voluntário. Em seguida, praticá-lo em pares.
6ª aula 21/10/2011	00:42:29	Introduzir o estudo sobre adjetivos e conselhos. Fazer perguntas e dar respostas usando os adjetivos. Escrever sobre como você está se sentindo. Praticar a leitura, em inglês, dos conselhos.
7ª aula 27/10/2011	00:41:53	Dar conselhos, em inglês, ao/à colega utilizando como suporte o pequeno texto escrito na aula passada sobre como os/as colegas estavam se sentindo.
8ª aula 17/11/2011	00:23:34	Leitura e compreensão de sentenças relacionadas ao trabalho voluntário.
Aulas de Henrique		
Data da realização das aulas	Duração	Objetivos do professor
1ª aula 04/08/2011	00:28:48	Colocar os/as alunos/as para fazer a tarefa de casa (tarefa do livro) que não fizeram, em sala.
2ª aula 23/08/2011	00:38:08	Trabalhar alguns tempos verbais e um vocabulário relacionado a <i>have breakfast</i> . Fazer perguntas aos/às alunos/as relacionadas ao conteúdo.
3ª aula 06/09/2011	00:22:10	Fazer correções orais das atividades escritas sobre <i>have lunch</i> que foram pedidas na aula anterior.
4ª aula 20/09/2011	00:44:21	Ordenar fichinhas, distribuídas pelo professor, a fim de montar um diálogo sobre <i>have dinner</i> em inglês e em português. Em seguida, praticá-lo em pares.
5ª aula 04/10/2011	00:44:45	Procurar, em revistas, figuras de pessoas jantando ou conversando para escrever, em duplas, um diálogo em inglês, convidando a pessoa para jantar.
6ª aula 17/10/2011	00:46:24	Jogar um jogo de tabuleiro. Perguntar e responder oralmente, em inglês, as perguntas do tabuleiro, que se relacionam a vários tempos verbais e conteúdos já trabalhados.
7ª aula 01/11/2011	00:42:37	Introduzir o conteúdo sobre rotina. Responder perguntas, em inglês e oralmente, relacionadas à rotina.
8ª aula 22/11/2011	00:45:49	Compreensão auditiva de expressões e palavras presentes em uma música. Produção textual sobre como os/as alunos/as veem o mundo ao seu redor, baseada em exemplos retirados da música.

QUADRO 1.3 Aulas de Sílvia e Henrique

Optei por refletir exclusivamente sobre textos acadêmicos na primeira parte das sessões e, na segunda, casar as teorizações à prática porque, da mesma forma que Ibiapina (2008), acredito que o conhecimento acadêmico e o prático devem articular-se e que a reflexão sobre a prática envolve a reflexão sobre a teoria. Nas duas partes, para conduzir as reflexões, elaborei roteiros com perguntas e observações acerca de alguns momentos ou aspectos que eu considere relevantes para a discussão. Entretanto, tais roteiros, mesmo os mais estruturados, eram flexíveis para Henrique e Sílvia e possibilitavam que levantassem outras questões e observações.

Os 8 textos acadêmicos lidos, e discutidos na primeira parte das sessões, foram escolhidos por mim, com base nos objetivos da reflexão colaborativa e nas necessidades e anseios de Sílvia e Henrique, levantados em diferentes momentos durante o desenvolvimento da pesquisa. Por exemplo, o texto que pedi que Sílvia e Henrique lessem para a discussão na segunda sessão de reflexão – um artigo que eu havia escrito para uma disciplina do mestrado e que havia contemplado a análise de discursos advindos da sessão reflexiva piloto que realizamos em junho – objetivou tirar uma dúvida da professora e do professor sobre como teriam seus discursos mostrados e analisados em textos acadêmicos; o texto discutido na terceira sessão foi escolhido porque Sílvia comentou que gostaria de ensinar literatura em língua inglesa, mas não sabia como, pois acreditava que seus/suas alunos/as poderiam não entendê-la; o texto sobre o qual refletimos na sexta sessão foi selecionado com base na seguinte fala de uma aluna de Henrique, que ouvi enquanto gravava uma das aulas do professor: “Eu não sei nada em inglês”; o texto lido para a sétima sessão visou sanar uma dúvida de Sílvia, que, na semana anterior, durante o intervalo de suas aulas, havia me perguntado qual era a diferença entre a Linguística e a Língua Aplicada. Apenas o texto discutido na primeira sessão foi escolhido tendo em vista minhas teorias pessoais e intuições. Por considerar que todos nós temos crenças que precisam ser ressignificadas e que o processo de formação continuada permite que isso aconteça, pedi à Sílvia e ao Henrique para lerem o texto analisado na primeira sessão. Dos 8 textos escolhidos, Henrique só não leu, por falta de tempo, os discutidos na segunda e na sétima sessões. Sílvia leu todos eles.

Em média, as 8 sessões reflexivas, gravadas em áudio e vídeo, foram realizadas quinzenalmente em minha casa, variando de acordo com a disponibilidade de Sílvia e de Henrique, e ao longo de quatro meses (de agosto a novembro de 2011). Inicialmente, tive que buscar o participante e a participante em suas casas. A partir da terceira sessão, entretanto, o professor dispôs-se a buscar a professora em sua casa e, juntos, vinham para a minha. No

quadro abaixo, encontram-se alguns dados referentes às sessões reflexivas que são relevantes na análise:

Data da realização das sessões	Duração	Texto teórico lido e discutido na primeira parte das sessões	Aulas visionadas na segunda parte das sessões
1ª sessão 14/08/2011	02:56:11	MAITINO, L. M. A resignificação das crenças no processo de formação continuada. In: PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. (Orgs.). <i>Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira</i> . Goiânia: Editora UFG, 2011. p. 111-126.	<ul style="list-style-type: none"> • Aula de Sílvia do dia 11/08/2011. • Aula de Henrique do dia 04/08/2011.
2ª sessão 28/08/2011	02:56:24	“O perigo de uma única história” sobre o ensino de inglês na escola pública. Artigo escrito por mim como trabalho final para uma disciplina da pós-graduação: “Além da língua: estudos críticos em Linguística e Linguística Aplicada”.	<ul style="list-style-type: none"> • Aula de Sílvia do dia 25/08/2011. • Aula de Henrique do dia 23/08/2011.
3ª sessão 11/09/2011	03:05:19	MENDONÇA, M. L. The king, the mice and the cheese: uma reflexão crítica. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.). <i>Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas</i> . Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 207-220.	<ul style="list-style-type: none"> • Aula de Sílvia do dia 08/09/2011. • Aula de Henrique do dia 06/09/2011.
4ª sessão 28/09/2011	02:40:47	PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. Reflexão crítica e colaborativa na formação do professor de língua estrangeira. In: PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. (Orgs.). <i>Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira</i> . Goiânia: Editora UFG, 2011. p. 59-80.	<ul style="list-style-type: none"> • Aula de Sílvia do dia 22/09/2011. • Aula de Henrique do dia 20/09/2011.
5ª sessão 12/10/2011	02:50:54	CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. (Org.). <i>O professor de línguas: construindo a profissão</i> . Pelotas: Educat, 2001. p. 21-40.	<ul style="list-style-type: none"> • Aula de Sílvia do dia 06/10/2011. • Aula de Henrique do dia 04/10/2011.
6ª sessão 26/10/2011	03:20:23	MOITA LOPES, L. P. “Eles não aprendem português quanto mais inglês”. A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos de escola pública. In: MOITA LOPES, L. P. <i>Oficina de Linguística Aplicada</i> . Campinas: Mercado das Letras, 1996. p. 63-80.	<ul style="list-style-type: none"> • Aula de Sílvia do dia 21/10/2011. • Aula de Henrique do dia 17/10/2011.
7ª sessão 09/11/2011	02:48:38	BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R. Linguística aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. In: PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. (Orgs.). <i>Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira</i> . Goiânia: Editora UFG, 2011. p. 15-30.	<ul style="list-style-type: none"> • Aula de Sílvia do dia 27/10/2011. • Aula de Henrique do dia 01/11/2011.
8ª sessão 23/11/2011	03:28:55	SOUSA, M. B. N. A tormenta do buscar: refletir para transformar. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.). <i>Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas</i> . Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 195-205.	<ul style="list-style-type: none"> • Aula de Sílvia do dia 17/11/2011. • Aula de Henrique do dia 22/11/2011.
9ª sessão 30/04/2012	01:49:18	Nessa sessão, não tínhamos uma agenda pré-estabelecida. Decidimos, então, discutir sobre os desdobramentos das sessões de reflexão colaborativa sobre nós.	

QUADRO 1.4 Sessões reflexivas

A transcrição dessas sessões rendeu 456 páginas. Os símbolos usados para transcrevê-las foram baseados em Van Lier (1988):

Sublinhado → ênfase
 ... → pausa
 // → transcrição fonêmica de uma palavra
 [...] → trechos suprimidos
 [] → comentários da pesquisadora e complementos da fala
 ((incomp.)) → fala incompreensível

Na transcrição de minhas falas e das falas do participante e da participante, além da utilização dos símbolos mostrados acima, optei por utilizar uma variedade linguística que se aproxima da que é considerada a norma padrão escrita, pois trata-se de discursos gerados em sessões reflexivas, ocorridas em ambiente informal. Como se sabe, nessas ocasiões informais, mesmo professores/as podem fazer uso de uma variedade coloquial. A transcrição exata das falas poderia gerar constrangimento por parte de Henrique e Sílvia. Além disso, interessa-me aqui a análise de discursos (ditos e não-ditos) que representam as operações do poder e os desdobramentos da reflexão colaborativa sobre Sílvia e Henrique. Nos apêndices E, F e G, a sétima sessão reflexiva encontra-se transcrita a fim de ilustrar como as sessões foram realizadas e alguns conhecimentos teóricos e práticos nela mobilizados e (re)construídos.

Questionários

Os questionários foram respondidos pelo professor, pela professora e por seus/suas alunos/as em novembro, após a geração dos outros dados advindos das sessões reflexivas. Meu objetivo foi investigar se os/as participantes perceberam mudanças resultantes das sessões reflexivas e colaborativas e, em caso afirmativo, como elas se deram e quais foram. Optei por aplicar questionários aos/às alunos/as porque o número de alunos/as de Henrique e Sílvia é grande para que fosse feita uma entrevista com cada um/a. Quanto ao professor e à professora, resolvi elaborar e aplicar o questionário por considerar que esse instrumento permitiria que refletissem melhor, com mais tempo, sem que se sentissem sob pressão, em um ambiente de sua escolha e que lhes agradasse.

O seguinte questionário foi aplicado ao professor e à professora no dia 23 de novembro de 2011:

1. Como você ensinava inglês antes da pesquisa?
2. Você acredita que sua forma de ensinar mudou com o desenvolvimento da pesquisa?
Em caso afirmativo, como/em que sentido?
3. Como você acredita que deva se dar o ensino de inglês?
4. Quais eram, antes da pesquisa, seus objetivos para ensinar inglês?
5. Quais são, hoje, seus objetivos para ensinar inglês?
6. O que é ser professor/a?

- | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>7. Que professor/a você era antes da pesquisa?</p> <p>8. Que professor/a você é agora?</p> <p>9. Que professor/a você gostaria de ser?</p> <p>10. Você tem algo a dizer sobre sua participação na pesquisa?</p> <p>11. De que forma você acha que essa pesquisa interferiu na sua formação?</p> <p>12. O que você aprendeu e/ou desaprendeu como professor/a durante a pesquisa?</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

QUADRO 1.5 Questionário do/a professor/a

Considero que as perguntas, com exceção da 3, 6, 10 e 12, foram indutoras (BELL, 2008a) ao mencionar o comportamento e a opinião de Sílvia e Henrique antes e depois de terem participado da pesquisa. Apesar de não ter tido a intenção de fazer perguntas que induzissem respostas, percebo que elas sugerem que eu esperava uma mudança e uma interferência na formação do/a docente já que o meu foco no início do desenvolvimento da pesquisa era na mudança dele e dela e nos resultados do trabalho colaborativo sobre suas práticas.

No dia 17 de novembro de 2011 foi aplicado o questionário para os/as alunos/as de Sílvia e no dia 21 de novembro de 2011, para os/as alunos/as de Henrique. Dos/as 28 alunos/as da professora, 19 responderam ao questionário a seguir e dos/as 37 alunos/as do professor, 31 o responderam.

- | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1. Durante este tempo de gravação das aulas, você percebeu alguma mudança no trabalho do/a seu/sua professor/a? Qual?</p> <p>2. Como você aprende inglês?</p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

QUADRO 1.6 Questionário dos/as alunos/as

Como no questionário de Sílvia e Henrique, no de seus/suas alunas também há uma pergunta que considero ser indutora, a primeira, visto que, nela, sem ter percebido, já relacionei possíveis mudanças no trabalho do/a professor/a à gravação das aulas. No Capítulo 3, apresento algumas respostas dos/as alunos/as. Para tanto, lanço mão de nomes fictícios, escolhidos por eles/as mesmos/as.

Diário da pesquisadora

A princípio, eu não esperava que um diário fosse necessário na pesquisa, tendo em vista o fato de que as aulas, bem como as sessões reflexivas, foram gravadas em áudio e vídeo. Entretanto, alguns momentos críticos começaram a acontecer em momentos outros que não o das aulas ou das sessões reflexivas. Por exemplo: nos corredores da escola, na sala de professores/as, nos intervalos entre as aulas, nos intervalos entre as duas partes das sessões

reflexivas, ao final das sessões, quando a câmera filmadora já estava desligada. Na impossibilidade de que eles voltassem a acontecer, tive que, de alguma forma, registrá-los. Então, lancei mão de um diário.

Para Pennycook (2004), momentos críticos são caracterizados como instantes em que as coisas, de alguma forma, mudam, seja pelo acontecimento de algo significativo ou pela verbalização de um discurso diferente, modificado, contraditório ou até novo. Nas palavras do autor: “é isso o que estamos procurando – aqueles momentos críticos em que aproveitamos a chance de fazer algo diferente, em que percebemos que algum novo entendimento está surgindo”¹¹ (PENNYCOOK, 2004, p. 330).

Nesse diário, registrei esses momentos críticos, em que Henrique e Sílvia revelaram reflexões pessoais, desabafos, frustrações, sentimentos e interpretações. Bell (2008b) aconselha que os/as pesquisadores/as comecem o seu diário assim que a pesquisa se inicie e que o mantenham o tempo todo visto que ideias e acontecimentos importantes podem surgir a qualquer momento e em qualquer lugar.

1.5 Procedimentos para a análise dos dados

Como visto, a metodologia utilizada para gerar os dados foi a do tipo qualitativa, que, de acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 17), além de envolver

a coleta de uma variedade de materiais empíricos, [também] envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus/[suas] pesquisadores/[as] estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos de significados que as pessoas a eles conferem.

Complementando, Telles (2002) ressalta que as modalidades de pesquisa (colaborativa, etnográfica, ação, narrativa, heurística, estudo de caso, entre outras) que se enquadram no paradigma qualitativo ou socio-construcionista e interpretativista,

partilham uma concepção de verdade enquanto algo co-construído pelos/[as] agentes da pesquisa e buscam descrever e explicar os fenômenos educacionais do ponto de vista dos/[as] participantes da pesquisa. (TELLES, 2002, p. 114)

¹¹ [...] *this is what we're looking for – those critical moments when we seize the chance to do something different, when we realize that some new understanding is coming about.*

A metodologia qualitativa, ou socio-construcionista e interpretativista (TELLES, 2002), utilizada para gerar os dados, também é utilizada para categorizá-los e para analisá-los, nos capítulos 2 e 3.

De acordo com Gamboa (2003), interpretar não significa formular, de modo aleatório ou espontâneo, apreciações ou significados com base nas motivações ou caprichos particulares do/a pesquisador/a. Pelo contrário,

[i]nterpretar, segundo os princípios científicos da hermenêutica, exige a recuperação rigorosa dos contextos em que os fenômenos têm sentido. Interpretar exige recuperar os cenários, os lugares, os palcos onde a manifestação dos[/as] atores[/atrizes] tem sentido, requer também a constituição de um horizonte hermenêutico que permite articular diversas manifestações num tecido abrangente. (GAMBOA, 2003, p. 121-122)

Duas categorias, então, emergiram do seguinte processo de interpretação dos dados: realizei a leitura repetida dos dados e, neles, procurei temas recorrentes. Ao encontrar os temas recorrentes, percebi que eles poderiam ser agrupados em duas principais categorias, as relações de poder na pesquisa colaborativa e os desdobramentos dessa pesquisa sobre as teorias pessoais e práticas pedagógicas de Henrique e Sílvia. Nessas categorias, então, me baseei para reformular minhas perguntas de pesquisa iniciais, que acabaram tornando-se aquelas apresentadas na introdução. Cada uma das categorias mencionadas é contemplada em uma pergunta de pesquisa. Os temas foram, por mim, verificados várias vezes para certificar-me da categorização e ponderar sobre a possibilidade de recategorização.

A seguir, passo à consideração de minha primeira pergunta de pesquisa. Como antecipei na introdução, a discussão teórica é feita junto à análise dos dados, pois, dessa forma, acredito estar relacionando as teorias acadêmicas e as teorias pessoais do professor e da professora participantes do estudo.

Capítulo 2

As relações de poder na pesquisa colaborativa

Para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de "baixo" e se distribua estrategicamente. (FOUCAULT, 2008a, p. 136)

No presente capítulo, objetivo discutir minha primeira pergunta de pesquisa: como as relações de poder são operadas em uma pesquisa colaborativa, da qual participaram um professor e uma professora de inglês de duas escolas públicas? Para tanto, lanço mão de dois construtos teóricos, a racionalidade técnica e a racionalidade prática. Ao discutir as relações de poder na pesquisa colaborativa em foco, baseio-me, principalmente, em Foucault (2008a), estudioso das questões do discurso e do poder. A necessidade de recorrer a Foucault nos remete à antidisciplinaridade (PENNYCOOK, 2001) e à indisciplinaridade (MOITA LOPES, 2006) da Linguística Aplicada Crítica, reafirmando os ganhos políticos e epistêmicos daí advindos. Nessa perspectiva, a lógica da possibilidade (SIMON, 1987), da multiplicidade e da convergência (MATEUS, 2009; MOITA LOPES, 2006), tão defendida pela Linguística Aplicada, pela teoria e pedagogia críticas e pela episteme foucaultiana, age em favor de uma maior amplitude interpretativa (GAMBOA, 2003). Os dados aqui analisados são discursos extraídos de sessões de reflexão colaborativa, do diário da pesquisadora e dos questionários. Por discurso, entende-se: enunciados compreendidos na estreiteza e singularidade de sua situação, com suas condições de existência determinadas, com seus limites fixados da forma mais justa e com as formas de enunciação excluídas mostradas (FOUCAULT, 2008b); um dito sempre em contato com um já-dito (BAKHTIN, 1998); aquilo que manifesta ou oculta um desejo, aquilo que é o objeto de desejo, aquilo pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (FOUCAULT, 1996).

2.1 As relações de poder na racionalidade técnica

Zeichner (2002) classifica quatro tradições em que a formação de professores/as é compreendida. Elas enfatizam de diferentes formas o exercício reflexivo, como mostrado no quadro a seguir:

Enfoque acadêmico	Enfoque na eficiência social	Enfoque desenvolvimentista	Enfoque na reconstrução social
A reflexão parte do conteúdo da disciplina em foco, considerado suficiente para o ensino. Além disso, aspectos práticos do ensino podem ser aprendidos em serviço.	A reflexão privilegia a aplicação de determinadas técnicas indicadas por pesquisas.	A reflexão se volta para o desenvolvimento profissional dos/as professores/as.	A reflexão considera as influências das ideologias sociais e políticas nas práticas docentes e objetiva promover igualdade, justiça, solidariedade, valorização do/a profissional docente e melhores condições de trabalho.

QUADRO 2.1 Enfoques que caracterizam a formação de professores/as (ZEICHNER, 2002)

Nesta seção, o segundo enfoque – enfoque na eficiência social – é abordado e na seção seguinte, o terceiro e último enfoques – enfoque desenvolvimentista e enfoque na reconstrução social. O primeiro enfoque, contudo, não será considerado visto que não percebi nos discursos nenhuma referência a ele. Em uma direção semelhante a esses enfoques de Zeichner (2002), Fendler (2003 apud IBIAPINA, 2008) organiza a formação de professores/as nos seguintes modelos:

Racionalidade cartesiana	Racionalidade prática	Racionalidade profissional
Baseia-se nos princípios positivistas e tradicionais que entendem a formação de professores/as como voltada para o treinamento de habilidades e comportamentos. Os/as professores/as devem ser obedientes e capazes de cumprir com rigor as ordens elaboradas por autoridades que, quase sempre, ignoram contextos e necessidades dos/as aprendizes e da sociedade.	Entendem que os/as professores/as são profissionais reflexivos/as, autônomos/as e ativos/as na escolha e elaboração do plano de trabalho que considera a incerteza, a instabilidade, a unicidade e os conflitos de valores (SCHÖN, 1983) existentes em suas salas de aulas e escolas. Além disso, os/as professores/as são responsáveis por seu próprio desenvolvimento profissional.	

QUADRO 2.2 Modelos que representam a formação de professores/as (FENDLER, 2003 apud IBIAPINA, 2008)

Penso que o modelo da racionalidade cartesiana, de Fendler (2003 apud IBIAPINA, 2008), aproxima-se do enfoque na eficiência social, de Zeichner (2002), pois ambos veem o/a professor/a como um/a técnico/a responsável apenas por aplicar o conhecimento científico. Já o modelo da racionalidade prática e o da racionalidade profissional, do primeiro autor, assemelham-se ao penúltimo e último enfoques do segundo autor, visto que os/as professores/as são reflexivos/as e críticos/as ao relacionar o desenvolvimento profissional e a mudança social. Contudo, autores como Schön (1983) e Diniz-Pereira (2011), ao invés de *racionalidade cartesiana*, chamam de *racionalidade técnica*, ou *epistemologia positivista da prática* (SCHÖN, 1983; USHER et al., 1997), o modelo dominante na segunda metade do século XX. Nesse modelo, o/a professor/a é educado/a e educa nos parâmetros delineados pela educação bancária (FREIRE, 1987) e o/a aprendiz é uma tábula rasa em que se deve depositar informações científicas, tidas como verdades, que, posteriormente, serão

reproduzidas, nas mais variadas situações, e novamente depositadas por eles/as em outros/as alunos/as também considerados/as tábulas rasas. Além disso, nesse modelo, “a atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica”¹² (SCHÖN, 1983, p. 21). Ou seja, na racionalidade técnica, as relações de poder hierárquicas são bem marcadas, definidas, não só entre professor/a e aluno/a. A ideia de teoria científica e de aplicação dessa teoria também remete a uma relação hierárquica em que a primeira ocupa uma posição superior e a outra, inferior. Há ainda uma hierarquia entre pesquisadores/as e professores/as, esses/as considerados/as inferiores àqueles/as, ou possuindo menos poder:

Os[/As] pesquisadores[/as] fornecem a ciência básica aplicada da qual derivam as técnicas para diagnosticar e solucionar os problemas da prática. Os[/As] professores[/as] suprem os[/as] pesquisadores[/as] com problemas para estudar e com testes sobre a utilidade dos resultados das pesquisas¹³. (SCHÖN, 1983, p. 26)

O/a professor/a, então,

é visto[/a] como um[/a] técnico[/a], um[/a] especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas. Assim, para se preparar o[/a] profissional da educação, é necessário conteúdo científico e/ou pedagógico, o qual servirá de apoio para sua prática. Durante a prática, professores[/as] devem aplicar tais conhecimentos e habilidades científicos e/ou pedagógicos. (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 46)

Tais conhecimentos e habilidades científicos e/ou pedagógicos são erroneamente tidos como soluções para todos os eventos ou problemas educacionais. Segundo Carr e Kemmis (1986), a teoria educacional prevê e controla os resultados de diferentes cursos da ação pedagógica, ou seja, padroniza contextos de ensino-aprendizagem e as necessidades dos/as aprendizes e ainda prevê acontecimentos, direções e resultados, considerados imprevisíveis em modelos posteriores ao da racionalidade técnica ou cartesiana. De acordo com Schön (1983), a ênfase na aplicação de técnicas para solucionar problemas (*problem solving*) ignora o cenário do problema (*problem setting*), isto é, o processo pelo qual a decisão a ser tomada, os objetivos a serem alcançados e os meios a serem escolhidos são definidos, pois tudo isso já é tido como estabelecido, fixo e claro. Portanto, o/a professor/a só precisa aplicar as técnicas às situações, que, ao contrário do que se imagina, são diferentes, incertas,

¹² [...] *professional activity consists in instrumental problem solving made rigorous by the application of scientific theory and technique.*

¹³ *Researchers are supposed to provide the basic and applied science from which to derive techniques for diagnosing and solving the problem of practice. Practitioners are supposed to furnish researchers with problems for study and with tests of the utility of research results.*

instáveis, únicas e carregadas de conflitos de valores (SCHÖN, 1983). Dewey (1933) define essa aplicação de técnicas como uma ação rotineira, guiada pelo impulso, tradição e autoridade.

A existência da crise do modelo da racionalidade técnica, segundo Diniz-Pereira (2011), foi denunciada em meados de 1980 por Schön (1983), que defendeu que os/as professores/as poderiam ser pesquisadores/as de sua(s) sala(s) de aula: investigando e solucionando problemas particulares àquele contexto e reconstruindo experiências, através do conhecimento implícito na ação (*knowing-in-action*) e da reflexão sobre ele, durante a ação (*reflection-in-action*) e sobre a ação (*reflection-on-action*). Antes de Schön, entretanto, Dewey (1933) já entendia essa ação investigativa e reconstrutiva como uma ação reflexiva e, de acordo com ele, mais que um processo de solução lógica e racional de problemas, ela envolvia intuição, emoção e paixão. Além disso, para o autor, três atitudes eram imprescindíveis na ação reflexiva: a abertura de mente, a responsabilidade e a sinceridade. Contudo, essa ação reflexiva não garantia infalibilidade, ao contrário, reconhecia a condição humana dos/as professores/as.

Dando continuidade ao pensamento deweyano, Schön defendeu, dessa forma, a construção de uma epistemologia alternativa da prática. Tal epistemologia objetivava transcender: a separação hierárquica e institucionalizada entre pesquisa e prática; a ideia de que pesquisadores/as produzem ciência a partir da qual derivam técnicas para solucionar os problemas da prática; a suposta inferioridade dos/as professores/as, quando comparados aos/as pesquisadores/as, visto que se acreditava que seu trabalho se limitava à testagem de resultados de pesquisas ou implantação de decisões tomadas pelos/as teóricos/as da educação (SCHÖN, 1983; CARR; KEMMIS, 1986). Para Ibiapina (2008, p. 61), a racionalidade técnica legítima

uma organização de trabalho e justifica uma hierarquia em que há uma separação nítida, justificada cientificamente, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática, existindo um confronto nítido entre a ciência fundamental e a aplicada.

Schön (1983), contudo, ressalta que ainda há professores/as que, influenciados/as pelo *status* que a racionalidade técnica um dia adquiriu, ou inseguros/as quanto ao que estão fazendo e ansiando rigor técnico e uma sólida imagem de competência profissional, optam por prender-se à incompleta prática voltada para a técnica. Discursos que remetem a esse modelo estiveram presentes na pesquisa colaborativa que desenvolvemos. O seguinte excerto,

extraído da sétima sessão reflexiva, possibilita a visualização dessa hierarquia, pois, para Sílvia, há uma clara separação entre teoria e prática e ainda entre pesquisador/a e professor/a:

Excerto 1

Charlene: Agora, sobre a relação entre teoria e prática. Qual deve ser essa relação ou qual deveria ser a relação entre teoria e prática? Quando eu fui ler essa parte, Sílvia, eu me lembrei de você, porque você se lembra daquele dia em que você teve uma aula vaga e que nós ficamos na sala dos[/as] professores[/as]?

Sílvia: Humrum!

Charlene: Nós estávamos discutindo sobre educação e você me falou uma coisa em que eu fiquei pensando muito. Você me disse: “Eu sou da prática e você é da teoria”.

Sílvia: Ah, sim! Humrum! **Eu sou da prática...**

Henrique: Ela já repetiu isso aqui na sexta-feira dessa semana, a gente está vendo agora!

Sílvia: Eu já falei para ele [Henrique]: “**Não, vocês gostam de ler, vocês gostam de pesquisar. Eu sou da prática!**” Essa prática de sala de aula que eu falo, eu acho que é porque eu já estou há muitos anos, não é? Já sou carimbada nesse problema, nessa dificuldade de sala de aula e a gente não vê a mudança. **Então, eu fico meio assim, à parte disso aqui [aponta para o texto], porque eu acho que um pouco é utopia, sabe?** Por causa de muita coisa, de muita dificuldade. **Então, eu acho que eu não vejo futuro.** Eu, estudando isso aqui, tentando mudar, sabe? **Eu não vejo, eu vou falar sinceramente!**

Charlene: Sim.

Sílvia: Por isso que eu falo que **eu sou da prática**. Não sei, vocês gostam de ler, não é? De buscar. Então, foi isso que eu quis dizer em relação à prática e à teoria.

Charlene: Eu entendi, Sílvia, mas você falou que já está acostumada com esses problemas, com esses sofrimentos e tal, e a Linguística Aplicada busca acabar com isso.

Sílvia: É...

Charlene: Então, eu acho que a melhor forma de você tentar acabar com isso, ou lidar de uma forma diferente com isso, seria estudando, lendo, tentando se aproximar...

Sílvia: Pois é...

Charlene: ...um pouco dessa teoria acadêmica que parece que está afastada de você!

Sílvia: Então! Eu não sei, eu acho que faltam forças, ânimo, porque a gente já viu tanta coisa, já passou por tanta coisa. É ânimo! Ânimo, força, sabe? É um desgaste! [...] É por isso que eu falo: “Essa teoria...”. **Ninguém ajuda a gente!** Sabe? Então, é por isso que você fica na vidinha aí, sabe? Nossa!

Henrique: Você tem que se ajudar!

[...]

Charlene: Teoria e prática andam juntas. Não tem essa, Sílvia, de que eu sou da teoria e você é da prática, eu sou da prática e você é da teoria. Uma não existe sem a outra na nossa área de professor[/a], de docência. (Sétima sessão, 09/11/2011)

Percebe-se que Sílvia, em seu discurso, se refere às teorias produzidas na academia, ou seja, às teorias acadêmicas, que, segundo Lima (2008), são “o que os[/as] especialistas dizem sobre determinado objeto, assunto ou situação (VIEIRA, 2005)”. Segundo Gatti (1986, p. 3),

[m]uito enfatizada é a desvinculação do ensino superior em relação aos outros níveis de ensino. Coloca-se em evidência o caráter acadêmico das pesquisas, o que as põe distantes da prática educativa.

Gamboa (2003, p. 127) advoga que “as elaborações teóricas são processadas em função de ‘tensionar’ a prática e, por sua vez, é na prática que essas elaborações são checadas [questionadas e reelaboradas]”. Dessa forma, no exemplo anterior, se entende que a professora não vê sentido na teoria acadêmica que está sendo discutida, ou seja, essa teoria parece não se relacionar à prática dela, que, por sua vez, pode estar sendo guiada por uma de suas teorias pessoais, “produto[s] de uma atividade determinada pelo contexto social, cultural e histórico, no qual o/[a] professor/[a] está inserido/[a]” (HORIKAWA, 2004, p. 124). Isso não significa que a teoria acadêmica seja inócua, que não haja outras teorizações atreladas à sua prática, ou que nenhuma teoria faça sentido para ela, pois há diferentes e diversas teorias – pessoais e acadêmicas – e práticas. Segundo Horikawa (2004, p. 122), “[o] que se questiona é a existência de uma teoria científica única e objetiva que dê conta de todas as premências da prática”. Na opinião de Zeichner (1993, p. 21, grifo do autor),

a teoria pessoal de um/[a] professor/[a] sobre a razão por que uma lição de leitura correu pior ou melhor do que o esperado, é tanto *teoria* como as teorias geradas nas universidades sobre o ensino da leitura.

No próximo capítulo, ilustro um momento em que um texto acadêmico produzido por Mendonça (2003) sobre sua própria prática faz sentido para Sílvia. Entretanto, outros momentos em que a professora vê sentido nos textos ou nas teorias acadêmicas foram observados, como o mostrado no exemplo seguinte retirado da oitava sessão reflexiva:

Excerto 2

Charlene: Então, vamos começar, não é? Para não terminarmos muito tarde.

Sílvia: Vamos.

Charlene: Eu queria saber o que vocês acharam desse artigo.

Sílvia: Ué...

Charlene: **Gostaram? Por que gostaram?**

Sílvia: **Eu gostei porque [a autora] é uma professora comum como nós, pelo jeito.** (Oitava sessão, 23/11/2011)

Apesar de eu ter induzido a resposta da participante e do participante – Gostaram? Por que gostaram? –, ação decorrente de meu anseio de que os textos acadêmicos fizessem sentido para ela e ele, Sílvia revela se identificar não com o texto acadêmico, mas com a autora dele, uma professora do ensino básico de uma escola pública, ao passo que essa identificação não acontece entre ela e os/as teóricos/as do ensino superior. Entretanto, essa identificação com a autora pode indicar uma identificação também com sua teoria presente no texto e sugerir que Sílvia resiste à ideia do que ela considera ser uma teoria acadêmica e uma pessoa que teoriza e não aos textos acadêmicos, visto que, como mencionei na metodologia,

ela leu todos eles, da primeira à última sessão. Acredito que Sílvia considerava a existência de apenas um tipo de teoria, a teoria acadêmica, e via-a como aquela produzida por pesquisadores/as e professores/as universitários/as e que não fazia sentido algum para a sua prática e contexto. Contudo, por causa de textos como o que lemos na terceira e na oitava sessões, creio que Sílvia começou a perceber que texto acadêmico não é sinônimo do que ela considerava ser teoria acadêmica, o que quer dizer que ele pode ser produzido por professores/as do ensino básico, pode discorrer acerca da prática desses/as professores/as e pode, para eles/as, fazer sentido.

Mezan (1986) afirma que identificar pode significar tanto separar-se, quanto tornar-se igual. E é isso que vemos no discurso de Sílvia. O dito é: “me identifico com essa autora, pois ela é uma professora comum, como eu”. O não dito parece ser: “não me identifico com autores/as que não são professores/as de um contexto semelhante ao meu”. Segundo Mezan (1986), esse processo de identificação resulta na constituição, dentro de cada um de nós, de um eu, isto é, de uma parte nossa que vai nos parecer a única, porque é apenas dela que temos consciência. Ou seja, Sílvia parece ter consciência de uma parte de si, aquela que diz respeito a uma identidade única, a de uma professora do ensino básico da escola pública, a de uma professora que se reconhece como sendo apenas da prática. Sílvia parece ignorar suas outras identidades e a possibilidade de elas virem à tona. Segundo Hall (2006, p. 13),

[s]e sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora "narrativa do eu" (veja Hall, 1990). A identidade plenamente identificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que [*sic*] os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados[as] por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Essa discussão acerca de diferentes teorias vai ao encontro de Gamboa (2003, p. 116) que afirma que as teorias são entendidas

como a constituição de um corpo de referências teóricas e de conhecimentos elaborados sobre a problemática da formação do[a] professor[a] e a prática acontecida nas instituições formadoras (magistério e licenciaturas) e nos diversos programas de capacitação ou no próprio exercício da profissão.

Isso significa que se teoriza sobre a formação de professores/as e os vários momentos de sua prática. E não há melhor teórico/a que o/a próprio/a professor/a para teorizar sua própria prática (SMYTH, 1991c; DEMO, 1992; TARDIF, 2002; HORIKAWA, 2004):

[o] professor, na sua ação pedagógica, ativa seus recursos intelectuais para, diante de uma situação problemática, diagnosticá-la, escolher estratégias de intervenção e prever o curso futuro dos acontecimentos. (HORIKAWA, 2004, p. 123)

É possível perceber também que Sílvia, ao afirmar “Ninguém ajuda a gente!”, no Excerto 1, pode estar revelando-se, de certa forma, dependente de instâncias que ela considera superiores – uma teoria, um/a pesquisador/a ou um/a governante – para que as suas dificuldades de sala de aula sejam resolvidas, ou seja, ela parece acreditar que a formação de professores/as volta-se ainda para o modelo da racionalidade técnica. O professor, ao contrário, alerta-a que cabe a ela, com base em sua autonomia, decidir o que fazer, o que denota que Henrique crê no modelo da racionalidade prática como aquele que orienta a formação de professores/as. Contudo, como assumimos diferentes e incoerentes identidades em diversos momentos e “dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (HALL, 2006, p. 13), Henrique, ao final da pesquisa, na nona sessão de reflexão colaborativa, identifica-se com Sílvia, ou assume sua posição, como discutirei mais tarde, pois, como ela, reforça o modelo teórico em que teoria e prática são consideradas polos opostos:

Excerto 3

Henrique: Eu acho que ainda há um abismo entre a teoria e a prática. Eu acho que eu estou mais na prática do que na teoria.

Charlene: Acha mesmo, Henrique?

Henrique: A teoria está pouca. E aí, na hora que você vai para a teoria, parece que você está lá lidando com a prática diariamente e fazendo o possível e o impossível para fazer as coisas melhorarem, para tentar dar uma boa aula, para tentar chamar a atenção e etc. e tal. **Aí você chega lá na teoria e lê “Nossa, para chamar a atenção tinha que ter isso, isso e isso”. E aí você fala “Não. Isso aqui não funciona”. Você tenta fazer e não funciona mesmo.**

[...]

Henrique: Esse é o abismo. Tipo assim, **você achar que vai pegar aquela teoria linda, maravilhosa e vai jogar aqui e ela vai funcionar linda e maravilhosa.** (Nona sessão, 30/04/2012)

Ao afirmar acreditar que existe um abismo entre a teoria e a prática, da mesma forma que Sílvia, Henrique parece não entender que a sua prática enseja uma teoria, ou seja, que há teorias que estão por trás de sua prática, influenciando-a, embasando-a. De acordo com Cunha (2003, p. 240), Schön (1983; 1987)

percebe que o processo de formação, principalmente dado nas universidades, apresenta um esquema que distancia a teoria da prática, pois primeiro se fornece ao aluno a teoria, e só no final do seu curso há um estágio prático.

Nessa mesma perspectiva, Gamboa (2003) argumenta que há dois tipos de concepção que giram em torno da teoria e da prática: aquela em que há uma união ou um equilíbrio entre ambas e aquela que as tensiona. Essa segunda concepção, para o autor, é fruto de um colonialismo epistemológico exercido pelas ciências aplicadas (física, biologia, matemática), que separam a teoria da prática, sobre as ciências da [e para a] ação (educação), que ainda não têm um estatuto próprio: “o campo da educação foi considerado um campo colonizado por outras ciências ou como a congruência de ciências aplicadas” (GAMBOA, 2003, p. 128). Apesar de Henrique sugerir a existência de um abismo entre teoria e prática, ao mesmo tempo, critica o modelo da racionalidade técnica e, indiretamente, o colonialismo epistemológico descrito pelo autor, pois afirma que este abismo está no ato de aplicar a teoria à prática e “achar” que tudo vai funcionar da maneira esperada, prevista. Ou seja, ao mesmo tempo em que Henrique acredita que teoria e prática são coisas distintas, o que reforça o contraditório processo de formação oferecido pelas universidades (SCHÖN, 1983; 1987 apud CUNHA, 2003) e vai ao encontro da racionalidade técnica e do colonialismo epistemológico, ele também os critica por homogeneizar contextos e prever soluções e resultados, o que está de acordo com a racionalidade prática e com a superação do mencionado colonialismo. Contudo, Gamboa acredita que tal superação exige, em primeiro lugar, a reversão do circuito de conhecimento:

Torna-se, então, ponto de partida e de chegada, a prática educativa e, como instrumental explicativo ou compreensivo, as teorias das várias disciplinas, embora organizadas com base na especificidade da prática. (GAMBOA, 2003, p. 128)

A epistemologia alternativa da prática, proposta por Schön, pressupunha os conceitos de reflexão sobre a ação e na ação, pois ele acreditava que a reflexão poderia gerar um conhecimento útil para guiar as ações docentes:

O/A profissional permite-se experimentar surpresa, perplexidade, ou confusão em uma situação que ele/a julga ser incerta e única. Ele/a reflete sobre um fenômeno que se apresenta e sobre conhecimentos prévios implícitos em seu comportamento. Ele/a realiza um experimento que serve para gerar tanto um novo entendimento do fenômeno, quanto uma mudança na situação¹⁴. (SCHÖN, 1983, p. 68)

Tendo percebido a existência de hierarquias fixas de poder, advindas da racionalidade técnica – universidade e escola, teoria e prática, pesquisador e professor –, nas

¹⁴ [...] *the practitioner allows himself to experience surprise, puzzlement, or confusion in a situation which he finds uncertain or unique. He reflects on the phenomenon before him, and on the prior understandings which have been implicit in his behavior. He carries out an experiment which serves to generate both a new understanding of the phenomenon and a change in the situation.* (SCHÖN, 1983, p. 68)

sessões de reflexão colaborativa, tentei problematizá-las. Para tanto, baseei-me em Schön (1983; 1987), Stenhouse (1984) e Pessoa e Borelli (2011) para que Henrique e Sílvia se fortalecessem e se reconhecessem como professor pesquisador e professora pesquisadora da própria prática. Nas palavras de Pessoa e Borelli (2011, p. 73), é importante que os/as professores/as se tornem

pesquisadores[as] das próprias práticas, publicando artigos, ressignificando suas teorias e buscando colaborativamente novas possibilidades de construção do conhecimento em língua inglesa.

Contudo, como mostro na seção posterior, não consegui desestruturar, sequer abalar, tais hierarquias, que se mantiveram firmes, vivas e atuantes. Por isso, acredito que a crítica a elas também deve continuar e, de acordo com Gómez (1995), uma alternativa é introduzir os princípios da racionalidade prática na formação (crítica) dos/as professores/as. Na próxima seção, trago uma discussão acerca das hierarquias determinadas, efeitos do poder, que se estabeleceram na presente pesquisa.

2.2 As relações de poder na racionalidade prática

O conceito de formação crítica do/a professor/a de línguas em muito se distancia do conceito de formação técnica, visto que o/a professor/a não é um/a técnico/a responsável apenas por aplicar com rigor as técnicas derivadas do conhecimento científico. Ao contrário, o/a professor/a é um/a prático/a reflexivo/a, detentor/a de conhecimentos teóricos, práticos e pessoais, que produz seu próprio currículo com base na incerteza, instabilidade, unicidade e conflitos de valores existentes em sua sala de aula (SCHÖN, 1983) e em sua escola e com base nas necessidades de seus/suas alunos/as. O/A professor/a é um/a teórico/a, à medida que é confrontado/a “com os vários problemas pedagógicos, tais como a diferença entre as suas expectativas e os resultados” (ZEICHNER, 1993, p. 21). Assim, a formação crítica

propõe uma nova relação entre teoria e prática, que supera a relação linear e mecânica proposta pelo racionalismo-técnico e alcança uma perspectiva dialética em que, num movimento dinâmico, prática e teoria se fazem e se desfazem. (HORIKAWA, 2004, p. 123)

Zeichner (2002) apresenta três tendências diferentes de racionalidade prática, como exposto no quadro a seguir:

Tendência humanística	Tendência do ensino como ofício	Tendência orientada pela pesquisa
Os/as próprios/as professores/as definem os comportamentos que eles/as querem conhecer melhor.	O conhecimento pedagógico é adquirido por tentativas, acertos e erros e por meio da análise do microcosmo de ensino.	Objetiva solucionar problemas de ensino e aprendizagem existentes na sala de aula.

QUADRO 2.3 Tendências da racionalidade prática (ZEICHNER, 2002)

Na racionalidade prática, a prática é o lugar em que o/a professor/a age, analisa e reflete sobre as consequências de suas ações e de seus discursos. A prática, longe de ser técnica, é uma atividade autônoma, refletida, reflexiva, flexível e carregada de significados (SCHÖN, 1983; IBIAPINA, 2008). Já a teoria pode ser entendida como noções que fundamentam as ações docentes. Segundo Argyris e Schön (1974), as ações são compostas por teorias expostas e por teorias em uso. As primeiras são aquelas que o/a professor/a conhece e tem consciência de que fundamentam suas ações. As outras, são as teorias das ações pressupostas pelos comportamentos ou ações dos/as professores/as e que, geralmente, não são conhecidas por eles/as mesmos/as. Entretanto, a reflexão sobre a ação permite que elas sejam explicitadas. Em linhas gerais e de modo simples, as teorias expostas são aquelas que eu digo que são minhas e as teorias em uso são aquelas que eu mostro serem minhas. O próximo fragmento, obtido da nona sessão reflexiva, ilustra um embate, observado por Henrique, entre as suas teorias expostas e as suas teorias em uso, ou seja, o professor desconfia de que haja teorias que fundamentam a sua prática (teorias expostas). Entretanto, ele não sabe que teorias são essas (teorias em uso):

Excerto 4

Henrique: Quando você vê uma aula minha, você acha que você vê teorias?

Charlene: Claro.

Henrique: Entendeu? **Mas eu não vejo teoria. Eu me vejo tentando fazer o melhor para os/[as] alunos/[as] aprenderem.**

Charlene: **É o que eu te falei. Se nós conseguimos fazer alguma coisa, é porque há uma teoria por trás.**

Henrique: Quando... É.

[...]

Henrique: Eu, olhando para mim, **parece que há [teorias influenciando a prática], sabe? Parece que eu uso. Mas é uma coisa que parece que sai mais naturalmente do que pensado.** Às vezes acontece. (Nona sessão, 30/04/2012)

O fragmento acima corrobora a seguinte afirmação de Schön (1983, p. 51):

Durante anos, autores que abordaram sobre a epistemologia da prática têm se dado conta de que a ação competente com frequência revela ‘um conhecimento além daquele sobre o qual se pode falar’¹⁵.

¹⁵ *Over the years, several writers on the epistemology of practice have been struck by the fact that skillful action often reveals a ‘knowing more than we can say’.*

Em outras palavras, apesar de Henrique apenas desconfiar da existência de teorias influenciando sua prática, é claro que essas teorias existem, pois “a prática de todo[a] o[a] professor[a] é o resultado de uma ou outra teoria, quer ela seja reconhecida quer não” (ZEICHNER, 1993, p. 21). Essa ideia também corrobora outra afirmação de Schön (1983, p. 54):

Em alguns casos, já tivemos a sensação de estarmos conscientes dos conhecimentos que internalizamos e que baseiam as nossas ações. Em outros casos, pode ser que nunca estivemos conscientes deles. No entanto, em ambos os casos, geralmente não somos capazes de descrever o conhecimento que nossas ações revelam¹⁶.

No Excerto 4 ainda, quando eu disse que “[s]e nós conseguimos fazer alguma coisa, é porque há uma teoria por trás”, ao encontro de Zeichner (1993) e Schön (1983), eu quis dizer que todas as nossas ações e discursos são frutos de teorizações que construímos em nossas práticas acadêmicas (leituras, experiências como discente, conversas com professores/as, experiências como docente, etc). Dessa forma, tais teorizações podem já ter sido publicadas por alguém, ou não. No entanto, como Sílvia e também Henrique parecem entender “teoria” como “teoria acadêmica ou publicada em livros”, eu posso ter, sem perceber, reforçado aquilo em que acreditavam, ou seja, a dicotomia que envolve teoria e prática.

A racionalidade prática supera, então, a formação de professores/as que fragmenta teoria e prática, visto que “a diferença entre teoria e prática é, antes de mais [nada], um desencontro entre a teoria do[a] observador[a] e a do[a] professor[a], e não um fosso entre a teoria e a prática” (ZEICHNER, 1993, p. 21). Além disso, tal modelo vê o/a professor/a como um/a pesquisador/a de sua própria prática, que investiga conceitos nela implícitos. Contudo, como visto, na racionalidade prática, a reflexividade se reduz às ações realizadas em sala de aula (ZEICHNER, 2002), o que é superado na racionalidade crítica (IBIAPINA, 2008). Na racionalidade crítica, a reflexividade além de compreender os problemas da sala de aula, abrange e analisa as ações pedagógicas no contexto sócio-histórico em que elas ocorrem (IBIAPINA, 2008; CONTRERAS, 2002); por isso ela é dialética (IBIAPINA, 2008; HORIKAWA, 2004), ou seja, a reflexão colaborativa, além de poder desvelar as teorias que fundamentam a prática do/a professor/a e criar condições para reconstruir a prática, pode

¹⁶ *In some cases, we were once aware of the understandings which were subsequently internalized in our feeling for the stuff of action. In other cases, we may never have been aware of them. In both cases, however, we are usually unable to describe the knowing which our action reveals.*

questionar e transformar as estruturas que condicionam e impõem limites à prática dos/as professores/as. Dessa forma,

a prática do/[a] professor/[a] é informada pela leitura que ele/[a] faz da realidade, em termos de sua história particular e social. Há uma mediação entre o passado pessoal e a história social do/[a] professor/[a] que cabe à reflexão desvendar. (HORIKAWA, 2004, p. 124)

Na formação crítica, espera-se que os/as professores/as sejam também pesquisadores/as e que se tenha consciência das relações hierárquicas impostas pelo/resultantes do poder, o que esse estudo me proporcionou. Apesar de ouvir nas aulas de metodologia e de ler textos e teorias (MATEUS, 2009; TELLES, 2002) que defendem que o/a professor/a não é inferior ao/à pesquisador/a, nem a prática e a escola à teoria e à universidade, respectivamente, minha experiência e alguns estudos mostram o contrário, ou seja, as relações hierárquicas de poder são bem marcadas. Elas existem porque estão naturalizadas no contexto educativo e social como um todo, têm raízes históricas e explicações “coloniais” (GAMBOA, 2003). Como descrevi na introdução, essa pesquisa objetivou, em um primeiro momento, provocar mudanças nas práticas pedagógicas de um professor e uma professora de inglês de escolas públicas. Contudo, tendo em vista a presença e recorrência dessas hierarquias sociais nas sessões de reflexão colaborativa realizadas, um dos objetivos passou a ser investigar como são operadas essas relações de poder.

A ideia que eu tinha de pesquisa colaborativa e de grupo reflexivo no início da pesquisa era exatamente a seguinte: pessoas abertas, responsáveis, sinceras (DEWEY, 1933), confiáveis (ZEICHNER; LISTON, 1996) e apoiadoras (SMYTH, 1991b), que tinham interesses e objetivos em comum e que partilhavam, na mesma medida, experiências diferentes a fim de atingir os mesmos objetivos – emancipação, conforto, segurança, melhoria na educação e na prática pedagógica. A meu ver, tratava-se de um pequeno grupo quase homogêneo. Entretanto, logo comecei a perceber que o professor e a professora participantes não tinham a mesma concepção de pesquisa colaborativa que eu e esperavam de mim – a pesquisadora – soluções para seus problemas, concepção resultante da formação técnica que imperou na educação por muito tempo. Para fazê-los entender o meu ponto de vista acerca do papel de um/a pesquisador/a, da pesquisa colaborativa e de grupo reflexivo, lancei mão de alguns discursos, como os mostrados a seguir:

Excerto 5

Charlene: Como eu falei no primeiro dia para vocês, eu não estou aqui para dar receitas, mas para possibilitar que nós possamos refletir colaborativamente. (Segunda sessão, 28/08/2011)

Excerto 6

Charlene: Vocês ficaram chateados com alguma coisa que eu falei?

Sílvia: Não!

Charlene: Henrique?

Henrique: Não senhora!

Charlene: [risos] É uma sessão colaborativa, viu? Só dei a minha opinião! Assim como vocês deram a de vocês.

Sílvia: Estamos empatados[as], não é?

Charlene: Não significa que a minha [opinião] é a válida, porque, como eu falei, não existem receitas. Existem tentativas, descobertas, fracassos, ganhos.

Sílvia: Não! Isso aí!

Charlene: *C'est la vie!*

Henrique: *C'est la vie!* (Quinta sessão, 12/10/2011)

No próximo trecho da quinta sessão reflexiva, é possível ver o papel que Sílvia identifica em mim, o mesmo identificado no/a pesquisador/a na racionalidade técnica como mostrado na seção anterior. Sílvia, no exemplo abaixo, dirige-se a mim e pede esclarecimentos:

Excerto 7

Charlene: Celani ainda fala aí, nesse outro parágrafo que segue, na terceira frase: “O/[A] professor[a] de línguas estrangeiras do futuro não poderá ser um indivíduo isolado dos[as] colegas de profissão e da comunidade em que está inserido. Será membro de uma rede de outros indivíduos preocupados em fazer questionamentos constantes a respeito de sua própria atuação e de sua inserção na sociedade; essa será uma rede de pesquisadores[as] de suas próprias práticas” (CELANI, 2001, p. 36-37). Foi o que eu falei pra vocês. Nosso trabalho não é só ensinar. Nós, além de ensinar, temos como trabalho ouvir nossos[as] alunos[as], aprender e, além disso, pesquisar. O/[A] professor[a], mais do que qualquer um[a], é um[a] pesquisador[a]. Lembra que eu falei que o/[a] professor[a] técnico[a] seguia regras que outros que estavam fora da sala de aula faziam? E que eu sou contra isso, como tanta gente é? Porque o/[a] professor[a] pode teorizar sobre a sua ação, sobre a sua prática por meio da pesquisa, que foi o que eu pedi pra vocês fazerem. Pesquisar uma aula de vocês, escrever alguma coisa sobre ela lançando mão dos textos que nós estamos lendo aqui. E a autora continua: “Isso também requer uma preparação para enfrentar os riscos e as incertezas do processo de transformação. Envolve o querer” (CELANI, 2001, p. 37). Se o/[a] professor[a] não quer melhorar, não quer colaboração...

Sílvia: Charlene! Cita pra mim um exemplo disso aqui: “será membro de uma rede de outros indivíduos preocupados em fazer questionamentos constantes a respeito de sua própria atuação e de sua inserção na sociedade” (CELANI, 2001, p. 36-37). Cita para mim um exemplo.

Charlene: Essa rede da qual o/[a] professor[a] vai fazer parte é...

Henrique: [faz gestos com o dedo apontando ele mesmo, para Sílvia e Charlene]

Charlene: Muito bem, Henrique! É igual isso que a gente está vendo aqui... É uma rede. Nós três somos uma rede. Lá na nossa escola...

Henrique [para Sílvia]: Nós! Nós somos professores[as] do futuro!

Charlene: Na nossa escola, nós somos uma rede também. Temos o/[a] professor[a] de matemática, o/[a] de português, o/[a] de ciências, o/[a] de geografia, o/[a] de história, você. Na hora do recreio, a rede fica lá na sala dos[as] professores[as]. Só

que não são todos[/as] esses[/as] professores[/as] que estão lá que estão preocupados[/as] em fazer esses questionamentos constantes a respeito do que ele[/a] próprio[/a] faz e a respeito de como ele[/a] vê o seu trabalho, a respeito de como a sociedade vê o trabalho dele[/a], a respeito de como ele[/a] se insere na sociedade. É por isso que a autora propõe a reflexão crítica, colaborativa. Você conversar, conscientizar seu[/sua] colega e ser conscientizado[/a] por ele[/a] da necessidade do questionamento. Por que eu faço assim? Por que eu tenho que fazer assim? Por que eu não posso fazer diferente? Quais são as consequências da minha ação? Quais são as consequências da mudança da minha ação? E isso é possível se você tiver alguém para te fazer críticas. Não no sentido negativo, mas positivo também. É importante que você tenha alguém que te faça enxergar coisas que, sozinho[/a], muitas vezes, você não enxergaria. Porque isso nos faz melhorar. Isso é uma rede! (Quinta sessão, 12/10/2011)

Sílvia não se dirige ao Henrique, o que reforça a ideia de que o/a pesquisador/a é o/a detentor/a do conhecimento. Henrique, talvez tendo percebido isso, quebra as expectativas da professora e antecipa a sua resposta. Contudo, parece que, para corresponder ao que Sílvia espera de mim, sinto a necessidade de ainda dar uma resposta.

Mesmo tendo essa ideia inicial de pesquisa colaborativa, Contreras (2002) pontua que um grupo nunca é homogêneo e há participantes que apresentam posições ideológicas e interesses diferentes. Também Zeichner (1998) acredita que nesta parceria entre pesquisador/a externo e professores/as não há igualdade absoluta, visto que cada participante traz diferentes conhecimentos para a colaboração, mas pode haver paridade no relacionamento se cada um/a reconhecer e respeitar a contribuição do/a outro/a e todos/as se reconhecerem como agentes da transformação, embora com papéis diferentes. Da mesma forma, Ibiapina (2008, p. 34) enfatiza que

a colaboração se efetiva a partir da interação entre pares com diferentes níveis de competência, isto é, colaboração significa a ajuda que um par mais experiente [...] dá a um outro [sic] menos experiente no momento de realização de determinada atividade.

Na mesma direção dos autores e da autora, Celani (2003, p. 28) evidencia que a pesquisa colaborativa não pressupõe

[...] necessariamente simetria de conhecimento e/ou semelhança de idéias, sentidos/significados e valores. Não significa tampouco que todos[/as] tenham a mesma 'agenda'. [...] Além disso, não significa que, em todas as situações, professores[/as] e formadores[/as] dividam igualmente o 'poder' nas decisões.

Contudo, para Liberali (2002), a pesquisa colaborativa cria um contexto apropriado para que todos os envolvidos aprendam, mesmo quando, tradicionalmente, seus papéis se diferenciam em relação a poder e conhecimento, gerando conflitos. Os estudos de Paula

(2010), Horikawa (2001) e Campos (2009) são exemplos que ilustram alguns conflitos advindos da colaboração.

Em sua tese intitulada “Entraves à pesquisa colaborativa: um estudo com duas professoras universitárias de inglês”, Paula (2010) buscou desenvolver uma pesquisa colaborativa com duas professoras de inglês – ela mesma e uma colega – de uma universidade estadual do interior de Goiás, visando ao desenvolvimento profissional de ambas por meio de sessões reflexivas sobre textos acadêmicos e suas práticas pedagógicas. Contudo, a autora enfocou os entraves à colaboração entre as participantes e à promoção de mudanças na prática e nas concepções teóricas da colega participante. A relação hierárquica entre ambas, pesquisadora e professora, foi algo que chamou a atenção de Paula: a pesquisadora assumiu uma postura impositiva de mudanças que ela considerava necessárias às teorias pessoais e à prática pedagógica da companheira, ou seja, agiu como no modelo da racionalidade técnica e da educação bancária; a professora tentou acatar tais imposições, mesmo as que não se relacionavam às suas necessidades e objetivos. Felizmente, Paula reconheceu esses aspectos, o que indica que sua participação na pesquisa rendeu-lhe aprendizagem. A autora conclui também que essa relação, aliada ao conhecimento carregado de valores arraigados na formação e características particulares de ambas, foi a responsável pela ausência de colaboração, que, por sua vez, dificultou, apesar de ter promovido, mudanças na prática e o desenvolvimento profissional da participante, comprometendo, dessa forma, o objetivo principal da abordagem reflexiva.

Na pesquisa de mestrado denominada “As representações e a prática pedagógica transformadora: uma análise do discurso da e sobre a sala de aula”, Horikawa (2001) objetivou, dentre outros aspectos, analisar em que medida as intervenções de uma pesquisadora contribuem com a formação do professor reflexivo. Para tanto, ela pesquisou um professor de matemática (Alexandre) de uma escola pública periférica do município de São Paulo e lançou mão de dois instrumentos para gerar os dados: sessões reflexivas e interações de sala de aula, registradas em áudio e vídeo. As sessões reflexivas foram estruturadas tomando como base o processo reflexivo defendido por Smyth, em que o/a professor/a realiza as ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir, já comentadas no capítulo anterior. A pesquisadora, privilegiando as etapas do confrontar e do reconstruir, observou que, da mesma forma que no modelo da racionalidade técnica, propunha a Alexandre receitas didáticas revestidas da qualidade de serem as únicas viáveis e avaliava e criticava suas ações em tom assertivo. Notou também que o professor, restrito aos níveis do descrever e do informar, assumia uma posição de defesa: justificava-se, tentando encontrar aspectos

positivos em suas ações, e explicava os motivos pelos quais não agia como a pesquisadora lhe sugeria. A autora conclui que a negociação que se estabeleceu entre ela e o participante indica uma divergência de objetivos entre ela e ele, como no estudo de Paula (2010). Além disso, percebeu que suas intervenções não levaram o professor a entender os processos necessários para a elaboração das razões socioculturais de sua ação, ou seja, não o conduziram à ação do confrontar, o que significa que a reconstrução dirigiu-se especificamente a algumas mudanças impostas pela pesquisadora à ação do professor, e não à transformação, por meio da negociação, das representações que embasam sua ação.

A dissertação de Campos (2009), que tem como título “Conflitos na colaboração: um estudo das tensões em processos de escrita coletiva na *web 2.0*”, aborda o conflito presente no processo colaborativo de escrita *online*, a fim de responder à seguinte pergunta: “qual a influência dos conflitos no processo de escrita coletiva *online*?”. Para tanto, a autora recorreu a dois ambientes colaborativos de produção textual: a *Wikipédia* e o *Co-dex*, ambiente criado para armazenar conceitos, resenhas e biografias da área da comunicação e da ciência da informação. Depois de observações sistemáticas, a autora concluiu que os conflitos advindos da colaboração relacionavam-se a aspectos de ordem textual e relacional, que, por sua vez, estavam conexos. Isto significa que a escrita de um/a colaborador/a sempre afetava outros indivíduos, desequilibrando as relações interpessoais. As interações, daí decorrentes, progressivamente, geravam negociações e debates que reorganizavam tanto as relações interpessoais, quanto o conhecimento produzido, modificando as características das escritas individuais e as tornando coletivas. Tais conflitos, segundo Campos, foram, então, como na pesquisa de Paula (2010), produtivos. Entretanto, diferente do estudo de Paula (2010), os conflitos, aqui, favoreceram a colaboração e não apenas a construção de conhecimentos.

Como no estudo de Campos (2009), neste estudo, os conflitos não anularam os pontos positivos advindos da colaboração, como é mostrado no próximo capítulo. Na análise deste capítulo, apenas são mostrados alguns momentos em que os papéis entre Sílvia e mim, e também entre Henrique e mim, diferenciam-se em relação a poder e conhecimento, o que significa que esses momentos, apesar de presentes, não são frequentes em todas as sessões, assim como não pressupõe ausência de aprendizado para o professor e a professora participantes e para mim e, portanto, nem de colaboração entre nós.

Em algumas sessões, percebi momentos em que não houve muita paridade no relacionamento entre a professora e mim, principalmente ao longo da sétima sessão reflexiva. Creio que isso se deve ao fato de tanto eu quanto Sílvia termos diferentes *backgrounds*, experiências, conhecimentos, oportunidades, interesses, enfim, posições ideológicas.

Considero que meu perfil ideológico, profissional e econômico se aproxima muito do de Henrique, como mostrado na metodologia, o que pode justificar uma maior paridade existente no relacionamento que se deu entre ele e mim, exceto na última sessão reflexiva como é mostrado adiante. Ou seja, acredito que o “porquê” justifica o “como”. O fato é que as diferenças, relacionadas à idade, grau de instrução, tempo de experiência profissional, religião e classe, existentes entre Sílvia e mim, e também entre Sílvia e Henrique, acarretaram um processo de distanciamento, ao passo que, entre Henrique e mim, um processo de aproximação (MEZAN, 1986), o que corrobora a seguinte afirmação de Gomes (2003, p. 172):

as diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que as diferenças são imprescindíveis na construção da nossa identidade.

Contudo, por causa da relação assimétrica e distante que, às vezes, se estabeleceu entre Sílvia e mim, a percepção inicial que eu tinha de colaboração sofreu algumas modificações a partir da sexta sessão reflexiva, tanto que passei a dominar a maioria dos turnos de fala quando comparados aos de Sílvia e Henrique, como mostrado no quadro a seguir:

Sessões	Turnos de fala de Henrique	Turnos de fala de Sílvia	Turnos de fala de Charlene
1 ^a	137	140	152
2 ^a	173	180	203
3 ^a	245	274	288
4 ^a	195	203	202
5 ^a	341	368	380
6 ^a	393	324	435
7 ^a	274	341	427
8 ^a	399	366	504
9 ^a	333	-	343

QUADRO 2.4 Turnos de fala do professor, da professora e da pesquisadora

Assim, o conceito de colaboração que passou a ser o mais aceitável para mim envolve questões de disputa, domínio e desafio de poder por meio dos diferentes conhecimentos, experiências, oportunidades, posições econômicas, sociais, ideológicas e identitárias que temos ou assumimos e que também reconhecemos como pertencentes aos/às outros/as ou assumidos/as por eles/as. Magalhães (2004, p. 74) também acredita que

[o] conceito de colaboração pressupõe [...] que os/[as] agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros/[as] participantes e ao seu próprio. Essa é uma questão complexa, uma vez que envolve as representações dos/[as] participantes

sobre suas identidades, papéis e domínio do conhecimento em um contexto particular, portanto, questões referentes a [...] poder.

Sobre poder, Foucault (2008a) defende que em uma sociedade não há um poder ligado à noção de grupos dominantes que o exercem sobre outros grupos, mas inúmeros, diferentes e sutis micropoderes que, apoiando-se sobre outros ou contestando-os, são exercidos constantemente sobre e através das pessoas em vários níveis, em todos os lugares e em quaisquer relações/interações: “poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade” (FOUCAULT, 2008a, p. 42). Além disso, de acordo com o autor, esses micropoderes pressupõem resistências; não são meramente repressivos, mas são também produtivos; se unem ao conhecimento no discurso, induzindo ao prazer e produzindo verdade(s) ou ideologias, que nem sempre reforçam o socialmente instituído, podendo, com ele, romper.

Segundo Fairclough (1989), as ideologias estão intimamente relacionadas ao poder e à língua e é na língua que devemos procurar os meios pelos quais o poder é mantido. Ainda sobre o poder concebido nos moldes foucaultianos, Araújo (2011, p. 28), na esteira de Fairclough (1989), afirma que

[o] exercício do poder cria saber e o saber acarreta efeitos de poder. O poder opera por meio de discursos, especialmente os que veiculam e produzem verdade. Há interfaces entre verdade e poder, saber e poder, discurso e poder.

Na sétima sessão reflexiva, a relação assimétrica entre Sílvia e mim foi recorrente. Acredito que ela é decorrente da relação de poder criada, mantida e revelada pelos discursos (ARAÚJO, 2011). O construto de separação entre teoria e prática foi o alvo das reflexões, como já mostrado anteriormente. Sílvia afirma que é da prática, não acredita na teoria, não vê um futuro estudando-a ou tentando transformar construtos naturalizados: “pois é, mas quando eu falo isso é por não acreditar, **desacreditar nessas teorias aqui [aponta para o texto], não sei, eles[as] [os/as teóricos/as da educação?] inventam coisas**” (Sétima sessão).

É possível perceber que a professora está fortalecida: pela leitura dos textos, pelas sessões de reflexão colaborativa, pelas minhas resistências e pelo fato de acreditar “pertencer” ao “universo da prática”, o qual ela conhece tão bem a ponto de reconhecer-se como uma autoridade para falar dele e desprezar quem ela julga “pertencer” ao “universo teórico”. Por isso, nessa sessão de reflexão colaborativa, ela fala com a própria voz e dá a sua própria opinião. Ao fazer isso, ela exerce um tipo de poder que, acompanhado pela resistência,

sustenta uma verdade decorrente justamente do saber prático e da posição identitária que parece ocupar no momento em que se pronuncia – a de uma professora que se diz distante dos textos acadêmicos e que afirma não acreditar neles. Isto está em consonância com Kleiman (2006, p. 281), para quem “[...] a construção da identidade está determinada pelas relações de poder entre os grupos sociais” e com Foucault (2009, p. 27), para quem “o [...] corpo é investido pelas relações de poder”. Além disso, nota-se que eu não sou a única que detém o poder, como tradicionalmente se pensa, pois Sílvia também o exerce como uma forma de resistir àquele desempenhado por mim, contrário ao dela. Como defende Foucault (2008a, p. 121):

O poder não é substancialmente identificado com um indivíduo que o possuiria ou que o exerceria devido a seu nascimento; ele torna-se uma maquinaria de que ninguém é titular. Logicamente, nesta máquina ninguém ocupa o mesmo lugar; alguns lugares são preponderantes e permitem produzir efeitos de supremacia.

Mesmo assumindo um lugar considerado preponderante na sociedade e que me permite produzir efeitos de supremacia, Sílvia defende uma posição ideológica diferente da minha quando ela se classifica apenas como sendo da prática e revela não acreditar nos textos acadêmicos. Ao ver essa dissociação entre o pensamento de Sílvia e o meu, considero que, das características que deveriam fazer parte da reflexão colaborativa, segundo Dewey (1933) (a abertura de mente, a responsabilidade, a sinceridade), Zeichner e Liston (1996) (a confiança) e Smyth (1991b) (o apoio dos/as colaboradores/as), o apoio mútuo, entre Sílvia e mim, esteve ausente em muitos momentos das sessões reflexivas: eu apoiando uma ideologia e Sílvia, outra.

Daí, considero que a discussão prévia permite inferir algumas respostas aos válidos questionamentos levantados por Foucault (2008a, p. 134):

[c]omo funciona o poder? É suficiente que ele proíba violentamente para funcionar realmente? E em seguida: será que ele sempre se precipita de cima para baixo, do centro para a periferia?

O poder, então, funciona em todas as direções, pode ser exercido por qualquer um em quaisquer situações. A proibição de um poder por outro poder não garante um funcionamento efetivo por parte daquele que proibiu, mesmo porque não há como proibir o exercício de um poder, visto que o poder é “uma maquinaria de que ninguém é titular” (FOUCAULT, 2008a, p. 121). Ao contrário, qualquer tentativa de proibição de um poder poderia incitar novos

poderes, ou resistências, em direções outras, como, por exemplo, do que é considerado a “periferia” para o que é considerado o “centro”.

Além disso, a sustentação de uma verdade diferente da minha, por parte de Sílvia, foi marcada por outra resistência, a minha. De acordo com Foucault (2008a, p. 136),

a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa.

Ao resistir à verdade de Sílvia, tentei em vão, por meio de duas estratégias – a negação e a negociação (SMYTH, 1991b) –, fazê-la acreditar na minha: alguns textos acadêmicos e algumas práticas complementam-se, ou seja,

é a relação com a prática que inaugura a existência de uma teoria; não pode existir uma teoria solta. Ela existe como teoria de uma prática. A prática existe, logicamente, como a prática de uma dada teoria. É a própria relação entre elas que possibilita sua existência. (GAMBOA, 2003, p. 125)

Afinal, a minha verdade baseava-se nas teorias de Smyth (1991b), Mateus (2009), Moita Lopes (2006) e Zeichner (1998), que defendem que muitos construtos pensados separadamente precisam ser desnaturalizados. Como destaca Ibiapina (2008, p. 18),

[a] relevância da reflexão crítica co-partilhada sobre as práticas docentes está em refutar a oposição entre o conhecimento prático e o teórico, especialmente no contexto de pesquisa, em que essa oposição não deve ocorrer, uma vez que a teoria e prática não se excluem, complementam-se. O conhecimento prático deve se articular ao teórico e vice-versa, portanto refletir sobre a prática envolve tanto a necessidade de rever a teoria quanto de desvelar vicissitudes da ação docente.

A meu ver, Ibiapina, como Schön e Gamboa, está se referindo àquelas teorias que subjazem à nossa prática. Ao encontro da autora e dos autores, Rajagopalan (2011 apud SILVA; SANTOS; JUSTINA, 2011) defende que as teorias acadêmicas não devem ser levadas para a vida prática, consideradas prontas para qualquer situação, olhadas como se estivessem no céu e concebidas fora da prática. Sílvia, contudo, parecia esperar que essas teorias lhe servissem como receitas aplicáveis à sua prática e começou a elas resistir quando percebeu que suas expectativas não estavam sendo atendidas e, dessa forma, passou a conceber a teoria acadêmica desvinculada de sua prática e superior a ela. Ainda para Rajagopalan (2011 apud SILVA; SANTOS; JUSTINA, 2011), a prática é o palco de criação de reflexões teóricas, ou seja, a teoria é relevante para a prática quando é concebida dentro dela. Isso significa que teoria e prática não se diferem. Isto é, cada prática, cada realidade e

cada circunstância exigem uma determinada complexão teórica. Era exatamente isso o que eu queria que Sílvia e Henrique entendessem.

Todavia, essas resistências, apresentadas tanto por Sílvia quanto por mim, talvez mostrem, por parte de ambas – professora e pesquisadora –, a ausência de outra característica necessária na reflexão colaborativa – a abertura de mente – e também justifiquem o porquê de eu ter dominado a maioria dos turnos de fala da sexta a oitava sessões reflexivas, já que é no discurso que a verdade é veiculada e produzida (FAIRCLOUGH, 1989; FOUCAULT, 2008a). Talvez expliquem ainda o porquê de Sílvia considerar teoria/prática e pesquisador(a)/professor(a) polos opostos e distintos, o que explico melhor à frente.

Foi nessas tentativas de tornar válida uma verdade, aquela na qual acredito, que a metodologia que eu vinha seguindo nas sessões de reflexão colaborativa mudou. Ao planejar as primeiras sessões, eu apenas anotava questões ou tópicos dirigidos à Sílvia e ao Henrique que eu julgava que poderiam orientar, produtivamente, as discussões, mas que, ao mesmo tempo, possibilitariam que outras questões ou tópicos, decorrentes da colaboração do professor e da professora, surgissem durante as discussões:

1. **Você** se considera um/a professor/a reflexivo/a? Por quê?
2. Em qual nível de reflexão **você** se enquadra?
3. Quando **você** reflete? Quando o/a professor/a reflexivo/a deve refletir?
4. Sobre o quê **você** reflete? Sobre o quê deve refletir o/a professor/a crítico/a?
5. Qual é o **seu** método de ensino?
6. O que é língua? O que é ensino?
7. O que **vocês** acham da afirmação da professora nas páginas 118 e 119?
8. **Você** gostaria de mudar a sua prática? Como **você** acha que pode mudar?
9. Por que **você** acha que seus alunos são indisciplinados, **Henrique**?

QUADRO 2.5 Guia semiestruturado para reflexão teórica da primeira sessão colaborativa

A partir da sexta sessão, entretanto, eu comecei a decidir e a seguir roteiros estruturados de perguntas que, diferente dos outros, não se dirigiam à Sílvia e ao Henrique, mas aos textos acadêmicos em si, o que, por um lado, aumentou o turno de fala dela e dele, mas, por outro, reduziu-os quando comparados aos meus, como observado no quadro 2.4. O levantamento, por parte de Sílvia e Henrique, de outras questões a serem discutidas também foi reduzido:

1. Qual é o *status* e a função da LA?
2. Qual é o papel que a LA atribui ao linguista e à sociedade?
3. De acordo com a LA, qual é o conceito de pesquisa?

- | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> 4. Qual deve ser a relação entre teoria e prática? 5. Como colocar o termo “crítica” em prática? 6. Como evitar ficar pensando apenas na sala de aula? 7. Qual é/deveria ser um dos papéis do/a professor/a? |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

QUADRO 2.6 Guia estruturado para a reflexão teórica da sétima sessão colaborativa

Acredito que essa mudança metodológica possa ter sido consequência do embate entre as ideologias de Sílvia e as minhas. Para Ibiapina (2008, p. 39-40),

[o] trabalho colaborativo e a negociação de atribuições que viabilizam a colaboração entre professores[as] e pesquisadores[as] não exclui o conflito, ao contrário, na pesquisa colaborativa, deve-se criar um clima democrático para enfrentá-lo e geri-lo coletivamente e, sempre que possível, resolvê-lo de maneira crítica.

Para resolver esse conflito e desnaturalizar construtos que nunca deveriam ter sido pensados separadamente e que estavam se tornando recorrentes nas discussões, mudei o foco das reflexões, que deixaram de se voltar para Sílvia e Henrique e passaram a se dirigir aos textos acadêmicos. Entretanto, nesse caso, esses textos, diferentemente do que defende Ibiapina (2008), parecem não ter reconstruído o conhecimento prévio internalizado por Sílvia acerca da polaridade entre teoria e prática, mas o reforçado, como é visto adiante. A professora, na sétima sessão, apenas por um momento, parece ter se rendido, ou melhor, desistido de defender seu argumento minoritário ao perceber a rígida, assertiva e insistente posição que vinha sendo assumida, defendida e compartilhada por mim e por Henrique:

Excerto 8

Sílvia: Pois é, mas quando eu falo isso é por não acreditar, desacreditar nessas teorias aqui, não sei, eles[as] [os/as teóricos/as da educação?] inventam coisas. Por que o sistema, então, não conhece isso aqui para nos ajudar, sabe?

Henrique: É por achar que essa transformação é um passo longo demais.

[...]

Sílvia: Não, eu estou tentando mudar, mas, assim, aos poucos.

Charlene: Então, por que você fala isso? Que não acredita, que acha que é utopia?

Sílvia: Não, pois é... Então... Assim...

Charlene: Leva muito tempo.

Sílvia: Humrum.

Charlene: Se fosse fácil, tudo já teria mudado! (Sétima sessão, 09/11/2011)

Além disso, apesar de também ter observado resistências por parte de Sílvia, que muito reforçou a existência de polos dicotômicos, principalmente na sétima sessão, observei ainda certo sentimento de inferioridade na participante, acarretado pela relação assimétrica que foi se estabelecendo entre ela e mim, que fez com que outro construto viesse à tona: a separação entre pesquisador/a e professor/a. Acredito que essa resistência de Sílvia pode ter

sido efeito de um sentimento de inferioridade, tendo em vista que, para Sílvia, ocupo a posição de uma pesquisadora da melhor universidade do estado de Goiás, que domina o conhecimento científico e ainda o produz; e ela a de uma professora de uma escola pública do interior de Goiás, que ignora o que sei e que praticaria o que eu produzisse ou sugerisse. Na verdade, esse sentimento de inferioridade que observei em Sílvia não faz sentido, pois, como ela, eu também sou uma professora de uma escola pública do interior do estado de Goiás, que pouco sabe e que pouco ainda produz em termos de textos acadêmicos. Como ela, ainda estou descobrindo minhas teorias pessoais e quais delas funcionam em determinada instituição, situação e grupo de alunos/as. Os raros artigos que produzi durante o curso de mestrado apenas simbolizam o início de minhas próprias descobertas, que, aliás, só se deram porque essas produções foram uma exigência de cada uma das disciplinas que cursei. Às vezes, me pego perguntando: se não fosse o curso de mestrado, será que eu estaria pesquisando formalmente? Se não fosse o curso, será que eu teria descoberto e aprendido o que descobri e aprendi? Tais questionamentos me levam a outros: todo/a professor/a é um/a pesquisador/a? Todo/a professor/a deve ser um/a pesquisador/a? Não seria essa mais uma história única¹⁷? Ibiapina (2008) destaca que os/as professores/as não têm que ser pesquisadores/as, no sentido estrito do termo. Ao seu encontro, acho que tantas já são as tarefas dos/as docentes, tanta pesquisa informal já fazem (conhecer os alunos e suas necessidades, elaborar o currículo, planejar as aulas para cada uma das turmas em que trabalham etc.) que exigir que um/a professor/a seja também um/a pesquisador/a formal é exigir demais. Além disso, de acordo com Gomes (2003), apesar de sermos constituídos por múltiplas e distintas identidades, somos interpelados a assumir uma delas a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Sendo assim, às vezes, somos interpelados a ser apenas professores/as, na estrutura social, na instituição de ensino ou na sala de aula em que atuamos:

Reconhecer-se numa delas [em uma de nossas várias identidades] supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nesse processo, nada é simples ou estável, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes, ou até contraditórias. (GOMES, 2003, p. 171)

Nesse sentido, diferentemente de Sílvia, acredito que, apesar de ocuparmos, no momento da pesquisa, determinadas posições (pesquisadora e professora), tais posições

¹⁷ A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2009) define “história única” como uma única coisa mostrada a alguém várias vezes e acrescenta que essas histórias únicas criam estereótipos inconscientemente incompletos ao fazerem uma história tornar-se a única história ou parte de uma história tornar-se toda a história. Esses estereótipos acabam ditando e massificando comportamentos sociais.

podem não se excluir, nem ser estáveis e únicas. Tanto que, com base em Schön (1983; 1987) e nos textos que havíamos lido e discutido anteriormente, ao longo da nona sessão reflexiva, tentei novamente explicar, mas dessa vez ao professor, que havia mudado de opinião, que, da mesma forma que não havia separação entre teoria e prática, não havia separação entre pesquisador/a¹⁸ e professor/a. Ademais, critiquei o modelo da racionalidade técnica, em que as universidades – responsáveis pela produção da teoria – e as escolas – responsáveis por colocar em prática as teorias produzidas pelas universidades, utilizando para tal o/a professor/a como instrumento – eram lados opostos da mesma moeda e reconheci o/a professor/a como um/a prático/a teórico/a, detentor/a de conhecimento teórico, prático e pessoal:

Excerto 9

Charlene: O/[A] professor/[a] técnico/[a] é o/[a] que aplica teorias criadas por terceiros/[as] que não conhecem a realidade da sala de aula, que pega a teoria e a aplica. O/[A] professor/[a] crítico/[a] reflete sobre a teoria e sobre a prática e tenta fazer aquelas quatro etapas – descrição, informação, confronto e reconstrução. O/[A] professor/[a] crítico/[a] teoriza sobre sua própria prática. Vê a sua prática como uma teoria que pode funcionar em outros contextos, em diferentes contextos, em semelhantes contextos. O/[A] professor/[a] crítico/[a] tenta construir sua própria teoria. Foi por isso que eu pedi para vocês [Henrique e Sílvia] teorizarem sobre a prática de vocês. O/[A] professor/[a] crítico/[a] tenta teorizar sobre a sua prática levando em consideração o que você [Henrique] falou: o contexto social, histórico e econômico que está dentro da sala de aula e fora dela. Entende? É por isso que eu digo que a teoria não existe sem a prática. (Nona Sessão, 30/04/2012)

De acordo com Ibiapina (2008, p. 19):

A diferença entre as pesquisas que consideram o/[a] professor/[a] como usuário/[a] e as que o/[a] consideram como produtor/[a] de saberes, é que, nas primeiras, o/[a] investigador/[a] tem papel principal na elaboração do conhecimento, mantendo com o/[a] professor/[a] relação estática. Nesse sentido, o/[a] docente é considerado/[a] como sujeito pesquisado; na segunda linha, [...] os/[as] partícipes são considerados/[as] como co-produtores/[as] da pesquisa. Nessa abordagem são amenizadas as dicotomias entre pesquisa e ação, entre teoria e prática, entre professor/[a] e pesquisador/[a], já que todos esses elementos são considerados essenciais para o processo de construção de conhecimentos.

Entretanto, percebo que, ao lançar mão do texto acadêmico, posso ter desconsiderado Sílvia e Henrique como produtores de saberes e reforçado as dicotomias citadas pela autora. Além disso, posso ter buscado, através do discurso científico, tornar certa verdade, aquela na qual acredito, inquestionável: “[o] veículo [do poder] mais difundido e poderoso é o discurso científico, pelo qual a verdade é difundida, consumida, valorizada [...]” (ARAÚJO, 2011, p.

¹⁸ Nesse caso, o/a pesquisador/a a quem me refiro não é o acadêmico, aquele que faz pesquisa formal e sistemática. Refiro-me ao/à pesquisador/a que acredito que naturalmente, por sermos professores/as, somos.

28). Ao fazer isso, há ainda a possibilidade de eu ter confrontado Sílvia, ao tornar questionável a sua verdade. Ademais, para tornar mais aceita e válida a “minha” verdade, propus a Sílvia e Henrique, na quarta sessão, a produção de um artigo que considerasse uma experiência prática própria:

Excerto 10

Charlene: Aí, no início da página 22 [do texto de Borelli e Pessoa (2011)], há o seguinte: “[Rajagopalan (2006)] destaca que, para que uma teoria cumpra seu papel de orientação de ações, ela não pode deixar de considerar os aspectos da prática”. Na quarta linha desse mesmo parágrafo: “Não é apenas a prática que deve informar a teoria” (BORELLI; PESSOA, 2011, p. 22). [...] E, lá na página 28, tem um trechinho que eu queria ler com vocês também, segundo parágrafo, segunda linha. Diz o seguinte: “A teoria, antes privilegio dos[/as] estudiosos[/as], passa a ser criada e recriada continuamente por meio da interação com a prática” (BORELLI; PESSOA, 2011, p. 28). Ou seja, muita gente ainda tem a ideia de que a teoria é coisa dos[/as] pesquisadores[/as] que estão fora da sala de aula. Mas ela é criada e recriada pelos[/as] próprios[/as] professores[/as] que estão reteorizando-as por meio de suas práticas. Então, é importante pensarmos que nós [professores/as] também somos pesquisadores[/as]. Devemos pesquisar. Devemos ter em mente esse conceito que a Linguística Aplicada dá para a pesquisa. Eu acho que é muito importante que eu tente fazer isso [pesquisas], que nós tentemos fazer isso para a melhoria da nossa prática, para a diminuição do nosso sofrimento. Agora, tem uma parte aqui que fala sobre como colocar o termo crítico em prática. Como vocês acham que podemos colocar esse termo em prática?

Henrique: *Thinking different.*

Charlene: Foi por isso que eu pedi a vocês dois para fazerem um artigo para mim sobre uma aula de vocês que eu assisti porque aí vocês vão pesquisar a própria prática de vocês e vão teorizar [sobre ela]. E [também] vão mostrar para doutores[/as] e mestres[/as] que mesmo, por exemplo, não sendo doutores[/as] e mestres[/as], vocês teorizam. [...] Agora, lá na página 28, no finalzinho desse parágrafo que começou na página 27, está escrito assim: “[...] pesquisadores[/as] trabalham em conjunto com professores[/as] que também são pesquisadores[/as]” (BORELLI; PESSOA, 2011, p. 28). Ou seja, pesquisadores[/as] – eu – trabalham em conjunto com professores[/as] – vocês – que também são pesquisadores[/as]...

Henrique [para Sílvia]: **Nós! Nós!**

Sílvia [desinteressada]: Humrum!

Charlene: ...como eu. (Sétima sessão, 09/11/2011)

No entanto, algumas questões precisam ser levantadas: Por que senti a necessidade de validar a verdade na qual eu acreditava? Simplesmente porque eu era a pesquisadora? Não estaria eu reforçando, em minha própria pesquisa, o papel do/a pesquisador/a da racionalidade técnica? Ou mais, não estaria eu impondo uma versão da verdade? Por um lado, ainda que a proposta da produção do artigo por parte do professor e da professora tenha validado o meu ponto de vista e, como consequência, invalidado o de Sílvia, ela pode ter fortalecido a professora, no sentido de que ela se reconhecesse como uma professora-pesquisadora que teoriza acerca de sua prática. Com efeito, Schön (1983; 1987) defende que os/as professores/as sejam pesquisadores/as de sua(s) sala(s) de aula e Magalhães (2002, p. 52) acredita que “uma pesquisa que tome a colaboração como central pressupõe que todos[/as]

os[/as] participantes se tornem pesquisadores[/as] de sua própria ação”¹⁹. Contudo, por outro lado, a proposta pode ter desconsiderado o conhecimento prático que a professora estava produzindo naquele momento, na sessão reflexiva, e considerado o meu conhecimento acadêmico. Sobre isso, Fiorentini (2006, p. 140) afirma que

[o] conhecimento que é gerado nestes encontros de reflexão e investigação não é de autoria exclusiva dos[/as] formadores[/as] universitários[/as] nem dos[/as] professores[/as] escolares. Ou seja, não é nem um saber acadêmico nem um saber estritamente prático.

Ao me dirigir à teoria acadêmica e ainda propor ao professor e à professora a produção de um artigo acadêmico, posso ter reforçado, como ressaltai anteriormente, a relação hierárquica, naturalizada na sociedade e reproduzida por Sílvia e também por mim em nossos discursos, entre ela e mim, entre o conhecimento prático dela e o meu conhecimento científico. Como pode ser observado nos excertos extraídos da sétima sessão reflexiva, as tradicionais dicotomias (MATEUS, 2009) estabelecidas pela pesquisa positivista e moderna – teoria e prática, conhecimento científico e conhecimento cotidiano, pesquisadores/as e professores/as, universidade e escola – interferiram nas reflexões, diminuindo seu potencial colaborativo a partir da sexta sessão reflexiva, e não foram superadas. Por mais que eu tentasse explicar que podia haver relações dialógicas entre as dicotomias, acho que não consegui sequer diminuir o abismo existente entre as divisões mencionadas. Pelo contrário, propor outra verdade, diferente daquela imposta pela sociedade à “professora” e ainda lançando mão de teorias acadêmicas, pode ter reforçado aquilo em que Sílvia acreditava: “você é a pesquisadora aqui. Sou apenas uma simples professora” (Diário da pesquisadora). Pode ainda ter reforçado aquilo em que eu não queria acreditar. Isso vai ao encontro do que defende Ellsworth (1989, p. 298):

Na medida em que nossos esforços para colocar discursos da pedagogia crítica em prática nos levaram a reproduzir as relações de dominação em nossa sala de aula, esses discursos estavam trabalhando através de nós de maneiras repressivas e tornaram-se, eles mesmos, veículos de repressão²⁰.

¹⁹ Novamente, interpreto o conceito de professor/a-pesquisador/a não como aquele que diz respeito a quem faz pesquisa e teoriza formalmente nos moldes acadêmicos. Apesar disso, foi exatamente isso que pedi à Sílvia e ao Henrique: um artigo acadêmico.

²⁰ *To the extent that our efforts to put discourses of critical pedagogy into practice led us to reproduce relations of domination in our classroom, these discourses were “working through” us in repressive ways, and had themselves become vehicles of repression.*

Nesse sentido, concordo com Pessoa (2011, p. 35), para quem “a pedagogia crítica não deve ser imposta, mas sim negociada”. E também concordo com Paula (2010, p. 36), que defende que

[n]ão se pode conceber um processo de desenvolvimento profissional do/a professor/a baseado em mudanças impostas diretamente por outro indivíduo, senão pelo/a próprio/a professor/a. Tal imposição seria uma contradição com o próprio termo colaboração e com a proposta do ensino reflexivo, que tem como um dos objetivos principais o processo de autoconscientização e problematização da prática pedagógica do/a professor/a.

Por isso, diante da impossibilidade da negociação (Sílvia com a sua inabalável verdade e eu com a minha), no final da sétima sessão, apenas explicitiei o meu desejo:

Excerto 11

Charlene: Eu queria muito, Sílvia, que você revisse isso que você falou de...

Sílvia: ...teoria e prática. [risos]

Charlene: Sim, de teoria e prática e isso...

Sílvia: Vou ficar encabulada com isso. [risos]

Charlene: ...que você falou que é difícil mudar, que a gente vai se acostumando...

Sílvia: ...vai se adequando ao sistema.

Charlene: É! **Eu queria que você pensasse um pouco nisso. Eu queria muito que você acreditasse que é possível.** (Sétima sessão, 09/11/2011)

Dessa forma, aprendi que, em uma pesquisa colaborativa, se os/as colaboradores/as não desejam mudar em determinados aspectos, ou seja, desejam manter as ideologias ou verdades nas quais acreditam e as quais os/as “confortam”, visto que elas “são essenciais às estruturas e ao funcionamento d[e] [um]a sociedade [ou comunidade]” (ARAÚJO, 2011, p. 28), negociações nada valerão, podendo soar como imposições. Talvez por pensar que as verdades de Sílvia eram imposições derivadas da autoridade ou superioridade que ela demonstrava ter na prática e por achar que a minha posição era superior à dela, eu tenha defendido as minhas verdades. Talvez por encarar minhas verdades como imposições, derivadas de minhas posições ideológicas legitimadas em minha autoridade teórica de pesquisadora, na última sessão reflexiva, ocorrida cinco meses após a geração de dados, Sílvia não tenha comparecido. Talvez seja também por isso que ela tenha, por fim, se recusado a escrever o artigo que teorizasse sobre sua prática: “não estou fazendo mestrado. Essas coisas são com você!” (Diário da pesquisadora). Como afirmou Ellsworth (1989, p. 322),

indivíduos e grupos de afinidade constantemente tiveram que mudar estratégias e prioridades de resistência contra formas opressivas de conhecer e de serem conhecidos²¹.

Desse modo, acredito que, da mesma forma que eu, a professora pode ter resistido ao que lhe soou opressivo, nesse caso, meu discurso. Se os nossos discursos soaram opressivos uma para a outra, creio que tanto eu quanto Sílvia estávamos influenciadas pelos preceitos da racionalidade técnica, que, resumindo, tem na figura do/a pesquisador/a uma autoridade autônoma, indiscutível e responsável por impor as regras a serem praticadas pelo/a professor/a, um ser inferior, obediente e dependente. Sobre isso, Ellsworth (1989) pontua que, às vezes, erroneamente supomos que os outros ocupam determinada posição social, aparentemente se encaixando na norma mítica, e quando isso acontece, rejeitamos seus engajamentos ideológicos e pessoais em várias lutas. Infelizmente, considero que foi isso o que aconteceu com Sílvia em relação a mim e comigo em relação a ela, pois o modo como víamos a realidade pode ter servido de barreira, impedindo-nos de reconhecer e experimentar pontos de vista alternativos (ZEICHNER, 1993).

O professor, apesar de em momento algum ter se recusado a escrever o artigo que pedi, não o escreveu. No último encontro, ele se justifica:

Excerto 12

Charlene: [...] Mas, Henrique, sobre o artigo, por que você não o fez?

Henrique: Eu não fiz o artigo porque eu fiquei com preguiça de fazê-lo.

Charlene: Foi? Ou é porque você não acreditava nas coisas [estudos teóricos e discussões teóricas e práticas]?

Henrique: Não, não. Pelo contrário. Eu acho que a abordagem ou a proposta do/a professor/a reflexivo/a é incrível. Eu estudava lá na especialização e tal. Só porque falta ainda... **Eu acho que ainda há um abismo entre a teoria e a prática.**

[...]

Charlene: Você lembra que a Sílvia falava isso? Que a teoria é uma coisa e a prática é outra?

Henrique: Diretão, não é?

Charlene: Direto ela falava.

Henrique: Diretão.

Charlene: Para mim, a Sílvia sempre me via assim, como a teoria. Uma vez ela falou que eu e você éramos da teoria...

Charlene e Henrique: ...e ela era da prática.

Charlene: Uma vez, na escola, ela me falou: “Charlene, você é da teoria e eu sou da prática. Eu não tenho nada a ver com essas coisas”.

Henrique: **Eu não vejo muito... Eu não sou muito da teoria.** [risos] (Nona sessão, 30/04/2012)

Mesmo afirmando que a preguiça não o permitiu escrever o artigo final e não a descrença nos textos teóricos e nas discussões, acredito que o professor pode estar revelando o

²¹ [...] *individuals and affinity groups constantly had to change strategies and priorities of resistance against oppressive ways of knowing and being known.*

contrário ao retornar à discussão acerca da teoria e da prática. Ou, simplesmente, Henrique, na nona sessão reflexiva, pode estar assumindo a mesma posição de Sílvia, que muito resistiu a essa união teórico-prática ao longo da pesquisa. Minha pergunta – “Foi? Ou é porque você não acreditava nas coisas?” –, demonstra minha desconfiança nessa sua nova e diferente posição: “eu acho que ainda há um abismo entre a teoria e a prática” e “Eu não sou muito da teoria”. Contudo, segundo Ellsworth (1989), dentro de cada um de nós, há múltiplas vozes, contraditórias e parciais. Percebem-se em Henrique diferentes vozes, em diferentes momentos, constituídas por diferentes ideologias: ao longo da pesquisa, uma voz que se aproxima das ideias defendidas por mim e no final, uma voz que se aproxima das ideias defendidas por Sílvia.

Dessa forma, cabem aqui mais alguns questionamentos que julgo pertinentes para que se pense na interação entre possíveis diferenças que caracterizam a mim, a professora e o professor do estudo em foco e em sua relação com o poder: como Sílvia sempre se opunha à minha ideia de indissociabilidade entre teoria e prática, pesquisador e professor, universidade e escola, em sua ausência, teria Henrique se sentido pressionado, na última sessão de reflexão, a assumir sua posição de resistência no grupo, como uma forma de equilibrá-lo, reestruturá-lo? Será que a idade de Sílvia, aliada ao seu nível de instrução, pode justificar sua posição de resistência no grupo? Será que seus anos de “experiência prática” também podem justificar essa posição? Em sua presença, estaria Henrique concordando comigo como forma de resistir à posição religiosa e à classe social as quais Sílvia alegou pertencer? Em sua ausência e, agora, na presença de apenas uma figura feminina, como Henrique não era mais velho que eu, não tinha um nível de instrução maior que o meu e não tinha um tempo de experiência profissional superior ao meu, teria ele se aproveitado de seu gênero, dominante na sociedade patriarcal, para se impor, discordar de mim, se fazer ouvido, sentir o prazer de me ver concordando com ele? Nesse sentido, a relação que se estabeleceu entre Henrique e mim seria de simetria ou de submissão? Considero que, na nona sessão, essa relação tenha sido de submissão e, antes dela, de uma maior paridade, não de simetria. Segundo Piscitelli (2008), a diferença pode ser um marcador de hierarquia e de opressão. Como exemplo, a autora cita a imagem racializada e sexualizada das migrantes brasileiras em certos países do Norte que, carregando esse estereótipo, sofrem um racismo etnicizado e se situam em posições inferiorizadas. Há a possibilidade, então, de que Henrique, na nona sessão reflexiva, tenha inconscientemente se aproveitado de uma diferença, que tenha sido julgada inferior por ele – meu gênero –, para, de certa forma, me oprimir e se situar em uma posição superior. De igual modo, teria eu também, inconscientemente, considerado as diferenças entre nós,

principalmente a que diz respeito ao nível de instrução, para fazer o mesmo, tanto com ele, quanto com Sílvia?

Diante das possibilidades que podem justificar a nova posição de Henrique, acho importante esclarecer quem ele era nesse momento, abril de 2012, ou melhor, que outra posição social ele ocupava, pois isso pode ser um dos elementos que também justifique sua mudança ideológica. Nessa época, ele já estava cursando Direito, curso para o qual havia sido aprovado no final de 2011. Além disso, continuava dando aulas na mesma escola em que estava lotado no ano anterior, pois, como ele justifica na quinta sessão reflexiva, ele é professor “por necessidade, por ter salário... Agora *status* está fora!”. Contudo, como também tinha que estudar, optou por pegar uma carga horária semanal mínima, de doze aulas. Pensar que Henrique tinha que ir para a faculdade de Direito todos os dias à noite, cumprir as exigências de dois cursos (especialização em Linguística Aplicada e graduação em Direito) e ainda as de sua profissão de professor, me leva a desconfiar do motivo citado pelo professor para explicar a não produção do artigo, a preguiça. Não teria ele não o produzido por cansaço, falta de tempo? Além disso, cabe aqui a problematização da relação de poder estabelecida entre ele e mim na última sessão reflexiva, em que apenas ele compareceu. Nessa sessão, realizada no final de abril, Henrique, pela primeira vez, veio à minha casa como um estudante de Direito, desejando muito mais abandonar a profissão de professor, muito mais decidido sobre a nova carreira que seguiria. Esse desejo, contudo, não surgiu repentinamente, mas aos poucos, como é possível constatar na resposta de Henrique à pergunta “Que professor você gostaria de ser?” do questionário aplicado em novembro do ano anterior:

Excerto 13

Não sei se gostaria de continuar sendo professor, pois os baixos salários da escola pública regular, o desprestígio social, a descrença dos outros quanto ao futuro da educação e principalmente o fato de quase todos[as] se esquecerem que estão moldando vidas e não apenas ensinando conteúdos me afastam e, por vezes, me desmotivam em termos de filosofia própria e profissão (Questionário, 23/11/2011).

Tendo adquirido o *status* de estudante de Direito, *status* socialmente superior ao de um/a professor/a do ensino básico, e desejando seguir carreira de juiz ou desembargador, como ele destaca na sétima e na nona sessões, por que ele escreveria um artigo sobre sua prática pedagógica? Mais ainda, por que ele continuaria acreditando no que eu – constantemente desacreditada por Sílvia – acreditava? Seu *status*, interesses e opiniões já não eram mais os mesmos. Essa discussão direciona-se à Ellsworth (1989, p. 313), para quem,

o que dizemos, para quem, em qual contexto, dependendo da energia que temos para a luta em um determinado dia, é resultado de nossas avaliações, conscientes e inconscientes, das relações de poder [...]”²².

Essa mudança ideológica observada em Henrique, aliada à falta de Sílvia à última sessão de reflexão colaborativa, às suas resistências e à sua recusa em escrever o artigo me levou a assumir uma postura problematizadora, pois comecei a questionar minhas verdades e a minha relação com o saber acadêmico e a apoiar Ellsworth (1989) e Ibiapina (2008). Para Ellsworth (1989), todo conhecimento é parcial, interessado e potencialmente opressivo para outros/as:

Nenhum/a professor/a está livre dessas opressões [preconceitos contra pessoas negras, gordas, homossexuais, pobres, etc.] aprendidas e internalizadas. Os relatos de sofrimento e luta de um grupo também não estão imunes à reprodução de narrativas opressoras para outros/as²³. (ELLSWORTH, 1989, p. 308)

E conforme Ibiapina (2008, p. 27), para organizar processos de pesquisa colaborativa, devem-se

evitar simplificação e reducionismo, optando pela compreensão de que existem verdades para além daquelas que o indivíduo faz ressurgir no seu discurso e na sua prática e que as grandes teorias têm potencial explicativo sobre a realidade, mas essas teorias não são a realidade, apenas tentam representá-la e, quiçá, explicá-la.

As ideias de Ellsworth podem ser comprovadas no seguinte excerto, removido da nona sessão de reflexão colaborativa, à qual Sílvia não compareceu. Desconfiando do motivo de seu não comparecimento, pedi a Henrique que avaliasse a minha postura como pesquisadora. No desenrolar da conversa, constata-se que minha postura foi interpretada de diferentes formas pelo participante e pela participante. Para Henrique, minha postura foi cautelosa. E para Sílvia, na opinião de Henrique, foi repressora:

Excerto 14

Charlene: Mas você acha que foi uma postura... [faço uma expressão séria, indicando asserção]

Henrique: Repressora?

Charlene: ...repressora ou mais aberta, mais dialógica?

Henrique: Eu acho que foi super cautelosa.

Charlene: Eu fui cautelosa?

Henrique: Muito cautelosa.

Charlene: Em que sentido?

²² *What they/we say, to whom, in what context, depending on the energy they/we have for the struggle on a particular day, is the result of conscious and unconscious assessments of the power relations [...].*

²³ *No teacher is free of these learned and internalized oppressions. Nor are accounts of one group's suffering and struggle immune from reproducing narratives oppressive to another's [...].*

Henrique: Em sempre procurar não parecer que você estava lá [em cima] e sabia tudo e a gente estava aqui [em baixo] e não sabia nada.

Charlene: Esse era meu medo, Henrique [risos].

Henrique: De parecer que você estava lá [em cima] e sabia tudo?

Charlene: É.

Henrique: Mas para mim, não pareceu. Para a Sílvia, talvez, eu acho que algumas poucas vezes.

Charlene: Mas, fora daqui, quando você a buscava ou levava, ela não comentava nada?

Henrique: Ela comentou uma vez. Algo parecido com isso. Acho que foi o negócio da teoria e da prática.

Charlene: Ela falou para você também?

Henrique: Ela achava que [eu e você] estávamos anos-luz além dela. Isso ela falou: “Anos-luz”. Ela usou essa palavra. (Nona sessão, 30/04/2012)

Tendo em vista as opiniões emitidas por Sílvia ao longo do desenvolvimento da pesquisa e as posições ideológicas que assumia, não me surpreendi quando Henrique afirmou que ele achava que para Sílvia minha postura era a de detentora do conhecimento. Considero que ele afirma que achava que para ela “algumas poucas vezes” pareceu que eu era a detentora do conhecimento, apenas para enfraquecer a gravidade que dei à situação, já que anteriormente, revelei-lhe que “esse era meu medo”. Contudo, me surpreendi quando comecei a dirigir uma pergunta a ele “Mas você acha que foi uma postura...” e ele a completou com o adjetivo “repressora”. Será que ele interpretava minha postura da mesma forma que Sílvia? O que me aliviou foi pensar que talvez esse adjetivo lançado por ele possa ter sido consequência da minha expressão séria e assertiva. Só senti que Henrique não interpretava minha postura dessa forma quando, inconscientemente, tentei influenciar sua resposta: “repressora ou mais aberta, mais dialógica?”. Ele poderia ter respondido o que, certamente, ele sabia que eu gostaria de ouvir e acabar logo com a conversa, mas caracterizou minha postura diferentemente, como “super cautelosa”. Na hora, apesar de não esperar essa resposta, julguei que se tratava de um bom adjetivo. Mesmo assim, pedi esclarecimentos para ter certeza e, talvez, entender melhor o não comparecimento de Sílvia à última sessão. O argumento de Henrique foi: “Em sempre procurar não **parecer** que você estava lá [em cima] e sabia tudo e a gente estava aqui [em baixo] e não sabia nada”. Apesar de ele negar ser essa a sua interpretação e afirmar a possibilidade de ser a de Sílvia, a palavra “parecer” sugere o contrário, pois trai a sua tentativa de colocar-se no lugar que estou ocupando para ouvi-lo e de interpretar da mesma forma que eu o sentido que suas palavras produzem, mecanismo denominado de antecipação (ORLANDI, 2007). Naquele momento, contudo, não o traiu porque não me atentei ao sentido que essa palavra estava produzindo. Mas, hoje, o efeito que essa palavra produz em mim é o de reconhecimento de minha vã tentativa de lutar contra as relações de força (ORLANDI, 2007) naturalizadas, ou seja, contra uma posição que eu estava

assumindo e contra o que eu tinha que dizer e fazer naquele lugar. Segundo Orlandi (2007, p. 39-40),

se o sujeito fala a partir do lugar do[a] professor[a], suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar do[a] aluno[a]. O padre fala de um lugar em que suas palavras têm uma autoridade determinada junto aos[às] fiéis. Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na “comunicação”. A fala do[a] professor[a] vale (significa) mais do que a do[a] aluno[a].

Dessa forma, estando isso naturalizado na sociedade, inconscientemente, o reproduzimos. Muitas vezes, senti que minhas palavras, as palavras da pesquisadora, aliadas à imagem que Sílvia e Henrique fizeram de mim, valiam mais para ela e ele do que suas próprias palavras e a imagem que fizeram de si e do/a outro/a. Acho que, sentindo isso, algumas vezes, acreditei nisso e até utilizei estratégias de argumentação para reforçar ou convencê-lo/a de que minhas palavras valiam mais mesmo. Considero que agi dessa maneira porque comecei a perceber que ela e ele começaram a desconfiar das teorias acadêmicas que, naquela posição e naquele lugar, eu estava representando ou, para Sílvia e Henrique, deveria representar. Além disso, percebo que, muitas vezes, ajustei minhas palavras à imagem que eu senti que ela e ele tinham daquilo que eu “deveria” dizer. De acordo com Orlandi (2007, p. 42), o imaginário “assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder”.

No Excerto 14 ainda, quando Henrique comentou sobre a interpretação que ele achava que era a de Sílvia, comecei a desconfiar que aquilo em que eu acreditava podia não ter sido compartilhado entre nós, já que os textos acadêmicos e as reflexões colaborativas pareciam não ter transformado a visão que Sílvia manteve e reforçou no decorrer da pesquisa: o/a pesquisador e a teoria estão no céu da academia, ao passo que o/a professor/a e a sua prática, na terra firme da escola. Contraditoriamente, apesar de, às vezes, sem perceber, eu reforçar as relações hierarquizadas existentes, tentei muito fazer Sílvia enxergar e acreditar no que eu acreditava, pois queria que ela se sentisse empoderada, como eu me sentia, mas acabei me rendendo, ou melhor, entendendo que essas minhas tentativas estavam também reforçando aquilo em que ela acreditava e fortalecendo mais ainda as relações de força existentes. Por isso, ao final da pesquisa, assumi uma nova postura, nem repressora, nem dialógica, nem cautelosa, mas uma postura problematizadora.

Comecei a questionar se o que eu considero que está me libertando, não estaria, na verdade, me oprimindo; se meus discursos, além de mim, não estariam oprimindo o/a outro/a;

se esses discursos não haviam se tornado mesmo veículos de repressão; se eles não estavam representando apenas uma parte que eu estava tomando como um todo. Levando em consideração esse aspecto, em uma pesquisa colaborativa, diferente de minha posição inicial, concluí que todo/a pesquisador/a deve(ria): emancipar-se a si mesmo, para que sua pesquisa possa emancipar; ter em mente que o indivíduo é “efeito e ponto de apoio das relações de poder” (ARAÚJO, 2011, p. 29) e é “produzido por diferentes tipos de saberes, por relações de poder e por relações que cada um estabelece consigo mesmo” (GALLO; VEIGA-NETO, 2011, p. 16); e que a reflexão colaborativa/crítica não é o único caminho para a libertação de todas as formas de opressão, não é a única e a nova verdade a ser admitida e proclamada por todos e “que substituirá aquela dos dogmatismos, tornando-se ela mesma um novo dogmatismo” (GALLO; VEIGA-NETO, 2011, p. 20). Esta ferramenta, como não poderia deixar de ser, tem suas limitações, necessitando, por isso, ser problematizada. Ellsworth (1989) acredita que cada indivíduo, ou grupo, possui narrativas parciais de suas próprias opressões: “parciais porque elas estão inconclusas, imperfeitas, limitadas; e parciais porque elas projetam os interesses de ‘um lado’ sobre os outros [lados]”²⁴ (ELLSWORTH, 1989, p. 305). A autora conclui: “[p]orque essas vozes são parciais e partidárias, elas precisam ser problematizadas”²⁵ (ELLSWORTH, 1989, p. 305).

O processo de ruptura que vivi nessa pesquisa colaborativa representou para mim, nas palavras de Ibiapina (2008, p. 52),

um doloroso e difícil passo, no sentido de quebrar rotinas e desestruturar formações cognitivas, afetivas e emocionais já consolidadas, o que exige investimento pessoal contínuo de alteração dos quadros teóricos e práticos já internalizados.

No caso de Sílvia, acredito que, apesar das alegações que mostram seu ceticismo, essa pesquisa a fortaleceu. Entendo dessa maneira porque a professora não participou até o final da pesquisa; resistiu ao que pode lhe ter soado como uma imposição que, de certa forma, se lhe revelou opressiva; defendeu o valor de seu conhecimento prático; tornou-se autônoma a ponto de questionar ou duvidar da naturalidade de discursos e práticas legitimados/as pelos textos e teorias lidos e discutidos e por mim (a “pesquisadora”). Contudo, como eu, Sílvia também parece ter refletido acerca do meu ponto de vista e chegado a uma conclusão. Na resposta da pergunta “Que professora você gostaria de ser?”, do questionário aplicado no dia 23 de novembro de 2011, Sílvia responde: “gostaria de ter tempo para ser uma professora

²⁴ [...] *partial in the sense that they are unfinished, imperfect, limited; and partial in the sense that they project the interests of “one side” over others.*

²⁵ *Because those voices are partial and partisan, they must be made problematic.*

pesquisadora”. Por um lado, considero que essa resposta pode estar carregando a seguinte reflexão: É preciso/importante/útil que sejamos professores/as pesquisadores/as, mas nem sempre somos, pois tantas são nossas responsabilidades que nos falta tempo. Contudo, acrescento: Falta-nos apenas tempo? Não nos faltam também condições mínimas para isso? Quero dizer, não nos faltam também, pelo menos, uma carga horária de trabalho menor e melhor remuneração; uma escola com uma boa estrutura material e um bom espaço físico; apoio pedagógico da escola; apoio à formação continuada? Por outro lado, ao oferecer essa resposta, Sílvia pode estar, mais uma vez, reforçando o discurso legitimado que contrapõe o/a professor/a da escola e o/a pesquisador/a da universidade: “Eu gostaria de ser uma professora pesquisadora como você, mas não tenho o tempo que você tem. Não estou de licença. Eu trabalho enquanto você só estuda”. Enfim, apesar da antecipação feita, os desdobramentos do processo de reflexão colaborativa sobre Sílvia e Henrique são analisados no próximo capítulo.

Diante de alguns desdobramentos ocasionados pelas relações de poder e já expostos nesse capítulo, opto por finalizá-lo lançando mão da seguinte citação de Foucault (1984, p. 13): “[d]e que valeria a obstinação do saber se assegurasse apenas a aquisição de conhecimentos, e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele[a] que conhece?”.

Capítulo 3

Os desdobramentos da reflexão colaborativa

De modo geral, eu diria que o interdito, a recusa, a proibição, longe de serem as formas essenciais do poder, são apenas seus limites, as formas frustradas ou extremas. As relações de poder são, antes de tudo, produtivas. (FOUCAULT, 2008a, p. 133)

Apesar de, geralmente, o poder ser entendido de maneira negativa, em decorrência das formas abusivas, disciplinares e controladoras com que foi exercido ao longo da história, como Foucault (2008a), acredito que, na modernidade líquida, caracterizada pela volatilidade, deterioração, descartabilidade e reciclagem dos discursos (COURTINE, 2008), as relações que o representam “são, antes de tudo, produtivas”, como comecei a mostrar no capítulo anterior. Neste capítulo, continuo, então, a tarefa, pois discuto os desdobramentos da reflexão colaborativa, permeada por relações de poder, em Sílvia e em Henrique, ou seja, respondo a minha última pergunta de pesquisa: quais são os desdobramentos da reflexão colaborativa nas teorias pessoais e na prática pedagógica dos/as envolvidos/as? No cumprimento desse empreendimento, considero a voz de todos/as os/as participantes – Henrique, Sílvia e seus/suas alunos/as –, lançando mão, para tanto, de dados advindos dos seguintes instrumentos: sessões reflexivas; questionários do professor, da professora e de seus/suas alunos/as; diário da pesquisadora. Como no capítulo anterior, a análise dos dados dá-se concomitante à fundamentação teórica.

3.1 Mudanças nas teorias pessoais

No Capítulo 2, mostrei minhas interpretações acerca das relações de poder que foram surgindo e se estabelecendo na presente pesquisa. Apesar de lançar mão de discursos de Sílvia e Henrique, ele e principalmente ela, a meu ver, não se tornaram conscientes dessas relações, que, naturalizadas na sociedade, apenas foram reproduzidas por ele e ela. Nesta seção, trago discursos do participante e da participante que, mesmo exercendo micropoderes e sofrendo os efeitos daqueles explícitos no capítulo prévio, reconheceram algumas contribuições advindas tanto das leituras teóricas acadêmicas quanto da reflexão colaborativa sobre elas para as mudanças nas suas teorias pessoais.

As teorias produzidas na academia são entendidas como conhecimentos que partem de práticas específicas e que estão em constante construção. Desse modo, quando apresentadas aos/às professores/as de outros contextos precisam ser ressignificadas de acordo com a sua realidade para que façam sentido e tornem-se relevantes em seu contexto de atuação e para o seu conjunto de ações (BORELLI, 2006). Já as teorias pessoais são “fruto, entre outros aspectos, da própria experiência do/[a] professor/[a]” (BORELLI, 2006, p. 73). Dentre esses outros aspectos mencionados por Borelli (2006), Silvestre (2007), baseando-se em Handal e Lauvas (1987), destaca o conhecimento transmitido pelos cursos de formação, pela mídia e o mundo que nos cerca; os valores essenciais, que dizem respeito ao que temos e consideramos como bom ou ruim, tanto na vida em geral, quanto na educação, em específico. Sacristán (1999), por sua vez, defende que as teorias pessoais dos/as professores/as são nutridas pelas teorias produzidas na academia, dimensões menos evidentes do que a prática pedagógica visível. Como argumenta Christov (2007, p. 33):

Construímos nossa teoria ao aprendermos a ler nossa experiência propriamente dita e experiência em geral. Construímos nossa teoria quando fazemos perguntas às experiências, aos/às autores/[as]; quando não nos satisfazemos com as primeiras respostas e com as aparências e começamos a nos perguntar sobre as relações, os motivos, as conseqüências, as dúvidas, os problemas de cada ação ou de cada contribuição teórica. A construção de nossa teoria exige que coloquemos perguntas à nossa prática. Quanto maior for nossa habilidade para ler nossa experiência, maior será nossa habilidade para compreender autores/[as]. Assim, conhecimento e experiência auxiliam nossa compreensão sobre nossa própria prática.

A prática é, então, a ação que transforma e que também valida as teorias produzidas na academia (PESSOA, 2002; BORELLI, 2006; PIMENTA, 2002; SCHÖN, 1983; ZEICHNER; LISTON, 1996; VAN LIER, 1994), o que permite inferir que, no âmbito educacional, há entre teorias pessoais e teorias acadêmicas uma relação dialética.

Kudiess (2005) vê a experiência e a reflexão sobre a experiência como importantes elementos para a mudança nas teorias pessoais de professores/as. A autora realizou um estudo que objetivava, dentre outros aspectos, conhecer a origem dessas teorias, seus fatores de formação e suas influências na prática do/a professor/a. Os/As dez professores/as participantes desse estudo relataram que as mudanças em suas teorias pessoais foram influenciadas principalmente por fatores como:

a) a experiência do/[a] professor/[a] em sala de aula; b) os/[as] alunos/[as]; c) a experiência como aluno/[a] de LE e os/[as] professores/[as] que teve; d) os/[as] colegas de trabalho (conversas e trocas); e) as pessoas da área de ensino (palestrantes); f) a Faculdade (professores/[as] e conhecimentos adquiridos); g) a escola e a metodologia usada. Estes fatores são seguidos por outros menos citados: h) as pesquisas e as informações teóricas; i) as leituras; j) a personalidade; k) os

seminários, as palestras e os cursos; l) a língua inglesa; m) a psicanálise. (KUDIESS, 2005, p. 74)

Entretanto, a autora acredita que, quando um/a professor/a se vê diante de uma situação que desafia a crença que possui ou quando adquire novos conhecimentos teóricos, suas teorias pessoais podem sofrer transformações. Segundo ela, é impossível afirmar sobre como as teorias pessoais evoluem, mas o que se percebe é que elas, quando em contato com novas experiências proporcionadas pela colaboração,

passam por um processo de ‘amadurecimento’, seja através dos questionamentos dos/as] professores/as], reflexões, conflitos, dúvidas ou simplesmente pela assimilação de novos conhecimentos, informações e aprendizagens. (KUDIESS, 2005, p. 79)

A meu ver, em seu estudo, os/as professores/as podem ter, inconscientemente, mencionado menos as contribuições advindas das teorias acadêmicas, como mostrado anteriormente (tópico h), justamente por acreditarem na existência de uma ponte que apesar de ligar teoria e prática, ainda assim as mantém separadas e distantes. Como Kudiess (2005, p. 81) afirma:

[...] nem sempre o que os/as] professores/as] acreditam aproxima-se do conhecimento científico e do que este apresenta como verdade. Muitas vezes é o conhecimento científico que reconhece as descobertas do/a] professor/a] e lhe dá razão. Em geral, [contudo,] percebe-se que o conhecimento científico não tem incorporado os saberes dos/as] professores/as] [do ensino básico e da escola pública].

Sílvia, como já mostrado, mantém a visão bipolar de teoria e prática e em nenhum momento afirma, aberta e diretamente, que as leituras teóricas provocaram mudanças em suas teorias pessoais, mas, às vezes, suas falas sugerem que isso aconteceu. Por outro lado, Henrique, em muitos momentos, ressalta o papel que a teoria acadêmica exerce em prol de mudanças em suas teorias pessoais. Esse contraste de opiniões, a meu ver, é decorrente, de uma forte teoria pessoal de Sílvia, enraizada e construída em sua longa, quando comparada à de Henrique, experiência de ensino: há uma distinção entre teoria e prática. Barcelos (2007, p. 125) ressalta que “é importante lembrar que professores/as] com muitos anos de experiência também podem ser mais resistentes à mudança”.

Apesar das possíveis resistências de Sílvia, a partir da terceira sessão de reflexão colaborativa, comecei a perceber que as teorias acadêmicas estavam nutrindo suas teorias pessoais, e também as de Henrique (SACRISTÁN, 1999), e ainda transformando-as. O primeiro exemplo a seguir ilustra a visão que ele e ela têm acerca do processo de supervisão

clínica teorizado por Smyth (1991a). Sílvia e Henrique afirmam praticar três das quatro etapas sugeridas por Smyth (1991a), com exceção da segunda: o informar. Ou seja, o professor e a professora têm dificuldades em saber quais teorias fundamentam ou explicam suas ações, o que pode significar que as teorias em uso (ARGYRIS; SCHÖN, 1974) são ignoradas e só se tornam expostas (ARGYRIS; SCHÖN, 1974), segundo Henrique, quando são estudadas/lidas. Henrique ainda alega que é possível reconstruir a prática através das leituras teóricas, ideia que vai ao encontro de Ibiapina (2008) e Horikawa (2004), para as quais a reflexão colaborativa, que deve ser guiada por estudos teóricos, além de poder desvelar as teorias que estão por trás da prática do/a professor/a, cria condições para reconstruir essa prática:

Excerto 15

Charlene: E vocês já fizeram isso aqui que a autora diz na página 209? Ela [Mendonça (2003)] fala: “Smyth (1992), baseando-se em Paulo Freire (1970), propõe um trabalho reflexivo-crítico que leve em conta quatro formas de ação também discutidas por Bartlet (1990): descrever, informar, confrontar e reconstruir”. O descrever é vocês se fazerem a seguinte pergunta: O que eu faço? O informar é: “Que teorias fundamentam o que eu faço?”. O confrontar é: “Como eu me tornei assim?”. E o reconstruir: “É possível agir diferentemente? Como?”. Vocês costumam se fazer essas perguntas?

Sílvia: Humrum. Eu sim.

Charlene: Todas as quatro, Sílvia?

Sílvia: O descrever é o que mesmo?

Charlene: “O que eu faço?”. O informar é: “Que teorias fundamentam o que eu faço?”, o confrontar é: “Como me tornei assim?” e o reconstruir é: “É possível agir diferentemente? Como?”.

Sílvia: Para mim aí, o que bateu foi o descrever, o confrontar e o reconstruir. Porque eu sempre fico me perguntando, não é? Como fazer diferente? E também como eu vou poder melhorar, crescer, ajudar. **Eu me encaixo em três.**

Charlene: E você Henrique?

Henrique: Como pessoa, eu faço bastante, e como professor, também. **Às vezes até sem me informar, como a Sílvia falou, sem saber que teorias fundamentam aquilo. Eu já fiz coisas que depois eu li e pensei “Nossa, eu já fiz isso aqui. E nem sabia que tinha uma teoria que baseava isso aqui”.** Coisas de dinâmica assim, que eu fazia para os/[as] alunos/[as] conhecerem tais e tais dificuldades, para melhorar aquilo e tinha a teoria daquilo e eu não sabia.

Charlene: Então você acha que quando vai estudando você consegue perceber as teorias que estão fundamentando a sua prática?

Henrique: Demais.

Charlene: Então você consegue se informar com as leituras?

Henrique: Muito, muito, muito.

Charlene: Então o que eu proponho para vocês é que vocês comecem a pensar nesse processo.

Henrique: Eu acho que às vezes vem o reconstruir com as leituras.

Charlene: Você acha então que é possível você desenvolver todo esse processo...

Henrique: De várias... Porque a ordem dos fatores não altera totalmente o resultado, não é? **Às vezes, nós pensamos na nossa situação para poder mudar. E depois descobrimos que aquilo tem teoria. Às vezes, nós lemos uma teoria e mudamos. Você só pensa na situação depois que lê a teoria.** Eu visualizo mais ou menos assim. (Terceira sessão, 11/09/2011)

Na terceira sessão, o texto de Mendonça (2003) foi discutido. A autora teoriza uma de suas aulas em que trabalhou um texto autêntico, uma fábula, com uma turma de alunos/as adultos/as do terceiro ano supletivo noturno de uma escola pública do estado de São Paulo. O objetivo da autora era trabalhar a habilidade de *listening* dos/as discentes, que apresentavam um baixo nível de aprendizado de inglês, o domínio de algum vocabulário básico e o hábito de traduzir palavra por palavra com o uso direto do dicionário. Nesse contexto, dia após dia, Mendonça tentava despertar neles/as o interesse pela língua, levando-os/as a abandonar velhos hábitos e a confiar mais em si mesmos/as. A autora discorre, então, acerca de uma estratégia utilizada: ela adaptou uma fábula e a contou, utilizando material que preparou com sucata para auxiliar na compreensão geral dos significados: “à medida que contava a história, ia repetindo algumas palavras, fazendo mímica, mostrando objetos, para que os[/as] alunos[/as] entendessem o que estava sendo narrado” (MENDONÇA, 2003, p. 213). Escolhi discutir esse texto com Sílvia e Henrique porque Sílvia havia comentado, na semana anterior, que gostaria de ministrar aulas menos tradicionais aos/às seus/suas alunos/as, que gostaria de ensinar literatura na língua-alvo. Considerei que esse texto, poderia, de alguma forma, ajudá-la visto que abordava o trabalho com a literatura em um contexto parecido com o que tanto ela quanto Henrique trabalhavam. Notei que Sílvia gostou muito do texto e da experiência de Mendonça. Assim, ela relata o quanto o texto lhe foi útil:

Excerto 16

Charlene: E o que vocês acharam do que ela fez? Como vocês avaliam esse processo?

Sílvia: Eu achei que é uma atividade simples, os[/as] alunos[/as] gostaram, ela teve proveito. E os[/as] alunos[/as] também. Eu acho que é uma boa estratégia, não é?

Charlene: Ela fala também que um dos objetivos dela foi elevar a autoestima dos[/as] alunos/as, está lá na página 211.

Sílvia: Incentivando eles[/as] a buscarem mais, não é? Porque eles[/as] sabiam mais do que eles[/as] imaginavam. Então foi uma forma de incentivar. E aqui fala também que isso não faz milagre, que o[/a] aluno[/a] tem que procurar, tem que ser autodidata.

Henrique: Porque o[/a] aluno[/a] acha que não sabe nada, não é?

Sílvia: Em relação à língua inglesa, tem que ter curiosidade para explorar mais.

Henrique: Os[/As] alunos[/as] costumavam ler e traduzir palavra por palavra.

Charlene: É o que eles[/as] faziam, não é?

Henrique: E aí, eles[/as] acham que não sabem nada, se não lerem e traduzirem palavra por palavra.

Charlene: Eles[/as] estavam acostumados com o ensino de gramática e em recorrer à tradução para a leitura de textos. E aí ela tentou fazer essa aula para mostrar que eles[/as] não precisam entender palavra por palavra para entender o sentido geral de um texto. E ela conseguiu, não é? O que vocês acham?

Sílvia: Conseguiu.

Charlene: E vocês acham que um trabalho parecido funcionaria na sala de vocês?

Sílvia: Na minha funcionaria. (Terceira sessão, 11/09/2011)

Para Henrique, o texto também funcionou como um exemplo de que aulas não tradicionais podem funcionar na sala de aula de uma escola pública, um contexto, segundo ele, normalmente desacreditado. Essa percepção do professor vai ao encontro de Cox e Assis-Peterson (2008), que, após reconhecerem aspectos que interferem na qualidade do processo de ensino, e também de aprendizagem, da língua inglesa na escola pública²⁶, defendem que tal processo encontra-se em uma crise crônica nesse contexto. Por considerar que muitos/as professores/as tendem a, assim como as autoras, generalizar a escola pública e seu fracasso, reforçando o mito que gira em torno de sua incompetência, optei por discutir com Henrique e Sílvia, na sexta sessão, como será mostrado adiante, o texto de Moita Lopes (1996), que critica a ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos/as de escola pública. O texto de Mendonça, por trazer uma história de tentativa, de sucesso, de possibilidade, de ensino e aprendizagem efetivos, animou Henrique, como aconteceu com Sílvia, tanto que ele se dispõe a tentar mais, como mostrado a seguir:

Excerto 17

Charlene: E no que este texto te ajudou, Henrique?

Henrique: Uai, eu estou achando interessante ver, ler outras coisas também na escola [no curso de especialização], porque nós estamos falando sobre avaliação e interculturalidade, principalmente sobre interculturalidade, ((incomp.)) para esses/as professores/as que **funcionaram na sala de aula, em contextos que normalmente as pessoas desacreditam, não é? Que é o caso do nosso contexto, a escola, a rede pública. Isso está me deixando animado em tentar mais coisas, não é? Mesmo que não funcione, tentar mais.** Dá uma animada, não é? É igual você falou “Coisas positivas para que os/as outros/as professores/as também tentem e realizem coisas positivas”. Então, ao mesmo tempo que eu dou aquela animada assim, eu fico meio receoso, porque deu tão certo com ela! Aí eu vou fazer a mesma coisa e dá completamente errado comigo. Aí você vai pensar: **“O que eu fiz de errado então? Qual é o meu problema?”**.

Sílvia: **Eu vou tentar trabalhar isso aqui, ó [aponta para o texto].** (Terceira sessão, 11/09/2011)

No Excerto 17, contudo, Henrique não ignora a possibilidade existente de que uma atividade parecida não funcione com ele. Apesar disso, Henrique considera que se isso acontecer, ele será o responsável: “o que eu fiz de errado então? Qual é o meu problema?”. Acredito que Henrique, ao se questionar dessa forma, ignora dois elementos: suas teorias pessoais e seu contexto. De acordo com Christov (2007, p. 33), “entre a teoria de um/[a] autor/[a] que queremos assumir e a prática que pretendemos transformar com esta teoria,

²⁶ Segundo as autoras, “são muitos os aspectos a emperrar o ensino de LE [...]: total desvalorização da profissão, ausência de tempo para estudar e de programas de formação continuada, baixo status da língua estrangeira na grade curricular, currículos de Letras conservadores, relação disfuncional entre teoria e prática, apartheid entre universidade e ensino básico e pesquisa e ensino. Os[As] professores[as] não participam da produção do conhecimento pelos[as] pesquisadores[as] e, se participam (Bertoldo, 2003, p. 136), continuam “tutorados[as]” pelos[as] lingüistas aplicados[as]” (COX; ASSIS-PETERSON, 2008, p. 35).

existe a nossa teoria”. Nossa teoria pessoal, segundo Kudiess (2005), nada mais é do que a reunião de nossas experiências únicas e individuais e nossa forma pessoal de ver e perceber o mundo, elementos que guiam nossa forma de ensinar, nossas ações e decisões em sala de aula.

Além disso, mesmo que o contexto de Henrique seja parecido com o de Mendonça (2003) – escolas públicas –, eles são diferentes. Schön (1983) ressalta que cada sala de aula é caracterizada pela incerteza, instabilidade, unicidade e conflitos de valores. Em sua direção, Horikawa (2004, p. 122) advoga que

a sala de aula apresenta situações que não são possíveis de serem captadas pelo puro racionalismo, pois são frutos das inter-relações subjetivas que ocorrem entre os agentes do processo de ensino-aprendizagem. Isto é, acontecem na sala de aula desvios e conflitos, que tomam caminhos inesperados e impregnam o espaço de incertezas e complexidade.

Da mesma forma, são as situações. Por mais diferentes que sejam, tendemos a enxergá-las como familiares, ou seja, sempre “trazemos experiências passadas para influenciar uma situação única” (SCHÖN, 1983, p. 137)²⁷. Nas palavras de Schön (1983, p. 138, grifos do autor):

Quando um/a profissional entende uma situação como única, ele/a a vê *como* algo já presente em seu repertório. Ver *essa* situação como *aquela* não é incluir a primeira em uma categoria ou regra familiar. É, pelo contrário, ver a situação única e desconhecida como ao mesmo tempo parecida com e diferente da familiar, sem antes ser capaz de dizer em que é similar ou diferente. A situação familiar funciona como um precedente, ou uma metáfora, ou – na expressão de Thomas Kuhn – um exemplar para a situação desconhecida²⁸.

Em um caminho semelhante ao de Schön (1983), Dib (2004, p. 167-168) declara:

Cada contexto é único e o/[a] professor/[a] deve estar consciente de que cada grupo em sala de aula nos solicita posicionamentos diferentes. Quando um/[a] profissional reconhece uma situação como única, não poderá lidar com ela apenas aplicando teorias ou aplicando procedimentos técnicos, mas lançando mão da sua competência reflexiva para investigar casos específicos desse determinado contexto, na tentativa de encontrar iluminações para os seus dilemas.

Também Sílvia afirma, sem pensar no contexto, que trabalhará aquilo que Mendonça trabalhou: “eu vou tentar trabalhar isso aqui, ó [aponta para o texto]”. Henrique e Sílvia só entenderão que um trabalho nunca será igual ao outro, por causa dos singulares contextos,

²⁷ *Bringing past experience to bear on a unique situation.*

²⁸ *When a practitioner makes sense of a situation he perceives to be unique, he sees it as something already present in his repertoire. To see this site as that one is not to subsume the first under a familiar category or rule. It is, rather, to see the unfamiliar, unique situation as both similar to and different from the familiar one, without at first being able to say similar or different with respect to what. The familiar situation functions as a precedent, or a metaphor, or – in Thomas Kuhn's phrase – an exemplar for the unfamiliar one.*

dentre outros aspectos, na quinta sessão. Na sessão mencionada, ao visionarmos a quinta aula de Sílvia e Henrique, percebemos que ela e ele, sem combinação prévia, aplicaram as mesmas estratégias que o/a companheiro/a (Henrique e Sílvia) havia aplicado na quarta aula, ministrada há quinze dias, o que pode indicar uma troca de teorias pessoais promovida pela reflexão colaborativa e pelo compartilhamento de experiências. Entretanto, o resultado dessa troca não foi o que o professor e a professora esperavam. Henrique e Sílvia, mostrando certa decepção, só entendem porque não obtiveram o resultado que esperavam, no final da sessão, quando, finalmente, tento explicar minha interpretação acerca da troca observada:

Excerto 18

Charlene: Agora, já que vimos as duas aulas, eu vou fazer um comentário sobre as duas aulas, assim, de modo geral. O que eu percebi foi que o Henrique tentou aplicar a mesma atividade que a Sílvia utilizou na última aula que eu gravei. Naquela nossa última sessão reflexiva, as duas aulas foram muito positivas. Então, eu acho que vocês se aproveitaram disso e um aplicou a mesma atividade que o outro, coincidentemente, não é? Ou vocês combinaram?

Sílvia [para Henrique]: [risos] Não! Foi mesmo.

Henrique: [balança a cabeça negativamente]

Charlene: Um aplicou a mesma atividade que o outro. Só que cada um, lançando mão do conteúdo que estava trabalhando. Eu acho que uma atividade, a mesma atividade, nunca vai funcionar da mesma forma em diferentes contextos. Ela pode funcionar! Mas nunca da mesma forma! Por quê? O Schön disse que a sala de aula é caracterizada pela incerteza, pela singularidade e por conflitos de valores. E é isso que a gente viu nas duas salas: singularidade, incertezas e conflitos de valores. Então, não há receitas a serem seguidas. Porque, talvez, vocês [para Sílvia] tenham pensado: “Ah! A aula do Henrique ficou boa, vou pegar a aula dele. Vou ter que fazer daquele jeito”, [para Henrique] “Ah, a aula da Sílvia ficou boa, vou pegar a aula dela e vou fazer daquele jeito. Vai ficar boa também”. Não há receitas para serem seguidas, não é? Eu acho que o/[a] professor/[a], com base em tentativas, em empréstimos, em trocas de experiências e com base num envolvimento com os/[as] alunos/[as], com a sua comunidade de trabalho, é o/[a] único/[a] capaz de saber, de descobrir o que pode funcionar e o que pode não funcionar. Então, eu acho que quando o Henrique levou essa atividade, ele teve em mente: “Vai funcionar!”. Senão, ele não teria levado. Só que não funcionou da mesma forma que funcionou com você [Sílvia]. Então só o/[a] professor/[a] sabe quais são as necessidades dos/[as] alunos/[as], como deve saná-las, por que deve saná-las, mas não há receitas. Não é porque deu certo com fulano/[a] que vai dar certo comigo. Não é porque deu certo com fulano/[a] e não deu certo comigo que eu sou culpado/[a]. Não é porque deu certo com fulano/[a] e não deu tão certo comigo que eu é que não consegui aplicar a atividade. Porque há variáveis, inúmeras variáveis envolvidas. Então, não há uma culpa, não há um/[a] culpado/[a]. Há muitas variáveis. E eu acho que vocês dois, tendo pegado a atividade um/[a] do/[a] outro/[a] emprestada, me mostraram que estão refletindo colaborativamente e, principalmente, que estão caminhando em direção a descobertas. Estão tentando fazer com que as coisas funcionem. **Então, quando eu vi você, Henrique, porque primeiro eu gravei a sua aula e depois a aula da Sílvia, eu achei ótimo! Você propondo a atividade dela. Eu pensei: “Nossa! A troca foi boa, não é? Tanto foi que ele trouxe a atividade dela para cá”.** Só que o resultado não foi igual, é claro! Claro que nem seria! Mas, digamos, o sucesso não foi igual! As consequências não foram iguais, justamente por isso, você ainda está descobrindo como. Eu acho que a gente sempre está tentando descobrir como, porque isso depende de muitas variáveis. E é isso que eu tinha para falar. Vocês querem fazer algum comentário?

Sílvia: [balança a cabeça negativamente]

Henrique: [balança a cabeça negativamente]

Charlene: Vocês ficaram chateados com alguma coisa que eu falei?

Sílvia: Não! (Quinta sessão, 12/10/2011)

O desdobramento de minhas palavras nas teorias pessoais e, conseqüentemente, na prática pedagógica de Sílvia e Henrique foi que nem ela e nem ele pegaram mais, um/a do/a outro/a, atividades emprestadas e as aplicaram em sua turma de alunos/as, pelo menos nas gravações posteriores. Isso me leva a pensar em duas hipóteses, uma positiva e outra, a meu ver, negativa: ela e ele começaram a refletir acerca da singularidade e necessidade de suas turmas e ainda acerca dos objetivos das atividades que levariam aos/às alunos/as? Ou a professora e o professor simplesmente sentiram-se intimidados a levar a proposta do/a companheiro/a novamente, tendo em vista que os objetivos não foram alcançados na aula que ministraram antes da quinta sessão reflexiva? No entanto, por um lado, creio que a segunda hipótese pode ser falsa, visto que, durante meu longo turno de fala, comentei sobre minha alegria ao ver que ela e ele estavam compartilhando as atividades: **“Então, quando eu vi você, Henrique, porque primeiro eu gravei a sua aula e depois a aula da Sílvia, eu achei ótimo! Você propondo a atividade dela. Eu pensei: ‘Nossa! A troca foi boa, não é? Tanto foi que ele trouxe a atividade dela para cá’”**. Por outro lado, expressões como **“o resultado não foi igual”, “o sucesso não foi igual” e “as conseqüências não foram iguais”** podem ter contribuído para que Sílvia e Henrique desistissem de continuar compartilhando/experimentando práticas novas ou diferentes das suas.

Uma questão levantada pelo texto lido na terceira sessão foi o motivo pelo qual se ensina o que se ensina. Ao perguntar isso para Henrique e Sílvia, recebo a seguinte resposta: **“porque é obrigatório aprender inglês na escola pública”**. Diante disso, problematizo, pois, segundo Vaz (1996), a problematização, ao invés de conduzir a um beco sem saída, de ser um mero jogo de adivinhações, de testar o nível de compreensão e conhecimento de alguém, de buscar definições, lança problemas que permitem o debate, suscitam pensamentos, promovem o uso de compreensões e conhecimentos para enfrentar questões essencialmente desafiadoras:

Excerto 19

Charlene: Como eu estava conversando com vocês, o que ela [Mendonça (2003)] aprendeu, eu gostaria que lêssemos lá na página 208, e que também é o que eu espero que vocês aprendam nessas nossas reuniões é isso, é o primeiro parágrafo da página 208: **“Procuro pôr em prática o que aprendi, buscando sempre refletir sobre o que vou ensinar, para quem vou ensinar algo, como vou ensinar, por que vou ensinar tal coisa e quando vou ensiná-la”**. Vocês têm o costume de fazer isso?

Henrique: [balança a cabeça negativamente] Não tudo.

Sílvia: É. Não tudo. O “quando” não.

Charlene: **E o “porquê”?**

Henrique: Às vezes “o que”, o “como” e o “quem” é mais comum, não é?

Sílvia: O “porquê” e o “quando”... [balança a cabeça negativamente].

Henrique: O “porquê” é bem raro, não é? O porquê eu vou ensinar.
Sílvia: Porque tem que ensinar [risos], não é Henrique? Porque tem que ensinar. Eu sou professora disso, então...
Henrique: Sou obrigado. Porque é obrigatório aprender inglês na escola pública.
Sílvia: Por isso que eu tenho que ensinar. Se eu não ensinar, eu estou desempregada. Então, nós ensinamos o que está no plano de aula, o que está no planejamento anual, não é? Esse é que é o “porquê”. O “porquê” é assim.
Charlene: Então vamos começar nos perguntando “Por que estamos ensinando isso [inglês]?” aqui nas nossas reuniões. (Terceira sessão, 11/09/2011)

Tal problematização logo surte um efeito, na quarta sessão, quando discutimos um tópico defendido por Pessoa e Borelli (2011), a ênfase no conteúdo vinculado ao contexto particular de ação e a sua função social. Sílvia retoma a discussão iniciada na sessão anterior e casa-a ao texto que estávamos discutindo:

Excerto 20

Sílvia: Eu estou trabalhando um texto lá no terceiro ano que é “Dream and daydream”. Eu pensei “**Gente, mas por que eu estou trabalhando esse texto aqui?**”.

Charlene: Muito bom, Sílvia.

Henrique: Fala sobre o quê?

Sílvia: Fala sobre sonhos, os significados dos sonhos.

Charlene: Eu falei na sessão reflexiva passada: “Por que estamos ensinando isso? Por que nossos/as alunos/as precisam disso?”. Eu acho que essa reflexão é o principal passo para que nós deixemos de trabalhar conteúdos desvinculados da vida dos/as alunos/as.

Sílvia: **O que isso vai influir na vida dele/a? O que vai acrescentar? [...] De uns encontros para cá, eu comecei a lembrar desse texto “Por que eu estou trabalhando esse texto sobre sonhos com os/[as] meus/[minhas] alunos/[as] de 3º ano? O significado dos sonhos” [...].**

Henrique: Se você sonha com um dente caindo, é porque alguém vai morrer.

Sílvia: Humrum. [risos]

Charlene: Eu acho que você ter refletido sobre isso foi muito bom.

Sílvia: É.

Charlene: Porque você reconheceu que...

Sílvia: Está errado. Não tem proveito. Eu passei esse texto para eles/[as] no início de agosto, e de lá para cá, eu venho me perguntando o porquê daquele texto para os/[as] meninos/[as], o que eu ia tirar de proveito daquele texto, porque eu gosto de trabalhar, sabe: “O que você aprendeu? O que te acrescentou?” Aí cheguei à conclusão “O que eu vou trabalhar com este texto? Porque não tem acréscimo algum. É só mais um monte de balela”. Vou trabalhar signos. Nossa, vários livros que eu já peguei tem lá os signos, para trabalhar. Todos. **E para quê?** (Quarta sessão, 28/09/2011)

De acordo com Borelli e Pessoa (2011, p. 25), cabe a nós, professores/as, “questionar os interesses que têm orientado nossa prática, a relevância do que ensinamos aos/[às] nossos/[as] alunos/[as] e a maneira como temos desempenhado nosso papel social”. Como mostrado no exemplo seguinte, a teoria acadêmica levou Sílvia a questionar tanto a prática da professora que a substituiu um dia (Mendanha) quanto a sua própria prática e ainda a transformá-la. Como defende Ibiapina (2008, p. 47), “ao passar da reflexão com base no texto

à análise da ação prática, é possível reconstruí-la”. Da mesma forma, segundo a autora, os ciclos de reflexão colaborativa proporcionam condições para desestabilizar as práticas de ensino convencionais.

Excerto 21

Sílvia: Por causa dos comentários da última aula [na verdade, da última sessão]... Foi uma professora substituta, não é? Ela só explicou a teoria do *simple present*. Então, já que ela explicou a teoria, eu quis colocar em prática, com um assunto que nós já estamos trabalhando, que é sobre o projeto voluntário. Então, eu pedi para que eles[as] [os/as alunos/as] escolhessem, porque vocês sugeriram “Ah, você podia ter pedido para eles[as] escreverem sobre eles[as], sobre o pai[/mãe], ou sobre o fulano[/a], já usando o *simple present*”. Aí, o que eu pensei? Então eu vou levar revistas, eles[as] vão procurar figuras, vão escrever uma historinha sobre eles[as] usando o *simple present*. Essa aí foi a primeira etapa. Vai ter uma segunda etapa, onde eu vou pedi-los[as] para procurarem [figuras] dos pais[mães] envolvidos[as] em algum projeto voluntário. Aí, eles[as] vão usar “Eles[as] [They]”. E um[/a] amigo[/a] também, no trabalho voluntário, que vai usar já a terceira pessoa, com aquelas regrinhas que eles[as] aprenderam [sobre os verbos].

Charlene: Você viu que você pensou no “Por que eu vou ensinar o presente simples? Quando é que eles[as] vão usar?”.

Sílvia: Humrum.

Charlene: Então você já pensou naquilo que você tinha falado agora “Por que eu estou ensinando isso?”. Você está ensinando para que eles[as] usem. Você está vendo o quanto o seu foco está mudando, para melhor?

Sílvia: Humrum. (Quarta sessão, 28/09/2011)

Ainda na quarta sessão, Henrique assume que acredita na teoria da reflexão de Schön (1983; 1987) e na teoria da reflexão crítica de Smyth (1991a):

Excerto 22

Henrique: Eu acredito que para refletir criticamente tem que passar por estágios, **não é?** De antes, durante e depois e refletir depois também sobre o durante. Como está escrito aqui, eu acreditei muito nessa ideia de descrever, informar, confrontar e reconstruir. Eu acho que isso é ser crítico demais, realmente pensar o que faz, se informar sobre o que faz – “É isso mesmo o que eu faço? É! É isso o que eu estou pensando? É!” –, confrontar – “É isso o que eu devo fazer? Se não, e mesmo se sim, como é que eu posso melhorar?”. Isso é ser, acima de tudo, crítico. **Eu tenho** que transmitir isso para os[as] alunos[as] em um contexto não só da escola, mas que vá além da escola. (Quarta sessão, 28/09/2011)

No Excerto 22, contudo, a pergunta que Henrique dirige a mim “Eu acredito que para refletir criticamente tem que passar por estágios, **não é?**”, me leva, novamente, a problematizar o papel que assumi na pesquisa. Ele está comentando acerca de ideias presentes no texto teórico, mas por que ele dirige a pergunta a mim? Sílvia também tinha lido o mesmo texto que nós. É por que eu estava na posição de pesquisadora? Como ele estava enxergando essa posição, então? Superior à dele e à de Sílvia? Arelada a proposições teóricas? Além disso, não estaria ele, mais uma vez, tentando atender às minhas expectativas, afirmando acreditar nas formulações de Schön e Smyth? No Excerto 22 ainda, a afirmação de Henrique

“**Eu tenho...**”, me leva a pensar na força que meus discursos podem ter exercido sobre o participante a ponto de levá-lo a assumir determinada responsabilidade, ou ainda na relação que ele estabeleceu com os textos que leu, visto que parece ter se sentido obrigado a transmitir o que leu para os/as seus/suas alunos/as. Seria uma relação hierárquica também? Uma relação em que a teoria é vista como a teoria com T maiúsculo, ou seja, como uma verdade inquestionável?

Mesmo assim, como visto, os textos lidos ajudaram Sílvia a problematizar suas ações (PESSOA, BORELLI, 2011), ao passo que Henrique afirma apenas que eles o influenciaram:

Excerto 23

Charlene: É. “A teoria acadêmica, por sua vez, encontrada nos textos e discutida pelas professoras, permitiu, por meio da aceitação ou do questionamento, a problematização de suas ações” (PESSOA; BORELLI, 2011, p. 68). É isso o que eu espero, que os textos que vocês estão lendo, os ajudem a problematizar a própria ação.

Henrique: Isso tem me influenciado bastante.

Charlene: O que, Henrique?

Henrique: Os outros textos já influenciaram bastante. (Quarta sessão, 28/09/2011)

Entretanto, apesar das afirmações de Henrique, no Excerto 23, e das dúvidas provocadas pela minha interpretação do Excerto 22, no próximo exemplo (Excerto 24), extraído da sexta sessão reflexiva, é possível ver como uma das teorias acadêmicas parece ajudar o professor a resolver um problema detectado. Também no final do Excerto 22, ainda que eu tenha problematizado a relação de Henrique com a teoria acadêmica, esta pode ter, de alguma forma, o ajudado e, desse modo, repenso se Henrique estaria mesmo tentando atender às minhas expectativas ao afirmar acreditar nas leituras que está fazendo.

No próximo excerto, o que o faz o professor decidir discutir a teoria acadêmica em sala é o fato de uma aluna ter dito “Eu não sei nada em inglês” durante uma de suas aulas que eu estava gravando. Antes de assistirmos à aula, em que essa fala reapareceu, tínhamos discutido um texto que abordava justamente isso: a ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos/as de escola pública. A fala dessa aluna, aliada à percepção do professor de que a escola pública é constantemente desacreditada, influenciou a minha escolha do texto de Moita Lopes (1996) para que o lêssemos e o discutíssemos na sexta sessão:

Excerto 24

Charlene: Parece que ela [a aluna]... Dependendo da aluna... Eu não conheço os[/as] alunos[/as]! Ela pode ter introjetado isso.

Henrique: A ideia, não é?

Charlene: E isso pode estar sendo uma barreira para que ela aprenda.

Henrique: Eu posso supor aqui, vamos fazer aqui um...

Charlene: Isso tem a ver com o nosso texto [o texto do Moita Lopes (1996)], inclusive.

Henrique: Tem demais. O que vocês acham de, na próxima aula, eu colocar no quadro o título desse texto, só a parte do “Eles[/as] não aprendem português quanto mais inglês” e questionar a veracidade da frase para os[/as] alunos[/as] refletirem? Levá-los[/as] à reflexão quanto a isso.

Charlene: Eu acho legal. O que você acha Sílvia?

Sílvia: Eu acho que [ele] deve conscientizá-los[/as].

Henrique: No caso, eles[/as] vão ter que chegar ao ponto. Eu vou escrever e vou falar “O que vocês acham da frase?”.

Charlene: Antes de dar a sua opinião?

Henrique: É claro. Sem falar nada. Eles[/as] é que vão ter que falar. Aí, se eles[/as] começarem a reforçar a ideia, aí eu vou começar a questionar “Mas vocês não pensam que, talvez, isso seja uma ideia que a sociedade criou? Que seja uma ideia que eles[/as] inventaram? Uma história inventada?” Aí, fica nisso aí. Deixa eles[/as] pensarem. Talvez [a opinião] mude porque devagarzinho... Aí, se não mudar, eu falo: “Vocês não acham que vocês estão reforçando isso aqui? Que isso aqui não existe? Na verdade, vocês podem aprender inglês como podem aprender português, matemática e qualquer coisa aqui dentro dessa sala de aula, é só vocês quererem”.

Charlene: É. Eu acho legal, Henrique. Não é, Sílvia?

Sílvia: Humrum. (Sexta sessão, 26/10/2011)

Vemos também nesse excerto que a teoria acadêmica parece ter transformado a teoria pessoal do professor sobre a escola pública. Arrisco-me a dizer não só sobre a escola pública, mas também sobre seus/suas professores/as e os discursos destes/as, visto que Henrique responde à pergunta “Quais são, hoje, seus objetivos para ensinar inglês?” do questionário, da seguinte maneira: “[...] fiquei mais atento quanto às influências de outros[/as] professores[/as] já calejados[/as] pelo sistema educacional, que me faziam desistir de algumas atividades e fazer outras com um prévio pensamento de fracasso”. Contudo, como ressaltai na metodologia, considero que essa pergunta pode ter induzido a resposta do professor, por carregar a palavra “hoje” e por ser antecedida pela pergunta “Quais eram, antes da pesquisa, seus objetivos para ensinar inglês?”, que, por sua vez, carrega a expressão “antes da pesquisa”. Acho que isso pressupõe que eu esperava uma mudança e para corresponder as minhas expectativas, ele pode ter oferecido a resposta mostrada. Mesmo assim, Henrique, agora, mostra estar questionando as “verdades” constantemente reproduzidas pela sociedade de modo geral e considerando-as parciais e particulares. Seu discurso, anteriormente, reproduzia o que a sociedade transformou em verdade sobre os contextos públicos de ensino básico. Essa suposta verdade naturalizada, inclusive, parece ter influenciado a dedicação do professor ao seu trabalho, como é mostrado no seguinte trecho retirado da terceira sessão:

Excerto 25

Charlene: Lá na página 209, ela [Mendonça (2003)] fala assim, no primeiro parágrafo: “Kemmis (1987) diz que ‘a reflexão implica um processo de auto-avaliação que coloca o[a] praticante dentro da ação, na história da situação, participando da vida social, e, acima de tudo, tomando partido’”. Então, ela diz que a reflexão implica um processo de autoavaliação. E eu gostaria que vocês se

avaliassem como professores[/as]. O Henrique falou uma coisa muito importante na sessão reflexiva passada e ele falou que repetiria nessa sessão. Eu até anotei aqui [no meu diário]. Você falou que você não está dando 1/10 de você a...

Henrique: Eu posso falar que é uns 2/10. Nas últimas semanas eu desenvolvi para dar uns 2/10 a minha capacidade como professor em sala de aula. Por que é só 2/10? Por que você não está dando o máximo de si? Porque o contexto, os[/as] outros[/as] colegas de trabalho, até a coordenadora, diretora falaram dentro da sala de aula “Salário de professor[/a] é ruim, é isso aí, está assim há 20 anos, desde quando eu entrei, e vai continuar assim. Você está achando ruim, você tem que procurar outra profissão”. Não falou diretamente para mim, falou para um grupo. Nós estávamos discutindo a questão de entrar em greve ou não e ela falou isso para o grupo. Então, os[/as] colegas também falam “Você vai tentar fazer isso? Não, isso aí não dá certo não. Ihh... Você não entendeu. Aqueles[/as] meninos[/as] só sabem copiar. Põe eles[/as] para copiar e eles[/as] ficam quietinhos[/as]”. E aí você chega à sala e vivencia isso, você tenta fazer uma dinâmica, um trabalho em grupo e os[/as] alunos[/as] não cooperam, não funciona. Aí você fala assim: “Senta e copia”. Todos[/as] ficam caladinhos[/as], sentados[/as] e copiando, prestando atenção. Só. Prestando atenção, entre aspas, não é? Porque eles[/as] estão lá realmente copistas, totalmente copistas, e foi o que aconteceu na última aula de ensino religioso [O professor completa sua carga horária com aulas de ensino religioso e filosofia].

Charlene: Então você acha que é por causa dessas *single stories* que os[/as] professores[/as] contam sobre a escola pública, que os[/as] próprios[/as] alunos[/as] contam, que você não está dando o máximo de si?

Henrique: Sim. Você fica condicionado àquilo. (Terceira sessão, 11/09/2011)

Na terceira sessão, inclusive, já vemos uma pequena mudança nas teorias pessoais de Henrique, tanto que sua capacidade como professor, segundo ele, aumentou de 1/10 para 2/10, ou seja, dobrou. Essa mudança atingirá seu ápice na sexta sessão reflexiva, como já mostrado e como se pode ler a seguir:

Excerto 26

Henrique: Meu[/minha] filho[/a] está enrolado[/a]. Se eu for ter filho[/a], até o 9º ano, ele[/a] vai para a escola pública. O caráter dele[/a] vai se formar na escola pública. Eu quero que seja lá. Para que ele[/a] possa ver que tem muita gente que tem oportunidades melhores que a dele[/a], que tem muita gente que tem oportunidades e situações piores que a dele[/a], e que a escolha é dele[/a]. Ele[/a] é quem vai escolher. Talvez, até o 3º ano. Se, por acaso, o conteúdo da escola pública não permitir que ele[/a] faça uma prova de vestibular, que ele[/a] se saia bem para conseguir entrar em uma universidade, eu não tenho o menor receio de ter que pagar curso particular depois, ou até durante o processo. Pagar faculdade particular, eu pago. **Mas a escola, ele[/a] vai ter que fazer a pública.**

Charlene: E o que você acha da escola pública? Do[/a] professor[/a] de escola pública?

Henrique: A escola pública... Como professor de escola pública, no início do ano, até o meio do ano, mais ou menos, se você me perguntasse, eu diria realmente que a escola pública no Brasil é uma fraude, é uma farsa. Não existe educação na escola pública...

Charlene: Mas você acha que...

Henrique: Eu diria isso. Hoje não. Hoje, eu mudei um pouco de ideia. (Sexta sessão, 26/10/2011)

É possível perceber uma mudança gradual nas teorias pessoais de Henrique, que, com sua entrada na pesquisa e graças a todas as leituras e reflexões colaborativas promovidas,

parece deixar de acreditar no discurso reinante sobre a escola pública e sua incompetência e passar a acreditar em um discurso oposto, de possibilidades e histórias de sucesso. Novamente, contudo, o momento mostrado no Excerto 26 me leva a desconfiar da transparência das afirmações de Henrique. Percebe-se uma inversão em seu discurso quando interfiro e digo “Mas você acha que...”. Aliado a isso, nas sessões anteriores e mesmo nessa sessão, antes dessa conversa, eu já havia problematizado alguns discursos sobre escola pública, o que pode ter indicado minha posição e levado Henrique a ser condescendente comigo, a pesquisadora. Essa é uma possibilidade. Também pode ser que Henrique tenha sido sincero e acreditasse mesmo nesse contradiscurso. Pennycook (2004a) defende que as línguas são performativas e que a performatividade abre caminhos para entendermos como elas, bem como as identidades e futuros, são remodelados. De acordo com o autor, precisamos lançar mão da língua, e também de novos significados gerados em nossos desempenhos linguísticos, para transformar a sociedade, promover nossa agência e resistência no mundo, ou seja, “precisamos, portanto, ter uma teoria de como a transformação social opera através do uso linguístico, em vez de ver todo o uso da linguagem espelhando o social”²⁹ (PENNYCOOK, 2004a, p. 13). Acredito que pode ter sido o que Henrique fez.

Na sétima sessão, Henrique, rapidamente, relata que fez com seus/suas alunos/as do 9º ano o que havia pensado na sessão anterior – levar o texto que lemos e discutimos na sexta sessão para também ser discutido na sala de aula –, o que mais uma vez, mostra a influência das leituras e reflexões colaborativas teóricas sobre ele. Se essa influência não existisse, por que Henrique comentaria, semanas depois, o que fizera em sua sala de aula?:

Excerto 27

Henrique: E foi aquela [aula] do “eles[/as] não aprendem nem o português quanto mais o inglês”. Discutimos, falamos e tal. Eu conversei com eles[/as] [os/as alunos/as], questionei, fiz um monte de questionamento. (Sétima sessão, 09/11/2011)

Na penúltima sessão reflexiva, quando pergunto ao professor acerca da importância de sua participação na pesquisa, ele destaca exatamente os ganhos advindos de seu contato com os textos acadêmicos e de sua participação das sessões colaborativas:

Excerto 28

Charlene: E você Henrique? Qual foi a importância de ter participado dessa pesquisa?

Henrique: Os textos me ajudaram bastante, os que eu consegui ler. Tem um, o último, da Julma...

²⁹ *We need therefore to have a theory of how social transformation operates through linguistic use rather than seeing all language use as mirroring the social.*

Charlene: ...e da Rosane.

Henrique: ...e da Rosane, que **eu vou usar na minha monografia, várias partes.** E a bibliografia... Eu vou ter que comprar o livro [delas]. Eu vou comprar o da Rosane, é aquele da capa meio roxa, não é?

Charlene: É.

Henrique: É aquele onde estava aquele artigo da Julma e da Rosane. Aquele que tinha umas referências do...

Charlene: “Por uma linguística aplicada indisciplinar”?

Henrique: É. É do Moita.

Charlene: Do Moita Lopes.

Henrique: É. Do Moita Lopes. Eu vou ter que comprar este também porque ele vai me ajudar bastante. **E o questionar. As questões sobre o questionar. Eu acho que isso resume bastante tudo o que eu aprendi aqui.**

Charlene: Questionar ? Te ajudou a questionar?

Sílvia: O “porquê”, o “para que”, não é?

Henrique: **Questionar tudo. Todos os âmbitos, todas as... O antes, o durante, o depois.**

Sílvia: E o depois. [risos]

Henrique: **E o depois do depois.** [risos].

[...]

Henrique: Essa foi outra coisa também que eu **aprendi com as sessões e com os nossos estudos.** Eu não sei se isso ficou claro no questionário, mas eu falei que eu achava que eu estava sozinho na luta diária, na batalha. Era diária, sozinha, individual. **E agora não. Agora, eu me sinto menos sozinho.** (Oitava sessão, 23/11/2011)

No Excerto 28, percebe-se que o professor, ao se pronunciar, lança mão de alguns construtos teóricos, previamente estudados nas sessões de reflexão colaborativa. Nota-se, nas partes em destaque, a influência que autores/as que teorizam acerca do papel da Linguística Aplicada (BORELLI; PESSOA, 2011) e Schön (1983; 1987) exerceram sobre Henrique. Quando ele comenta que uma das contribuições advindas de sua participação na pesquisa foi ter aprendido a questionar, vejo a ação que o texto de Borelli e Pessoa (2011), lido na sétima sessão, exerceu sobre ele. As autoras, lançando mão de Cavalcanti (2006), Moita Lopes (2006), Pennycook (2006) e Rajagopalan (2006), concebem a Linguística Aplicada como prática problematizadora e defendem que “seu objetivo primeiro consistiria em questionar tudo o que é visto como pronto ou estabelecido, expondo as relações de poder que as subjazem e contribuem para sua manutenção” (BORELLI; PESSOA, 2011, p. 17). Henrique também traz à tona a epistemologia alternativa da prática, teorizada por Schön (1987; 1983). Esse estudioso defendeu que as reflexões na e sobre a ação são necessárias para que se entenda e, a partir daí, se transforme o que se faz. Schön (1987) defende que a reflexão na ação preocupa-se com o que se faz enquanto se está fazendo-o, preocupa-se com o discurso e a ação do/a professor/a diante de uma inesperada reação ou percepção dos/as alunos/as. Isso vai ao encontro do que Pennycook (2004) nomeou de momentos críticos, como discutido no Capítulo 1. Já a reflexão sobre a ação envolve “recordar sobre o que fizemos para descobrir

como nosso conhecimento-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado” (SCHÖN, 1987, p. 26)³⁰.

Além disso, observa-se ainda, na última fala do professor, o quanto a colaboração e os estudos parecem tê-lo fortalecido. O professor também revela esse fortalecimento quando responde a duas perguntas do questionário: “que professor você era antes da pesquisa?” e “que professor você é agora?”. Segundo Henrique, antes da pesquisa, ele era “um professor que acreditava estar sozinho, lutando contra um sistema em ruínas, sem salvação; [um professor] depressivo, estressado e prestes a desistir do cargo”. Em contrapartida, agora, ele é “[u]m professor consciente das dificuldades a serem enfrentadas, atento aos[às] amigos[as] e parceiros[as] que possa encontrar nessa caminhada e também consciente do que po[de] fazer para modificar a realidade em que [s]e encontr[a]”. Diante disso, problematizo de novo: não teriam minhas perguntas induzido essas respostas, bem como as de Sílvia, como é mostrado adiante, ao pressupor uma transformação, através da expressão “antes da pesquisa” e da palavra “agora”? Um aspecto que me chama a atenção na resposta de Henrique à primeira pergunta anterior é que ela parece carregar um não-dito que pode estar indicando uma posição atual do professor, ou seja, se, antes da pesquisa, ele estava “prestes a desistir do cargo”, agora, depois da pesquisa, poderia ele não estar mais? A colaboração e os estudos teóricos teriam influenciado essa que parece ser sua posição atual? Ou esse subentendido foi uma estratégia da qual Henrique, talvez inconscientemente, lançou mão para, outra vez, corresponder às minhas expectativas? Ele sabia de minha insatisfação e tristeza em relação à sua vontade de abandonar a profissão. Pessoa (2009, p. 56) acredita que

[a] formação voltada para o desenvolvimento teórico [...] é fundamental para que esses[as] professores[as] se tornem especialistas do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e também pesquisadores[as] de suas salas de aula. Assumindo esses novos papéis, é bem provável que eles[as] comecem a desconfiar dos livros didáticos e das teorias formais e, conseqüentemente, a romper com o processo de proletarianização rumo à profissionalização docente.

Toda essa contribuição teórica destacada por Henrique em seu discurso parece ir de encontro ao que o professor afirma na nona sessão reflexiva, realizada cinco meses após a oitava sessão:

Excerto 29

Henrique: Aquelas teorias, basicamente, não alteraram a minha prática.

Charlene: [muito assustada] Não?????

³⁰ *We may reflect on action, thinking back on what we have done in order to discover how our knowing-in-action may have contributed to an unexpected outcome.*

Henrique: A minha prática? Visivelmente, pode ter alterado, assim, inconscientemente. **Mas conscientemente... Falar assim: “Não, agora eu estou fazendo isso porque aquela teoria que eu li lá na Charlene, me indicava fazer isso”. Não!** (Nona sessão, 30/04/2012)

No entanto, há que se pensar aqui no contexto em que essa conversa ocorre. Como ressaltai no Capítulo 2, na nona sessão reflexiva, Sílvia não estava presente. Na sua ausência, Henrique pode, então, ter assumido a sua posição para “equilibrar” o grupo e isso pode explicar a postura que ele, agora, apresenta no Excerto 29. Ainda assim, Henrique não descarta a possibilidade de que as teorias produzidas pela academia tenham alterado a sua prática, mesmo que de forma inconsciente. A última fala de Henrique, presente no trecho acima, ilustra o papel que essas teorias, ou melhor, textos acadêmicos, parecem ter exercido ao longo da pesquisa: não foi aquele previsto pelo modelo da racionalidade técnica, em que a teoria era ditada pelos/as pesquisadores/as e deveria ser acatada e praticada, mesmo que não estivesse de acordo com as teorias pessoais dos/as professores/as e com o seu contexto de trabalho. Pelo contrário, as teorias acadêmicas: promoveram as mudanças de algumas teorias pessoais do/a professor/a; incentivaram Henrique e Sílvia a teorizar sobre suas práticas e a entender/problematizar o que faziam e o motivo pelo qual faziam o que faziam; possibilitaram a reflexão sobre como reconstruir a prática e sobre as consequências dessa reconstrução.

Não posso deixar de ressaltar, como tenho feito, que as afirmações de Henrique e Sílvia podem ter refletido minhas expectativas, mostradas tanto nos discursos presentes nas sessões reflexivas, quanto nas perguntas dos questionários. Na próxima seção, discuto algumas prováveis mudanças acarretadas nas práticas pedagógicas de Sílvia e Henrique e advindas das possíveis mudanças em suas teorias pessoais.

3.2 Mudanças nas práticas pedagógicas

De acordo com Silvestre (2007), as teorias pessoais dos docentes influenciam suas práticas pedagógicas (ZEICHNER; LISTON, 1996) e “sendo assim, pode-se dizer que mudanças nas teorias pessoais dos/[as] professores/[as] podem levar a mudanças também nas suas práticas pedagógicas” (SILVESTRE, 2007, p. 1060). Na mesma direção, Pessoa e Sebba (2006) acreditam que, para que algumas alterações sejam realizadas na prática, algumas teorias pessoais precisam ser mobilizadas.

Mostrei, na seção anterior, que tanto as leituras teóricas quanto a reflexão colaborativa sobre elas parecem ter provocado mudanças nas teorias pessoais de Henrique e

de Sílvia. Notei que essas mudanças, conseqüentemente, provocaram também mudanças em suas práticas, pois ele e ela passaram a problematizar suas ações. Nesta seção, então, dedico-me a mostrá-las. Como fiz na seção anterior, seguirei a ordem cronológica em que as sessões aconteceram para mostrar os excertos mais significativos e analisá-los.

Na terceira sessão reflexiva, Sílvia, Henrique e eu assistimos a uma aula de Mendanha, a professora que normalmente substitui Sílvia quando ela está impossibilitada de ir às aulas. Tanto ela quanto Sílvia disseram que o conteúdo da aula (presente simples) foi decidido por esta, que pediu àquela que o ministrasse. Além disso, Sílvia ofereceu à Mendanha um livro didático e a pediu que se focasse em uma das formas gramaticais apresentadas por ele, que privilegiava a estrutura: sujeito + verbo, oferecendo exemplos. Mendanha focalizou bastante as terceiras pessoas do singular e seus verbos e ministrou a aula em português. Apenas os exemplos, escritos no quadro negro, foram na língua-alvo.

Como é visto no próximo excerto, ao visionar a aula de Mendanha, Sílvia comenta que costuma fazer da mesma forma e justifica a escolha daquele conteúdo afirmando ser “gramatiqueira”. Contudo, após algumas reflexões colaborativas sobre a aula, ela declara que não ensinará mais como costuma ensinar e como Mendanha faz. Logo depois, traz o exemplo de uma aula que ministrou após a aula de Mendanha, uma aula que, segundo ela, foi influenciada pelas sessões reflexivas anteriores e que corresponde às considerações às quais, colaborativamente, chegamos após ver a aula ministrada por Mendanha:

Excerto 30

Sílvia: Engraçado. **Eu faço do mesmo jeito** quando eu vou explicar. Eu faço na afirmativa, na negativa. Eu uso o mesmo exemplo para todas.

[...]

Sílvia: Ih, então eu tenho que melhorar demais porque quando chega na gramática, aí! **Eu sou gramatiqueira, mas é a gramática que o livro traz** [...].

[...]

Henrique: Nossa! **Eu cansei já da aula dela.**

Sílvia: **Eu também. Eu nunca mais vou ensinar desse jeito.** [A professora afirma ensinar do mesmo jeito que Mendanha.]

[...]

Sílvia [para Charlene]: **Ah, deixa eu te falar o que eu fiz na outra aula, que você não gravou, depois daquela que você gravou. Eu segui aquilo que nós tínhamos comentado. Aí, eu trabalhei aquele texto do trabalho voluntário, aí eu peguei alguns vocábulos que nós tínhamos trabalhado,** escrevi, fiz fichinhas, e fiz uma brincadeira. Eu os[/as] [os/as alunos/as] coloquei sentados[/as] em círculo, peguei uma música em inglês e, enquanto a música passava, fui passando uma bolinha, um dadinho. Aí o dadinho parava na mão de um[/a] aluno[/a], eu pegava uma palavra do texto e perguntava “Que palavra é essa?”. Estava tudo em inglês. Aí, quem acertava, ganhava palmas. Eu não dei balinha. E foi uma festa. Eles[/as] gostaram até! Foi para a memorização do vocabulário.

Charlene: E o que você achou?

Sílvia: Foi muito positivo. Eu gostei. Foi diferente. Eles[/as] gostaram.

Henrique: E você levou uma meia hora para preparar? Antes dessa aula?

Sílvia: Sabe como eu preparei? Eu tinha uma aula vaga e preparei lá. Foi na hora assim: “Vou fazer isso, isso e isso agora”. E fiz as fichinhas com os vocábulos de canetão. Recortei. O CD eu já tenho guardadinho lá no meu armário, só de música em inglês. Aí eu levei para a sala. Pensei, assim, na hora. Acredita?

Charlene: Muito legal, Sílvia. (Terceira sessão, 11/09/2011)

Percebo que essa aula descrita por Sílvia recebeu tanto contribuições advindas das discussões feitas durante as sessões reflexivas anteriores, quanto do texto que lemos e discutimos na primeira sessão reflexiva, realizada quatro semanas antes. No texto intitulado “A resignificação das crenças no processo de formação continuada”, Maitino (2011) apresenta parte dos resultados de sua pesquisa de mestrado que, em linhas gerais, trata de um trabalho de formação continuada desenvolvido com uma professora de inglês da rede pública de São Paulo. Dentre alguns objetivos, a autora analisou o efeito exercido pelas leituras feitas pela professora sobre seu discurso e suas ações pedagógicas. Antes do trabalho de formação continuada, a pesquisadora notou que as aulas da professora eram marcadas pela ênfase às regras e estruturas gramaticais e pela tradução de pequenos textos. Percebeu também que a visão de língua da participante era tradicional e positivista. No entanto, as leituras e discussões dos textos promoveram a conscientização da professora sobre suas teorias pessoais e sua prática. Permitiram ainda que a participante percebesse: a existência de novas possibilidades metodológicas que lhe despertaram o desejo de redirecionar a sua prática; a língua como “um instrumento de comunicação [dinâmico]” (MAITINO, 2011, p. 122); a importância dos momentos de produção oral com base em tentativas de comunicação, mesmo sob o risco de errar; a necessidade de valorizar o conhecimento e as experiências trazidas pelos/as alunos/as para a sala de aula. Em suas aulas, a professora passou a propor atividades mais comunicativas e dinâmicas que ela acreditava que poderiam possibilitar a interação entre os/as alunos/as e, ao mesmo tempo, valorizar suas realidades e conhecimentos.

Acredito que a leitura e a discussão desse texto podem ter despertado em Sílvia a consciência de que suas aulas eram tradicionais e, como as da professora do estudo de Maitino (2011), voltadas para a gramática e a tradução. No questionário aplicado à professora no dia 23 de novembro, ela responde à pergunta “Como você ensinava inglês antes da pesquisa?”, da seguinte forma: “utilizando de métodos bem tradicionais. Eu fazia apostilas³¹ com textos em inglês para trabalhar interpretação e gramática. Porque o objetivo era a preparação para o vestibular”. Talvez por não estar mais satisfeita com a forma como ensinava inglês, Sílvia tenha transformado sua prática e proposto uma atividade mais

³¹ Essas apostilas eram recortes de diversas partes de diferentes livros didáticos.

interativa, como a que descreveu anteriormente. O visionamento da aula de Mendanha pode também ter agravado essa insatisfação de Sílvia que, diante de suas afirmações “Eu faço do mesmo jeito” e “Eu sou gramatiqureira”, avaliou-as e sentiu a necessidade de comentar a atividade que fizera na semana anterior e que em nada se assemelhava ao que ela e Mendanha estavam acostumadas a fazer. Esse comentário de Sílvia sugere uma ruptura com o seu discurso anterior, uma conscientização e uma tentativa de reconstrução da própria prática, visto que ela não deu continuidade ao conteúdo introduzido por Mendanha, mas à aula que ministrara antes daquela da professora substituta. Schön (1983) considera a prática como fonte de conhecimento e destaca a importância de trazer à tona o conhecimento tácito a fim de examiná-lo, criticá-lo e, por fim, aprimorá-lo. Acredito que foi justamente isso o que aconteceu com Sílvia, que, já imbuída do conhecimento teórico proporcionados pela leitura e discussão do texto de Maitino (2011), analisou a aula de Mendanha e identificou-se com ela; criticou a aula da professora substituta e criticou-se a si própria; agiu diferentemente e aprimorou a própria prática, tentando atender às sugestões apontadas na reflexão crítica.

O excerto seguinte foi selecionado a fim de mostrar que as mudanças na prática de Sílvia continuaram. Nele, Sílvia comenta sobre o quanto ficou nervosa ao ter sua aula gravada para aquela sessão. Isso porque, segundo a professora, pela primeira vez na escola pública, ela dá uma aula toda em inglês e propõe uma atividade que depende mais dos/as alunos/as do que dela mesma para ser realizada. Tal atividade foi criada por ela, não estava no livro didático nem na apostila que costumava usar. Há a possibilidade de que essa desconsideração do livro didático e essa decisão de dar a aula em inglês tenham sido influenciadas pelas leituras teóricas e pelas reflexões colaborativas, já que o desenvolvimento da habilidade oral e a autonomia dos/as professores/as e de seus/suas alunos/as tinham sido muito discutidos em sessões anteriores. Além disso, Sílvia afirma na quinta sessão que “O que eu estou aprendendo aqui, eu estou tentando colocar em prática. Isso é verdade!”. Entretanto, Rajagopalan (2003, p. 12) alerta que

[n]ão é a simples aplicação da teoria para fins práticos, mas pensar a própria teoria de forma diferente, nunca perdendo de vista o fato de que o nosso trabalho tem que ter alguma relevância. Relevância para as nossas vidas, para a sociedade em geral.

Mesmo assim, acredito que essas leituras e reflexões de nada valeriam se não fosse a vontade própria de Sílvia de ver a relevância de seu trabalho. Segundo Cortez (2003, p. 224), “a partir do momento em que mudamos, essa mudança acontece primeiro no âmbito pessoal, mudamos de dentro para fora”:

Excerto 31

Sílvia: Charlene, à noite, eu estava em transe de tanto que eu fiquei nervosa naquela aula.

Charlene: Naquele dia?

Sílvia: Humrum.

Charlene: Por quê?

Sílvia: Sei lá. [Para Henrique] **Eu propus uma atividade e tentei falar só em inglês com os/as meninos/as**. Eu olhava para a câmera dela [Charlene], mas dava, assim, um branco.

[...]

Sílvia: [Para Henrique] Esse dia, você não repara. Porque eles/as gritaram e muito. Eu estava tão incomodada com a Charlene e esses/as meninos/as gritavam!

Henrique: Nossa! Eles/as gritaram! [Comemora]. Você vai ver é a minha, o que é gritar. [risos] Você não sabe o que é gritar.

Henrique: A sua cara está diferente. Você está tensa.

Charlene: Mas ficou muito bom, Sílvia.

[...]

Charlene: Você gostou dessa aula dela?

Henrique: Gostei. Interessante.

Sílvia: **Todos participaram.**

Charlene: Eu acho que essa aula, das que eu assisti, foi a mais diferente. Como eu te falei no início, você confiou nos/as alunos/as para eles/as produzirem, deu autonomia para eles/as criarem, não deu um exercício pronto do livro, não ficou só naquela apostila que você os pediu para xerocar. Você mostrou que confia neles/as, que eles/as sabem inglês, que eles/as podem produzir e que eles/as podem aprender inglês. Você passou muita confiança para eles/as. E, de todas as aulas, foi a que você mais falou inglês.

Sílvia: **Por isso que eu fiquei nervosa. E eu errei** [risos].

Charlene: E você pode ver que eles/as entenderam.

Sílvia: Entenderam. (Quarta sessão, 28/09/2011)

A escolha de uma atividade interativa parece representar uma mudança em Sílvia sobre sua concepção da aprendizagem. Na primeira aula da professora, que gravei para o projeto piloto da dissertação, ela mantinha toda a atenção, estava no centro, falava o tempo todo, utilizando apenas o quadro, o livro didático/apostila e a língua portuguesa. Além disso, julgava que os/as alunos/as aprendiam, pois ela era uma boa professora (Diário da pesquisadora). Interpreto isso da seguinte forma: se os/as alunos/as de Sílvia não aprendessem, a responsabilidade seria dela. No entanto, na quarta sessão, os/as alunos/as se mostram mais responsáveis pela própria aprendizagem:

Excerto 32

Hoje, a aula de Sílvia foi diferente de todas as outras que já vi. Ela estava nervosa, titubeava ao falar. Sempre que se sentia insegura, olhava para mim e sorria sem graça, vermelha. Acho que ela estava com medo de errar porque só estava falando em inglês. Eu tentava, por meio de expressões faciais e balançando a cabeça positivamente, mostrar para ela que estava ótimo. Teve um momento em que ela se virou para mim e perguntou se estava certo. Em outro, perguntou como se pronunciava uma palavra. **Acho que ela pensa que, por eu ser a pesquisadora, eu sei tudo e certo!** Mas pode ser que ela não pense assim. Talvez eu é que esteja pensando. Talvez ela só estivesse nervosa mesmo. Os/As alunos/as adoraram a aula, ficavam folheando as revistas e comentando, em português, com os/as outros/as colegas sobre as figuras que achavam. Na hora em que foram escrever o texto, não

tiveram muita dificuldade porque a professora já tinha colocado um modelo no quadro. Mesmo assim, Sílvia os/as ajudava, em inglês. Eles/as a entenderam. (Diário da pesquisadora, 22/09/2011)

Essa transferência de responsabilidade pela aquisição do próprio conhecimento pode representar também uma mudança nas relações de poder, já que Sílvia deixa de entregar o conhecimento pronto e os/as alunos/as passam a buscá-lo. De detentora do conhecimento/poder, Sílvia passa a ser a mediadora de sua busca. Cortez (2003, p. 225, grifos no original) afirma:

A maneira como ensino demonstra qual a relação de poder existente na sala de aula. Estou transmitindo os conteúdos e encarando os[/as] alunos[/as] como receptores[/as] de informações ou estou facilitando a sua construção de conhecimento, respeitando o que trazem e procurando ampliar essa visão? Que movimento estou enfatizando: o de *entrega* ou o de *busca*?

Como mostrei no capítulo anterior, Sílvia, por um lado, fortaleceu-se e reconheceu-se como detentora de um poder que ela parecia julgar ser apenas da pesquisadora, o que corrobora e responde a minha desconfiança apresentada no Excerto 32, retirado do diário. Por outro lado, a partir de sua quarta aula, também reconheceu seus/suas alunos/as como detentores/as de um poder, de uma responsabilidade que ela, anteriormente, mostrou acreditar ser apenas dela. E como Sousa (2003, p. 201) defende:

Como é difícil remar no meio de uma tempestade, cada um por si, só, sem recursos! Talvez seja esse um de nossos grandes erros. Nós, professores[/as], pensamos que somos capazes de solucionar os problemas de nossas escolas sozinhos[/as]. Isolamos-nos em nossos barquinhos de idéias, quando deveríamos estar juntos numa mesma embarcação [...].

A quarta aula de Henrique também se apresentou cheia de mudanças. Como Sílvia, o professor, pela primeira vez, propôs uma atividade diferente na escola pública que objetivava a prática oral de um diálogo produzido por ele e a interação entre os/as alunos/as. Os/As alunos/as, contudo, tiveram que montar o diálogo, ou seja, com base em seu conhecimento de mundo e na lógica de uma conversa que envolve perguntas e respostas, eles/as tinham que ordenar as frases que compunham o diálogo e que lhes foi entregue em um envelope pelo professor. Eles/as gostaram dessa tarefa e também de, posteriormente, praticar o diálogo em pares. Henrique, ao final da aula, selecionou alguns pares para irem à frente da turma e interpretá-lo. Mesmo com algumas dificuldades, os/as alunos/as o fizeram, surpreendentemente, sem medo de errar. Presumo que o que contribuiu para isso foi a postura do professor diante de seus erros: corrigia-os implicitamente e após a apresentação dos/as

alunos/as, sem apontá-los ou indicar quem os havia cometido. Ele justifica essa postura na primeira pergunta do questionário “Como você ensinava inglês antes da pesquisa?”: “ensinava inglês baseado em minhas crenças pessoais e principalmente no que eu acreditava ser certo e necessário para meus[/minhas] alunos/[as]”. Tal postura foi observada por mim desde a primeira aula que gravei. Antes dessa atividade interativa, os/as alunos/as costumavam participar, mesmo sua participação não sendo pedida. De suas carteiras, participavam da correção dos exercícios e das explanações do professor, adicionando a elas suas próprias experiências. Também observei que Henrique se recusava a usar o livro didático que os/as alunos/as tinham e sempre optava por produzir suas próprias atividades, o que considero ter também influenciado a autonomia que Sílvia apresentou na quarta aula, visto que essa postura do professor foi comentada e elogiada por mim e por ela em sessões anteriores. Por se tratar de uma turma com um grande número de alunos/as adolescentes, o professor demonstrava dificuldades em controlá-la, o que não impedia a participação deles/as. Nessa aula do professor, uma de suas alunas pediu que ele propusesse mais aulas interativas, as quais possibilitassem aos/às alunos/as buscar o próprio desenvolvimento:

Excerto 33

Charlene: Então essa foi a aula do Henrique. Henrique, por que você fez isso [propôs a prática oral de um diálogo produzido por ele e a interação entre os/as alunos/as]?

Henrique: Porque aquela correção na frente, de dar balinha e tal, funcionou para alguns praticarem a oralidade. Mas, aí, parece que nem todos[/as] falavam. Nem todos[/as] participavam, nem todos[/as] interagiam. Aí, eu pensei em dividir em grupos e pedi para eles[/as] praticarem o diálogo, juntos[/as]. Alguns[/mas] praticaram, poucos[/as] praticaram. Eu tentei ver se mais pessoas falavam em inglês. Tem muita coisa, só que só perguntas e frases, separadas. Tem o seu contexto próprio, mas são bem separadas. É tudo sobre jantar, comidas do jantar, lugares para jantar, “Você já foi ao restaurante?”, “Quando foi a última vez que você foi ao restaurante?”.

Charlene: E você já tinha feito esse lance de organizar diálogo, dar o envelopezinho?

Henrique: Não.

Charlene: Foi a primeira vez?

Henrique: Foi.

Charlene: Você gostou?

Henrique: Sim. Na escola pública foi a primeira vez.

Sílvia: Todos[/as] receberam o mesmo diálogo?

Henrique: Foi. Receberam o mesmo diálogo.

Charlene: E você gostou do resultado?

Henrique: **Gostei bastante do resultado.**

Charlene: Você viu que tem uma aluna sua que falou “Nossa!...”

Henrique: Você não pegou na hora não?

Charlene: Eu peguei. Só que eu passei rápido.

Henrique: É um pouquinho ali, um pouquinho antes de as meninas falarem.

Charlene [Para Sílvia]: **Uma aluna dele pediu mais aulas assim.**

Henrique: **Ela falou “Nossa, professor! Por que toda vez você não faz aula assim? É tão divertido! Nós aprendemos tanto!”**

Charlene: É. “Nós aprendemos tanto”. Eu a peguei falando.

Henrique: Foi a [nome da aluna]. Na hora eu falei assim: “**Vocês têm que cooperar, vocês têm que ajudar para a aula ser sempre assim. Vocês conversam demais. Às vezes eu trago aula assim, mas vocês conversam demais e não dá para fazer**”. (Quarta sessão, 28/09/2011)

Henrique, que antes desconfiava que atividades geralmente comuns em cursos livres de inglês pudessem dar certo na escola pública, arriscou-se a tentar. Ele avalia sua aula de maneira positiva, o que suponho ter enfraquecido a *single story* que mantinha sobre a escola pública e contribuído para o seu fortalecimento como professor nesse contexto, ou seja, experiências positivas também fortalecem os/as docentes. Segundo Bezerra (2007, p. 42),

contemplar a própria práxis constitui uma via de empoderação, uma vez que estar cômico sobre o que se faz é a condição *sine qua non* para a alavancagem de necessárias ressignificações nessa operação [de ensino].

Vemos que Sílvia e Henrique “passaram a considerar o[s/as] aluno[s/as] como colaborador[es/as] no processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira” (PESSOA; BORELLI, 2011, p. 74). No caso de Henrique, o que pode ter contribuído para isso foi a sua relação interpessoal com os/as alunos/as, como comenta no fragmento abaixo:

Excerto 34

Henrique: [...] eu comecei a perceber que parece que tem aluno[/a] que gosta mais de mim do que dos[/as] outros[/as] professores[/as]. E não é porque a minha aula é a melhor de todas, é porque eu chego na sala de aula e converso com eles[/as] como se eles[/as] fossem iguais a mim. No sentido de... Tipo assim: “Você é igual a mim. Eu sei isso aqui porque eu li aquele livro ali. Você quer ler aquele livro ali? Tem lá na biblioteca. Vamos lá?” Eu pego na mão do[/a] aluno[/a] e o[/a] levo lá na biblioteca. Eu falo “Aqui ó. Leva para você ler”. Eu entrego na mão dele[/a]. E parece que, tipo assim, eles[/as] sentem que eu acredito que eles[/as] são capazes. Enquanto eles[/as] sentem que outros[/as] professores[/as] acreditam que eles[/as] não são capazes. Eu comecei a perceber neles[/as], **principalmente agora, do meio do ano para cá**. (Sexta sessão, 26/10/2011)

Apesar de acreditar que o professor pudesse estar influenciado pela leitura e discussão do texto de Moita Lopes (1996), feita na sexta sessão, creio que essa aproximação que se deu entre Henrique e seus/suas alunos/as também possa ter sido resultado de todas as leituras e reflexões colaborativas que, como o professor comenta, iniciaram-se em agosto de 2011. Após assistir a quinta aula do professor, fiz a seguinte observação:

Excerto 35

A cada dia que se passa, parece que o comportamento dos/as alunos/as está melhorando. Sinto que eles/as também estão mais próximos do professor, respeitando-o mais. Eles/as o tratam como um amigo. (Diário da pesquisadora, 04/10/2011)

Na resposta da seguinte pergunta do questionário “Você acredita que sua forma de ensinar mudou com o desenvolvimento da pesquisa? Em caso afirmativo, como/em que sentido?”, o professor afirma: “[...] passei a testar mais, modificar as técnicas e os materiais utilizados para buscar o interesse dos[/as] alunos[/as] e me atentei mais ao que eles[/as] falam em sala”, ou seja, o professor justifica que o objetivo de suas mudanças foi o desenvolvimento de seus/suas alunos/as. Todavia, outra vez, resalto que essa é uma pergunta indutora, o que estabelece a necessidade de desconfiar de sua resposta. Mesmo Henrique afirmando que sua forma de ensinar mudou com o desenvolvimento da pesquisa, é necessário pensar que essa possível mudança não se deu milagrosamente e pode ter dependido de outros elementos. No Excerto 36, Henrique afirma que, não só as sessões reflexivas estão contribuindo para que sua prática mude, mas também seu curso de especialização. No Excerto 37, ele sugere que as sessões reflexivas contribuíram para essa mudança. Entretanto, ele não cita as sessões reflexivas, mas uma situação ocorrida em uma delas em que, após mostrar-se insatisfeito com uma aula, propôs-lhe a mudança. Mas isso me leva a pensar na possibilidade de essa mudança ter sido entendida por ele como uma imposição, advinda de mim, a pesquisadora:

Excerto 36

Charlene: Você gostou dessa sua aula?

Henrique: Gostei dela. Foi bastante positiva. Foi bem centrada neles[/as] [os/as alunos/as]. Dependia bastante deles[/as]. Eu acho que **eu fiquei até arrependido porque eu poderia ter feito isso antes, mas eu não sabia disso, não é? Como fazer uma coisa desse tipo, não é? Foi mais agora, na especialização, aqui, nas reflexões, que deu para dar uma mudada mesmo.** Porque se eu tivesse feito a primeira lista de verbos e uma atividade dessa para revisar a primeira lista de verbos, eu acredito que estudar as listas ficaria mais significativo para eles[/as]. (Sexta sessão, 26/10/2011)

Excerto 37

Charlene: E toda vez que você insere um conteúdo novo, você faz isso?

Henrique: Às vezes sim, às vezes não. Era toda vez assim. Aí, depois daquela aula que não foi boa, você falou: “Ah, muda e tal”. Aí, **eu fui mudando.** (Sétima sessão, 09/11/2011)

Acho interessante estabelecer uma relação de reciprocidade entre a mudança de Henrique e a mudança de seus/suas alunos/as, visto que a mudança dele pode ter provocado a mudança neles/as, em suas aprendizagens. Dos/as 31 alunos/as de Henrique que responderam ao questionário, 28 parecem ter percebido mudanças nas aulas do professor. Na resposta à primeira pergunta do questionário, “Durante esse tempo de gravação das aulas, você percebeu alguma mudança no trabalho do/a seu/sua professor/a? Qual?”, a aluna Monalisa resalta que “durante as filmagens, o professor falou mais em inglês, trouxe atividades diversificadas e

houve interação maior da turma em relação às atividades propostas”. Carol, ao encontro de Monalisa, pontua que Henrique: “[...] traz mais atividades diferentes, fala mais inglês, nos faz participar mais. Foi bom para nós”. Como ressaltam Pessoa e Sebba (2006, p. 46), uma melhoria na aprendizagem

normalmente acontece quando se alteram práticas de sala de aula tais como uma nova abordagem, o uso de um novo material ou programa, ou simplesmente um procedimento de ensino.

Contudo, é preciso lembrar que, como destaquei na metodologia, considero a primeira pergunta do questionário aplicado aos/às alunos/as indutora. Apesar disso, 3 alunos/as de Henrique negam ter percebido mudanças na prática pedagógica do professor.

Mendonça (2003) relata que ao observar o desinteresse de seus/suas alunos/as e seu desconhecimento da língua inglesa, reflexo, dentre outros fatores, da falta de empenho de outros/as professores/as, decidiu agir diferentemente. Em suas aulas, a professora-pesquisadora passou a tentar: elevar a autoestima dos/as alunos/as; mostrar-lhes que eram capazes de entender um texto de forma geral; incentivá-los/as a valorizar a língua inglesa através de pesquisas de palavras e expressões usadas no dia-a-dia e da elaboração de cartazes demonstrando suas pesquisas; aconselhá-los/as a ouvir o máximo possível de inglês, por meio dos meios de comunicação, etc. Segundo ela, “[a]ssim, eles/[as] iriam aprimorando o entendimento da língua e veriam que sabiam mais do que imaginavam” (MENDONÇA, 2003, p. 212). Isso, de fato, aconteceu. Ou seja, a partir do momento em que Mendonça decidiu agir diferentemente, conseguiu que os/as seus/suas alunos/as também o fizessem. Presumo que o mesmo tenha se dado com Henrique.

Da mesma forma que Henrique, Sílvia também reconhece, na sexta sessão, que sua prática pedagógica mudou. Porém, diferentemente dele, ela relativiza essa mudança ao usar expressões como “eu estou tentando mudar, mas, assim, aos poucos”, “pois é, mas conseguindo, assim, em partes, não é?” e “eu estou tentando, mas tem dificuldades”. Isso vai ao encontro de Pennington (1995), para quem a mudança no comportamento dos/as professores/as é resultado do processo de experimentação ou incorporação gradual de novas práticas à prática diária e da reflexão sobre suas consequências.

Excerto 38

Charlene: Você lembra a sua primeira aula que eu vi [essa aula faz parte do projeto piloto de minha pesquisa que realizei em maio e junho de 2011]?

Sílvia: Não lembro.

Charlene: Foi uma aula que você estava explicando sobre artigo. Estava usando uma apostila.

Sílvia: Artigo?

Charlene: É: *a, an*.

Sílvia: Não, eu acho que não!

Henrique [para Sílvia]: Vocês tiraram a cópia!

Charlene: Foi muito baseada no ensino da gramática e na tradução de um texto.

Sílvia: Hum...

Henrique [para Sílvia]: Você falou “Foi isso o que eu aprendi na prática”.

Sílvia: Humrum.

Charlene: Aí, quando eu vejo a sua última aula, eu falo: “Gente!”. Ontem eu estava assistindo à sua aula e eu falei: “Meu Deus! Essa aula aqui não tem nada a ver com a primeira aula dela!”

Sílvia: [risos] Que mudança, não é? Não, **eu estou tentando mudar, mas, assim, aos poucos.**

Charlene: Então, por que você fala isso? Que não acredita, que acha que é utopia?

Sílvia: Não, pois é... Então... Assim...

Charlene: Sendo que você está conseguindo!

Sílvia: **Pois é, mas conseguindo, assim, em partes, não é?** Eu consigo lá, naquela turma, mas, às vezes, como eu disse... Igual, em muitas turmas. Já lá, na outra escola, **eu estou tentando, mas tem dificuldades.**

Charlene: Sim, não é em toda turma também.

Sílvia: É, então.

Charlene: Mas é difícil, leva tempo.

Henrique: Não é todo dia também.

Sílvia: Não é todo dia, não tem...

Charlene: Leva muito tempo! (Sétima sessão, 09/11/2011)

A sétima aula de Sílvia que gravei, representou, para mim, o ápice de sua mudança pedagógica. Isso porque a professora, lançando mão da língua-alvo na maior parte do tempo e incentivando a compreensão oral dos/as alunos/as, propôs uma atividade oral em que eles/as, sentados em um grande círculo, deveriam interagir com os/as colegas naquela língua, o que de fato aconteceu. Creio que o que favoreceu o sucesso dessa atividade foi o fato de os/as alunos/as terem percebido um esforço da professora para tentar melhorar sua própria ação docente e estimular o interesse e aprendizado dos/as seus/suas discentes. Dos/as 19 alunos/as de Sílvia presentes no dia em que apliquei o questionário, 11 afirmam ter notado mudanças no trabalho da professora, ao responder a pergunta “Durante esse tempo de gravação das aulas, você percebeu alguma mudança no trabalho do/a seu/sua professor/a? Qual?”: “Temos aulas diferentes. A gente fala mais inglês do que antes, fazemos círculos e pegamos uma palavra em inglês para falar o que entendemos daquela palavra” (Emy Lee). Ao encontro de Pessoa e Sebba (2006), Waldow, Borges e Sagrilo (2006, p. 469) defendem que:

A metodologia utilizada pelo[a] professor[a] irá influenciar grandemente em todo esse processo [de aprendizagem]. O uso de metodologias alternativas pode contribuir para a superação de certas dificuldades de aprendizagem [e para a sua consequente melhoria].

Entretanto, novamente, ressalto que, apesar de considerar a primeira pergunta do questionário indutora, 8 alunos/as afirmam não perceber mudanças nas ações da professora. Mesmo assim,

senti que, de modo geral, os/as alunos/as parecem ter desenvolvido um maior interesse pelo aprendizado da língua e uma confiança em Sílvia, mesmo aqueles/as 8:

[s]em confiança não pode haver uma situação de ensino-aprendizagem produtiva, criadora, longe do papel carbono, porque sem confiança não se podem estabelecer relações de colaboração. (CELANI, 2004, p. 55)

Sílvia, talvez sentindo a confiança que os/as alunos/as passaram a depositar em si, começa a também confiar neles/as e a ajudá-los/as de maneira diferente: Sílvia não repreende os seus erros e ajuda-os/as a entender o que falar, como dizer e o porquê de participar. No questionário, quando perguntada “Que professora você é agora?”, Sílvia explica: “sou uma professora que incentiva mais os[/as] alunos[/as]. Trabalho com assuntos relacionados ao dia a dia dos[/as] mesmos[/as], dando espaço e oportunidade para eles[/as] se comunicarem em língua inglesa”. Segundo a professora, a atividade descrita anteriormente foi a primeira atividade oral que fizera no ano e da seguinte forma a justifica: “eu estou tentando melhorar”. Além disso, na pergunta do questionário “De que forma você acha que essa pesquisa interferiu na sua formação?”, Sílvia responde: “a pesquisa acrescentou mais informações e me ajudou a melhorar o meu ensino em alguns aspectos”. Isso me leva a concluir que pode ter havido uma mudança na prática de Sílvia. A declaração feita pela professora de que aquela atividade oral foi a primeira que fizera no ano também representa um indício de que ela, da mesma forma que Henrique, reconhece uma mudança em sua própria pedagogia, já que fez algo que nunca havia feito anteriormente naquela turma. Além disso, a pergunta “Você acredita que sua forma de ensinar mudou com o desenvolvimento da pesquisa? Em caso afirmativo, como/em que sentido?” foi, assim, respondida por Sílvia no questionário: “sim, trabalhando livremente com temas questionáveis e levando o[/a] aluno[/a] a ter uma visão mais crítica e consciente da sociedade em que vive. Podendo, assim, se tornar um[/a] cidadão[/ã] participante no mundo em que vive”. Cabe, aqui, lembrar que todas essas perguntas foram indutoras e, sendo assim, problematizo: teria sido aquiescência estratégica, ou seja, teria Sílvia sido condescendente com a minha opinião pressuposta nas perguntas para não me magoar, para me agradar e para não ir contra aquilo em que eu acreditava? Afinal, a mudança era um dos meus objetivos, um dos objetivos de minha pesquisa de mestrado. Além disso, algumas respostas de Sílvia, como a última desse parágrafo, por exemplo, parecem respostas prontas. Como expliquei na metodologia, optei por aplicar o questionário à Sílvia e ao Henrique por considerar que esse instrumento permitiria a ela e a ele que refletissem melhor, com mais tempo e em um ambiente de sua escolha. Dessa forma, permiti que

levassem o questionário para casa. Contudo, teria Sílvia consultado no material que lemos formas que acreditou melhor responder às perguntas? Ou teria ela respondido-as sob influência do que leu nos textos acadêmicos e do que ouviu nas sessões de reflexão colaborativa? Mesmo assim, seria essa a sua opinião?

Pensando na ideia de Sílvia ter sido condescendente comigo, resolvi, na sessão seguinte, perguntar novamente como foi essa mudança. Contudo, não abandonei a minha “certeza” de que, na turma em que eu estava gravando as aulas de Sílvia, sua postura havia mudado. O que abandonei, naquele momento, foi a possibilidade de que ela, bem como Henrique, tivessem mudado apenas nas aulas em que eu observei suas práticas pedagógicas. Sílvia justifica que o trabalho que desenvolvera em duas de suas turmas (2º G e 2º E) “não [foi] tão profundo” quanto o que desenvolvera na turma em que foi pesquisada, ou seja, apesar de, outra vez, relativizar a mudança, a assume na turma em que eu estava gravando suas aulas: seria aquiescência estratégica, visto que ela pode ter percebido em minha pergunta, destacada no início do Excerto 39, aquela minha “certeza” mencionada no início deste parágrafo?

Excerto 39

Charlene: Aí eu queria te perguntar: **Você não mudou nada nas outras turmas? Participar dessa pesquisa influenciou o seu trabalho só nessa turma?**

Sílvia: Não. As aulas que eu desenvolvi aí [nessa turma], eu desenvolvi nas outras também. Não tão profundo porque nas outras, Charlene, pelo menos tem uma lá, que eu entrei bem pouco nesse semestre. Sabe? Eu não sei o que aconteceu. Mas na outra em que eu entrei mais, eu desenvolvi mais. No 2º G, eu não sei o que... Eu não sei se foi feriado, se foi... Na época da [nome do evento que todos os anos acontece na escola em que trabalha], nós ficamos uma semana sem aula. E eu sempre dava prioridade para você ficar entrando. Mudei de horário. Então, a minha falta no 2º G foi maior do que nas demais. Então, nessa em que você gravou e na outra foi do mesmo jeito. Só que eu falo pelo temperamento dos[/as] meninos[/as]. Eu tenho um 2º E lá e noossa! Eles[/as] não calam. (Oitava sessão, 23/11/2011)

Diferentemente de Sílvia, Henrique não restringe sua mudança pedagógica à turma em que eu estava gravando suas aulas e declara ter levado atividades diferentes, interativas e lúdicas, que contemplavam todas as habilidades (leitura, escrita, fala e compreensão oral), para todas as suas turmas:

Excerto 40

Charlene: **Mas você faz isso só nessa sala, só nessa turma, ou em todas?**

Henrique: Em todas as turmas.

Charlene: Em todas você é assim?

Henrique: Tem apresentação, tem os *games*, tem trabalho em dupla, em que eles[/as] sentam em dupla para fazer o seu próprio texto. O próximo passo das rotinas é a outra lista de rotinas em que eu passei só as perguntas e deixei que eles[/as] respondessem. Eles[/as] vão pegar as duas listas, vão tirar as perguntas e, só com as respostas, eles[/as] vão montar um texto sobre si. Na próxima aula. Aí, desse

texto que eles[as] vão montar sobre si, eu não pensei sobre como eles[as] vão apresentar. Eu pensei em colocá-los[as] em duplas justamente pela dificuldade que eu tenho de colocá-los[as] lá na frente para ler para a turma. (Sétima sessão, 09/11/2011)

Não posso deixar de ressaltar, no entanto, que a pergunta que fiz ao Henrique, no Excerto 40, assim como a que fiz à Sílvia no Excerto 39, foi indutora, ou seja, incitou o professor a oferecer determinada resposta. Novamente, creio que o que justifica essa minha indução é o meu desejo inicial, que me guiou ao longo da pesquisa, de ver mudanças em Sílvia e Henrique e em suas práticas, decorrentes de seu envolvimento no estudo.

Na oitava sessão, após discutirmos o texto de Sousa (2003), tentei trazer um dos temas nele tratado – aulas significativas – para a discussão sobre a aula gravada de Henrique e Sílvia. A autora define aulas significativas como aquelas que têm algum significado para a vida dos/as alunos/as e que os/as estimulam a refletir sobre a importância do aprendizado (SOUSA, 2003). Nas palavras da autora:

O que quero dizer com aulas significativas? Aulas que tenham algum significado para a vida de meu[/minha] aluno[/a]... Aulas em que ele[/a] encontre a razão daquele aprendizado. Muitas vezes o que ensinamos está tão distante da realidade de nossos[as] alunos[as]... Depois não entendemos o porquê de eles[as] não prestarem atenção ao que dizemos em sala de aula! (SOUSA, 2003, p. 197).

Então, tentei fazer com que o professor e a professora relacionassem esse conceito à sua prática, o que justifica meu pedido: “eu queria que vocês me dissessem o que é uma aula significativa e me dessem exemplos”. A professora responde e exemplifica lançando mão de suas aulas que estão sendo dadas desde o início de sua participação na pesquisa. O professor cita sua última aula – a oitava – para ilustrar o que seria uma aula significativa.

Excerto 41

Sílvia: Aula significativa é uma aula que vai fazer diferença na vida do[/a] aluno[/a] enquanto cidadão[/ã], para o seu dia a dia. Ele[/a] vai poder usar. Ele[/a] vai poder usufruir daquilo ali que ele[/a] aprendeu.

Charlene: E me dá exemplo de uma aula significativa sua, Sílvia. E me fala porque você acha essa aula significativa.

Sílvia: Aí, é já partindo para o lado do aprendizado de inglês ou de formação do[/a] cidadão[/ã]? Os dois?

Charlene: Ambos, não é? Eu acho que um não existe sem o outro.

Sílvia: Hum... Ah, o trabalho que eu venho desenvolvendo já, nesse tempo em que você acompanhou, eu coloquei os[as] meninos[as] para desenvolverem um projeto voluntário, é um incentivo, não é? Eu acho que é uma aula significativa. Eles[as] vêem a importância disso, não é? Agora, já o inglês, talvez... Não sei. [risos] Eu já trabalhei com esse tema em inglês. Mas agora, assim, para eles[as] colocarem na prática, eu acho que, talvez, os[as] que sabem mais [poderiam] ajudar o[/a] outro[/a] colega. Seria isso? Não sei.

[...]

Henrique: Eu considero essa questão de ser significativa muito relativa. Ser significativo para quem? Para mim ou para os/as alunos/as?

Charlene: Eu acho que, principalmente, tem que ser para eles/as, não é? [Essa resposta foi influenciada pela leitura do texto de Sousa (2003).]

Henrique: Para eles/as?

Charlene: Mas para nós também, por que não?

Henrique: Eu não consigo mais valorizar o que seja significativo para os/as alunos/as.

Charlene: Você não consegue?

Henrique: Não.

Charlene: Você considera o que é significativo para você?

Henrique: Eu tento. Que seja para mim, que eu acho que seja para eles/as...

Sílvia: Que você sabe que vai precisar lá na frente.

Henrique: ...que eu acho que pode vir a ser necessário.

Charlene: Então.

Henrique: Mas, tipo assim, na prática, eu... Na última aula mesmo da música [*What a wonderful world*], eles/as pediram música. Eu levei a música, mas não falei que eles/as ouviriam a música só por ouvir e completariam os espaços em branco. Eu pedi para eles/as escreverem sobre a realidade deles/as, sobre como eles/as vêem o mundo, como eles/as enxergam a realidade deles/as.

Charlene: Humrum.

Henrique: Mas eu não sei se eles/as consideram isso significativo. Eu acho que isso seria muito significativo para eles/as. Eu acho que pensar sobre sua própria realidade, refletir sobre você e o que está ao seu redor, é significativo para qualquer um/a.

Charlene: Eu acho que você está certo, Henrique, porque é impossível nós falarmos o que é significativo para ele/a [o/a aluno/a] ou não. Porque cada um é cada um. Todos nós somos diferentes. O que pode ser significativo para o/a aluno/a A, pode não ser para o/a B e o/a C. Mas pode ser para o/a B também.

Henrique: A atividade que eu propus, eu acho que eu deveria ter pedido como a primeira coisa, no primeiro dia, no início do ano, em português até, para ficar bem claro, era alguma coisa desse tipo, para depreender daí o que é significativo para ele/a. (Oitava sessão, 23/11/2011)

A primeira aula de Sílvia foi gravada em maio de 2011 para ser assistida na sessão reflexiva que fez parte do projeto piloto da pesquisa de mestrado. Ao visionarmos sua aula na sessão piloto, discutimos sua metodologia de ensino, o conteúdo trabalhado, o material utilizado, o comportamento dos/as alunos/as e o objetivo da aula. No final da sessão, Sílvia ponderou sobre a possibilidade de abandonar o livro didático e o foco na gramática descontextualizada e desenvolver um projeto, durante o tempo de minha pesquisa, com a turma que havia escolhido. Ela concluiu que esse seria um bom desafio e iria se arriscar. Tal decisão vai ao encontro de Celani (2004), que acredita que “para novos tempos, novos mapas mentais são necessários, pois os velhos serão pouco úteis” (CELANI, 2004, p. 39) e que “sem um mínimo de risco não há perspectiva de nova aprendizagem” (CELANI, 2004, p. 49).

Sílvia, então, decidiu desenvolver um projeto voluntário, pois acreditava que ele poderia ser útil aos/às seus/suas alunos/as no sentido de despertar solidariedade e compaixão para com o/a outro/a. No entanto, essa decisão foi pautada em uma sugestão do livro didático que costumava trabalhar. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, contudo, a professora,

paulatinamente, foi abandonando o livro didático, criando seu próprio material e tornando-se mais autônoma a ponto de concluir o desenvolvimento do projeto levando seus/suas alunos/as para passarem uma tarde em um asilo da cidade. A participante julga que as aulas que se relacionaram a este projeto foram significativas para os/as alunos/as e acrescenta que está desenvolvendo essas aulas durante o tempo em que venho acompanhando-a, o que, mais uma vez, parece mostrar algumas contribuições das reflexões colaborativas para o seu desenvolvimento profissional.

O professor, por sua vez, cita sua última aula gravada como um exemplo de aula significativa. Nessa aula, como ele descreve, lançando mão da estrutura apresentada pela música e do vocabulário aprendido durante o ano letivo, os/as alunos/as deveriam compor um texto em que explicitassem como viam o mundo e o que pensavam dele. Contudo, Henrique, tendo lido e estudado colaborativamente sobre a função da Linguística Aplicada, questiona a relatividade de uma aula significativa – **“Eu considero essa questão de ser significativa muito relativa. Ser significativo para quem? Para mim ou para os/[as] alunos/[as]?”** –, mostrando que “o processo de fazer perguntas se torna mais importante do que o de buscar respostas ou produzir resultados” (CELANI, 2004, p. 47). No questionário, o professor, assim, responde à pergunta indutora “Você acredita que sua forma de ensinar mudou com o desenvolvimento da pesquisa? Em caso afirmativo, como/em que sentido?”: “sim, passei a perceber que nem sempre o que eu julgava necessário ou importante também era para os/[as] alunos/[as] [...]”. Essa resposta, todavia, pode não ter contemplado as minhas expectativas, sugeridas na pergunta, se considerarmos os argumentos de Henrique no Excerto 41 que, por sua vez, consideram e abrangem questões subjetivas e, ao mesmo tempo, parciais (ELLSWORTH, 1989). Além disso, quando ele argumenta, na oitava sessão reflexiva, que deveria ter proposto no início do ano a atividade que descreveu, percebemos a presença da última etapa do processo de supervisão clínica descrito por Smyth (1991), a reconstrução. Nessa etapa, Henrique percebe a necessidade de diagnóstico em suas turmas. Segundo o autor, reconstruir é:

Ser capaz de se situar pessoal e profissionalmente na história para estar ciente das forças que têm determinado a existência de alguém, é a característica de um/a professor/a que tem sido capaz de aproveitar o processo reflexivo para começar a agir no mundo de uma forma que permita transformá-lo. Isso permite que o/a professor/a seja capaz de ver as realidades de ensino não como dados imutáveis, mas como sendo definidas por outros/as e como essencialmente contestáveis³². (SMYTH, 1991a, p. 116)

³² *Being able to locate oneself both personally and professionally in history so as to be clear about the forces that have come to determine one's existence, is the hallmark of a teacher who has been able to harness the*

Na conversa seguinte, Sílvia relata seus aprendizados, decorrentes de sua participação na pesquisa:

Excerto 42

Charlene: Eu queria saber de vocês qual foi a importância de ter participado dessa pesquisa.

Sílvia: Pelo menos, me ajudou a refletir sobre a minha prática. A pensar, a elaborar programas, aulas mais úteis aos[às] alunos[as]. Então, abriu a minha mente para isso, não é? Para que fazer e o como fazer. Qual é o objetivo? Será que eles[as] [os/as alunos/as] vão utilizar? Eles[as] vão colocar em prática? Então, me ajudou a fazer esse tipo de questionamento. Porque antes, era o que eu planejava e ponto final. Se eles[as] usariam ou não, era problema deles[as] [risos]. Eu tinha isso em mente.

Charlene: Então, para você, essa foi a importância de ter participado dessa pesquisa?

Sílvia: Humrum. Refletir.

Charlene: Refletir sobre a sua prática?

Sílvia: [balança a cabeça positivamente]. (Oitava sessão, 23/11/2011)

Além dos aprendizados de Henrique já mostrados na seção anterior, ele ainda expõe os seguintes, na nona sessão reflexiva:

Excerto 43

Henrique: As minhas aulas mudaram. Eu ainda levo material real para a sala de aula, coisas que eu aprendi na especialização, aqui, conversando. Eu tento levar material para que eles[as] [os/as alunos/as] possam manusear.

Charlene: Material significativo.

Henrique: Eu levei material significativo. Para mim, valeu a pena. Me fez forçar bastante a fazer as coisas que eu sabia que eu era capaz de fazer, mas já tinha acomodado. Principalmente em inglês. (Nona sessão, 30/04/2012)

Com base nos excertos que selecionei, no que ouvi do professor e da professora e no que vivi com ele e ela, acredito que graças à colaboração e aos estudos teóricos, Henrique e Sílvia começaram a questionar a si mesmos, suas práticas e o contexto dessas práticas, como afirmam na resposta à última pergunta do questionário “O que você aprendeu e/ou desaprendeu como professor/a durante a pesquisa?”. Segundo Sílvia, “[e]u aprendi a ‘me’ questionar sobre a prática aplicada em língua inglesa na sala de aula. O que é bom ou não para meus[as] alunos[as], para a escola e para mim também”. E, de acordo com Henrique, “[a]prendi a questionar mais e acredito que isso mudou tudo”. Porém, no caso de Henrique, como ele mesmo menciona em vários momentos da pesquisa, seu curso de especialização também parece ter contribuído bastante para que ele refletisse sobre sua prática e tentasse aprimorá-la.

reflective process so as to begin to act on the world in a way that amounts to changing it. This amounts to being able to see teaching realities not as immutable givens but as being defined by others, and as essentially contestable.

A segunda pergunta do questionário, “Como você aprende inglês?”, feita aos/às alunos/as de Sílvia e Henrique, objetivou investigar possíveis mudanças na prática pedagógica da professora e do professor. Eu esperava que os/as alunos/as reconhecessem que a prática pedagógica de seu/sua professor/a havia mudado e também que citassem exemplos de novas e diferentes atividades que passaram a lhes ser propostas. Contudo, em muitas respostas, os/as alunos/as privilegiaram a exposição do local/ambiente em que aprendem a língua. Por exemplo: “Aprendo na escola, ouvindo música e vendo filmes com legenda” (Fernanda, aluna de Sílvia) e “Aprendo inglês nas escolas, nas aulas de inglês e, de vez em quando, em casa, estudando” (Johnny, aluno de Henrique). Em outras respostas, os/as alunos/as, ao contrário do que eu esperava, citam principalmente a tradução de textos para caracterizar como aprendem a língua-alvo: “Eu aprendo inglês fazendo tradução de músicas, histórias, contos” (Francielly, aluna de Sílvia) e “Além de aprender na escola, a *internet* ajuda com *sites* estrangeiros, músicas, filmes, séries. Principalmente com a tradução de letras de músicas. Os filmes e séries legendados dão uma noção de como se pronuncia” (Yuki, aluno de Henrique). Isso pode revelar que eles/as ainda não perceberam, de fato, uma mudança na prática de seu/sua professor/a, como afirmaram na maioria das respostas à primeira pergunta, que foi indutora. Ou ainda que a mudança só se deu nas aulas em que eu estava filmando seu/sua professor/a. Mesmo que isso tenha acontecido, já considero positivo, pois pode indicar o início de um processo de mudança, ao qual, felizmente, em fevereiro de 2013, eu soube que Henrique daria continuidade. A discussão sobre isso é feita nas Considerações Finais.

É preciso, mais uma vez, reforçar que muitas respostas de Henrique, Sílvia e seus/suas alunos/as podem ter refletido as minhas expectativas e os meus discursos. Por isso, é preciso considerá-las em suas condições de produção, as quais tentei expor na redação das seções.

Acho que a melhor maneira de terminar esse capítulo seja ressaltando a importância da reflexão, da colaboração e do autoquestionamento no processo de reconstrução da (própria) prática pedagógica e ainda da paciência em relação ao longo prazo necessário para que mudanças efetivas aconteçam. Destaco também que não é o/a pesquisador/a o/a responsável por determinar as necessidades dos/as aprendizes, do/a professor/a ou da escola, nem por ditar os elementos necessários à prática de ensino. Acredito que apenas o/a docente pode querer, refletir, avaliar, decidir e modificar sua prática e ainda saber como o fazer.

Considerações finais

*Conversas são poderosas. Elas podem nos levar a diferentes definições e caminhos. Elas nos ajudam a olhar para questões complicadas a partir de diferentes perspectivas [...]*³³ (RADER, s. d. apud hooks, 2010, p. 46)

Nesta última parte, retomo as minhas perguntas de pesquisa, apresentadas na introdução e discutidas nos Capítulos 2 e 3, para, rapidamente, respondê-las. Além disso, apresento algumas limitações de meu estudo, suas contribuições para a área da Linguística Aplicada Crítica voltada para o campo de formação de professores/as e possibilidades para pesquisas futuras.

As duas perguntas que nortearam o estudo foram:

1. Como as relações de poder são operadas em uma pesquisa colaborativa, da qual participaram um professor e uma professora de inglês de duas escolas públicas?
2. Quais são os desdobramentos da reflexão colaborativa nas teorias pessoais e na prática pedagógica dos/as envolvidos/as?

Em relação à primeira pergunta, considero que as relações de poder são operadas de modo hierárquico e conservador na pesquisa colaborativa, ou seja, a mim delegou-se a posse do poder e a tradicional responsabilidade pelo domínio do conhecimento acadêmico e, conseqüentemente, pelo desenvolvimento profissional de Henrique e Sílvia. Contudo, percebeu-se que, como Foucault (2008) pontua, não há poder sem resistência, visto que, mesmo resistindo, assumi o poder e a responsabilidade a mim delegados, o que acabou por provocar resistências também no professor e na professora que, reagindo ao que eu estava representando, reconheceram-se também como detentores de poder, de teorias e de responsabilidades. Isto é, Sílvia e Henrique parecem ter começado a entender que o papel da pesquisadora, da universidade e da teoria acadêmica, embora considerado superior, precisa ser problematizado e considerado em sua relação dialógica com os/as professores/as, a escola e as teorias pessoais docentes. Esse possível entendimento permitiu-me refletir sobre a multiplicidade de identidades cambiáveis que não se anulam, o que significa que ao mesmo tempo em que se é professor/a, também se é/se pode ser pesquisador/a e aluno/a, por exemplo. As sessões colaborativas foram permeadas por micropoderes, exercidos por nós em diferentes direções e que me levaram a refletir sobre diferentes pontos de vista e a considerá-los, como

³³ *Conversations are powerful. They can turn us toward different definitions and different pathways. They help us to look at complicated matters from different perspectives [...]*

exposto na epígrafe. Além disso, ao refletir e considerar outros pontos de vista, atentei-me à parcialidade e relatividade de conhecimentos e convenções.

Quanto à segunda pergunta, concluo que as relações de poder na reflexão colaborativa, ao contrário do que em um primeiro momento se pensa, não anularam mudanças, que considero positivas, nas teorias pessoais do professor e da professora, visto que ela e ele começaram a: conhecer suas teorias; acreditar mais no contexto público de ensino; questionar a validade do que ensinam aos/às seus/suas alunos/as; reconhecer limitações e contribuições das teorias acadêmicas para suas teorias pessoais e práticas pedagógicas. Também houve mudanças tanto na prática de Henrique quanto na de Sílvia, que passaram a: elaborar suas próprias atividades, relacionando-as à realidade de seus/suas alunos/as; contemplar a colaboração na língua-alvo em sala de aula; questionar práticas, costumes antigos e imposições institucionais; relativizar o conceito de “significativo”. Desse modo, percebi nos dados, gerados nos questionários, nas sessões reflexivas e registrados em meu diário, influências das teorias acadêmicas e das sessões de reflexão nas teorias e práticas pedagógicas do professor e da professora e, como resultado, transformações teórico-práticas. Tais transformações, contudo, podem não ter sido desdobramentos apenas da reflexão colaborativa sobre os textos acadêmicos e a prática do professor e da professora, pois como Henrique mesmo afirma, em vários momentos das sessões reflexivas, o curso de especialização que estava frequentando parece ter desempenhado um importante papel em seu desenvolvimento profissional. Há ainda que se pensar na dinâmica das relações de poder que foi estabelecida no grupo e em sua influência nesse processo de mudança. Dessa forma, questiono: até que ponto essas mudanças foram mesmo provocadas pelas leituras acadêmicas e pelo visionamento da prática pedagógica docente? Não teriam as relações de poder forçado o professor e a professora a desempenharem um diferente papel na pesquisa, o de aluno e aluna, da mesma forma que me senti forçada a assumir o papel conservador de professora e também pesquisadora? Em outras palavras, as mudanças não teriam sido impostas pelas relações de poder? Se sim, essas mudanças teriam se dado apenas durante a realização da pesquisa e cessado? O que quero dizer é que Sílvia e Henrique podem ter encarado essas mudanças como algo praticamente imposto por mim, já que esse era o objetivo inicial da pesquisa e ela e ele tinham consciência disso e, mais ainda, perceberam que eu desejava, esperava que se tornassem mais autônomos e produzissem novos significados sobre o fazer docente e tentativas de reconstrução da própria prática. Ao mesmo tempo, ainda que Henrique e Sílvia tenham encarado as mudanças como algo imposto e tendo-as assumido para atender as minhas expectativas, essa pesquisa me fez descobrir outro caminho, até aqui, não pensado.

Como nem todas as minhas expectativas foram fielmente atendidas, acredito que algumas recusas, perguntas, respostas e silêncios por parte da professora e do professor, e não esperados por mim, podem indicar a maior de todas as mudanças: o desenvolvimento da autonomia de Henrique e Sílvia e a reflexão crítica que fizeram sobre alguns textos que defendiam exatamente a problematização e a subjetividade interpretativa como formas de resistir ao que é imposto. E, assim, minha “arma” parece disparar-se contra mim mesma e percebo que os textos acadêmicos também precisam fazer mais sentido para mim, como parecem, só agora, ter feito para Henrique e Sílvia, e que preciso considerar a possibilidade de que meu discurso deixe de ser apenas um discurso, ainda que performativo, e transforme-se, de fato, em ação. Como ressalta Smyth (1991a, p. 111):

Reflexão, consciência crítica, ou esclarecimento por si só são insuficientes – isso precisa ser acompanhado pela ação... (Como Freire apropriadamente defende) reflexão sem ação é verbalismo; ação sem reflexão é ativismo³⁴.

Acredito que as relações de poder poderiam ter sido menos hierárquicas, isto é, menos marcadas ou rígidas, e que as relações assimétricas existentes entre mim, a professora e o professor poderiam ter sido minimizadas se eu também, como Sílvia e Henrique, tivesse participado da pesquisa: gravando minhas aulas e as submetendo à análise e à crítica, o que minha licença impossibilitou. Isso poderia ter imediatamente oportunizado à Sílvia e ao Henrique o reconhecimento palpável de que, além de pesquisadora, eu também sou uma professora da escola pública e, conseqüentemente, me aproximado mais dela e dele. Além disso, creio que eu poderia ter me exposto menos e permitido ao professor e à professora se expressarem mais, o que não aconteceu em decorrência de minha ansiedade, da tentativa de valorização de minhas teorias pessoais ou ideologias feridas e de meu forte desejo de mudança do/a profissional docente e da educação básica pública. Se eu não tivesse deixado tão claro esse desejo, talvez a mudança tivesse sido maior e mais natural. Uma última limitação que destaco foi a escolha por textos em português e as sessões reflexivas em português. Já que Sílvia e Henrique arriscaram-se, começaram a usar a língua-alvo em sala de aula e revelaram acreditar que “quanto mais se pratica, mais se aprende” (Diário da pesquisadora), considero que a leitura dos textos em inglês e a realização das sessões de reflexão colaborativa nessa língua poderiam ter sido úteis para ela e ele, promovendo também

³⁴ *Reflection, critical awareness, or enlightenment on its own is insufficient – it must be accompanied by action ... (As Freire so aptly put it) reflection without action is verbalism; action without reflection is activism...*

o desenvolvimento linguístico dela e dele. Contudo, não pensei nessa possibilidade de desenvolvimento ao longo da pesquisa, mesmo porque meus objetivos eram outros.

Apesar de declarar desejar relações de poder menos hierárquicas na pesquisa colaborativa, acredito que elas sempre existirão em todos os lugares e situações, pois, na maioria das vezes, são frutos de discursos que reproduzem formas naturalizadas de interação ou de ideologias naturalizadas como senso comum (FAIRCLOUGH, 1995). Entretanto, acredito que cada relação de poder é caracterizada por uma singularidade, derivada do contexto, dos indivíduos envolvidos e do conhecimento que mobilizam, que, por sua vez, é produzido pelo próprio poder (FOUCAULT, 1980). Cada relação de poder é, então, mantida/suportada/estruturada por vários e contraditórios discursos que, segundo Brait e Melo (2005, p. 72) atendem às seguintes questões: “‘A quem se dirige o enunciado?’, ‘Como o locutor percebe e imagina seu destinatário?’, ‘Qual é a força da influência do destinatário sobre o enunciado?’”. Além disso, para Pennycook (2001, p. 88), “não há fuga das questões de poder, não há fuga da ideologia ou discurso”³⁵. Talvez por isso, Foucault (1991) acredite que o poder precise ser explicado. Ao seu encontro, Pennycook (2001, p. 93) defende que

se por um lado, nós estamos preparados para ver o poder como aquilo que é para ser explicado, então nossa análise do discurso objetiva explorar mais como o poder pode operar, do que demonstrar a sua existência³⁶.

Daí a importância de estudar tais relações: explorar como o poder pode operar.

Estudar como o poder operou na pesquisa colaborativa me mostrou que esse tipo de pesquisa, diferentemente de como eu pensava antes de sua realização, não se resume a interações simétricas, amigáveis, brandas e neutras. Pelo contrário, me mostrou que conflitos, choques e desentendimentos, derivados de diferentes subjetividades e sendo cada uma delas compostas de diversas experiências, conhecimentos e ideologias, são naturais e fazem parte não só de uma pesquisa colaborativa, mas de quaisquer relações humanas. No contexto educacional, considero que seria interessante investigar as operações do poder, entre direção, coordenação, docentes e discentes, dentro de salas de aula e em universidades e escolas.

A presente pesquisa evidenciou ainda que, apesar de alguns textos terem feito sentido para Sílvia, outros eram vistos por ela como distantes de sua prática pedagógica, o que significa que esses textos não faziam sentido para a sua profissão. Faz-se necessário, então, que professores/as da escola pública sejam ouvidos e que suas práticas e teorias pessoais

³⁵ [...] *there is no escape from questions of power, no escape from ideology or discourse.*

³⁶ *If, on the other hand, we are prepared to see power as that which is to be explained, then our analyses of discourse aim to explore how power may operate, rather than to demonstrate its existence.*

sejam sistematizadas e compartilhadas. Isto significa que o conhecimento acadêmico precisa incorporar os saberes dos/as professores/as, da mesma forma que precisa encorajá-los/as a transformar práticas de ensino e discursos naturalizados, únicos e hegemônicos que agem contra o/a professor/a, a escola pública e seus/suas alunos/as. No Capítulo 3, defendi que as teorias acadêmicas nutriram as teorias pessoais de Sílvia, e também as de Henrique (SACRISTÁN, 1999), e ainda as transformaram. Da mesma forma, acredito que as teorias pessoais dessa professora e desse professor podem transformar algumas teorias acadêmicas e também teorias pessoais, como transformaram as minhas.

Em relação ao único instrumento colaborativo que utilizamos, as sessões reflexivas, ressalto que elas permitiram que nos conscientizássemos acerca de nossas práticas e nos levaram a refletir sobre o que poderíamos modificar nelas. Incluo-me nessa conscientização e reflexão sobre a mudança, pois me reconheci em algumas práticas de Sílvia e Henrique, ou seja, identifiquei nas aulas da professora e do professor ações, discursos e atividades, dos quais eu também, quando estava dando aula, lançava mão. Ao refletir com ela e ele, pude revê-los, entender por que eu os praticava e descobrir novas maneiras de utilizá-los ou eliminá-los.

Mesmo problematizando a natureza de algumas mudanças, considero que a primeira grande contribuição de meu trabalho para a Linguística Aplicada Crítica tenha sido provocá-las em Sílvia, em Henrique e também em mim, como ser humano e como pesquisadora. Notei que Sílvia e Henrique começaram a desconfiar, problematizar e desafiar algumas supostas verdades socialmente legitimadas – principal papel da Linguística Aplicada Crítica – e que eu passei a considerar as várias possibilidades subjetivas, parciais, instáveis e localizadas existentes e, muitas vezes, veladas (PENNYCOOK, 2001; PESSOA; BORELLI, 2001). Isso vai ao encontro de uma ideia de Pennycook (2001, p. 73), para quem

nós precisamos de uma posição na linguística aplicada crítica que sugere uma complexa interação entre línguas e relações sociais, que sugere que o trabalho que nós fazemos tenha potencial para a mudança³⁷.

Além disso, outra grande contribuição da pesquisa está no fato de que ela oferece um caminho para entender como o poder pode operar e segundo Pennycook (2001, p. 28),

a Linguística Aplicada Crítica precisa de caminhos para entender como o poder opera sobre e através das pessoas no processo de ensino, aprendizagem de línguas, tradução e negociação com clientes³⁸.

³⁷ *We need a position in critical applied linguistics that suggests a complex interplay between language and social relations, that suggests that the work we do may have potential for change.*

Torço, agora, para que as mudanças continuem em nós (Sílvia, Henrique e mim), e para que elas também atinjam, de alguma forma, aqueles/as com quem (con)vivemos. Provavelmente, elas continuarão, ao menos em Henrique e em mim. Como mencionei no final do último capítulo, em fevereiro de 2013, fiquei sabendo que Henrique participaria do “Curso de Formação Continuada de Professores[/as] de Inglês como Língua Estrangeira/Adicional”, promovido pela Universidade Federal de Goiás e que integra a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, programa coordenado pela Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação. Em Goiás, o projeto conta com a parceria das Secretarias Estadual e Municipais de Educação, da Universidade Estadual de Goiás, do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Goiás e do Instituto Federal Goiano. Seu objetivo é promover a formação continuada de professores/as de inglês, atuantes em escolas da rede pública da Educação Básica, buscando ampliar as oportunidades de aprendizagem da língua inglesa como prática social. Eu sou uma das professoras formadoras e sou responsável pelo curso em minha cidade, Inhumas. Enquanto o curso estava sendo divulgado, convidei Henrique e Sílvia para participar. Ele e ela aceitaram. Ela, contudo, só esteve presente em duas aulas iniciais e não justificou sua desistência. Já Henrique frequenta o curso desde o primeiro encontro semanal. Creio que a decisão de Henrique de participar, mesmo que tenha sido depois de meu convite pessoal, pode revelar: um comprometimento com a profissão, um desejo de desenvolvimento profissional, um reconhecimento da importância de uma formação profissional contínua e uma influência positiva de minha pesquisa. Felizmente, terei a desejada oportunidade de conviver, novamente, com Henrique, de ouvi-lo mais, de aprender um pouco mais com suas experiências e de tentar reconstruir ações que reforcei e discursos que (re)produzi neste estudo.

³⁸ *Critical applied linguistics needs ways of understanding how power operates on and through people in the ongoing tasks of teaching, learning languages, translating, talking to clients.*

Referências

- ADICHIE, C. N. The danger of a single story. *TED Talks*, 2009. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=O6mbjTEsD58>>. Acesso em: 30 set. 2012.
- ARAÚJO, I. L. Vigiar e punir ou educar? *Revista educação*. São Paulo: Editora Segmento, p. 26-35, set. 2011.
- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass, 1974.
- BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. 4. ed. São Paulo: Unesp, 1998. p. 71-210.
- BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Minas Gerais: Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.
- BELL, J. Criando e aplicando questionários. In: BELL, J. *Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. Tradução de Magda França Lopes. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008a. p. 119-134.
- BELL, J. Diários, registros e incidentes críticos. In: BELL, J. *Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. Tradução de Magda França Lopes. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008b. p. 149-157.
- BEZERRA, D. S. *Salas de aula (não) franqueadas: arenas de abordagens de primeiros, segundos e terceiros*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R. Linguística aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. In: PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. (Orgs.). *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2011. p. 15-30.
- BORELLI, J. D. V. P. *Reflexão colaborativa sobre teoria e prática: uma experiência de formação com quatro professoras de inglês*. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRAIT, B.; MELO, R. de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 61-78.
- CAMPOS, A. *Conflitos na colaboração: um estudo das tensões em processos de escrita coletiva na web 2.0*. 2009. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação) – Programa

de Pós-Graduação em Comunicação e Informação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Becoming critical: education, knowledge and action research*. Londres: Falmer Press, 1986.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem e Ensino*. Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CELANI, M. A. A. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 37-56.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. A. (Org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 19-36.

CELANI, M. A. A.; COLLINS, H. Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: respondendo aos desafios. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 69-105.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. (Org.). *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 21-40.

CHRISTOV, L. H. S. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. In: GUIMARÃES, A. A. et al. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2007. p. 31-34.

CONTRERAS, J. Contradições e contrariedades: do profissional reflexivo ao intelectual crítico. In: CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-188.

CORTEZ, C. D. C. Estudar... Aprender... Ensinar... Mudar... Transformar-se: um processo contínuo. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.). *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 221-234.

COURTINE, J-J. Discursos sólidos, discursos líquidos: a mutação das discursividades contemporâneas. In: SARGENTINI, V.; GREGOLIN, M. R. *Análise do Discurso: heranças, métodos e objetos*. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 11-19.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. Cuiabá: EdUFMT, 2008. p. 19-54.

CUNHA, A. M. A. Dividindo para multiplicar. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.). *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 235-255.

DEMO, P. Formação de Formadores Básicos. *Em aberto*, v. 12, n. 54, p. 23-42, abr/jun. 1992.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DEWEY, J. *How we think*. London: Heath, 1933.

DIB, C. T. *Reflexão como teoria de ação desveladora: analisando a própria prática docente*. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

ELLSWORTH, E. Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, v. 59, n. 3, p. 297-324, ago. 1989.

FAIRCLOUGH, N. Teoria social do discurso. In: FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. p. 89-131.

FAIRCLOUGH, N. *Critical discourse analysis*. London: Longman, 1995.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. London: Longman, 1989.

FAY, B. How people change themselves: the relationship between critical theory and its audience. In: BALL, T. (Ed.) *Political theory and praxis: New perspectives*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1977. p. 200-233.

FIorentini, D. Produção de saberes docentes a partir da reflexão, da colaboração e da pesquisa sobre a própria prática. In: IBIAPINA, I. M. L. M.; CARVALHO, M. V. C. (Orgs.). *A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas*. Teresina: EDUFPI, 2006, p. 127-143.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: histórias da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 2009.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008a.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b.

FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. *Remarks on Marx*. New York: Semiotext(e), 1991.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade*, vol. II – Uso dos prazeres. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, M. *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977*. New York: Pantheon, 1980.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GALLO, S.; VEIGA-NETO, A. Ensaio para uma filosofia da educação. *Revista educação*. São Paulo: Editora Segmento, p. 16-25, Set. 2011.

GAMBOA, S. S. A contribuição da pesquisa na formação docente. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCAR, 2003. p. 116-130.

GATTI, B. A. Participação do pessoal da educação superior nas reformas ou inovações do sistema educacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 59, p. 3-14, nov. 1986.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

GIROUX, H. A. *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós, 1990.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 95-114.

HALL, S. *A identidade Cultural na Pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HOOKS, b. *Teaching critical thinking: practical wisdom*. New York: Routledge, 2010.

HORIKAWA, A. Y. Interação pesquisador-professor: por uma relação colaborativa. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 121-143.

HORIKAWA, A. Y. *As representações e a prática pedagógica transformadora: uma análise do discurso da e sobre a sala de aula*. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2007*. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=521000#>>. Acesso em: 23 jan. 2013.

IBIAPINA, I. M. L. M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

KAMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

KEMMIS, S. Action research and the politics of reflection. In: BOUD, D.; KEOGH, R.; WALKER, D. (Eds.). *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan Page, 1985. p. 139-163.

KLEIMAN, A. B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 267-302.

KUDIESS, E. As crenças e o sistema de crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistema, origens e mudanças. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 39-96, 2005.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; ROMERO, T. R. S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 131-165.

LIBERALI, F. C. Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002. p. 109-127.

LIMA, N. D. S. *Teorias pessoais e percepções de cinco professores de inglês em formação universitária*. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

LORTIE, D. C. *The schoolteacher: a sociological study*. Chicago: The university of Chicago Press, 1975.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002, p. 39-58.

MAITINO, L. M. A resignificação das crenças no processo de formação continuada. In: PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. (Orgs.). *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2011. p. 111-126.

MATEUS, E. Torres de Babel e línguas de fogo: Um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Minas Gerais: Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 307-328, 2009.

MENDONÇA, M. L. The king, the mice and the cheese: uma reflexão crítica. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.). *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 207-220.

MEZAN, R. *Psicanálise, judaísmo: ressonâncias*. Campinas: Escuta, 1986.

MISHLER, E. G. *Research interviewing: context and narrative*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 113-128.

MOITA LOPES, L. P. “Eles não aprendem português quanto mais inglês”. A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos de escola pública. In: MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996. p. 63-80.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2007.

PAULA, L. G. de. *Entraves à pesquisa colaborativa: um estudo com duas professoras universitárias de inglês*. 2010. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

PENNINGTON, M. C. The teacher change cycle. *Tesol Quarterly*, v. 29, n. 4, winter, p. 705-731, 1995.

PENNYCOOK, A. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Eds.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: CUP, 2004. p. 327-345.

PENNYCOOK, A. Performativity and Language Studies. *Critical Inquiry in Language Studies: an International Journal*, v. 1, n. 1, p. 1-19, 2004a.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PESSOA, R. R. Formação crítica de professores de línguas estrangeiras. In: SILVA, K. A. da.; DANIEL, F. de G.; KANETO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). *A formação de professores de línguas: novos olhares – Volume 1*. Campinas: Pontes, 2011. p. 31-47.

PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. Reflexão crítica e colaborativa na formação do professor de língua estrangeira. In: PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. (Orgs.). *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2011. p. 59-80.

PESSOA, R. R. O livro didático na perspectiva da formação de professores. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. São Paulo: Campinas, v. 48, n. 1, p. 53-69, Jan./Jun. 2009.

PESSOA, R. R.; SEBBA, M. A. Y. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 43-64.

PESSOA, R. R. *A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de inglês da escola pública*. 2002. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 12-52.

PISCITELLI, A. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. *Sociedade e Cultura*, v. 1, n. 2, p. 263-274, 2008.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ROUANET, S. P. Fato, ideologia, utopia. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 24 mar. 2002, Caderno Mais, p. 14-15.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NOVOA, A. (Ed.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

SCHÖN, D. A. *Educating the reflective practitioner*. São Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Basic Books, 1983.

SILVA, K. A.; SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. *Revista de Letras Norte@mentos – Revista de Estudos Linguísticos e Literários*. 8. ed. – Estudos Linguísticos 2011/02. Disponível em: <http://projetos.unemat-net.br/revistas_eletronicas/index.php/norteamentos>. Acesso em: 10 nov. 2012.

SILVESTRE, V. P. V. Desvendando teorias pessoais e mudanças na prática pedagógica: uma experiência de reflexão colaborativa. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Orgs.). *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas*. Florianópolis: UFSC, 2007. p. 1058-1068.

SIMON, R. I. Empowerment as a pedagogy of possibility. *Language Arts*, v. 64, n. 4, p. 370-382, abr., 1987.

SMYTH, J. Developing and sustaining the critical. In: SMYTH, J. *Teachers as collaborative learners: challenging dominant forms of supervision*. Buckingham: Open University Press, 1991a. p. 105-118.

SMYTH, J. Critical pedagogy of supervision. In: SMYTH, J. *Teachers as collaborative learners: challenging dominant forms of supervision*. Buckingham: Open University Press, 1991b. p. 119-137.

SMYTH, J. Teachers as collaborative and critical learners. In: SMYTH, J. *Teachers as collaborative learners: challenging dominant forms of supervision*. Buckingham: Open University Press, 1991c. p. 83-104.

SMYTH, J. *A rationale for teachers' critical pedagogy: A handbook*. Geelong: Deakin University Press, 1987.

SOUSA, M. B. N. A tormenta do buscar: refletir para transformar. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.). *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 195-205.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata, 1984.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TELLES, J. A. É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*. Pelotas: UCPel, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

USHER, R.; BRYANT, I.; JOHNSTON, R. *Adult Education and the Postmodern Challenge*. London: Routledge, 1997.

VAN LIER, L. Some features of a theory of practice. *TESOL Journal*, v. 4, n. 1, p. 6-10, 1994.

VAN LIER, L. *The classroom and the language learner*. New York: Longman, 1988.

VAZ, A. *Being Challenged: Reflection on the contribution Paulo Freire's work can give to teacher education: the thematic investigation of primary teachers' thinking and practice with regard to the teaching of science*. (Unpublished PhD Thesis) Surrey University, 1996.

WALDOW, C.; BORGES, G. S.; SAGRILO, K. G. S. Dificuldades de aprendizagem: possibilidades de superação fazendo arte. *Synergismus scyentifica UTFPR*, Pato Branco, v. 01 n. 1, 2, 3, 4, p. 1-778, 2006.

ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, T.; ZACCUR, E. (Orgs.). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 25-54.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. Historical roots of reflective teaching. In: ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. *Reflective teaching: an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p. 8-22.

ZEICHNER, K. M. O professor como prático reflexivo. In: ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993. p. 13-28.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York: Routledge, 1991.

Apêndices

APÊNDICE A Termo de consentimento de Henrique

	<p>Universidade Federal de Goiás Faculdade de Letras Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</p>	
-----------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

Você está sendo convidado para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar participar, assine ao final deste documento.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título: Consequências da reflexão colaborativa na prática discursiva e pedagógica de um professor e de uma professora de inglês da rede pública

Pesquisadora responsável: Charlene S. M. Meneses de Paula

Telefone para contato: (62) 85000536 ou (62) 82106800.

Nome do participante: _____

◆ Descrição da pesquisa, objetivos, detalhamento dos procedimentos, forma de acompanhamento:

Segundo Pimenta (2005, p. 523), a reflexão colaborativa “tem por objetivo criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas, a fim de possibilitar que os[as] seus[as] professores[as] [...] transformem suas ações e as práticas institucionais (Zeichner, 1993)”. Nesse sentido, por meio do processo de reflexão colaborativa proposto por Smyth (1991), uma pesquisadora, uma professora e um professor discutirão alguns textos acadêmicos e problematizarão a prática pedagógica do professor e da professora por meio das seguintes perguntas: O que fazem, como fazem, por que fazem e como podem fazer diferentemente? Investigar o efeito deste processo na prática pedagógica e discursiva de um professor e de uma professora de inglês de escolas públicas é o principal objetivo desta pesquisa. Para tanto, serão analisados dados gerados em questionários, respondidos pelo professor, pela professora e por seus/suas alunos/as, e em aulas e sessões reflexivas, gravadas durante o segundo semestre de 2011. Tais sessões são definidas por Liberali, Magalhães e Romero (2003) como sessões de discussão sobre aulas que têm como objetivo criar um espaço para que professores/as possam analisar e interpretar, colaborativamente, suas ações pedagógicas.

◆ Procedimentos

Neste semestre, você terá 8 aulas gravadas, quinzenalmente, em uma turma escolhida. Também quinzenalmente, participará de 8 sessões reflexivas com a outra professora participante e a pesquisadora, nas quais serão discutidos textos acadêmicos, que lhes serão entregues previamente. Vocês ainda responderão, no momento que lhes for pedido, ao questionário que se encontra a seguir. Na análise, será utilizado um nome fictício que poderá

ser escolhido por você (escrever o nome no espaço que segue). Além disso, você pode retirar o seu consentimento de participação em qualquer momento da pesquisa.

Nome fictício: _____

Questionário

1. Como você ensinava inglês antes da pesquisa?
2. Você acredita que sua forma de ensinar mudou com o desenvolvimento da pesquisa? Em caso afirmativo, como/em que sentido?
3. Como você acredita que deva se dar o ensino de inglês?
4. Quais eram, antes da pesquisa, seus objetivos para ensinar inglês?
5. Quais são, hoje, seus objetivos para ensinar inglês?
6. O que é ser professor?
7. Que professor você era antes da pesquisa?
8. Que professor você é agora?
9. Que professor você gostaria de ser?
10. Você tem algo a dizer sobre sua participação na pesquisa?
11. De que forma você acha que esta pesquisa interferiu na sua formação?
12. O que você aprendeu e/ou desaprendeu como professor durante a pesquisa?

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE

Eu, _____,
 RG _____, CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa *Consequências da reflexão colaborativa na prática discursiva e pedagógica de um professor e de uma professora de inglês da rede pública*. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Charlene S. M. Meneses de Paula sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: _____

Assinatura do participante: _____

◆ Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE B Termo de consentimento dos/as alunos/as

	Universidade Federal de Goiás Faculdade de Letras Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	
-----------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

O/a seu/sua filho/a está sendo convidado/a para participar, como voluntário/a, em uma pesquisa. Após ser esclarecido/a sobre as informações a seguir, no caso de aceitar que o/a seu/sua filho/a participe, assine ao final deste documento.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título: Consequências da reflexão colaborativa na prática discursiva e pedagógica de um professor e de uma professora de inglês da rede pública

Pesquisadora responsável: Charlene S. M. Meneses de Paula

Telefone para contato: (62) 85000536 ou (62) 82106800

Nome do/a participante: _____

◆ Descrição da pesquisa, objetivos, detalhamento dos procedimentos, forma de acompanhamento:

Segundo Pimenta (2005, p. 523), a reflexão colaborativa “tem por objetivo criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas, a fim de possibilitar que os[/as] seus[/suas] professores[/as] [...] transformem suas ações e as práticas institucionais (Zeichner, 1993)”. Nesse sentido, por meio do processo de reflexão colaborativa proposto por Smyth (1991), uma pesquisadora, uma professora e um professor discutirão alguns textos acadêmicos e problematizarão a prática pedagógica do professor e da professora por meio das seguintes perguntas: O que fazem, como fazem, por que fazem e como podem fazer diferentemente? Investigar o efeito deste processo na prática pedagógica e discursiva de um professor e de uma professora de inglês de escolas públicas é o principal objetivo desta pesquisa. Para tanto, serão analisados dados gerados em questionários, respondidos pelo professor, pela professora e por seus/suas alunos/as, e em aulas e sessões reflexivas, gravadas durante o segundo semestre de 2011. Tais sessões são definidas por Liberali, Magalhães e Romero (2003) como sessões de discussão sobre aulas que têm como objetivo criar um espaço para que professores/as possam analisar e interpretar, colaborativamente, suas ações pedagógicas.

◆ Procedimentos

No final do semestre, será aplicado o questionário, que se encontra a seguir, para cada aluno/a das turmas pesquisadas. Na análise, serão utilizados nomes fictícios que poderão ser escolhidos pelos/as próprios/as participantes (escrever o nome no espaço que segue). Além disso, o/a participante pode retirar o seu consentimento de participação em qualquer momento da pesquisa.

Nome fictício: _____

Questionário

1. Durante este tempo de gravação das aulas, você percebeu alguma mudança nas aulas do/a seu/sua professor/a? Qual?
2. Como você aprende inglês?

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE

Eu, _____,
RG _____, CPF _____, abaixo assinado, concordo que o/a meu/minha filho/a participe da pesquisa *Consequências da reflexão colaborativa na prática discursiva e pedagógica de um professor e de uma professora de inglês da rede pública*. Fui devidamente informado/a e esclarecido/a pela pesquisadora Charlene S. M. Meneses de Paula sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: _____

Assinatura do/a participante ou responsável: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE C Termo de autorização da diretora da escola em que Sílvia trabalha

	<p>Universidade Federal de Goiás Faculdade de Letras Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</p>	
-----------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

Eu gostaria de gerar alguns dados para o desenvolvimento de uma pesquisa no (nome da escola). Como diretora da instituição, após ser esclarecida sobre as informações a seguir, se autorizar a geração, assine ao final deste documento.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título: Consequências da reflexão colaborativa na prática discursiva e pedagógica de um professor e de uma professora de inglês da rede pública

Pesquisadora responsável: Charlene S. M. Meneses de Paula

Telefone para contato: (62) 85000536 ou (62) 82106800.

Nome da diretora: _____

◆ Descrição da pesquisa, objetivos, detalhamento dos procedimentos, forma de acompanhamento:

Segundo Pimenta (2005, p. 523), a reflexão colaborativa “tem por objetivo criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas, a fim de possibilitar que os/[as] seus/[suas] professores/[as] [...] transformem suas ações e as práticas institucionais (Zeichner, 1993)”. Nesse sentido, por meio do processo de reflexão colaborativa proposto por Smyth (1991), uma pesquisadora, uma professora e um professor discutirão alguns textos acadêmicos e problematizarão a prática pedagógica do professor e da professora por meio das seguintes perguntas: O que fazem, como fazem, por que fazem e como podem fazer diferentemente? Investigar o efeito deste processo na prática pedagógica e discursiva de um professor e de uma professora de inglês de escolas públicas é o principal objetivo desta pesquisa. Para tanto, serão analisados dados gerados em questionários, respondidos pelo professor, pela professora e por seus/suas alunos/as, e em aulas e sessões reflexivas, gravadas durante o segundo semestre de 2011. Tais sessões são definidas por Liberali, Magalhães e Romero (2003) como sessões de discussão sobre aulas que têm como objetivo criar um espaço para que professores/as possam analisar e interpretar, colaborativamente, suas ações pedagógicas.

◆ Procedimentos

Neste semestre, serão gravadas quinzenalmente 8 aulas da professora de inglês. Além disso, será aplicado um questionário para esta professora e um questionário para cada aluno/a da turma em que ela será pesquisada. Na análise, será mantida a confidencialidade do nome da

instituição e dos/das participantes da pesquisa. Além disso, você poderá retirar a autorização em qualquer momento da pesquisa.

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, _____,
RG _____, CPF _____, abaixo assinado,
autorizo a realização da pesquisa *Consequências da reflexão colaborativa na prática discursiva e pedagógica de um professor e de uma professora de inglês da rede pública* nesta instituição. Fui devidamente informada e esclarecida pela pesquisadora Charlene S. M. Meneses de Paula sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar a autorização a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: _____

Assinatura da diretora: _____

♦ Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE D Termo de consentimento de Mendanha

	Universidade Federal de Goiás Faculdade de Letras Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	
-----------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

Você está sendo convidada para participar, como voluntária, em uma pesquisa. Após ser esclarecida sobre as informações a seguir, no caso de aceitar participar, assine ao final deste documento.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título: Consequências da reflexão colaborativa na prática discursiva e pedagógica de um professor e de uma professora de inglês da rede pública

Pesquisadora responsável: Charlene S. M. Meneses de Paula

Telefone para contato: (62) 85000536 ou (62) 82106800.

Nome da participante: _____

◆ Descrição da pesquisa, objetivos, detalhamento dos procedimentos, forma de acompanhamento:

Segundo Pimenta (2005, p. 523), a reflexão colaborativa “tem por objetivo criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas, a fim de possibilitar que os/[as] seus/[suas] professores/[as] [...] transformem suas ações e as práticas institucionais (Zeichner, 1993)”. Nesse sentido, por meio do processo de reflexão colaborativa proposto por Smyth (1991), uma pesquisadora, uma professora e um professor discutirão alguns textos acadêmicos e problematizarão a prática pedagógica do professor e da professora por meio das seguintes perguntas: O que fazem, como fazem, por que fazem e como podem fazer diferentemente? Investigar o efeito deste processo na prática pedagógica e discursiva de um professor e de uma professora de inglês de escolas públicas é o principal objetivo desta pesquisa. Para tanto, serão analisados dados gerados em questionários, respondidos pelo professor, pela professora e por seus/suas alunos/as, e em aulas e sessões reflexivas, gravadas durante o segundo semestre de 2011. Tais sessões são definidas por Liberali, Magalhães e Romero (2003) como sessões de discussão sobre aulas que têm como objetivo criar um espaço para que professores/as possam analisar e interpretar, colaborativamente, suas ações pedagógicas.

◆ Procedimentos

Você terá uma aula filmada na turma participante da professora, também participante, (nome da professora), que, por motivos particulares, não poderá ministrar a aula do dia 8 de setembro de 2011. A professora participante (nome da professora), um professor participante e a pesquisadora assistirão a sua aula em uma das 8 sessões reflexivas com o objetivo de proporcionar à professora a oportunidade de visionar e refletir sobre uma aula preparada por

ela e aplicada por você. Na análise, se necessário, será utilizado um nome fictício que poderá ser escolhido por você (escrever o nome no espaço que segue). Além disso, você pode retirar o seu consentimento de participação em qualquer momento da pesquisa.

Nome fictício: _____

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE

Eu, _____,
RG _____, CPF _____, abaixo assinado,
concordo em participar da pesquisa *Consequências da reflexão colaborativa na prática discursiva e pedagógica de um professor e de uma professora de inglês da rede pública*. Fui devidamente informada e esclarecida pela pesquisadora Charlene S. M. Meneses de Paula sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: _____

Assinatura da participante: _____

♦ Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE E Transcrição da sétima sessão reflexiva (discussão do texto)

Charlene [para Henrique]: Mesmo você não tendo lido o texto, a gente vai discuti-lo e aí você vai pegando o fio da meada e vai tentando participar. Eu gosto muito desse texto. Depois eu falo porque eu o escolhi, porque, antes, eu quero passar um vídeo para vocês. Eu quero passar esse vídeo porque eu acho que vai ser bom para nós discutirmos o texto. É um vídeo de um minuto. Está bom para vocês enxergarem daí?

Sílvia: Está bom.

Charlene: Está, Henrique?

Henrique: [balança a cabeça afirmativamente]

[Vídeo sobre racismo: <http://www.youtube.com/watch?v=DDO3RrxmCeQ>]

Sílvia: [risos] Ah, não, gente! Umas crianças... Não é verdadeiro... Meu Deus! Ah, não, gente, mas que bebezinho mais bonitinho, pretinho! Gente, mas essa criança é impressionante, não é?

Charlene: Querem ver de novo?

Sílvia: Não.

Charlene: Foi suficiente?

Sílvia: Humrum!

Henrique: Legal, hein?!

Charlene: O que vocês acharam desse vídeo?

Sílvia: Achei injusto! Por que não tem uma criança branca também fazendo? Por que a pesquisa não foi feita com uma criança branca?

Charlene: Por que você acha que não tem uma criança branca aqui?

Henrique: Eu ia falar a mesma coisa!

Sílvia: Ah! Queria testar alguma coisa sobre racismo, não é?

Charlene: Sim! E não acontece racismo com criança branca?

Sílvia: Não.

Henrique [para Sílvia]: Você acha que a Charlene quando era novinha ou você, vocês não achavam [boneca preta] feia? [Vocês] eram branquinhas!

Sílvia: O primeiro “meu bebê” da minha sobrinha foi negro. Minha mãe fez questão de dar o “meu bebê” negro para ela. A primeira boneca dela: “Meu Bebê”. Pretinha!

Charlene: Eu tinha uma preta.

Sílvia: Pretinha.

Charlene: Uma pretinha também, mas eu não gostava dela.

Sílvia [surpresa]: Ahhh!

Charlene: Eu gostava das... Eu gostava das maiores, brancas.

Sílvia: Não, a [nome da sobrinha] já teve muitas pretinhas, muitas!

Charlene: Hoje, eu gosto mais das pretinhas.

Sílvia: Justamente por causa do racismo! Justamente por causa disso!

Charlene: Então, mas vocês viram que o rapaz... Parece que era um teste, não é?

Sílvia: Era.

Charlene: E o rapaz ficou perguntando para as crianças negras, várias crianças negras: “Qual boneca é a mais bonita? Qual é a mais feia? Qual é a melhor?”

Henrique: Legal.

Charlene: Legal. E os adjetivos ruins elas atribuíam à boneca negra.

Sílvia: Humrum.

Charlene: E os adjetivos bons à boneca branca. Aí, no final, a pergunta foi: “Com qual boneca você se parece?” Aí as crianças apontaram a negra. Ou seja, elas são ruins, elas são feias, não é? Porque foi isso que elas disseram antes.

Sílvia: Humrum.

Charlene: Ou talvez elas só apontaram por causa da cor. Mas todos os adjetivos atribuídos anteriormente com conotação negativa, elas [as crianças] atribuíram à boneca negra. Ou seja, o racismo, assim como tantas outras coisas, é inconscientemente reproduzido por nós desde que nós nos entendemos por gente, começamos a falar, começamos a interagir com os outros.

Henrique: Total!

Charlene: Eu acho que o primeiro contato com essas injustiças acontece na família. Depois, na escola. Depois, quando você começa a assistir televisão, não é? Nas novelas, a maioria das negras eram escravas, trabalhavam na cozinha, eram secretárias do lar. Então, sempre tiveram um emprego inferior ao das brancas, das moças brancas.

Henrique: Aquela última novela, basicamente, eu acredito que foi o primeiro galã negro que eles apresentaram.

Charlene: Na última?

Henrique: O Lázaro Ramos.

Charlene: É.

Henrique: Foi a primeira vez que um negro interpretou um papel de galã que pegava muitas mulheres na novela e tinha um...

Sílvia: Mulheres apaixonadas por ele...

Henrique: ...*status* social elevado. E as mulheres loucas por ele...

Sílvia: Apasionadas por ele.

Henrique: Pois é.

Charlene: Então, mas a gente pode colocar vários temas no mesmo nível, por exemplo, o homossexualismo, não é? Agora, vem sendo trabalhado em todas as novelas, principalmente na novela das nove que é a mais assistida. Mas nós percebemos que esse preconceito vem de muito cedo, não é? Então eu trouxe esse tipo de preconceito e esse fato que a gente pode constatar que é verdadeiro, inclusive em crianças bem pequenininhas. Nós percebemos que desde criança, elas têm isso [preconceito] e elas vão reproduzindo, reforçando esse mito de inferioridade da raça negra. E eu trouxe esse vídeo para nós podermos discutir o texto e pensarmos no nosso papel de professores[as] e ao mesmo tempo linguistas aplicados[as] diante desses acontecimentos, iguais ou diferentes, mas que envolvem o mesmo tema, dentro da nossa sala de aula ou dentro mesmo da nossa família, da nossa comunidade de amigos[as] ou das redes sociais. Então, qual seria esse papel? Nosso papel como linguistas aplicados[as], como professores[as] diante desses temas estereotipados, marginais?

Sílvia: De conscientização contra os preconceitos.

Charlene: E como seria essa conscientização?

Sílvia: Uai, são temas que podem ser trabalhados, desenvolvidos na sala de aula, não é? Esses dias, eu estava assistindo na *internet* um vídeo sobre *bulliyng*. Então, eu achei muito interessante passar para os[as] meus[as] alunos[as], não é? Então, levar textos relacionados, vídeos de conscientização, não é? Sobre o não uso desse tipo de preconceito, não sei. Eu penso assim.

Charlene: O que você pensa disso, Henrique? Qual você acha que é o seu papel como professor e linguista aplicado?

Henrique: Eu acredito que a gente, enquanto estudantes de linguística aplicada e professores[as], tem sempre que estar alerta para o que a gente faz e o que a gente fala em todas as instâncias, na escola principalmente, mas acho que também fora da escola, na rede social. Então, há inúmeros alunos[as] que me adicionaram no *Orkut*, *facebook*, *MSN*, essas coisas. Eu procuro sempre reproduzir coisas positivas. Por exemplo, esse vídeo, eu já tinha

visto algumas vezes, já tinha postado no *facebook* também, para o pessoal ver, comentar, pensar, refletir sobre esse tipo de coisa. Há outro legal também, que se chama “Olhos Azuis”. É um documentário. [O documentário] tem um pouco a ver com programação neurolinguística. E o cara coloca as pessoas em um auditório, todos[/as] são brancos[/as], de olhos azuis e tal. E ele começa a trabalhar com as pessoas, falar coisas para as pessoas como se elas fossem negras, no caso. Trata-las como se fossem escravos[/as] e de certa forma não só negros[/as], escravos[/as], homossexuais, tratar como se elas fossem inferiores e no final ele fala: “É assim que os[/as] negros[/as] se sentem todos os dias”. Eu já passei também para...

Charlene: Henrique, uma coisa me chamou atenção na sua fala. Você disse assim: “como professor e como estudante de linguística...”. E eu falei assim: “Nós, como professores[/as] e linguistas aplicados[/as]...”. Você não se considera um linguista aplicado?

Henrique: Não totalmente, ainda.

Charlene: Por quê?

Henrique: A especialização... Eu estou terminando, não é? Faltam cinco sábados. [A especialização] mostrou que, tipo, o que eu sabia, ainda era muito pouco. Muito pouco mesmo para falar que eu era professor de língua. Eu nem chego a falar que eu era um linguista aplicado. Falar que eu era professor de língua já era muito.

Charlene: Mas se a gente for pensar assim, a gente nunca...

Henrique: [Somos] eternos estudantes, não é?

Charlene: ...vai ser considerado um[/a] linguista aplicado[/a] porque a cada dia a gente percebe que sabe menos.

Henrique: Então eu acho que falta só o diploma de especialista.

Sílvia: Quanto mais estuda, menos [a gente sabe], não é? A gente fala: “Nossa! Como eu sei pouco!”

Charlene: Então, nessa perspectiva Henrique, eu acho que a gente nunca vai poder se considerar...

Henrique: ...nunca vai poder se considerar. Não me considero ainda. Eu sou graduado em Letras – Portugues/Inglês. E linguista aplicado, só depois do diploma...

Charlene: ...da especialização.

Henrique: ...da especialização. É eu acho assim... Foi justamente por isso que eu falei, porque na graduação eu tive muitas noções. Eu até comento isso lá na sala de aula e o pessoal fala assim: “Nossa, mas esses textos eu nunca vi, nunca ouvi falar”. Aí a gente fala: “A gente, pelo menos, ouviu falar”. Alguém levava, a [nome da professora] levava. Eu tive só duas aulas com a [nome da professora], mas ela levou aqueles textos, eu lembro até hoje. Tipo, ela levou para a sala de aula uma dinâmica diferente de dar aula de inglês. A [nome da professora] levava. Então, a gente viu esses textos. Não viu a fundo igual a gente vê [aqui], [igual] eu estou vendo agora na especialização, mas eu vi esses textos. Justamente por isso é que eu falo: É muita coisa para ser um[/a] linguista aplicado[/a]!

Charlene: E você, Sílvia? Você se considera uma linguista aplicada? E por quê?

Sílvia: Não, só professora porque nem especialização eu fiz.

Charlene: Mas você está pensando como o Henrique, então?

Sílvia: É, humrum.

Charlene: Vocês acham que para ser um[/a] linguista aplicado[/a]...

Sílvia: Nossa, tem que ter muito mais, gente!

Charlene: ...tem que ter um título que comporta?

Henrique: Eu acho que nem precisa do título, do diploma em si, mas do estudo, entende?

Sílvia: É, o conhecimento teórico, não é?

Henrique: É a base, assim. Igual, eu não me atrevo a falar...

Sílvia: Eu sou muito aquém disso!

Henrique: ...que eu sou um analista do discurso. A minha monografia foi na base da área do discurso. Foi com a, agora doutora e pós-doutoranda já. A mulher era aquilo tudo, assim. Mas eu não me atrevo a falar que eu sou um analista do discurso. O que eu fiz em Análise do Discurso tem alguns pressupostos, tem uma base na Análise do Discurso, mas ainda não é. Talvez no final do ano que vem, eu já esteja me considerando. Me decidindo por Linguística Aplicada ou Análise do Discurso.

Charlene: Eu acho que para que a gente seja um/[a] linguista aplicado/[a] depende, claro, de muita leitura, não depende de títulos, ao contrário do que vocês pensam. Mas eu acho que depende de muito estudo e de muito envolvimento com a sociedade...

Henrique: Pesquisa.

Charlene: ...que é o que a gente vai ver nesse texto.

Henrique: Ação, realmente.

Charlene: O título dele é “Linguística Aplicada e formação de professores[/as]: convergências da atuação crítica”. Eu trouxe esse texto porque um dia na escola, depois da aula da Sílvia, ela me perguntou o que é exatamente Linguística Aplicada. Ela me perguntou a diferença entre Linguística e Linguística Aplicada, lembra Sílvia?

Sílvia: Humrum.

Charlene: Foi depois da sua aula. Aí até que na outra sessão reflexiva eu te dei uns textos para ler...

Sílvia: Humrum.

Charlene: Só que eu acho que esse aqui explica muito bem o que é a Linguística Aplicada e relaciona a Linguística Aplicada com a formação crítica de professores[/as].

Henrique [para Sílvia]: O que a gente já discutiu muito aqui, não é?

Charlene: Sim. Então, eu acho que esse texto vai nos dar mais uma ideia sobre o que é Linguística Aplicada e sobre o nosso papel como professores[/as] e como linguistas aplicados[/as]. Particularmente, eu considero vocês dois linguistas aplicados[/as]. Porque vocês estão aqui buscando uma formação contínua e porque vocês estão pesquisando a própria prática de vocês. E eu acho que se vocês estão aqui, mais do que para me ajudar, é por causa do interesse de cada um/[a] em se tornar um melhor profissional e em melhorar a prática, em descobrir coisas que podem ser transformadas na própria prática, em desvelar tradições ocultas, em descobrir ideologias que estão por trás da prática. Eu acho que, talvez, questionando muitas ações, muitos discursos aos quais vocês estavam acostumados, vocês possam estar descobrindo muitas coisas que vocês faziam ou não faziam. Então, eu acho que, além de me ajudarem, isso está sendo bom para nós. E eu me incluo porque eu também estou aprendendo muito com vocês. Estou pesquisando a prática de vocês e acho que vocês também estão pesquisando a [própria] prática. Então, por isso é que eu considero vocês linguistas aplicados[/as], por causa dessa pesquisa da própria prática e desse desejo de estar aqui comigo, desse interesse. Porque eu acho que se vocês não tivessem interesse, vocês já teriam desistido e a gente já está terminando. E eu acho que, de certa forma, está sendo válido para vocês. Senão pelas discussões, senão pelo visionamento das aulas, pelas leituras que vocês fazem em casa. Porque eu acho que esses textos contribuem muito para a nossa formação crítica enquanto professores[/as] de língua estrangeira. E o primeiro tópico que eu queria abordar com vocês, tratado pelo texto, é o atual *status* e a função da Linguística Aplicada. Mesmo sem ler o texto, Henrique, o que você acha? Qual é o atual status da Linguística Aplicada e qual é sua função?

Henrique: Complicado, hein? Definir? [Para Sílvia] E aí, você que leu...

Sílvia [para Charlene]: Posso falar o que está aqui no texto?

Charlene: Pode falar!

Sílvia: “Tais estudos têm questionado o *status* de ciência aplicada da LA – atribuindo-lhe denominações como “transgressiva”, “indisciplinar”, “híbrida” e “mestiça” –, partindo não

mais da produção ou aplicação de teorias, mas de sua atuação crítica, ética e socialmente contextualizada”.

Charlene: É, esse é o status, não é?

Henrique: Já ouvi falar muito de Linguística Aplicada, que a Linguística Aplicada é uma mistura de Linguística e Análise do Discurso aplicada à prática que tem muito mais de Análise do Discurso e Linguística do que eles[/as] [os/as linguistas aplicados/as] realmente admitem que tem. Entendeu? Eu ouvi falar de uma briguinha entre analistas do discurso e linguistas aplicados[/as] que não aceitam muito falar que o campo dele tem influência do outro campo e não sei o quê.

Charlene: É, mas a própria Análise do Discurso é um campo interdisciplinar...

Henrique: Justamente!

Charlene: ...a Psicanálise, a Linguística...

Henrique: Eu acho incrível! Aí, me alertaram justamente quanto a isso. Se eu quisesse fazer um trabalho, deveria realmente me posicionar em um campo: me posicionar como linguista aplicado ou como analista do discurso. E que eu não conseguiria que o meu trabalho fosse aceito se não tivesse um posicionamento claro.

Charlene: Quem te falou isso, Henrique?

Henrique: Uns dois ou três professores da [nome da universidade].

Charlene: Bom, isso me surpreende muito porque a própria Análise do Discurso é interdisciplinar, assim como a Linguística Aplicada e aqui tem um momento no texto...

Henrique: É a aplicação da sociedade, não é?

Charlene: Oi, Henrique?

Henrique: A Linguística Aplicada seria a aplicação de estudos e ciências no campo em si, na sociedade...

Sílvia: ...levando a teoria para a sociedade, colocando na prática o que é teórico.

Charlene: A Linguística Aplicada não é mera aplicação de teorias. Igual está naquele texto que eu te passei, Sílvia. Não é bem isso! Eu não sei se eles[/as] te [Henrique] falaram assim ou se você entendeu assim. Depois, eu posso te [Henrique] passar o meu texto também. Mas essa área é totalmente dependente de várias outras áreas. Nenhuma ciência se faz sozinha hoje em dia. Todas as ciências, qualquer que seja a ciência, precisam de outras ciências para se constituir. Principalmente hoje. Elas podem negar o quanto quiser, mas hoje é impossível esse tipo de negação, porque qualquer ciência precisa de outra ciência. A própria Análise do Discurso precisa da História, da Psicanálise e da Linguística. Assim como a nossa área, que vai precisar de outras áreas, principalmente das áreas humanas.

Henrique: É o que eu acreditava e queria desenvolver e os[/as] professores[/as] [da universidade] falaram assim: “É melhor você não tentar fazer assim”.

Charlene: Eu acho que você deveria ter rebatido: “Olha, mas segundo fulano, ciclano e beltrano, a Linguística Aplicada é isso!”.

Henrique: Pois é! Eu pensei assim: “Eu não vou falar nada porque ela é doutora e tal...”.

Charlene: Não, mas a gente tem que falar, ué!

Henrique: Eu deixei porque justamente eu estava assim... Do jeito que ela falou, eu fiquei assim: “Para mim, as coisas eram diferentes, não é?”. E aí, como me falaram, tem muita intriga na [nome da faculdade], tem muita picuinha, muita briga não sei o quê... Eu escuto as histórias lá da [nome da universidade]. Aí, fiquei quieto e pensei assim: “Ah, deixa isso para lá. Qualquer coisa eu faço o meu [projeto] e vou para outro lugar, vou para [nome de outra universidade], vou para [nome de outra universidade], vou para a [nome de outra universidade], enfim”.

Charlene: Assim, eu acho que, da próxima vez, você não pode perder essa oportunidade, sabe? De mostrar as suas leituras, que você conhece pessoas que dizem o contrário. Mostrar para eles[/as] quais são... Eu tenho quase certeza que eles[/as] ouviriam!

Henrique: Latada!

Charlene: Assim como a Sílvia leu, o *status* da Linguística Aplicada é esse: é uma área de ciência transgressiva, indisciplinar, híbrida, mestiça. Mais abaixo, na antepenúltima linha dessa página, há o seguinte: “os momentos de instabilidade são praticamente a regra, não exceção”. E na página 16, no primeiro parágrafo, antes de Fabrício, nas duas últimas linhas, o próprio Fabrício diz: “‘existir’ seria existir sempre em movimento em meio a oscilações entre continuidades e rupturas”. Além disso, no final dessa página, no último parágrafo: “(Cavalcanti, 2006; Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2006; Rajagopalan, 2006) defendem a concepção de uma LA como prática problematizadora. Seu objetivo primeiro consistiria em questionar tudo que é visto como pronto ou estabelecido, expondo as relações de poder as subjazem e contribuem para sua manutenção. Tal atitude envolve o reconhecimento de que todo saber traz em si a eleição de um ponto de vista [...]”. Viu? O saber dos[/as] professores[/as] da [nome da universidade], Henrique, os[/as] que você ouviu, trouxe a eleição de um ponto de vista “[...] que historicamente reflete a classe detentora do poder e é passível de ser revisto, principalmente a partir da perspectiva daqueles[/as] que nunca foram ouvidos[/as]”. Então, pelo que você me contou, você foi mais um que não foi ouvido. O papel da Linguística Aplicada é questionar o que parece inquestionável. Foi por isso que eu trouxe para vocês o vídeo, pensando nisso, no papel dela que é questionar tudo que é visto como pronto e estabelecido: Por que é assim? Por que tem que ser assim? Por que tornou-se assim? Pode ser diferente? De que forma? O que eu tenho que fazer para que isso deixe de ser assim e se torne assado, por exemplo? Então, aqui diz que a gente tem que questionar isso que é visto como pronto e acabado e também as relações de poder que contribuem para que aquilo ainda seja visto assim. Por que o racismo ainda é tão forte na nossa sociedade? Quais são os tipos de poder que estão por trás disso fazendo com que ele permaneça forte? Que tipos de poder têm que ser mobilizados para que esse tipo de coisa...

Henrique: ...deixe de existir?

Charlene: Então é isso que a Linguística Aplicada vai fazer: questionar. Questionar tudo que é pronto e acabado. Questionar tudo que é visto como a verdade. Porque o próprio Foucault disse que a verdade é subjetiva e é produzida por um tipo de sociedade.

Henrique: Eu vi um desenhinho no *facebook*, um desenho de um menininho de pauzinho, desses bem simplesinhos. Aí, eles põem assim: Álcool igual à violência, estupro, coisas...

Sílvia: ...acidentes.

Henrique: ...coisas idiotas, não sei mais o quê. Aí, [eles/as] põe assim: legal e encorajado pela mídia. Maconha é igual: pessoa relaxada que ri muito, fome. Ilegal e proibido pela mídia. Tipo assim, é de um site de humor negro. Então, é para fazer piada das duas coisas, na verdade. Mas eu pensei mais na questão do álcool.

Sílvia: Porque é incoerente, não é? Porque libera o álcool e não libera a maconha? Porque não proíbe os dois?

Henrique: Eu pensei mais na questão do álcool mesmo, justamente porque o álcool realmente é difícil, sabe? Se você fumou a maconha, comprovou que a pessoa usou maconha e fez isso, isso e isso... Mas álcool tem muito, muito, muito, muito, muito...

Sílvia: É muito pior do que a maconha em si.

Henrique: E a mídia continua, vai...

Charlene: E o pior é que a própria mídia, a própria classe alta, os[/as] próprios[/as] detentores[/as] do poder são os[/as] que mais consomem a maconha. E posicionam-se contra, não é?

Henrique: É!

Charlene: E aí a gente vê um embate entre o discurso e a ação: “Faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”.

Henrique: Muitos deles[/as] consomem a maconha...

Sílvia: Tem demais!

Henrique: ...mas na hora de dar a opinião: “Não!”. “Você é a favor da maconha?”. “Não!”.

Sílvia: É a favor do mal...

Henrique: Aí, você bota a mão no bolso dele/[a] e está lá, não é? Com uma porção de maconha no bolso.

Charlene: Gente, então para finalizar essa parte da Linguística Aplicada, na página 17, no segundo parágrafo, lá no finalzinho tem uma fala do Pennycook: “Segundo Pennycook (2006, p. 67), a Linguística Aplicada Crítica é uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos”. Então, eu acho que definindo esse status de Linguística Aplicada, nós percebemos a função dela, que é uma função social.

Henrique: Transformadora!

Charlene: Transformadora! Crítica, transgressiva, comprometida com a sociedade, com os seres humanos. Tem até uma parte aqui que fala que a Linguística Aplicada busca eliminar o sofrimento da vida humana. E como eliminar esse sofrimento? Eu acho que a melhor forma, além do que você falou, Sílvia, de conscientizar, é problematizar. Perguntar para os/[as] nossos/[as] alunos/[as] que carregam todos esses estereótipos: Por que você é preconceituoso/[a]? Por que você não gosta de negro/[a]? Por que você bateu ou é contra o seu/[sua] colega que é *gay*? Eu acho que a gente tem que começar a problematizar. De onde você acha que veio esse preconceito? Quais são as consequências de você estar reforçando esse preconceito? Perguntar. Eu acho que questionando, fazendo isso que é o principal papel da Linguística Aplicada, você consegue conscientizar. Porque muitas vezes quando você conscientiza, pode parecer uma imposição; olha não pode ser racista, não pode ter preconceito. Muitas vezes, soa como imposição. E tudo que é imposto, não pega. Então, muitas vezes, [é interessante] você fazer a própria pessoa ver que está errada através do questionamento. Por que você faz isso? Por que tem que ser assim? Você já pensou que pode ser diferente? Você já pensou nas consequências de ser racista e de não ser? Levar a própria pessoa a se conscientizar sem você falar nada, só perguntando, só fazendo-a pensar no por que daquilo tudo. Porque tudo é histórico. O racismo veio da época colonial, traziam-se escravos/[as] negros/[as] para trabalhar aqui. Os/[As] próprios/[as] índios/[as] não eram brancos/[as], não é? Tinham muitas negras aqui também. Então, eles/[as] tentaram embranquecer o povo. Eu acho que isso foi chamado de eugenia, não é? Mas trazendo europeus/[eias] para cá, bandidos/[as]...

Henrique: Eles/[as] trouxeram os/[as] europeus/[eias] para o Brasil para que o povo brasileiro se tornasse uma raça mais branca, mais pura.

Charlene: Então, ontem eu escutei uma pessoa dizendo que no Haiti... Eles/[as] se libertaram antes de nós, brasileiros/[as], conseguiram a independência primeiro. E 98% dos/[as] haitianos/[as] são negros/[as]. Essa população é muito pobre e sofreu muitas catástrofes naturais. A gente lembra dos terremotos, não é? É uma população muito forte e que tem orgulho de sua raça. E na época da independência, eles/[as] mataram os/[as] brancos/[as]. Levar exemplos de histórias assim para os/[as] nossos/[as] alunos/[as] também é um tipo de conscientização.

Henrique: No livro de português, a gente trabalhou a redação do Enem desse ano e, depois, trabalhou aquele de recuperação que era justamente “Brasil, o país tem preconceito?” Aí, tinha os textos e um dos textos era uma charge, como se fosse um/[a] feitor/[a] batendo em um negro/[a] que estava amarrado no tronco e outros/[as] negros/[as] sentados/[as] no chão esperando para também apanhar no tronco. E o feitor falava: “Não se preocupem! Essas feridas vão cicatrizar em alguns milhares de anos”.

Charlene: Nossa! Até hoje não cicatrizaram... [risos]

Henrique: Não cicatrizaram. São o quê? Quinhentos já, não é? Mais, quinhentos e dez [anos].

Charlene: Então, Sílvia, quanto àquela sua pergunta daquele dia, está claro agora o que é Linguística Aplicada? O que é Linguística Aplicada Crítica, transdisciplinar?

Sílvia: Humrum!

Charlene: Tudo isso são características da Linguística Aplicada e o papel dela é problematizar.

Sílvia : Questionar.

Charlene: Questionar, conscientizar, transformar junto à sociedade. O que não é tanto o papel da Linguística. O que não faz a Linguística, que não tem essa agência, esse compromisso com a transformação.

Sílvia: Humrum!

Charlene: Agora, a Julma e a Rosane, nesse texto, vão falar sobre o papel que a Linguística Aplicada atribui ao[à] linguista e à sociedade. Elas vão falar o que é pesquisa para Linguística Aplicada e sobre a relação entre teoria e prática para a Linguística Aplicada. E eu queria discutir esses três pontos com vocês agora. O primeiro, voltando um pouquinho, é: qual é o papel que a Linguística Aplicada atribui a nós, linguistas, e à sociedade? Você se lembra de ter lido alguma coisa, Sílvia?

Sílvia: Sim, eu só não sei onde.

Henrique: Linguista tem que desenvolver a proposta estabelecida pela Linguística Aplicada, de questionamento e transformação social.

Charlene: É, porque é o principal objetivo, não é?

Henrique: E ao olhar uma sociedade, ele não pode privilegiar...

Charlene: ...nem excluir...

Henrique: ...e nem excluir.

Charlene: ...discriminar.

Henrique: Justamente!

Charlene: Ver todos como iguais, não é?

Henrique: E buscar passar isso, transmitir essa ideia.

Charlene: Aqui no texto eu selecionei alguns pontos que tratam desse tópico: qual é o papel que a Linguística Aplicada atribui a nós e a sociedade? Eu queria ler com vocês, na página 18 tem uma citação grandezinha recuada, no meio dela está assim: “As opções políticas envolvidas nessa ótica têm implicações para a construção do presente e de futuros sociais possíveis, menos aprisionadores e mais comprometidos com a transformação de situações de exclusão social em diversas áreas, causadoras do sofrimento humano”. Então, o que ela busca? Deixar de aprisionar as pessoas, deixar de excluir as pessoas. Ela se compromete com a transformação, com o deixar de causar o sofrimento humano. Eu acho que quem é vítima de racismo sofre muito. Então, como a gente pode fazer para que aquela pessoa deixe de sofrer numa aula de inglês? A gente pode levar esse videozinho! Porque eles vão estar ouvindo, apesar da legenda. E, depois, abrir um debate questionador. Então, aí está uma dica, não é? Aí, continuando: “Segundo Rajagopalan (2006), os[as] linguistas que adotam a linha crítica compreendem a dimensão política de suas atividades e são conscientes de que suas análises podem influenciar e modificar a realidade. De fato, a busca pela interferência ética no contexto social é um dos princípios que deve orientar o trabalho do[a] linguista”. Ou seja, o[a] linguista deve se voltar para a ética, como o Henrique falou. Então, a gente tem que evitar a exclusão, o preconceito, estereótipos, mitos, tudo isso. E lá na página 19, no segundo parágrafo, na segunda linha: “O[a] linguista tem sua importância social ressaltada, já que é chamado[a] a atuar eticamente em busca de conhecimentos que percorram caminhos diferentes para revelar novas perspectivas e colaborem para a promoção de práticas mais justas e igualitárias. Quanto à sociedade, esta passa a ser atuante na produção de conhecimentos. Não é apenas a sua voz que começa a ser ouvida, mas sua participação e iniciativa no âmbito da pesquisa têm seu valor reconhecido”. Ou seja, o[a] linguista tenta promover práticas mais justas e igualitárias. Esse é o nosso papel, tentar fazer isso. E a sociedade passa a produzir conhecimento porque muita gente acha que nós, linguistas, somos

apenas a teoria, a teoria por si só, que apenas construímos a teoria. Só que a sociedade também pode construir essa teoria. É um erro de muitos[/as] professores[/as] pensarem, por exemplo, que eles[/as] só aplicam a teoria. Que a teoria é produzida por quem está fora da sala de aula. É produzida por mestres[/as], por doutores[/as]. O[/A] professor[/a] se acha muito abaixo de especialistas, de mestres[/as], de doutores[/as]...

Henrique: Acha que não tem capacidade.

Charlene: Ele[/a] precisa ser empoderado[/a]. Ele[/a] precisa perceber que ele[/a] também pode produzir teorias, e não só mestres[/as] e doutores[/as]. Os[/As] mestres e os doutores[/as] só têm mais leitura do que o[/a] professor[/a] que só fez uma graduação e parou. Mas o[/a] professor[/a] pode pesquisar sua prática e teorizar sobre ela. A prática dele[/a] é cheia de teorias. Esse é o papel da sociedade, se reconhecer também como produtora de teoria. E tem um...

Sílvia: Charlene, deixa só eu fazer uma observação aqui.

Charlene: Humrum.

Sílvia: Eu sempre coloco, assim, o meu namorado porque eu tenho prova disso, não é? Eu o vejo estudando, pesquisando. Charlene, ele está estudando isso que você está estudando. E ele só está na graduação, segundo ano. Ele foi terminar de fazer um trabalho, um relatório lá, e a citação lá de Schön, de Moita Lopes. Ele falou lá, e eu falei: “Eu estudo isso aqui com a Charlene. Tudinho!” Ele já está vendo! Mas o que você está vendo...

Charlene: Qual é o curso dele mesmo, Sílvia?

Sílvia: Física.

Charlene: Física?

Sílvia: É. Ele faz é na área da educação mesmo, sabe? É a aplicação da Física na sala de aula. Então, o que ele está estudando, a gente está estudando aqui. Esses textos aqui, o professor dá para ele, sabe? Assim, para a sala de aula, como que tem que ser o estudo de determinada matéria na sala de aula. Aí, ele me citando lá os dizeres do fulano e eu falei: “Eu estou estudando isso também!” Eu achei tão bom! Para você ver, ele está no segundo ano só, não é? E já está com o pé no mestrado. Eu falo para ele: “Você já está com o pezinho no mestrado, está no caminho certo, na direção certa!”. Porque ele gosta, não é? Então, eu fico incentivando. Eu acho tão bom!

Charlene: É. E até as discussões de vocês, não é? Agora, você está mais por dentro!

Sílvia: Não, menina... Humrum! E eu debato lá com ele, eu falo e a gente vai alto! [risos]

Charlene: Muito bom, Sílvia! Eu acho que é isso que deveria acontecer mesmo. Levar tudo que a gente está estudando aqui...

Sílvia: Pois é! É.

Charlene: ...para o curso de graduação e logo no início.

Sílvia: Pois é, foi coisa que eu não tive!

Charlene: Nem eu.

Sílvia: E ele já tem e está no segundo ano.

Charlene: Eu tive no final do quarto ano.

Sílvia: Nossa, mas eu estou achando bom demais! Bonitinho demais! Ele está aprendendo!

Charlene: É. [risos]

Sílvia: Certinho! Certinho!

Charlene: E continuando no papel do[/a] linguista e da sociedade, lá na página 26 tem o último parágrafo que começa assim: “as mudanças [...]”.

Sílvia: 26?

Charlene: Na página 26. Aí, um pouquinho acima do último parágrafo, tem uma frase que começa assim: “O desafio passa a ser a reconstrução de espaços que comportem as diferenças, comprometida com valores que se oponham à marginalização, à exclusão social e a tudo que cause sofrimento”. Eu acho que isso resume muito bem o que a gente falou. A gente tem que

levar os[/as] nossos[/as] alunos[/as] a entender que todos[/as] nós somos diferentes em graus mais elevados ou menos elevados e que nós devemos lutar contra a marginalização, a exclusão social, o sofrimento humano. E lá, na última página, na página 29, eu queria ler o finalzinho desse parágrafo: “Como ressalta Fabrício (2006), não devemos buscar o saber pelo saber[...]”. E eu acrescento: a teoria pela teoria, a prática pela prática, “[...] pois nossos esforços devem se voltar para as pessoas do mundo real [de carne e osso] e para a transformação de suas condições de vida”. Então, eu acho que é por isso que a gente tem que lutar, nós, linguistas aplicados[/as]. Nós deveríamos questionar. A gente leu um texto da Celani em que ela diz que os[/as] nossos[/as] alunos[/as] são os[/as] futuros[/as] agentes do destino desse país. Então, eu acho que se a gente conscientizar os[/as] nossos[/as] alunos[/as], quem sabe, no futuro, eles[/as] pensem tudo isso que a gente plantou neles[/as] e desenvolvam essa plantinha, não é? Então, a gente tem que pensar no futuro. Tentar trabalhar o futuro agora. Outro ponto que as autoras ressaltam é o conceito de pesquisa. O que é pesquisa para a Linguística Aplicada? Você achou alguma parte sobre isso, Sílvia?

Sílvia: Qual é?

Charlene: O que é pesquisa para Linguística Aplicada?

Sílvia: Aqui, olha: “O conceito de pesquisa é também redefinido pela LA. Não se trata da renovação de um conjunto de saberes, mas da desmistificação de “verdades” permanentes em prol da aceitação da parcialidade, instabilidade e fluidez do conhecimento”. Essa parte é de pesquisa.

Charlene: Então, a pesquisa tem esse papel de desmistificar o que é verdade, o que é naturalizado, o que é legitimado em nossa sociedade. E aceitar a parcialidade, a instabilidade, a incompletude e a fluidez do conhecimento. Tem outro trechinho aqui, na página 20, no segundo parágrafo. Começa assim: “A pesquisa [...]”, mas eu não vou ler ele todo, vou lá para o final: “A pesquisa passa a priorizar também o papel social do conhecimento produzido, que, ao pautar-se pela ética, deve buscar a melhoria da vida das pessoas”.

Henrique: Você não tem esse Moita Lopes (2006)?

Charlene: Eu tenho que olhar.

Henrique: Esse livro que ele faz referência? Em que tem o Rajan, o Fabrício, o Moita Lopes?

Charlene: Ah, não! Não tenho. “Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar”.

Henrique: Por uma Linguística Aplicada em análise de disciplina.

Charlene: Indisciplinar.

Henrique: Indisciplinar, isso mesmo.

Charlene: Não tenho. Tenho só alguns artigos.

Henrique: Eu tenho que ir atrás dele. Vai dar um *help* para mim!

Charlene: É, ele é muito bom. Já li muitos artigos dele. Eu tenho eles.

Henrique: Eu vou precisar de alguns. Depois, eu quero uma cópia deles.

Charlene: *Okay*. Então, vocês viram o que é pesquisa para a Linguística Aplicada? Pesquisar não é ver o conhecimento como pronto e acabado. Não é falar: “Eu pesquisei, eu sei. Eu sou a dona da razão”. Porque tudo muda o tempo todo. Inclusive as nossas identidades mudam o tempo todo. O conhecimento muda o tempo todo. Os tipos de pesquisa mudam o tempo todo. Os interesses mudam o tempo todo. Então, é a gente tentar desmistificar o que não vem mudando. Questionar o que não vem mudando. Isso é pesquisa para a Linguística Aplicada. E, ao mesmo tempo em que a gente questiona isso que não vem mudando, a gente deve dizer que tudo pode mudar. Eu fui clara? Por exemplo, eu posso questionar: por que o racismo existe? E defender: o racismo não deve existir. Mas ao mesmo tempo, dizer que essa não é uma verdade que pode não permanecer para sempre: a de que o racismo não vai existir. Porque eu não sei o que vai acontecer no futuro!

Sílvia: É.

Charlene: E se um novo Hitler surgir? [risos]

Henrique: Até as imigrações criaram um novo racismo recentemente, não é? A xenofobia.

Charlene: A xenofobia.

Henrique: A xenofobia é relativamente novo!

Charlene: É novo!

Henrique: É bem novo!

Charlene: Mas, eu acho que ela se ancora nesse racismo secular, não é? Então, apesar de defender que eu sou contra isso, eu tenho que defender que eu posso não ser contra isso sempre. A gente não sabe do futuro. E é isso que a Linguística prega, que a gente questione o que parece ser inquestionável. Agora, sobre a relação entre teoria e prática. Qual deve ser essa relação ou qual deveria ser a relação entre teoria e prática? Quando eu fui ler essa parte, Sílvia, eu me lembrei de você, porque você lembra aquele dia que você teve aula vaga que a gente ficou lá na sala dos professores?

Sílvia: Humrum!

Charlene: Aí a gente estava discutindo sobre educação e você me falou uma coisa que eu fiquei pensando muito.

Sílvia: O que eu falei?

Charlene: Eu não me lembro muito bem o contexto...

Sílvia: Também não me lembro!

Charlene: ...mas você me disse o seguinte: “Eu sou da prática. E você é da teoria”.

Sílvia: Ah, sim! Humrum! Eu sou da prática...

Charlene: Você falou isso para mim!

Sílvia: É! [risos]

Henrique: Ela já repetiu isso aqui na sexta-feira dessa semana, a gente está vendo agora!

Sílvia: Eu já falei para ele [Henrique]: “Não, vocês gostam de ler, vocês gostam de pesquisar. Eu sou da prática!” Essa prática de sala de aula que eu falo, eu acho que é porque eu já estou há muitos anos, não é? Já sou carimbada nesse problema, nessa dificuldade de sala de aula e a gente não vê a mudança. Então, eu fico meio assim, à parte disso aqui, porque eu acho que um pouco é utopia, sabe? Por causa de muita coisa, de muita dificuldade. Então, eu acho que eu não vejo futuro. Eu, estudando isso aqui, tentando mudar, sabe? Eu não vejo, eu vou falar sinceramente!

Charlene: Sim.

Sílvia: Por isso que eu falo que eu sou da prática. Não sei, vocês gostam de ler, não é? De estar buscando. Então, foi isso que eu quis dizer em relação à prática e à teoria.

Charlene: Eu entendi, Sílvia, mas você falou que já está acostumada com esses problemas, com esses sofrimentos e tal. E a Linguística Aplicada busca acabar com isso.

Sílvia: É...

Charlene: Então, eu acho que a melhor forma de você tentar acabar com isso, ou lidar de uma forma diferente com isso, seria estudando, lendo, tentando se aproximar...

Sílvia: Pois é...

Charlene: ...um pouco dessa teoria acadêmica que parece que está afastada de você!

Sílvia: Então! Eu não sei, eu acho que falta forças, ânimo, porque a gente já viu tanta coisa, já passa por tanta coisa. É ânimo! Ânimo, força, sabe? Um desgaste!

Henrique: Lembrei de um seriado que eu estou assistindo agora.

Sílvia: Desgaste! Desgastante, sei lá.

Henrique [para Charlene]: Não tem nada a ver, mas tem muito a ver, sabe, a ideia?

Charlene: Hum.

Henrique: Porque, tipo assim, eles[as] são um grupo. Todas as pessoas do mundo viraram zumbis. Eles[as] são de um grupo que estava fugindo, viajando, fugindo dessa infestação e tal. Então, eles[as] tiveram que matar muitos zumbis. [Houve] muita destruição, muitos deles[as] morreram e tal. Então, ficou super normal, assim, apareceu um[uma] zumbi, a

primeira coisa é pegar a arma e tiro na cabeça: matou, acabou o problema. E eles[/as] chegam a uma fazenda em que o pessoal está meio isolado, sabe? Está vivendo bem porque é isolado, não tem ninguém ali. Os[/As] zumbis não chegam até esse lugar. E aí um zumbi aparece lá e o que eles fazem? Eles vão e o atiram em um poço e ele acaba se partindo ao meio. E a menina que mora na fazenda se assusta muito, fica em choque ao ver aquela cena. Aí, eles[/as] atiram na cabeça, batem na cabeça dele para ele acabar de morrer e tal e ela fica chocada. Aí, depois, o menino comenta com ela justamente, tipo assim: “É, eu vi que você teve uma reação, você ficou chocada com o que você viu e tal”. Aí ele falou assim: “Pois é, eu acho que a gente já viu tanta coisa que já está anestesiado!”

Sílvia: [balança a cabeça afirmativamente].

Henrique: Que é tipo isso! Você vai para escola pública e fica e fica. É igual a minha diretora falou: “Estou aqui há trinta anos e nada mudou, de quando eu entrei até agora!”.

Sílvia: É!

Charlene: A gente se enquadra no sistema...

Henrique: Vai ficando anestesiado[/a]!

Charlene: ...a gente vai aceitando, Sílvia! Então, eu acho que é o que você falou: falta esforço próprio, alguma coisa que venha de nós, de dentro de nós mesmo.

Henrique: Porque de fora não vem!

Charlene: Porque muitas vezes também eu já me senti muito desanimada, sabe? Eu acreditava no lema: uma andorinha só não faz verão. Mas hoje, depois que eu comecei a estudar de novo, eu estou com força total, sabe? Eu estou de licença da prefeitura, da escola pública. Mas, eu acho que quando eu voltar, eu vou voltar com força total.

Sílvia [para Henrique]: Por isso que ela está com força total porque está fora da sala de aula! [risos]

Henrique: Ela está longe da anestesia!

Sílvia: Está bem longe!

Charlene: [risos] Eu acho que eu vou tentar fazer coisas que antes eu não fazia, que eu vou tentar desnaturalizar muita coisa que é considerada natural.

Sílvia [para Charlene]: E eu tenho um exemplo disso, deixa só eu concluir. Eu estou tentando partir para um lado, para esse lado mais crítico, mais consciente na área da língua inglesa, não é? Então, lá no [nome da escola em que trabalha], eu fui tentar trabalhar com eles[/as] [os/as alunos/as] uma aula que eu vi no portal do[/a] professor[/a], na internet. Muito boa, longa demais, eu trabalhei muita coisa. Aí, eu fui preparar a danada da aula, Aí, precisa de *data show*, precisa de *internet*, precisa de computador. Você chega à escola, nenhum computador está funcionando, tem o *data show*, mas a caixa queimou, os[/as] meninos[/as] colocaram ela na tomada e queimou. Então, gente, é tão desanimador! Eu não sei mexer, sabe? E, às vezes, você quer uma coisa, a pessoa não está lá para pegar para você. Então, aí, a gente vai levando, Charlene. Olha para você ver, está tudo lá! Não tem quem te ajuda, não tem ninguém para arrumar. Você vai arrumar, você já perde vinte, vinte e cinco minutos da aula, [só] arrumando. É muito complicado, sabe? Então, você quer fazer algo diferente, você quer colocar em prática. Mas todo mundo fala: “Ah, mas o[/a] professor[/a] é um[/a] preguiçoso[/a], não prepara a sua aula, tem aula pronta lá na internet, por que não pega?” Tem coisa boa lá. Mas [...] não tem, não funciona. Está queimado e a escola não providencia de arrumar. Queimou, está aí! Sabe?

Charlene: Sabe o que fiz lá na escola, Sílvia?

Sílvia : Nossa...

Charlene: Não que você tenha que fazer isso porque isso é responsabilidade do governo. Mas antes de tirar a minha licença, de tão cansada de ver televisão, vídeo cassete, aparelho de DVD que não funcionam...

Sílvia: Olha aí para você ver!

Charlene: ... eu comprei meu DVD...

Sílvia: Eu já pensei nisso! Já pensei, eu falei assim...

Charlene: ...meu *notebook*. Eu só não tenho o *data-show*.

Sílvia: Não, tem...

Henrique: Eu estou comprando o meu *data-show*, vou comprar!

Sílvia: Tem um professor lá na escola que tem o *notebook* dele, ele tem a caixa que ele leva todos os dias porque ele é professor de história e a aula dele é só no telão, sabe? Só em vídeos. Ele tem o material dele, e eu falei: “Será que eu vou ter que fazer que nem o [nome do professor]? Ter meu *notebook*, ter minha caixa, ter meus cabos?”

Charlene: Eu tenho até meu aparelho de som!

Henrique: Minha irmã comprou um também. [A irmã de Henrique é professora pedagoga]

Sílvia: Não, mas, assim, é decepcionante! Sabe? Você prepara, precisa dos recursos, eles[/as] ficam incentivando você a usá-los. Gente, mas você chega lá e não tem um computador funcionando.

Henrique: Burocracia para usar os recursos!

Sílvia: Humrum! Estragou tudo! Eu não sei montar, eles[/as] [o governo] não dão uma aula assim: “Ah, vem cá, vamos... Hoje, vai ser uma aula, alguns[/mas] professores[/as] vão aprender a montar a aparelhagem.”

Charlene: Eu fui gastando o meu dinheiro nesses equipamentos aos poucos, Sílvia...

Sílvia: Pois é, isso fica caro!

Charlene: ...fui aprendendo a mexer sozinha.

Sílvia: Humrum!

Charlene: Mas quando eu estava gastando dinheiro me doía muito porque eu tinha que pagar outras contas, mas eu pensava assim: “É um investimento para mim e para os[/as] meus[/minhas] alunos[/as]”.

Sílvia: Aí, eu já pensei naquela possibilidade... Cada professor[/a] tem que ter realmente a sua sala de aula. Você chega lá, está tudo montadinho, o[/a] aluno[/a] é que vai.

Charlene: Humrum.

Sílvia: Você não fica perdendo tempo para montar, porque, afinal de contas, a gente tinha o... Como é que fala lá, da informática, que está no laboratório de línguas? O ajudador lá, não é? [Ele] ficava lá por conta. O governo tirou por causa disso [faz gestos com as mãos indicando o símbolo do dinheiro], não queria pagar! [...] Lá no [nome da escola] pergunta que computador está funcionando? Viraram sucata! Os mais de vinte computadores, Charlene! Não funcionam mais!

Henrique: Eu levei os[/as] meninos[/as] para assistir um filme lá no laboratório com *data-show* e tal, porque como o *data-show* lá já está montado fica mais fácil, é só você chegar e o computador já está ligado. E aí, o primeiro comentário que eu escutei no outro dia foi: “Nossa professor! Eu entrei lá no laboratório ontem depois da sua aula e parecia que tinha passado um furacão lá...”.

Sílvia: Está vendo!

Henrique: “...As cadeiras estavam tudo fora do lugar, estava uma sujeira”. Aí eu falei assim...

Sílvia: Aí, se você tira o[/a] aluno[/a] da sala de aula: “É porque fulano[/a] gosta de ficar enrolando, não dá conteúdo!” Já me chamaram lá na escola [para dizer] que eu não sou boa professora porque eu fico enrolando com conteúdo! Desse jeito! Aí, você vai levar, você vai tirar ele[/a] da sala de aula, vai fazer alguma coisa: “Ela fica enrolando lá, fica lá enrolando!”. Então, é essa a visão que eles[/as] [os/as outros/as professores/as, coordenação e direção] têm, sabe? Gente é...

Charlene: Mas visão que a gente tem que mudar.

Sílvia: Pois é! Não! Mas a gente fala, mas isso está já na cabeça, não sai não, Charlene!

Charlene: Sai, Sílvia!

Sílvia: Cabeça de diretor, cabeça de coordenador...

Charlene: Mas demora!

Sílvia: Gente!, Oh, vou falar, viu? É complicado!

Charlene: Sai, mas demora!

Sílvia: Tem muita gente ignorante nessa educação. Nossa!

Henrique: Compre uma apostilinha. Aí, você pega e abre, assim, aqui olha: “Desse texto aqui está aí... Essa parte aqui cita o seguinte...”

Sílvia: É! Vai ter que fazer isso! Provar! Humrum.

Henrique: “...está escrito isso, isso e isso...” Está vendo aqui? Pois é, é isso aqui que eu vou tentar fazer!”

Sílvia: Lembra de uma vez que você [Charlene] falou que quando você bola um plano, você não tem que estar nem aí para o conteúdo, [ele] que atrase, que você quer mais é dar o seu conteúdo que vai gerar dois meses, três meses de aula? Você falou isso. Então, se você fizer isso lá na escola, eles[/as] acham que você é um professor[/a] que enrola, que você não ensina, que você não explica, que fica enrolando, sabe?

Charlene: Então, mas isso é o que está legitimado na cabeça de cada um[/a] deles[/as]. E qual é o seu papel diante disso, percebendo isso então, Sílvia?

Sílvia: É.

Charlene: É questionar!

Henrique [para Sílvia]: É embasar o seu plano novo que você está enrolando e falar: “Não é enrolação!”.

Charlene: É tentar perceber que teoria e prática andam juntas. Não tem essa, Sílvia, de que eu sou da teoria e você é da prática. Eu sou da prática e você é da teoria. Uma não existe sem a outra na nossa área de professor[/a], de docência.

Sílvia: Pois é, mas quando eu falo isso é por não acreditar, desacreditar nessas teorias aqui, não sei, eles[/as] inventam coisas. Por que o sistema, então, não conhece isso aqui...

Henrique [para Sílvia]: É por achar que essa transformação é um passo longo demais.

Sílvia: ...para nos ajudar, sabe? Então ainda é assim, Charlene, eu te falo: ainda é assim... É por isso que eu falo: “Essa teoria...”. Ninguém ajuda a gente! Sabe? Então, é por isso que você fica na vidinha aí, sabe? Nossa!

Henrique: Você tem que se ajudar!

Charlene: É eu acho que se você tiver consciência, se ajudar, buscar leituras, buscar colegas para discutir... Eu sei que a nossa última sessão reflexiva vai ser daqui a duas semanas. Mas isso não significa que isso tenha que acabar. Eu estou disposta a continuar com vocês, se vocês quiserem.

[...]

Charlene: Gente, mas, voltando lá na questão da teoria e da prática, eu queria ler com vocês, lá no incício da página 22, um trecho que vai falar que a prática não deve se sobrepor à teoria e nem a teoria deve se sobrepor à prática, porque ambas são dependentes: “[...] destaca que, para que uma teoria cumpra seu papel de orientação de ações, ela não pode deixar de considerar os aspectos da prática”. Aí, lá na quarta linha desse mesmo parágrafo: “não é apenas a prática que deve informar a teoria”. É uma troca, é uma dependência constante. E, lá na página 28, tem um trechinho que eu queria ler com vocês também, segundo parágrafo, segunda linha. Diz o seguinte: “A teoria, antes privilegio dos[/as] estudiosos[/as], passa a ser criada e recriada continuamente por meio da interação com a prática”. Ou seja, a teoria... Muita gente ainda tem essa ideia de que a teoria é coisa dos[/as] estudiosos[/as], dos[/as] mestres[/as], dos[/as] doutores[/as]. Mas ela, agora, está sendo criada e recriada pelos[/as] próprios[/as] professores[/as] que estão re teorizando teorias por meio da sua prática. Então, é importante a gente pensar que nós também somos linguistas aplicados[/as], somos pesquisadores[/as]. Devemos pesquisar. Devemos ter em mente esse conceito que a

Linguística Aplicada dá para pesquisa: o que é pesquisa? Independente se a gente tem títulos, a gente pode se autoformar sem a necessidade de outros[/as] professores[/as] ou de uma instituição. A gente pode estudar sozinho[/a], sim, a gente pode ser autodidata, mas a gente tem que ter... Tem que vencer o cansaço, a falta de vontade. É muito importante que eu tente fazer isso [estudos, leituras], que nós tentemos fazer isso para melhoria da nossa prática, para diminuição do nosso sofrimento. É isso, não é? Agora, tem uma parte aqui que fala sobre como colocar o termo crítico em prática. Como que vocês acham que a gente pode colocar esse termo crítico em prática?

Henrique: *Thinking different.*

Charlene: Hum... Como você pensa Henrique?

Henrique: Pensando diferente.

Charlene: Pode dividir com a gente.

Henrique: A crítica vem através do pensamento diferente, do questionamento.

Charlene: É que a crítica vem?

Henrique: Acredito.

Charlene: Então, você coloca a crítica em prática por meio do questionamento?

Henrique: Steve Jobs. E foi a frase que ele mais disse que seguia, acordava todo dia e pensava *Keep thinking different*. Continuar pensando de forma diferente. Todo mundo pensa assim. Então, vamos pensar assado.

Charlene: É isso que o texto quer falar mesmo Henrique. E o que você acha, Sílvia? Você concorda com o Henrique?

Sílvia: Sim.

Charlene: Que a crítica é colocada em prática através do questionamento?

Sílvia: É.

Charlene: Olha como tudo está ligado! E o questionamento é a principal função da Linguística Aplicada. E para que haja crítica é preciso questionamento. Lá na página 23... Vamos ler lá. Segunda frase do segundo parágrafo. O parágrafo começa assim: “Com o intuito de demonstrar...” Aí, tem a segunda frase “Ao analisar o termo “crítica” e suas possibilidades de interpretação, Pennycook (2004) revela que uma forma de colocá-lo em prática é aceitá-lo como meio de problematização de nossas ações. Isso implica reconhecer que a forma como vemos o mundo precisa ser questionada...”. Que é o que o Henrique falou, qual é a frase? [Para Henrique] *Keep Thinking different*.

Henrique: *Keep thinking different.*

Charlene: “...assim como os conceitos relacionados a consciência, racionalidade e emancipação”. Então, para colocar a crítica em prática, nós temos que questionar, não é? E eu acrescento que colaborativamente é melhor. E mais abaixo, no parágrafo seguinte, na segunda frase, que começa assim: “Ao contrário...” acharam? “...refletir criticamente significa atuar em busca da compreensão dos fatores que interferem nas práticas de todos[/as] os[/as] participantes da pesquisa, como a posição social que ocupam”. Ou seja, quando a gente reflete criticamente, além de questionar, nós buscamos compreender por que as coisas são como elas são. Porque não basta apenas dizer “Ah, não deveria ser assim!” Temos que questionar “Por que é assim? O que interfere nisso para que isso seja assim? Para que isso continue sendo assim? Como eu posso eliminar essa interferência que ajuda tal coisa a ser sempre tal coisa?” E o Smyth também, eu já falei disso para vocês, fala daquelas quatro etapas, inclusive está no texto que a gente já leu: a descrição, a informação, o confronto e a reconstrução. Então, eu acho que, para colocar a crítica em prática, essas quatro etapas são imprescindíveis, não é? Descrição: o que eu faço? Informação: Por que eu faço assim? Confronto: Como eu me tornei assim? E reconstrução: É possível agir diferentemente? Como? Eu acho que a crítica pode interferir na nossa prática por meio dessas perguntas. Ela pode ser intensificada se realizada colaborativamente. E a crítica também pode interferir nos[/as] nossos[/as] alunos[/as],

nos[/as] nossos[/as] coordenadores[/as] e diretores[/as], nos[/as] nossos[/as] colegas de trabalho, na nossa instituição e na nossa sociedade quando nós passamos a questionar o que parece ser inquestionável. Então, a crítica interfere na nossa prática, diretamente, e na sociedade, indiretamente. E a reflexão crítica não se restringe à sala de aula, porque senão ela não é crítica. Lembra que eu apresentei para vocês um trabalho e comentei sobre isso? Que ela deve superar o âmbito da sala de aula? E também, lá na página 24, tem um pedacinho que eu queria ler com vocês que começa da seguinte forma: “A proposta crítica...” É a segunda frase: “A proposta crítica ultrapassa os limites dos acontecimentos da sala de aula para ocupar-se de uma compreensão mais ampla dos fatores que interferem na educação. O intuito de agir de forma mais integral não pode desviar-se da importância dos eventos de sala de aula, que, como argumenta Pennycook (2004), oferece valiosos momentos críticos”. Ou seja, a crítica não deve se limitar à sala de aula. Deve estar presente nela, mas deve ir além dela. Só que, quando a gente fala isso, muitos[/as] professores[/as] pensam: “Ah, então eu não tenho que refletir na minha sala de aula”. Tem sim! Sobre você, sobre o[/a] seu[/sua] aluno[/a]. E o Pennycook tem um texto que se chama *Critical Moments in the TESOL praxicum*. Ele fala sobre os momentos críticos. Esse autor, o Pennycook, fala sobre a experiência dele. Ele é professor de estágio de língua inglesa. Então, ele teve que sair da cidade onde ele dava aula numa universidade e teve que ir para o interior para observar a aula de uma aluna dele. Aí, ele foi observar a aula dessa aluna – eu não estou muito lembrada do texto, mas era mais ou menos assim – e viu que essa aluna deixou escapular muitos momentos críticos. E o que seria o momento crítico, por exemplo? Aí, depois, ele se sentou, no final da aula, com ela e conversou com ela sobre a aula dela, sobre esses momentos críticos que estavam presentes na aula dela. E, muitas vezes, nós deixamos passar muitos momentos críticos na nossa aula. Por exemplo, eu já estava dando aula, eu já dei aula uma vez e um coleguinha chamou o outro na minha frente: “Boiolo!!”. E eu deixei passar. E esse era um momento crítico, de acordo com o Pennycook. Era o momento que eu tinha para ensinar questões de cidadania e de ética para ele, mesmo sendo criança, eu não precisava nem explicar tudo isso em inglês. Se eu explicasse em português eu já estaria contribuindo para a cidadania desse aluno.

Sílvia: Humrum! Pois é, mas o ideal é parar, sentar os dois ou a sala toda?

Charlene: A sala toda. Porque senão os dois podem parar, mas a sala toda vai continuar e vai afetar os dois de novo.

Sílvia: Pois é.

Henrique: Estou pensando...

Charlene: A instituição e a sociedade estão dentro da nossa sala de aula.

Sílvia: Humrum!

Charlene: E a nossa sala de aula está dentro da sociedade. É igual teoria e prática, uma depende da outra. Então, a reflexão crítica tem que acontecer dentro das quatro paredes da sala de aula, dentro das quatro paredes da escola e dentro desse mundo sem paredes alguma, não é? Então, é isso! E a gente [tem que] ter um pouco mais de cuidado e investigar a nossa prática, não é?

Sílvia: É verdade! Tem que questionar também, não é, fora da sala de aula, não?

Charlene: O que você acha, Henrique?

Sílvia: Não é questionar só na sala de aula, mas é isso que a gente faz, não é? Fora da sala de aula, a gente questiona demais!

Henrique: Repete a pergunta.

Sílvia: Questionamos muito.

Charlene: Eu falei que a reflexão crítica está dentro da sala de aula, mas também sai da sala de aula. Mas, muitas vezes, nós só refletimos sobre a nossa sala de aula, porque a gente é professor[/a]. A gente sai de uma sala e entra em outra, sai de uma sala e entra em outra. Está

em casa e faz plano de aula para aquela sala de aula. Então, a gente pensa muito em sala de aula. Como pensar além da sala de aula? Como evitar ficar pensando só em salas de aula?

Henrique [para Sílvia]: Vai, fala aí que eu respondo para você se eu faço isso ou não.

Sílvia [para Charlene]: Não é questionando? Não ficar só bitolado na sala de aula. Eu acho que essa discussão que a gente fez aqui, é um questionamento: “Por quê? Por que tem que ser assim? Por que é assim?” Tem que dar um jeito. Então, vamos bolar jeitos aqui, formas de a gente não ficar tão prejudicado. Vamos tentar fazer isso, igual eu estou falando, não é?

Charlene: É. Lá na página 25, segundo parágrafo, segunda linha, está escrito o seguinte: “Ultrapassar esses limites [da sala de aula] requer problematizar as visões sobre a prática...” Acharam?

Sílvia: Humrum.

Charlene: “Ultrapassar esses limites ‘requer problematizar as visões sobre a prática de ensino e suas circunstâncias, que normalmente se dão por assentadas, tanto sobre o papel dos[as] professores[as] como sobre a função que cumpre a educação escolar’”. Ou seja, a gente tem a ideia que nós, como professores[as], temos que fazer isso, que o papel da escola é esse. Então, questionemos: “Eu, como professor[a], tenho mesmo que fazer isso? O papel da escola é mesmo esse?”

Henrique [para Charlene]: Aí você já planeja além da sala de aula.

Charlene: Além da sala de aula, porque como a gente trabalhou na sessão reflexiva passada, o papel da escola é formar o[a] aluno[a] para ser um[a] cidadão[ã]. Como? Através da minha aula, como eu posso estar ajudando a escola a cumprir esse papel? Como nós, professores[as], podemos cumprir esse papel de formar um[a] aluno[a] para ser um[a] cidadão[ã] nas aulas de inglês? E, mais abaixo, no parágrafo seguinte, tem um finalzinho assim, na última linha: “Dentro desse contexto estão nossas ações, cabendo a nós, então, questionar os interesses que têm orientado nossa prática, a relevância do que ensinamos aos[às] nossos[as] alunos[as] e a maneira que temos desempenhado nosso papel social”. Então, nós é que devemos questionar: O que orienta a minha prática? Por que eu estou ensinando isso para o[a] meu[minha] aluno[a]? Por que o[a] meu[minha] aluno[a] tem que aprender isso? Por que vai ser importante para ele[a] aprender isso que eu estou ensinando? Como é que eu estou desempenhando o meu papel como professor[a]? É isso mesmo, Sílvia, questionar! Só que você viu o quanto de coisas que não se limitam apenas à sala de aula?

Sílvia: Humrum.

Charlene: Mas se a gente for pensar: “Ah, eu não ganho para isso!” Então, nada vai mudar, vai é piorar!

Sílvia: É. Nossa, mas lá na escola tem isso demais da conta! Tem uma professora lá! Ui, ui, ui. “Não sou mãe, não sou pai, não sou nada dos[as] alunos[as]. Quem tem que ensinar isso é a família!” São ignorantes.

Charlene: Pessoas não abertas ao diálogo, não mudam. O Dewey é um autor que fala sobre a reflexão. Ele diz que para que a reflexão aconteça é necessária a sinceridade, a responsabilidade e a abertura de mente ou abertura de espírito. Então, se você não é aberto[a] a outras opiniões, ao diálogo, se você não é sincero[a] com os outros e com você mesmo[a] e se você não tem responsabilidade, é impossível mudar.

Sílvia: É.

Charlene: E agora, gente, a última discussão que eu trago sobre esse texto, é a seguinte: Qual é ou deveria ser o papel do[a] professor[a]? O que vocês acham?

Henrique [para Sílvia]: Você assume aí, que você sabe qual é a palavra-chave que tem que falar.

Sílvia [para Charlene]: Uai, o[a] professor[a] é... Ele[a] tem que ser... Ele[a] é o[a] mediador[a] da transformação, não é?

Henrique [para Sílvia]: Através do que ele[/a] vai fazer isso?

Sílvia [para Henrique]: Através de questionamentos. Levar o questionamento para...

Henrique: Pronto, falou a palavra-chave.

Sílvia: ...para a escola, não é? Fora e dentro da sala de aula. É o[/a] agente transformador[/a].

Henrique [para Charlene]: É, pensando agora, eu acho que eu perdi uma oportunidade, quando a diretora falou: “Não, tem trinta anos que eu estou aqui isso não vai mudar não”. Eu vou falar assim: “Não mudou porque você não questionou a sua realidade, porque você não quis que mudasse. Mas se tivesse batido o pé quando você assumiu essa direção aqui... Você mudou! Mas podia ter mudado mais”.

Charlene: A gente deixa passar muitas oportunidades, Henrique...

Henrique [para Sílvia]: Vou arrumar um[/a] inimigo[/a] na escola. [risos]

Sílvia [para Henrique]: Vários!

Henrique: A diretora ainda!

Sílvia: Humrum!

Charlene [para Henrique]: Foi por isso que você falou que quando o pessoal lá da universidade te falou aquilo, eu te falei: “Henrique, você perdeu uma oportunidade, não é?”

Henrique: Perdi uma oportunidade. Mas eu achei melhor não falar porque eu conheço o histórico da pessoa. Sabe aquela pessoa não muito aberta? Naquele dia, tinham me contado uma história da defesa de doutorado dela, que a pessoa virou na hora da... A banca virou para ela e falou assim: “Para que serve essa tese sua? Essa tese sua não serve para nada!”

Sílvia: Hã? Sério?

Henrique: Eu falei “Uau!” [risos] Dizem que foi isso que falaram para ela. Aí eu peguei e falei assim: “Ah, eu não vou falar nada, porque...”

Sílvia: Uai! E aí?

Charlene: É, mas, Henrique, pensemos...

Henrique: Ela não sabia, não sabia responder.

Sílvia: E ainda assim conseguiu?

Charlene [para Henrique]: Se for dentro da Linguística Aplicada, tem que servir para alguma coisa, não tem?

Henrique: Tem que servir para alguma coisa. Foram mais que sinceros[/as], não é?

Charlene: É, a gente não conhece o trabalho dela, não é?

Henrique: Eu não conheço. Mas eu fiquei mais assim porque realmente foi isso, eu ouvia algumas coisas, mas não sei! Aí eu falei assim: “Não, está bom”.

Charlene: Porque tudo tem que ter um por que. Você está fazendo tal trabalho para quê? Tem a justificativa. Tudo tem uma justificativa. E aí, para complementar o que você falou, Sílvia, eu queria ler lá na página 27, tem um segundo parágrafo grandão. Eu queria pegar no meio dele, no finalzinho de uma linha: “Partindo desse princípio...” Achou?

Sílvia: Humrum.

Charlene: “Partindo desse princípio, o[/a] professor[/a] deixa de ser visto[/a] como informante de pesquisas e passa a participar ou a conduzir as suas próprias investigações. Segundo Contreras, o[/a] professor[/a] deve ser encorajado[/a] a realizar pesquisas que o[/a] ajudem a compreender que seu contexto de atuação é passível de mudanças e cuja organização serve a interesses e intenções específicos. Tal reconhecimento deve necessariamente promover ações cada vez mais conscientes e críticas”. Então, o nosso papel como professor[/a], além do que você [Sílvia] falou, é ser pesquisador[/a]. Pesquisar a nossa prática, pesquisar a vida dos[/as] alunos[/as], pesquisar o nosso ambiente escolar, pesquisar o que já é legitimado, o que já é dado por assentado, o que já é dado como pronto e acabado, sem mudança. É questionar: Por quê? Por que isso não é passível de mudança? É ser um[/a] pesquisador[/a]. Além de sermos professores[/as], de termos que refletir criticamente sobre tantas coisas, pesquisar! Foi por isso que eu pedi a vocês dois para fazerem um artigo para

mim sobre uma aula de vocês que eu assisti porque aí vocês vão pesquisar a própria prática de vocês e vão teorizar. Eu trabalhei um texto com vocês, muito pequenininho, uma vez, que eu falei: “Gente, esse texto não é de uma mestra, não é de uma doutora”...

Henrique: O do rato, lá?

Charlene: Hã?

Sílvia: O do ratinho. É, o do ratinho.

Charlene: É. Aquele do ratinho. Agora, na nossa próxima sessão reflexiva, eu vou dar outro texto para vocês que não é de uma mestra, não é de uma especialista, não é de uma doutora. Eu quero ler com vocês. Agora, lá na página 28, no finalzinho desse parágrafo aí, que começou na página 27, está escrito assim: “O contexto de pesquisa...” Aí, tem uma vírgula. Eu quero ler o seguinte: “[...] pesquisadores[/as]...” Acharam? “[...] pesquisadores[/as] trabalham em conjunto com professores[/as] que também são pesquisadores[/as]”. Ou seja, pesquisadores – eu – trabalho em conjunto com professores[/as] – vocês – que também são pesquisadores[/as], como eu.

Henrique [para Sílvia]: Nós! Nós!

Sílvia [para Henrique]: Humrum!

Charlene: Então, gente, eu espero o artigo, dois meses depois da nossa última sessão reflexiva...

Henrique: Opa, três meses depois.

Sílvia [para Charlene]: Espera aí. Dá tempo de a gente entrar de férias e fazer isso? Como é que é?

Henrique [para Sílvia]: Dá. O nosso último dia vai ser dia 23. Dois meses depois, dá dia 23 de janeiro.

Charlene [para Sílvia]: Dá. Vocês podem me entregar no início de fevereiro.

Henrique [para Sílvia]: Então, vai dar até mais um pouquinho de tempo. Dois meses e alguns dias.

Charlene: Eu quero colocar esses artigos dentro da minha dissertação. Para quem abri-la ver que professores[/as] também são pesquisadores[/as], que professores[/as] também podem teorizar. Aí, vocês vão usar esses textos que eu estou passando para vocês. Vocês lembram aquele texto que eu falei que era de uma mulher que não é mestra e nem doutora e ela usou duas referências?

Sílvia e Henrique: [balançam a cabeça afirmativamente]

Charlene: Então, mas se precisarem de material eu também estou à disposição. Agora, vocês podem fazer em dupla.

Sílvia [para Henrique]: Pode?

Henrique [para Sílvia]: Pode ser em dupla ou individual.

Charlene [para Sílvia]: Só que, assim, Sílvia, se for em dupla, eu gostaria muito de ver uma experiência sua e uma do Henrique no mesmo artigo. E eu gostaria que não fosse mais de quinze páginas, porque para publicar tem que ser menos de quinze.

Sílvia: Pois é, mesmo que seja individual, vai ter que ter a experiência, não é?

Charlene: Vocês têm que mostrar o que deu certo na aula, o que não deu certo em outra. Questionar no artigo por que isso não deu certo nessa aula. O que poderia ter sido feito. Eu não sei. Vocês podem analisar uma aula de vocês.

Sílvia: Umazinha?

Charlene: Uma.

Sílvia: Umazinha?

Charlene: Vocês podem fazer o seguinte: descrever: “O que eu fiz nessa aula?”; informar: “Por que eu fiz isso?”; confrontar: “Como eu me tornei assim? O que fez eu fazer assim?; e reconstruir: “Eu poderia ter feito diferentemente? Como? Ou não?”.

Henrique: Não necessariamente nessa ordem.

Sílvia: Mas, Charlene... Nossa, eu vou lembrar... Tem que ser uma dessas aulas que você gravou?

Henrique [para Sílvia]: De preferência.

Sílvia [para Charlene]: Não, porque aí você vai ter que emprestar para eu poder...

Charlene [para Sílvia]: Não, eu passo para vocês.

Sílvia [para Charlene]: ...ver e rever. [risos]

Charlene: Aí, eu passo para vocês.

[...]

Charlene: Eu queria muito, Sílvia, que você revisse isso que você falou de...

Sílvia: teoria e prática. [risos]

Charlene: Sim, de teoria e prática e isso...

Sílvia: Vou ficar encabulada com isso. [risos]

Charlene: ...que você falou de que é difícil mudar, de que a gente vai se acostumando...

Sílvia: ...vai se adequando ao sistema.

Charlene: É! Eu queria que você pensasse...

Henrique: ...ficando anestesiado!

Sílvia [para Henrique]: É.

Charlene: ...um pouco nisso! Eu queria muito que você acreditasse que é possível.

Henrique: É tão comum na sociedade: o/[a] primeiro/[a] neném deixado/[a] no lixo foi um escândalo. Agora, deixam um/[a] por semana e quase nem mais aparece no jornal.

Sílvia[para Henrique]: Não.

Charlene: Porque, Sílvia, apesar do seu discurso, ao longo desse tempo, eu venho percebendo muita mudança nas suas aulas, que me mostram que você está acreditando, sabe? Então, quando você fala, eu assusto! Porque não é isso que eu vejo em suas aulas. Você lembra a sua primeira aula que eu vi?

Sílvia: Não lembro.

Charlene: Foi uma aula que você estava explicando sobre artigo. Estava usando uma apostila.

Sílvia: Artigo?

Charlene: É: *a, an*.

Sílvia: Não, eu acho que não!

Henrique: Vocês tiraram a cópia!

Charlene: Foi muito baseada no ensino da gramática e na tradução de um texto.

Sílvia: Hum...

Henrique [para Sílvia]: Você falou que “Foi isso o que eu aprendi na prática”.

Sílvia [para Henrique]: Humrum.

Charlene: Aí, quando eu vejo a sua última aula, eu falo: “Gente!” Ontem eu estava assistindo à sua aula e eu falei: “Meu Deus! Essa aula aqui não tem nada a ver com a primeira aula dela!”

Sílvia: [risos] Que mudança, não é? Não, eu estou tentando mudar, mas assim, aos poucos.

Charlene [para Sílvia]: Então, por que você fala isso? Que não acredita, que acha que é utopia?

Sílvia: Não, pois é... Então... Assim...

Charlene: Você está conseguindo!

Sílvia: Pois é, mas conseguindo, assim, em partes, não é? Eu consigo lá, naquela turma, mas, às vezes, como eu disse... Igual, em muitas turmas. Já lá, na outra escola, eu estou tentando, mas tem dificuldades.

Charlene: Sim, não é em toda turma também.

Sílvia: É, então.

Charlene: Mas é difícil, leva tempo.

Henrique [para Sílvia]: Não é todo dia também.

Sílvia [para Henrique]: Não é todo dia, não tem...

Charlene: Leva muito tempo.

Sílvia: Humrum.

Charlene: Se fosse fácil! Tudo já teria mudado!

[...]

APÊNDICE F Transcrição da sétima sessão reflexiva (visionamento da aula de Sílvia)

Charlene: Gente, vamos assistir a aula da Sílvia primeiro. Pode ser, Sílvia?

Sílvia: Pode.

Charlene: Aí, depois do lanche, a gente vê a do Henrique.

[Vídeo: aula de Sílvia]

[...]

Charlene: Eu vou ir passando e vou descrevendo o que a gente está vendo. Olha aqui, a Sílvia escreveu a mesma frase da aula passada no quadro: *How are you feeling today?* E ela está colocando os...

Sílvia: ...adjetivos. É, por que eu fiz isso? Porque muitos[/as] faltaram à aula em que eu passei. Então, eu quis recordar, até mesmo para quem não participou, participar!

Charlene: Viu? Você corrigiu!

Sílvia: Humrum!

Charlene: Você não colocou mais em inglês.

Sílvia: Não!

Charlene: Você corrigiu. Mas, por outro lado, olha ali o que você fez do *angry*.

Sílvia: Ah, eu coloquei, é?!

Charlene: Você colocou o substantivo de novo.

Sílvia: Foi. Uai!

Charlene: E tirou o adjetivo. Porque parecem muito, Sílvia. *Anger* é raiva.

Sílvia: Não reparei!

Charlene: *Angry* é...

Sílvia: Eu tinha escrito *angry*.

Charlene: Bom, *angry* é o adjetivo e *anger* é o substantivo.

Sílvia: Humrum.

Charlene: Aí você arrumou o outro...

Sílvia: Sabe que eu nem reparei nisso! Não reparei. Mas da outra eu escrevi foi *anger* também, não foi não?

Charlene: Foi *angry*.

Henrique: Foi *angry*.

Sílvia: É, vixi!

Charlene: E tinha escrito...

Sílvia: Nossa! Que confusão!

Charlene: *Lazyness*.

Sílvia: *Yes, I used*.

Charlene: Aí, você colocou *lazy*, o adjetivo, e tirou o substantivo.

Sílvia: Não reparei! Isso aí realmente...

Charlene: Aí nesse... É porque muitas vezes é inconsciente!

Sílvia: É, eu não reparei!

Charlene: Olha o quanto se parecem: *angry* e *anger*.

Sílvia: A outra vez eu fiquei confusa. Já esse aí, eu nem...

Henrique: ...reparou.

Sílvia: Juro que eu nem reparei.

Charlene: Mas, eu acho que na hora que você vai fazer aquela atividade que eles[/as] [os/as alunos/as] vão lá [à frente] para falar, eles[/as] falam *angry*, porque lá [na atividade], você escreve *angry*.

Sílvia: *Angry.* É. Então eu fiz confusão! Não sei o que aconteceu.

Charlene: Não, mas isso aí é de menos.

Sílvia: É, eu não sei o que aconteceu...

Charlene: Aí, ela usa as mesmas figuras da aula passada para colocar na frente dos...

Sílvia: ...adjetivos.

Charlene: Para lembrar o significado deles.

Henrique [para Sílvia]: Por que está assim? [faz uma expressão facial sisuda. Ele está comentando sobre as figuras que Sílvia está colando no quadro].

Sílvia: Não, estou imitando a cara ruim do povo lá, o rosto.

Charlene: Fazendo gestos.

Henrique [para Sílvia]: Ele fez assim ó [faz novamente uma expressão facial sisuda].

Sílvia: É raiva.

Henrique: Aí, você pegou e fez de novo assim [faz uma expressão facial sisuda]. Aí, ela foi e falou: “Você!”

Sílvia: É.

[...]

Charlene [para Sílvia]: Bom, aí, eu acho que até agora você está explicando. Não, agora, aí, você está corrigindo a tarefa. Você lembra que você passou umas frases, uns conselhos em inglês e português também?

Sílvia: Uns conselhos em inglês e português e pedi para eles[/as]...

Henrique: ...entregarem.

Sílvia: ...ligarem.

Charlene: É, associarem o conselho em inglês ao conselho em português. Agora, ela está corrigindo e ela está lendo, com muito cuidado, esses conselhos para que eles[/as] não tenham dúvida na hora de pronunciá-los na atividade posterior. Por quê?

Sílvia: Eles repetem, não é?

Charlene: É, eles[/as] até repetem e você trabalha muito aí a pronúncia de algumas palavras, não é, lembra do *Keep it up*?

Sílvia: Humrum, *Keep it up*.

Charlene: Aí, ela trabalha a pronúncia, faz a correção da tarefa. Ah, na hora que ela vai corrigir isso aí... Lembra, Sílvia, que na sessão reflexiva você escreveu *feeling this way just hurt for yourself*?

Sílvia: Humrum.

Charlene: Aí eu falei: “Ah, eu acho que não tem esse *for*. É *just hurt yourself*. Aí, a Sílvia corrigiu isso de uma maneira muito sutil, que eu gostei muito. Ela falou assim: “Gente, tira esse *for*, fica melhor sem esse *for*”. E só.

Sílvia: Humrum.

Charlene: Agora ela está colocando os[/as] meninos[/as]... Ela pediu eles[/as] para sentarem em círculo, em semi-círculo, não é? Para fazerem outra atividade. Ela lembrou os adjetivos, corrigiu a tarefa da aula anterior e está colocando os[/as] alunos[/as] em círculo. Depois, ela vai pegar a caixinha. Qual é o nome da caixinha?

Sílvia: *Box of feelings*.

Charlene: Aí, você lembra que na aula anterior, Henrique, ela pediu eles[/as] para escreverem *Today I'm feeling happy. Today I'm feeling sad. Today I'm feeling tired*. Aí, eles[/as] escreveram e botaram na caixinha. Agora, ela pede para os[/as] alunos[/as] que faltaram àquela aula, fazerem a mesma coisa. Pegarem um pedacinho de papel e escrever. Aí, ela põe dentro da caixinha todos os sentimentos dos[/as] alunos[/as] e mistura. Depois, ela vai chamar um[/as] por um[/as] para ir à frente e pegar um conselho e falar de quem é e...

Sílvia: ...pegar um sentimento.

Charlene: ...e falar: “esse sentimento é do[/as] fulano[/as]”. Depois, ler o sentimento em inglês e aí ela leva um monte de tirinha com um monte de conselho. Aí ela fala: “Agora, já que ele[/as] está se sentindo assim, qual desses conselhos aqui você daria para ele[/as]?” Aí, a pessoa tinha que escolher os conselhos. Os conselhos das tirinhas são os mesmos que ela tinha passado no quadro, na aula anterior. Só que ela fez vários, em várias tirinhas, para ver se eles[/as] conseguiam saber que conselho é bom ou ruim. Aí, eles[/as] tinham que pegar o conselho e ler. Só que na hora de ler, muitos[/as] ficavam envergonhados[/as] ou erravam, mas ela foi firme. Ela os[/as] ajudou. Aí, foi assim, eles[/as] iam lá, liam o que o[/a] colega estava sentindo, escolhiam um conselho, liam o conselho e davam o *bis* que a Sílvia levou.

Sílvia: Humrum.

Charlene: E eles[/as] adoraram.

Sílvia: E todo mundo ganhou. Eles[/as] ficaram super tímidos porque tinham que falar, não é?

Charlene: Agorinha, nós vamos ver como ela fez isso.

[Vídeo: Aula da Sílvia]

Charlene: Ah, eles[/as] liam o conselho e entregavam para o[/a] colega também.

Sílvia: O[/A] colega tinha que colar no caderno. [para Henrique] Eles[/as] queriam uma caixinha de *bis*. “Uai, vocês estão doidos[/as]? [risos] É um só”. Uma caixinha para cada...

Henrique: Eu dei um bombom para os[/as] meus[/minhas] [alunos/as], um sonho de valsa, e eles[/as] queriam um sacão.

Charlene: O primeiro [aluno] vai estar muito tímido. Aí, o resto, depois, vai se descontraindo mais. Ela [Sílvia] os[/as] ajudou a pronunciar tudo que eles[/as] tinham dificuldade.

Sílvia [para Henrique]: Olha o tanto que ele [o aluno] urra! Não sei se ele estava fazendo graça.

Henrique [para Sílvia]: O mais fácil que tivesse para falar, eu escolheria.

Sílvia [para Charlene]: Esse é o [nome do aluno].

[...]

Sílvia [para Charlene]: O ventilador estava bem barulhento, não é? Só nessa hora aí, que desligaram o ventilador.

Henrique: Ventilador faz barulho demais.

Charlene: Aí, ela [a aluna] vai lá e lê o conselho. Agora ela vai lá e escolhe um conselho para dar para o colega, mas antes ela tem que ler. E, assim, a Sílvia termina a aula.

Sílvia [para Charlene]: Foi ótimo. Todo mundo participou. Tanto é que o sinal tocou e eu pedi para a professora ainda esperar. Ela ficou lá esperando um tempão, não é?

Henrique [para Charlene]: “Eu quero outro *bis*!” [Henrique imita um aluno de Sílvia]

Charlene [para Sílvia]: Viu? Ela [a aluna] perguntou: “*Who* é para a pessoa?”

Sílvia: É. Essa menina é tímida! Nossa! Gente, o que eu faço com essa menina? Você tinha que ver! Eu estou até assim encabulada do tanto que ela está mais participativa. Não abria a boca para nada! Para nada! Mas ela é boa aluna. Só é muito tímida!

Charlene: Eu gostaria de saber de você, Sílvia, o que você achou dessa aula?

Sílvia [para Charlene]: Hum... Eu não sei se eu fiquei... Eu fiquei decepcionada com a timidez dos[/as] meninos[/as]. Eu fiquei decepcionada!

Charlene: Mesmo?

Sílvia: Sério. Nossa! Tímidos[/as] demais, sabe?

Henrique: Você achou que eles[/as] seriam mais saidinhos[/as]?

Sílvia: É, isso!

Henrique: Mas para conversar eles[/as] são ótimos[/as], não são?

Sílvia: É.

Charlene: Mas essa foi a primeira atividade assim que você fez esse ano, não foi?

Henrique [para Sílvia]: Oral?

Sílvia [para Charlene]: Sim.

Charlene: Ah, então, Sílvia...

Henrique [para Sílvia]: Oral, não é?

Charlene [para Sílvia]: Agora eu acho que nas próximas eles[/as] vão ficar...

Sílvia: ...mais descontraídos[/as].

Charlene: É, é aos poucos, não é? Agora, foi a primeira [aula em que ela trabalha a oralidade].

Sílvia: É.

Charlene: Eu acho que você estava esperando muito deles[/as]!

Sílvia: É, eu achei eles[/as] muito tímidos[/as] para falar.

Charlene: Eu acho que é assim mesmo. O que você acha, Henrique?

Henrique: É assim mesmo.

Charlene: O que você achou dessa aula dela?

Henrique: Você vai ter que deixar eles[/as] falarem umas quinze vezes e na décima sexta, eles[/as] começarão a abrir a boca para falar.

Charlene: É! Leva um tempo.

Henrique: Aí eles[/as] abrem a boca para falar!

Sílvia [para Henrique]: É verdade.

Charlene [para Henrique]: Mas o que você achou, assim, no geral, da aula dela?

Henrique: Foi legal, interessante! Os[/As] meninos[/as] participaram bastante, o grupo. A interatividade foi... A parte de revisar, explicar na escola pública é importante. No cursinho nem tanto, mas na escola publica é. Muita gente falta. Não faz a atividade em casa.

Sílvia [para Charlene]: Mas, esse dia era véspera de feriado, não é?

Charlene: Era.

Sílvia: Sexta-feira seria feriado. Faltou aluno[/a] também. Então, muitos nomes ficaram dentro da caixinha porque os[/as] alunos[/as] não estavam.

Charlene: É eu lembro. Muitos que foram na aula passada, faltaram nessa.

Sílvia: Muitos faltaram.

Henrique [para Charlene]: Tiraram [o papelzinho do/a colega que não estava lá], mas [os/as colegas] não estavam ali.

Charlene: É.

Sílvia: É. Isso aí.

Charlene: Mas a única coisa que você não gostou foi dessa timidez dos[/as] alunos[/as]?

Sílvia: Foi.

Charlene: E quanto a você? Você gostou de tudo que você fez?

Sílvia: Uai! Vendo assim, por esse ângulo, eu gostei!

Charlene: Que bom.

Sílvia: Eu não sei! Eu não sei. [risos]

Henrique [para Sílvia]: Agora é a vez [da opinião da Charlene].

Sílvia [para Charlene]: É novidade, não é?

Charlene: E o seu objetivo foi trabalhar a oralidade?

Sílvia: Foi a oralidade. Colocar eles[/as] para praticar um pouquinho e relacionando também, mesmo porque a gente já tinha visto isso aí na última aula, não é? Então, memorizar os *advices* e isso aí eu fiz porque vai fazer parte da nossa visita...

Charlene: ...ao asilo? *Nosso lar?*

Sílvia: *Nosso lar. Meu lar!*

Charlene: *Meu lar.*

Sílvia: *Meu lar.* Então, eles[/as] vão perguntar, eu já conversei com eles[/as] sobre isso nesse mesmo dia.

Charlene: Na outra aula que eu não gravei?

Sílvia: Sim. Porque eles[/as] vão sentar com as pessoas, não é? Com os[/as] idosos[/as], para perguntar o nome e fazer, assim, uma mini-entrevista com eles[/as].

Charlene: É.

Sílvia: “Como é que você está hoje? Está tudo bem?” Não é? Para eles[/as] se relacionarem. Como foi a nossa aula, só que lá vai ser em português, não é?

Charlene: É.

Sílvia: Então...

Charlene: Bom, eu gostei muito também porque no final da aula você agradeceu os[/as] alunos[/as]: “*students, thank you very much! Next class, we are going to talk about this activity*”. Então, eu acho, apesar de eu não ter assistido, que foi muito legal! Isso que você falou, agradeceu. Falar que vocês conversariam sobre essa atividade na próxima aula. Vocês conversaram?

Sílvia: Sim! A gente conversou e eu expliquei o objetivo dessa atividade, que será a nossa ida, a nossa visita.

Charlene: Ah!

Sílvia: Foi isso, então.

Charlene: Humrum. E eu gostei muito também, Sílvia, porque você corrigiu os dois erros que a gente discutiu aqui, de um modo muito sutil. Não, mas aquele outro...

Sílvia: É aquele lá, passou mesmo, assim, despercebido. Eu não...

Charlene: É... Não é tão... Sim, é um substantivo, não é?

Sílvia: Humrum.

Charlene: Seria melhor o adjetivo.

Sílvia: Claro! Não sei.

Charlene: Mas isso acontece!

Sílvia: Ah, com certeza.

Charlene: Com qualquer um[/a] de nós. E você utilizou as imagens novamente e reforçou o significado das palavras. Inclusive, aquela atividade que você fez no início com os adjetivos ajudou os[/as] que faltaram também. Então, você pensou neles[/as].

Sílvia: Humrum.

Charlene: Você corrigiu os exercícios da aula anterior e com base neles é que você propôs essa atividade do semicírculo. Nossa! Você conversou muito em inglês nessa aula!

Sílvia: Humrum.

Charlene: Na maioria do tempo você falou em inglês. Você incentivou muito o *listening* deles. E também, a oralidade, porque conversando em inglês com eles[/as], você os[/as] incentivou a tentar conversar também.

Sílvia: Humrum.

Charlene: Essa foi a aula em que você mais envolveu os alunos, não é? Porque eu lembro que teve uma aula sua que o Henrique falou que você se centrou muito em você mesma.

Sílvia: Hum!

Charlene: Eu não me lembro qual. E nessa, eu acho que eu vi uma divisão de papéis. Mas que a aula ainda ficou mais centrada nos[/as] alunos[/as].

Henrique: Ela falou que era necessário, depois, desenvolver a atividade com os[/as] alunos[/as].

Charlene: Sim. E eu gostei muito de você ter nos [alunos/as, professora e pesquisadora] colocado no semicírculo porque você quebrou aquele modelo tradicional de sala de aula: carteirinha atrás de carteirinha, a filinha. Então, no círculo todos[/as] têm a visão de todos[/as].

Henrique [para Sílvia]: Eu queria dar aula em círculo.

Sílvia: Você tem muito[/a] aluno[/a], não é?

Charlene: A sala é pequena.

Henrique [para Sílvia]: Se eu for por a sala em círculo dá três círculos.

Charlene: Eu gostei muito da aula. Mesmo os[/as] alunos[/as] envergonhados[/as], participaram. Mesmo falando muitas coisas erradas. Você os[/as] corrigiu, mas de maneira muito sutil. Então, em minha opinião, essa foi a sua melhor aula até aqui.

Sílvia: Mesmo? [risos]

Charlene: Eu acho. O que você acha, Henrique?

Henrique [para Sílvia]: [olha para Sílvia e faz gestos com as mãos batendo palmas indicando parabéns].

Sílvia: Foi bom. Que bom que você gostou! Estou tentando melhorar.

Henrique: Deixa eu lembrar das outras [aulas].

Sílvia: E eu já sou ruim de lembrar.

Charlene [para Sílvia]: Olha, e não falei isso porque você falou que acredita que muita coisa é utopia, mas eu escrevi isso aqui ontem, olha [mostro meu diário para Sílvia]: a melhor aula em minha opinião.

Sílvia: Ah!

Charlene: Sim, eu acho que você está colocando em prática muitos princípios do sociointeracionismo. Isso vai de encontro com a sua primeira aula, que era só gramática e tradução. Então, eu acho que essa está totalmente diferente da primeira! Eu adorei essa aula! E, diferente de você, eu esperava isso dos[/as] alunos[/as] mesmo!

Sílvia: É?

Charlene: Porque mesmo os[/as] que já têm muito tempo que fazem atividade assim, quando eles[/as] vão à frente, eles[/as] ficam tímidos[/as].

Sílvia: É.

Charlene: Mesmo os[/as] que já são acostumados.

Henrique: E choram, não é?

Sílvia: Ficam com vergonha mesmo.

Charlene: Então, por ser a primeira vez, eu acho que eles[/as] adoraram.

Sílvia: Humrum. Porque eles[/as] ganharam um chocolate. [risos] Aí eu falei assim: “Uai! Mas você não ganhou?” “Professora, eu já comi. Professora eu já fui e já comi”. [A professora comenta uma situação da aula em que interagiu com um aluno]

Charlene: Então, mas você concorda comigo, Henrique?

Henrique: Yes, eu concordo. Pela sequência que a gente viu, realmente, essa ficou...

Charlene: ... diferente!

Henrique: ...completa, não é?

Sílvia: Obrigada.

Charlene: Por que você não faz alguma coisa sobre ela? [Estou sugerindo o artigo] Sei lá.

Sílvia: É.

Charlene: Vamos ver a outra, a última, não é? Ou alguma outra que você não tenha gostado para dizer por que não gostou. O que deveria ter sido diferente, não é?

Sílvia: É. Pois é, mas você viu que essa aula são duas aulas? Você viu a sequência delas?

Charlene: Vi. Começou na aula anterior.

Sílvia: Isso. Por isso que eu falei: “Mas é só uma aula?” Porque as minhas aulas são uma sequência, não é? Então, como faço?

Charlene: Bom, mas se você escolher ela, você relembra rapidamente a aula anterior e se foca mais nessa.

Sílvia: Tá! Eu quero até ver minha primeira aula porque eu não lembro. Eu não lembro. Eu tenho que ver o vídeo.

Charlene: Sim, vocês me falam quais vocês querem que eu vou colocá-las em um CD. Infelizmente, não vai dar para colocar as oito em um CD só.

Sílvia: Não cabe.

Charlene: Não cabe. Mas eu acho que dá para colocar duas em um CD, ou três. Vamos esperar a última sessão, aí a gente decide tudo. Vocês têm mais alguma consideração sobre essa aula? Tem Henrique?

Henrique: Não, senhora.

Charlene: Então, eu vou desligar a câmera.

APÊNDICE G Transcrição da sétima sessão reflexiva (visionamento da aula de Henrique)

[Vídeo: aula de Henrique]

Henrique: Começou a molecada: “Psiushsh” [Henrique imita o barulho que seus/suas alunos/as fazem].

Charlene: Bom, vamos pôr lá no...

Henrique [para Sílvia]: “Por que você pôs a data de lá? Todo mundo põe de cá!” [O professor repete o comentário de sua aluna sobre a data que ele coloca no quadro]

Sílvia: “Eu sou diferente”.

Henrique [para Charlene]: Você pegou essa parte?

Charlene: Não sei.

Henrique: Acho que foi a [nome da aluna], assim ó, do canto. “Uai, professor, porque você pôs a data de lá? Todo/[a] professor/[a] põe de cá”.

Charlene: É.

Henrique: Eu falei: “Uai!” Não vi a hora que eu falei: “Tem regra para colocar a data de um lado?”

Charlene: E...

Henrique [para Sílvia]: Eu falei que eu sou diferente também. “Eu sou diferente!”

Charlene: Aí, ele vai trabalhar nessa aula... É um novo conteúdo?

Henrique: É o último que engloba todos os outros porque você vai falar sobre a sua rotina... Tudo que você aprendeu, você vai usar agora para falar o que você faz às quatro da tarde: Você estuda? Joga bola? Ouve música? Dorme? Come? Almoça? Todos, não é? Então, você vai escolher um e vai utilizar.

Charlene: Hum.

Henrique: São duas listas de rotina. Uma que vai falar sobre o dia, assim, tipo, eu acordo, faço isso, isso, isso e isso e durmo. E esse aí, foi sobre o que você faz na segunda, na terça, na quarta, na quinta e no sábado.

Charlene: Aí, ele escreveu *Routine* no meio do quadro. E agora ele vai escrever algumas frases.

Henrique: Naquele padrão.

Charlene: Naquele padrão?

Henrique: Naquele padrão.

Charlene: Você coloca as respostas das perguntas da lista no quadro, não é?

Henrique: Todas, mas fora de ordem.

Charlene: E depois dá a lista?

Henrique: Para que eles/[as] possam identificar.

Charlene: E responder.

Henrique: Modificar com as coisas pessoais. Eu demoro quinze minutos, já aquela menina falou que demora meia hora para tomar banho.

Charlene: E toda vez que você insere um conteúdo novo, você faz isso?

Henrique: Às vezes sim, às vezes não. Era toda vez assim. Aí, depois daquela aula que não foi boa, você falou: “Ah, muda e tal”. Aí, eu fui mudando. Às vezes, eu inseri com as perguntas. Quer dizer, às vezes eu inseri com as respostas para eles/[as] formarem as perguntas. Teve vez que eu inseri com as perguntas para eles/[as] descobrirem as respostas. Olha a explicação sobre novela. [O professor explica a diferença entre os termos *soap opera* e *novela*]

Sílvia: Vocês estão usando o *simple present*?

Henrique: Todos os tempos verbais.

Charlene: Aí ele explica a diferença entre *soap opera* e *novela*.

Henrique: Uma professora minha falou que não é igual.

Sílvia [para Charlene]: Ah, não é?

Henrique: [balança a cabeça negativamente]

Sílvia [para Henrique]: Para mim era, eu aprendi que é, lá no [nome do curso de inglês].

Henrique: Ela falou que não é. Que era para parar de falar que *soap opera* era novela. *Soap opera* é como se fosse uma novela brasileira. Só que é ela começa e não acaba. Ela não tem fim.

Sílvia: Mas onde que tem isso? Onde passa isso?

Henrique: Nos Estados Unidos.

Sílvia: Tem novela que não acaba?

Henrique: É como se fosse malhação, só que sem trocar os[/as] personagens.

Sílvia: Nossa!

Henrique: Vai indo, vai indo e vai indo. Aí quando a audiência cai de uma vez, acaba!

Sílvia: Ah!

[Vídeo: aula de Henrique]

Charlene: É, aí ele fica...

Henrique: Passa todas primeiro, antes de falar qualquer coisa porque a aula foi diferente. Normalmente, eu passava uma e falava, passava uma e falava. Isso aí é o meu teste, mas como eles[/as] não reagiram à discussão da aula do dia anterior... E foi aquela do “eles[/as] não aprendem nem o português quanto mais o inglês”. Discutimos, falamos e tal. Eu conversei com eles, questionei, fiz um monte de questionamento. Para ver se eles[/as] tinham...

Charlene: ...aquela crença mesmo! Foi assim: ele passou tudo no quadro, ele deu aquela parada e explicou a diferença entre *soap opera* e novela. Depois, ele terminou de passar tudo. Agora essas frases estão relacionadas à rotina dele [Henrique], não é?

Henrique: [balança a cabeça afirmativamente]

Charlene: Agora, ele vai pegar essas respostas e vai criar um texto. Aí, ele juntou todas as frases e agora ele vai falar da rotina dele, fazendo gestos. Quando ele acorda, quando ele vai para a escola, quando ele toma banho... Enfim, tudo que ele escreveu no quadro, ele vai utilizar para criar um texto, e vai falar esse texto fazendo gestos. E perguntando para os[/as] meninos[/as]. Por exemplo, ele fala que toma um banho por dia. Aí, ele pergunta para os[/as] meninos[/as] quantos banhos eles[/as] tomam. Alguns[/mas] falam que tomam três, dois. Quanto tempo dura um banho? Aí nessa explicação dele, ele vai fazendo pergunta para os[/as] alunos[/as] em inglês, não foi isso, Henrique?

[Vídeo: aula de Henrique]

Charlene: Aí, ele fala sobre os dias da semana. Parece que os[/as] alunos[/as] compreendem, não é, Henrique?

Henrique: Eu escrevi no quadro cinco vezes.

Charlene: Ele frisa bem os dias da semana.

Henrique: Eu tive que explicar cinco vezes!

Charlene: É. E ele até os escreve no quadro.

Henrique: Eu já tinha escrito outras dez vezes.

[Vídeo: aula de Henrique]

Henrique: Eles[/as] estavam conversando menos, você viu, não é?

[Vídeo: aula de Henrique]

Henrique: Eles[/as] adoram fazer piada.

Charlene: Aí, ele ainda está falando da rotina dele. Só que quando ele fala, ele conversa com os[/as] alunos[/as] também, escreve os dias da semana no quadro. Henrique, foi basicamente isso a sua aula, não é?

Henrique: Sim, senhora.

Charlene: Você passou as questões no quadro sobre a sua rotina para que eles[/as] possam aproveitar e, depois, responder as perguntas, a lista que você vai passar. Aí, enquanto você estava passando, você tirou algumas dúvidas, por exemplo, a da novela. Dúvidas não, não é? Porque ninguém perguntou sobre o termo novela, você que quis esclarecer quando você estava escrevendo.

Henrique: Pior que eu não sabia que alguns sabiam, conheciam que era *soap opera*.

Charlene: É. Aí, você deu essa explicação, mas, depois, você falou: “Ah, agora eu vou atuar sobre a minha rotina”. Aí você começou a atuar, a falar e, ao mesmo tempo, conversar com eles[/as], jogando perguntas para eles[/as] sobre a rotina deles[/as]. Agora, eu quero que você fale o que você achou dessa aula.

Henrique: Ah, eu gostei da aula. Foi boa, eles[/as] prestaram atenção, participaram quando eu pedi, sugeri. E para cinquenta minutos foi o que eu consegui fazer. Tinha que ter passado a atividade também, mas, por causa do tempo, não dava.

Charlene: Você acha que alguma coisa diferente poderia ter sido feita nessa aula?

Henrique: É, eu fiz a aula porque eu acredito que possa se aprender inglês dessa forma, não é? Da forma como eu aprendi inglês e da forma que eu acredito que pode ser ensinado, não é? Que é só...

Charlene: Você aprendia assim, usando lista também?

Henrique: A princípio era. Esse é só o básico um do curso. A primeira fase, que, no caso, eu fiz em seis meses, mas na escola pública não dá tempo. Eu tive que estender, a gente está nisso há uns oito meses, agora que é a última lista. Foram oito meses.

Charlene: Mas quando você aprendeu inglês, o seu professor te dava listas?

Henrique: Também.

Charlene: Igual você faz?

Henrique: O primeiro passo é a lista. Aí passa textos literários, textos comuns.

Charlene: Mas você ainda não trabalha esses textos com eles[/as].

Henrique: É o próximo passo. Provavelmente, você vai gravar na próxima aula.

Charlene: E o que você achou da aula dele, Sílvia?

Sílvia [para Henrique]: Eu achei boa porque os[/as] alunos[/as], dessa vez, se comportaram melhor, até parece que participaram mais, não é? Porque o Henrique interagiu com eles[/as]. Eu não posso falar muito da maneira dele porque ele deve ter um objetivo com isso, não é? Porque das outras vezes foi do mesmo jeito, não é? Essa sequência trabalhada com ações, não é, Henrique?

Henrique: [balança a cabeça afirmativamente].

Sílvia [para Charlene]: Então deve ter um objetivo, não é? Para mim, é novo. Eu nunca trabalhei dessa forma, mas eu penso que ele está fugindo daquela questão da gramática, de trabalhar muito a gramática. Ele não faz, ele joga nisso, assim, sutilmente, trabalha os tempos verbais de uma vez só. Os[/as] meninos[/as] entendem, não é? Aprendem. Participaram, então é porque estão aprendendo. Para mim, esse é um método, um jeito novo de trabalhar. Eu até, depois, quero umas dicas suas [para Henrique], sobre isso aí para eu trabalhar.

Charlene: Então, Henrique, o que eu tenho para te questionar, eu não sei nem se eu devo te questionar depois do que você já falou, acho que você até já justificou. Mas eu vou te questionar para que você pense um pouquinho sobre. Não sei nem se eu já falei sobre isso. Parece que você segue uma rotina, porque eu acho que já é a segunda ou a terceira aula sua de introdução de conteúdo que eu gravo e que você faz a bolinha no quadro e escreve as frases, não é Sílvia?

Sílvia: Sim, eu acho que sim!

Charlene [para Henrique]: Não é a primeira que a gente vê.

Sílvia [para Charlene]: Acho que é a terceira.

Charlene [para Henrique]: E você sempre dá a lista depois. Então, você não acha que você está seguindo uma rotina para iniciar conteúdo? Que é possível iniciar esse conteúdo de formas diferentes?

Henrique: Eu já sei de formas diferentes. O último que eu trabalhei, foi o que você gravou. Eu tinha trabalhado dessa mesma forma. Os outros eram outras formas.

Charlene: Qual foi o que eu gravei que você escreveu e fez assim? Você lembra, Sílvia?

Sílvia [para Charlene]: Foi de...

Henrique: ...*Have breakfast*.

Sílvia: É, de *breakfast*. O que eles[/as] comiam.

Henrique: Café da manhã.

Sílvia: O que eles[/as] comiam. Pois é, mas o que eles[/as]...

Henrique: o café da manhã.

Sílvia: comiam no café da manhã?

Charlene [para Henrique]: Teve um também, parece que alguém convidando o[/a] outro[/a] para sair...

Sílvia [para Charlene]: Esse foi um...

Charlene [para Henrique]: Quando eles[/as] saem e para comer o quê?

Sílvia [para Henrique]: Um diálogo, né?

Henrique [para Charlene]: O *have dinner*? Jantar?

Charlene [para Henrique]: É você fez assim também, não foi? No quadro?

Henrique [para Charlene]: Ah, o do *Have dinner* já foi diferente. Foi o... Porque, primeiro, eu dei as respostas para eles[/as].

Sílvia [para Charlene]: As tirinhas. As tirinhas, primeiro eles[/as] montaram as tirinhas. Depois que montaram, foram lá na frente e dialogaram.

Henrique: Isso aí foi posterior à apresentação. A apresentação foram as respostas para eles[/as] criarem as perguntas.

Charlene: Então, mas aí eu vendo essa aula eu pensei: “Gente, eu acho que o Henrique gosta de inserir conteúdo dessa forma”. Eu até pensei em te perguntar, mas você já falou que é por causa do professor. Mas eu te pergunto: Qual é a consequência desse tipo de rotina para você mesmo e, principalmente, para os[/as] alunos[/as]? Por que olha só: eles[/as] sabem que tem que copiar aquilo porque você vai dar na tarefa depois, as perguntas da lista. Eles[/as] sabem que as respostas estão no quadro, fora da ordem. Eles[/as] sabem que vão ter que responder certo. Então, eles[/as] sabem tudo. Eles[/as] já esperam tudo! Você não acha que eles[/as] vão se acostumando?

Henrique [para Charlene]: Mas nesse momento tem que fazer eles[/as] se acostumarem com alguma coisa, não é?

Charlene: Eu lembro que nessa aula aí, alguém perguntou assim: “Está na ordem?” Lembra que uma vez que você me falou que passou uma de trás para frente?

Henrique: [balança a cabeça afirmativamente].

Charlene: Então, ele perguntou: “Está na ordem?”

Sílvia: É porque ele já sabe, não é?

Henrique: E os primeiros sempre eram na ordem. Mas é justamente para ver se eles[/as] fazem, para ver que é fácil, que não é difícil, só para eles[/as] tentarem. Para praticarem. Porque, depois, tem as práticas, aquele jogo que nós fizemos, que você gravou. Eu não sei se foi pelo... No caso, todas as outras aulas que estavam mais agitadas eram coisas diferentes que eles[/as] não estavam acostumados a ver. E essa que era a que eles[/as] estavam mais acostumados a ver, porque no primeiro semestre praticamente foi bem assim, todas as apresentações foram assim, eles[/as] ficaram... Aí, eu não sei se foi pela conversa do dia anterior ou se foi pela forma que eles[/as] já conhecem e já estão acostumados, já esperam que aconteçam de tal forma... Então, eles[/as] não ficam ansiosos[/as], eles[/as] não conversam tanto. Não sei se... Entendeu? Eu estou buscando o controle da turma de alguma forma. Se essa for a forma que eu vou conseguir o controle da turma no primeiro momento, eu vou começar a apresentar o conteúdo assim. Depois, a gente faz outra coisa. A gente faz diálogo em dupla, igual eu já fiz diálogo em dupla para praticar essas questões, resposta pessoal ou trabalho de joguinho, música.

Charlene: Então, mas como a gente leu no texto ali sobre Linguística Aplicada, lá diz que nós, linguistas, temos que tentar evitar o sofrimento humano. E se você me falou que gostou da aula, que é isso mesmo que você podia fazer, que você esperava isso, que você conseguiu controlar os alunos, então...

Henrique: Meu foco principal primeiro, agora, nesse momento, é isso, porque eu sei que eu tenho domínio de conteúdo, eu sei o que eu posso realizar dentro da sala de aula. Só que eu não conseguia realizar o que eu posso fazer, justamente por falta de disciplina dos[/as] alunos[/as]. Sem disciplina, eu não consigo. As atividades não funcionam, igual aquela não funcionou. Se tivesse disciplina, poderia ter funcionado melhor, porque eu vi que depois, alguns, três ou quatro grupos me mostravam: “Professor, você vai dar visto nisso aqui?” Eles[/as] sempre estão atrás de um visto, não é? Aí, eles[/as] vieram com uma foto das pessoas e o diálogo feito. Aí eu olhei ali e falei: “Nossa! Ficou legal, mas eu não vou dar o visto nisso aqui porque a turma não soube fazer a atividade”. Falei para eles[/as]. Mas quatro duplas me mostraram: “Olha aqui o nosso!”. E ficou bem feito, do jeito que eu pedi, com o nome, inventaram um nome, pegaram fotos relevantes.

Charlene: Então, mas isso é só uma coisinha que eu queria comentar com você para que você pensasse nessa sua rotina – não sei se posso chamar assim – de iniciar conteúdo dessa forma. Mas se você acredita que funciona, porque você aprendeu assim, então quem sou eu para falar alguma coisa, não é? *It's your own theory*. E eles[/as] se comportaram melhor, não é mesmo? Só que eu não sei se é impressão minha, mas parece que a aula se centrou um pouquinho em você. Parece que os[/as] alunos[/as] só participaram quando você jogou aquelas perguntas para eles[/as]. Quando você começou a falar de você mesmo e perguntava para eles[/as]. Só que a gente percebe também que as respostas deles[/as] não eram, por exemplo, as respostas que estavam no quadro. Eram *yes* ou *no*. Às vezes, você perguntava em inglês e eles[/as] respondiam em português. Ou, às vezes, metade em inglês e metade em português. Por exemplo, você perguntou: “Quanto tempo você demora no banho?” Aí, eu não lembro se foi assim, o menino falou: “*Thirty minutes*, porque eu tenho que lavar o cabelo”. Não é? Então, eles[/as] mesclam. Não sei se é por falta de vocabulário, o que é normal em qualquer escola, não é? Não só na pública. Mas eu acho que você centrou muito em você. Agora eu não sei o que vai vir na sequência. Por exemplo, eu já pensei de você pedir eles[/as] para falarem sobre eles[/as] mesmos[/as]. Fazer um texto sobre eles[/as] mesmos[/as]. Fazer um texto falando da rotina do[/a] melhor amigo[/a] ou falando da rotina dos pais[/mães]. Pedi-los[/as] para apresentarem na frente. Eu não sei se funcionaria, em decorrência do tanto que eles[/as] conversam, não é? Criar um texto. Ou fazer outro *game*. Porque eu gostei muito daquela aula sua que você levou o joguinho. Eles[/as] adoraram também. Porque essa aula, me parece que é um pouquinho tradicional, não é? Porque você ficou muito no quadro, escrita...

Henrique: Essa é a minha busca do equilíbrio mesmo.

Charlene: ...e você falando.

Henrique: Só que naquela aula do *game*, eu praticamente sumi na sala. Não tinha professor na sala. Só eles[/as] e o jogo. No mais, quando tinha uma duvidazinha, era assim: “Professor, está roubando aqui ó, vem cá para você vê se está certo?”.

Charlene: Mas você faz isso é só nessa sala, só nessa turma, ou em todas?

Henrique: Em todas as turmas.

Charlene: Em todas você é assim?

Henrique: Tem apresentação, tem os games, tem trabalho em dupla, em que eles[/as] sentam em dupla para fazer o seu próprio texto. O próximo passo das rotinas é a outra lista de rotinas em que eu passei só as perguntas e deixei que eles[/as] respondessem. Eles[/as] vão pegar as duas listas, vão tirar as perguntas e, só com as respostas, eles[/as] vão montar um texto sobre si. Na próxima aula. Aí, desse texto que eles[/as] vão montar sobre si eu não pensei em como eles[/as] vão apresentar. Eu pensei em colocá-los[/as] em duplas justamente pela dificuldade que eu tenho de colocá-los[/as] lá na frente para ler para a turma.

Charlene: Então, a primeira vez que eu vi você fazendo uma aula desse jeito eu achei legal! “Nossa, ele passa as respostas todas bagunçadas e depois dá [as perguntas] para os[/as] alunos[/as] responderem”. E aí, eu já comecei a imaginar o tanto de coisa que eu poderia fazer depois. Por exemplo, pedir eles[/as] [os/as alunos/as] para, através das respostas, criarem um texto sobre eles[/as] mesmos[/as]. Enfim, tudo isso que eu te falei anteriormente. Aí, eu achei legal a primeira vez que eu vi. Mas depois, eu acho que eu vi isso mais duas vezes. Aí eu penso: “Essa é uma rotina”. E eu acho que essa palavra veio na minha cabeça porque você estava falando de rotina. Eu pensei: “Gente, eu acho que o Henrique costuma inserir conteúdo sempre assim, usando essas listas. A primeira aula ele passa as respostas. A segunda ele dá as listas. Será que ele quer fazer só assim mesmo? Ele tem um motivo para fazer assim?”

Henrique: É proposital. Para não fugir do projeto, do objetivo do projeto que é passar todas as listas para chegar ao final para a gente ter uma base, próximo ao tempo [que deveria ser um semestre, já que ele tenta, na escola pública, fazer da mesma forma que o seu professor fazia no curso de idiomas]. Tem todos os tempos verbais. Tem todos os advérbios de frequência, de várias formas diferentes, em vários contextos diferentes. Tem vários verbos diferentes que geram vários vocabulários diferentes, palavras diferentes. Para que tenha essa base para inserir os textos.

Charlene: Aí, Henrique, eu gostei muito das perguntas em inglês que você fez para eles[/as] quando você estava explicando a sua rotina. Muito legal! Assim, pena que eles[/as] não responderam dando a resposta completa, por exemplo: “Quantos banhos você toma?” “*I take three...*”.

Henrique: “...*showers a day*”.

Charlene: “Durante o dia, durante a semana ou durante o mês”. Aí, eles[/as] se limitaram na resposta, não é? Mas entenderam a pergunta.

Henrique: [balança a cabeça afirmativamente]

Charlene: E aí você já fez um *link* ao perguntar para eles[/as] das perguntas que você daria na próxima aula. Gostei muito da sua explicação sobre novela comparando-a com *soap opera*. Eu não sabia. Agora eu sei, não é?

Henrique: Eu também não sabia. Eu vou pesquisar mais um pouquinho para ver realmente o que é uma *soap opera*.

Charlene: Para mim, *soup opera* era qualquer tipo de novela. Eu sabia que não era o que eles[/as] estavam falando lá, o que o menino falou “*Supernatural*”, ele deu um exemplo de seriado.

Henrique: É, é *series*.

Charlene: Não é a *soup opera*, não é?

Henrique: Aquilo lá é série, seriado, quer dizer, no Brasil, é seriado. Em inglês é *series*.

Charlene: É, eu não sabia.

Henrique: O que é mais comum lá, agora, é série. *Glee*, não sei mais o quê.

Charlene: Então, eu achei isso positivo porque eu pude perceber que você está colocando o seu conhecimento em uso. O conhecimento que você está adquirindo na especialização, você está trazendo para a prática. O que me mostra mais ligações entre teoria e prática. Eu acho isso muito positivo.

Henrique: Nós tentamos, não é? O joguinho também é. O joguinho foi tirado de lá, da especialização.

Charlene: Muito positivas essas atividades que você trabalha, essas informações que você traz! Esse *link* entre o que você está estudando e o que você está trabalhando. E nessa aula você usou também muito a oralidade em inglês, diferente da aula anterior. Eu acho que foi na aula anterior que eu sugeri que você podia ter...

Henrique: Falado mais em inglês.

Charlene: Nessa, você falou muito. Gostei muito. E também [gostei] dos *gestos* porque facilita a compreensão. Você desenhou a caminha...

Henrique: Eu fiz.

Charlene: Você fez o gesto de estar acordando. Então, foi muito positivo, Henrique! Aí, eu só fiquei assim pensando nisso mesmo que eu te falei: “Será que ele segue uma rotina?”

Henrique: O gesto da garrafa?

Charlene: É!

Henrique: É *get up*, garapa, não é? Eu falei assim: “Vocês tomam garapa, não é?” [risos]

Charlene: Assim, foi muito boa essa aula. Só que eu fiquei só pensando nisso que eu te falei. Porque aluno vai ficando velhaco! Eles vão pegando as manhas!

Henrique: Mas essa era a intenção mesmo porque eu acredito que você vai introduzir um conteúdo e, aí, se cada vez você faz uma coisa louca, diferente, ele[a] não sabe se presta atenção no conteúdo ou se presta atenção no que você está fazendo para introduzir o conteúdo, às vezes. E aí ele[a] acha que não vai entender daquela forma nova [...] porque, tipo assim, você fala: “Ah, faça tal coisa!” Aí, ele[a] não entende porque ele[a] está fazendo tal coisa e se desinteressa em fazer.

Charlene: Mas essa não é uma *single story* sua?

Henrique: Não, eu acredito que não. Eu acredito que é um meio progressivo de quebrar a *single story* do inglês: de que não dá para aprender inglês, que o inglês é difícil. Então, eu vou fazer bem facinho. Vou começar bem facinho, para todo mundo perceber que não, que “Olha, não, é só fazer assim, assim e assim. Você vai conseguir responder”. Não é pegar aquelas questões e falar assim: “O que eu faço aqui? Eu não sei o que eu faço”. Todo mundo sabe o que fazer na hora que pega as questões. Entendeu? Porque, aí, as novas introduções, as diferenças, os conteúdos mais complexos, textos, vem depois desse básico. Que é o que eu pretendo fazer com os[as] meus[as] alunos[as] agora, no sexto ano. Eu pretendo fazer no sétimo ano. A introdução do sétimo ano vai ser: “Vem cá! Revisão”. A gente vai fazer algumas questões das listas. Um, trinta, quarenta e cinco questões nos dois primeiros, três primeiros dias de aula para eles[as] recordarem o que eles[as] viram no ano passado, no caso, esse ano. O ano que vem vira esse ano. E, aí, introduzir os textos. Aí, a coisa fica mais densa. É o propósito.

Charlene: Bom, Henrique, então é isso! Tem mais alguma colocação?

Henrique: Não. É só isso mesmo.

Charlene: Então, terminamos por aqui.