

ROGÉRIA K. ARRUDA MATTOS

ENTRE A TRADIÇÃO E A RE-SIGNIFICAÇÃO DE PRÁTICAS DE ENSINO DE
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA

DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC.SP

SÃO PAULO / 2005

ROGÉRIA K. ARRUDA MATTOS

ENTRE A TRADIÇÃO E A RE-SIGNIFICAÇÃO DE PRÁTICAS DE ENSINO DE
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem sob a orientação da Prof^a Dr^a Mara Sophia Zanotto e a co-orientação do Prof. Dr. Luiz Paulo da Moita Lopes

DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC.SP

SÃO PAULO / 2005

Banca Examinadora

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

“E desculpe-me por estar tão atrasado dos movimentos artísticos atuais. Sou passadista, confesso. Ninguém pode se libertar duma só vez das teorias-avós que bebeu; e o autor deste livro seria hipócrita se pretendesse representar orientação moderna que ainda não compreende bem”.

(Mário de Andrade. “Prefácio Interessantíssimo”. Paulicéia Desvairada, 1922)

“Nas evoluções sem covardia ninguém volta para trás. O que a muitos significa voltar é na realidade um passo a mais que se dá para a frente porque das pesquisas e tentativas passadas muita riqueza ficou”.

(Mário de Andrade. “A Escrava que não é Isaura”. Obra Imatura, 1960)

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida.

A minha orientadora Mara Sophia Zanotto por compartilhar conhecimentos preciosos no processo dessa pesquisa e pela sua delicada amizade.

A Luiz Paulo da Moita Lopes, meu co-orientador e pai intelectual, quem me ensinou os primeiros passos como pesquisadora.

A todos os professores do LAEL cujos cursos forma fontes e trocas de conhecimento.

A Branca F. Fabrício por permitir a conclusão do estágio da CAPES em sua classe de Inglês VII.

A Izzi Camara de Souza pela sua coragem e disposição em aventurar-se por novos caminhos, pela sua participação, interesse e dedicação em construir esse trabalho comigo.

Aos bolsistas e mestrandos do SALÍNGUAS pelas idéias trocadas e pelo companheirismo.

A Maria Lúcia dos Reis e demais funcionários do LAEL pelas orientações aos procedimentos administrativos.

Ao CNPq e à CAPES pelo apoio financeiro.

A Néria Maria pela compreensão e pelo apoio nos últimos meses deste trabalho.

A Júlia, Guilherme, Robson e Mariângela pelo incentivo e apoio.

A minha amiga Rosângela Barbosa pelo incentivo nos momentos difíceis.

Em especial aos meus pais pelo incentivo e amor presentes em toda minha vida.

Com especial carinho, a César Ismael, pela compreensão, pelo apoio e pelo amor que me possibilitaram concluir essa pesquisa.

RESUMO

Este é o relato de uma pesquisa colaborativa realizada por mim e por uma professora de língua materna que, após dez anos de afastamento da prática docente, retorna à sala de aula. Trata-se de uma pesquisa que se propõe como um espaço reflexivo no qual são confrontadas diferentes políticas curriculares do ensino de português como língua materna. O objetivo é descrever como são constituídas outras práticas discursivas e outras identidades profissionais pela professora durante o processo reflexivo-colaborativo. A linguagem e o ensino de línguas são tomados com base na perspectiva pós-estruturalista que aborda o discurso como constituinte das/constituído pelas ações dos indivíduos no mundo social. O foco na natureza constitutiva dos discursos exige um instrumental analítico que ressalte a agentividade, dessa forma, a metáfora (Lakoff & Johnson, 1980; Cameron, 1999; entre outros) como prática discursiva e a teoria do posicionamento (van Langenhove & Harré, 1998) mostram-se bastante produtivas para descrever os desejos, as escolhas e as ações das co-pesquisadoras. De maneira qualitativa, a pesquisa identifica a gramática, a teoria dos gêneros discursivos e a leitura como as práticas de ensino problematizadas durante o processo reflexivo-colaborativo, sendo a gramática e a teoria dos gêneros discursivos os construtos teóricos confrontados diretamente. Apesar da forma excludente como são situados na pesquisa, esses construtos teóricos são, ao final, conciliados pela professora ao constituir para si uma outra prática e identidade como professora de português como língua materna.

ABSTRACT

This is the collaborative research account realized with a mother tongue teacher returning to classroom after ten years out. The research is proposed to a reflexive space to confront different curricula politics concerning teaching portuguese as mother tongue. The goal is describe how the other teacher's practices and professional identity are constituted. The languge and the teaching language are based on post-structuralist perspective to understand the discourse constitutive and constituted by individual actions in the social world. The focus on the constitutive nature of discourse need an analytical intruments to reveal the agency. Thus, the metaphor (Lakoff & Johnson, 1980; Cameron, 1999) as discursive practices and the positioning theory (van Langenhove & Harré, 1998) show up very productive to describe desires, choices and actions of co-researchers. In a qualitative way, the research identify grammar, discourse genre and reading as teaching practices questioned in the reflexive-collaborative process. The grammar and the discourse genre are the theoretical constructs directly confronted. Although the opposite presented theoretical constructs, they are conciliated by portuguese mother tongue teacher.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1 A FORMAÇÃO DA PROFESSORA DE LÍNGUA MATERNA NA CONTEMPORANEIDADE	09
1.1 Discursos sobre a contemporaneidade	10
1.2 A centralidade do discurso na contemporaneidade	12
1.3 Por um conhecimento crítico-político	17
1.4 Reflexividade	23
Síntese	30
2 DISCURSOS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	32
2.1 Por uma abordagem pós-estruturalista do currículo de língua materna	32
2.2 Práticas discursivas para o ensino de língua materna	38
2.3 A metáfora como constituinte das práticas discursiva	42
2.4 Discutindo os PCNs de português como língua materna	51
Síntese	58
3 O QUE PODE SIGNIFICAR SER PROFESSORA DE LÍNGUA MATERNA	60
3.1 Discursos e identidades sociais	60
3.2 Posicionamentos discursivos	65
3.3 Posicionamentos disponíveis nos discursos sobre linguagem ..	74
3.3.1 Posicionamentos na/da gramática	74
3.3.2 Posicionamentos na/da teoria dos gêneros discursivos ..	82
3.3.3 Posicionamentos nas/das abordagens de leitura	87
Síntese	92
4 A PESQUISA E SEU CONTEXTO	94

4.1 O processo de pesquisa reflexivo-colaborativo	97
4.2 As participantes da pesquisa	102
4.2.1 A professora participante	102
4.2.2 A pesquisadora	106
4.2.3 A descrição da turma 806 segundo a professora	107
4.3 Procedimentos e instrumentos de construção dos dados	109
4.3.1 Procedimentos anteriores à tarefa de pesquisa	109
4.3.2 As sessões de Conversa sobre Texto (CST) como tarefa de pesquisa	112
4.3.3 Procedimentos após as sessões de CST	117
4.4 Procedimentos de transcrição de dados	118
4.5 Procedimentos de análise dos dados	119
5 DISCUSSÃO DOS DADOS	122
5.1 Práticas discursivas e suas políticas sobre ensino de língua materna	123
5.1.1 A questão da gramática	123
5.1.2 A questão da leitura	137
5.1.3 A questão dos gêneros discursivos	149
5.2 Re-significando a tradição	160
5.2.1 Refletindo sobre a formação profissional	161
5.2.2 A configuração da identidade durante o processo reflexivo-colaborativo	171
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	199
6.1 Respondendo às questões de pesquisa	198
6.2 Considerações finais	202
7 REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	206
ANEXO 1	215

ANEXO 2	.....	216
ANEXO 3	.....	219
ANEXO 4	.....	220
ANEXO 5	.....	221
ANEXO 6	.....	222

INTRODUÇÃO

Muitas são as críticas concernentes ao ensino de português como língua materna no Brasil, e, na mesma intensidade os profissionais cada vez mais se confrontam com a questão sobre o que é e/ou como deve se dar tal ensino. Nesse sentido, proliferam políticas educacionais, estudos científicos, teorias, propostas e projetos pedagógicos, entre outras iniciativas, com o objetivo de melhorar o ensino/aprendizagem da língua. E, na mesma intensidade, também proliferam as vozes, os dados estatísticos e as constatações na prática de que os alunos lêem e escrevem muito mal.

Nesse contexto internamente contraditório, a professora de português como língua materna em sua sala e com seus alunos tenta descobrir a melhor forma de promover a aprendizagem. Sozinha, porém, tudo parece muito complicado e difícil, pois são muitos os discursos sobre o que fazer ou sobre como agir para melhorar o ensino da língua. A professora sente-se perdida em meio a tantas opções e a tantos caminhos possíveis, faltam-lhe recursos e conhecimentos para orientá-la em suas escolhas e, em conseqüência, muitas vezes ela termina optando pelo caminho traçado há muitos anos em políticas curriculares anteriores, baseadas em práticas discursivas cristalizadas, mas que parecem bastante seguras.

Pensar sobre as políticas do ensino de português como língua materna deve incluir, portanto, a formação da professora de língua materna. E, nesse sentido, a reflexividade sobre suas práticas de ensino pode ser um caminho possível para a constituição de conhecimentos e de recursos que a auxiliem a fazer escolhas para seus alunos. Como lingüista aplicada, entendo que se fazem necessárias para a formação continuada da professora de línguas as discussões em torno da linguagem, das relações entre linguagem e sociedade e das políticas implicadas nesses temas.

A Lingüística Aplicada tem contribuído fortemente para essa reflexão sobre a linguagem e sobre o ensino de línguas relacionados ao contexto sócio-político mais amplo. Na perspectiva do foco sobre a linguagem em uso, a Lingüística Aplicada tem tentado colocar o ensino da língua para além da proposta escolar do falar e do escrever bem, ao pretender que a linguagem seja vista, sentida e interpretada como

algo estreitamente relacionado à vida dos alunos como cidadãos e como pessoas (cf. Celani, 2000).

Abordar a linguagem como intrinsecamente ligada à vida social e pessoal dos sujeitos pode ser imediatamente visto como um posicionamento político para o ensino de línguas. Dessa forma, quando a professora faz suas escolhas sobre os materiais, as metodologias de ensino, o currículo, entre outras coisas, ela está fazendo escolhas políticas que trazem implicações para os processos discursivos e identitários vividos por ela e pelos alunos nas aulas de língua materna.

O presente trabalho de pesquisa tem como um dos objetivos envolver o sujeito em questão – uma professora de português como língua materna – em um processo reflexivo-colaborativo por meio do confronto entre duas políticas curriculares para o ensino de língua materna. A primeira política diz respeito aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Português como Língua Materna (PCNsLP), em nível nacional, cujo construto teórico básico é a teoria dos gêneros discursivos. A segunda política curricular é o próprio currículo cristalizado da professora que está fundamentado na gramática tradicional.

Por meio da reflexão pretendo oferecer à professora a oportunidade de re-significar suas práticas de ensino e, em conseqüência, constituir uma outra identidade como professora de língua materna. Nesse sentido, a relevância da pesquisa está calcada, justamente, no fato de configurar a reflexão como um dos caminhos principais para a formação profissional na contemporaneidade. Pois, na contemporaneidade, a velocidade com que os discursos circulam, bem como o constante confronto com situações inusitadas e, não raras vezes, problemáticas, exigem um repensar constante sobre a linguagem e sobre a relação desta com a sociedade, sobretudo, para a professora envolvida com o ensino de língua materna.

Neste estudo, as questões de pesquisa que norteiam mais precisamente a análise são três:

a) Que práticas discursivas contam como ensino de português como língua materna para as co-pesquisadoras no processo reflexivo-colaborativo da pesquisa?

b) Como se confrontam as práticas discursivas consideradas cristalizadas e aquelas consideradas inovadoras durante o processo reflexivo-colaborativo? O que facilita/dificulta a implementação das práticas discursivas inovadoras para a professora-pesquisadora?

c) Como as práticas discursivas re-significadas durante as sessões de conversa sobre textos entre as co-pesquisadoras no processo reflexivo-colaborativo contribuem para a reconstituição da identidade da professora de português como língua materna?

Para responder às questões de pesquisa, este trabalho de pesquisa está organizado basicamente em três partes: a primeira concernente à fundamentação teórica; a segunda parte descreve e discute a metodologia de pesquisa utilizada e a terceira parte que trata da discussão dos dados e aponta os resultados. A fundamentação teórica está estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo tento prover o leitor com uma reflexão em torno de conceitos chave como contemporaneidade, discurso, conhecimento crítico-político e reflexividade os quais são usados ao longo de todo o trabalho.

Na tentativa de configurar o chamado mundo contemporâneo no qual vivemos, tomo os trabalhos do geógrafo Milton Santos (2000) e do sociólogo Ulrich Beck (1999) para mostrar os impactos causados pela globalização da economia e pelo avanço tecnológico para a sociedade atual. Nesse sentido, dois fatores são de fundamental importância para as questões relativas à linguagem: a grande e rápida circulação dos discursos e o entrelaçamento do global com local. Na contemporaneidade, o avanço tecnológico permite a ampla circulação dos discursos, pois o que antes era considerado exótico e bizarro invade as nossas casas pela tela da tevê. Catástrofes e guerras das quais só tomaríamos conhecimento após semanas, são acompanhadas, minuto a minuto, graças ao trabalho das agências de informação e das transmissões via tevê, rádio, Internet.

Essa rede de informação nos torna vizinhos muito próximos, não há mais a necessidade de se percorrer longas distâncias para conhecer outras culturas, outros povos, eles estão muito perto. As culturas locais estão em comunicação constante, seja para resistir ou para assimilar, com as culturas mais globalizadas; assim, por exemplo, eventos ritualísticos e efêmeros podem estar presentes no mesmo instante

da vida de uma sociedade. O local e o global se influenciam mutuamente e são igualmente absorvidos pelas pessoas. Nunca o local e o global estiveram tão próximos impactando discursos que antes pareciam tão estáveis, forçando re-interpretações e re-significações sociais e individuais.

Como assinala Santos (2000: 74) trata-se de “um mundo onde nada de importante se faz sem discursos” e chega-se, assim, ao segundo ponto que merece reflexão: a linguagem. Com base nos trabalhos de Rajagopalan (2003), Fairclough (1992) e Bauman (2000), a linguagem é concebida como uma forma de agir no mundo social com e sobre outros indivíduos. Propõe-se, então, o uso do termo discurso para tomar a linguagem como uma prática social, isto é, como uma ferramenta usada pelos seres sociais, não apenas para representar o mundo como algo externo às suas vidas, mas para constituir a si mesmo e ao mundo. Em outras palavras, trata-se de ressaltar a natureza constitutiva da linguagem, isso quer dizer que os discursos são construídos pelos sujeitos ao mesmo tempo em que os moldam – quem eu sou ou onde estou é constituído pelos discursos nos quais eu me posiciono.

Os discursos estão intrinsecamente ligados às questões de poder, sendo assim, há aqueles que produzem mais “efeitos de verdade” (Foucault, 1979) que outros, dessa forma é que uns discursos podem chegar a ser naturalizados, cristalizados e até mesmo institucionalizados. Para a professora de língua materna torna-se crucial a reflexão sobre esses discursos que também constituem sua prática de ensino e sua identidade profissional. No entanto, para proceder à ação educativa com base na reflexão, faz-se necessária a construção de um conhecimento crítico-político que possibilite à professora fazer escolhas e assumir riscos.

Para falar do conhecimento crítico-político, tomo como base os trabalhos de Canagarajah (1999) e de Pennycook (2001). A opção pelo adjetivo composto é para enfatizar uma prática de produção do conhecimento baseada na problematização dos dados como é proposta por Pennycook (2001) e, assim, afastar-me de uma concepção de crítica baseada apenas nas teorias da reprodução (Canagarajah, 1999) ou no modernismo emancipatório (Pennycook, 2001). Ao optar então pela prática problematizadora, quero ressaltar dois aspectos centrais para a ação

educativa da professora de língua materna: a agentividade e a multidirecionalidade do poder.

Entendo que na contemporaneidade, a ausência do Estado na garantia e na regulação de princípios e do bem estar social deixa os sujeitos de certa forma jogados à própria sorte. Se de um lado isso cria situações humilhantes e degradantes para o ser humano, por outro lado, pode-se considerar que essa ausência também abre espaço para as ações individuais. A consideração da agentividade torna evidentes os pontos locais de resistência, mitigando a oposição entre opressor e oprimidos na qual as relações de poder surgem como um bloco monolítico e unidirecional. Portanto, o conhecimento crítico-político trabalha com as escolhas feitas pelos indivíduos para suas vidas e com uma noção do poder multidirecional “operando em todos os domínios da vida” (Pennycook, 2001: 27)¹.

Ensinar língua materna exige, então, da professora uma ação reflexivamente orientada, pois, escolher materiais, metodologias, conteúdos e currículos implica transitar e posicionar-se em determinados discursos sobre o ensino de línguas. Portanto, o conhecimento crítico-político pode oferecer à professora uma reflexão sobre as relações entre linguagem e poder, bem como sobre as relações entre identidade, etnia, sexualidade, discurso, raça, classe e gênero. Dessa perspectiva, como assinala Pennycook (2001: 116) “cada coisa feita em sala de aula pode ser compreendida social e politicamente”.

Com base nos trabalhos de Giddens (1999a) e de Bauman (2000), a reflexividade é vista como um meio pelo qual a professora pode repensar os discursos que constituem sua prática de ensino de maneira a re-significá-la e a constituir outras práticas. Nesse sentido, será dito que a professora pode tornar-se “indivíduo *de facto*” (Bauman, 2000: 48), isto é, alguém capaz de “ganhar controle sobre seu destino”. Cabe, então, pensar sobre as práticas discursivas sobre a linguagem e sobre o ensino de línguas que constituem as políticas curriculares.

Entra-se, então, no segundo capítulo deste trabalho de pesquisa no qual são tratadas questões relativas à natureza representativa e constitutiva da linguagem e suas implicações políticas para os currículos de português como língua materna.

¹ As citações traduzidas dos originais estão em conformidade com a minha leitura, portanto, erros e distorções são de minha inteira responsabilidade.

Inicialmente, defendo um posicionamento no qual aquilo que é ensinado e aprendido na sala de aula de línguas é o resultado do entrecruzamento de diferentes políticas curriculares. Nesse sentido, a idéia de um currículo definido quadridimensionalmente (Canagarajah, 1999) que considera as escolhas políticas em níveis mais locais e mais globais evidencia a sala de aula como espaço plural, no qual existem vários discursos competindo entre si.

Assim, da perspectiva da Lingüística Aplicada, o ensino de língua materna deve ser pensado também segundo as políticas de linguagem subjacentes aos currículos. Neste ponto, são destacadas a natureza representativa e a natureza constitutiva da linguagem nas formas que contam como ensino de língua materna. Considera-se que tanto as formas prescritivas de ensino, ou seja, aquelas que ditam o uso padrão das regras gramaticais; quanto as formas descritivas, isto é, aquelas que consideram todas as variedades lingüísticas sem declarar as questões de poder e de prestígio entre elas; são recortes de estudo e de ensino da língua desvinculados do mundo social.

Trata-se de assinalar, como faz Pennycook (2001), que tanto as formas prescritivas quanto as formas descritivas são abordagens que apresentam pouca diferença, uma vez que ambas ignoram as relações de poder constituídas discursivamente. A ênfase nesses tipos de abordagem recai, quase exclusivamente, sobre a natureza representativa da linguagem. Supõe-se que a língua seja um meio neutro e objetivo para descrever o mundo social (Rajagopalan, 2003; Pennycook, 2001) o que implica dizer que a realidade é algo que existe de maneira autônoma em relação aos sujeitos. Portanto, para considerar o fato de que as ações dos indivíduos também constituem o mundo social, busca-se enfatizar a natureza constitutiva da linguagem, isto é, considera-se o fato de que as ações lingüísticas dão forma e constituem os seres e o mundo social.

A METÁFORA DO CONDUTO é assinalada por Reddy (2000) como uma maneira de se falar e de se experienciar a linguagem. Ela consiste mais especificamente na idéia de que comunicar equivale a transmitir e, dentro disso, a linguagem é um canal ou conduto para o envio de idéias, pensamentos e sentimentos. Para o ensino de língua materna, essa metáfora pode constituir práticas discursivas que operam com a crença na suposição de que ensinar consiste basicamente em pôr conhecimentos

nas cabeças dos alunos, portanto, ensino e aprendizagem seriam atividades que exigiriam dos sujeitos pouco esforço.

A METÁFORA DO CONDUTO pode, então, ser considerada uma maneira pela qual a natureza representativa da linguagem é entendida como a descrição e a transmissão de conhecimentos objetivos e neutros sobre o mundo social. A metáfora é ainda utilizada no presente trabalho como um instrumental analítico capaz de evidenciar visões e discursos que constituem as práticas de ensino da professora de língua materna (Cortazzi & Jim, 1999; Munby, 1986). Nesse sentido, busco identificar e analisar as políticas e as crenças sobre o ensino de língua com os quais a professora trabalha e constitui sua identidade profissional.

No terceiro capítulo da fundamentação teórica é discutido outro instrumental analítico utilizado, trata-se da teoria dos posicionamentos, conforme a proposta de van Langenhove & Harré (1998). A teoria dos posicionamentos vem realçar a constituição da identidade como uma tarefa dos indivíduos na contemporaneidade, isto é, na medida em que os discursos locais e globais se influenciam reciprocamente, os indivíduos são forçados a pensarem constantemente sobre quem eles são na vida social. Além disso, ao serem confrontados com discursos diversos, os sujeitos também posicionam-se realçando e suspendendo determinadas identidades sociais para mostrarem-se um certo tipo de pessoa (Moita Lopes, 2003c).

Os posicionamentos são considerados por van Langenhove & Harré (1998) uma forma mais dinâmica para descrever como os sujeitos assumem politicamente (ou não) certas práticas discursivas, ou ainda, os posicionamentos podem ser vistos como maneiras de localizar os indivíduos nos discursos (cf. Moita Lopes, 2005). Considerando, então, a gramática, a teoria dos gêneros discursivos e a leitura como práticas discursivas para o ensino de língua materna, finalizo a fundamentação teórica observando os posicionamentos disponíveis em tais práticas a respeito da linguagem e do ensino de língua materna e as políticas a elas subjacentes.

O quarto capítulo é concernente à metodologia de pesquisa de cunho colaborativo. Tomando inicialmente o trabalho Cole & Knowles (1993) evidencio a pesquisa como um o processo no qual cada uma das co-pesquisadoras tem uma parcela de responsabilidade. Em seguida, com base em Cameron et al. (1992) trato

da questão do conhecimento/poder na pesquisa colaborativa, entendendo-a como uma negociação entre os diferentes conhecimentos trazidos pelas vozes ética e política, de modo a produzir um conhecimento crítico-político que possibilite às co-pesquisadoras tomarem decisões e assumirem riscos constituindo assim um contexto de trabalho caracterizado como “pesquisa sobre, para e com os sujeitos” (Cameron et al., 1992).

Neste mesmo capítulo, ainda traço os perfis das co-pesquisadoras e descrevo os procedimentos e instrumentos da construção dos dados. Minha opção por denominar construção² dos dados diz respeito ao fato de o foco da análise recair sobre as interações construídas por mim, a pesquisadora, e pela professora, nas cinco sessões de conversa sobre textos realizadas em 2003. Tais sessões são entendidas como eventos de leitura nos quais as co-pesquisadoras se engajam constituindo significados e posicionando-se discursivamente, tomando como ponto de partida textos teóricos (ou não) que são relacionados, reconhecidos e aceitos ao longo do processo reflexivo sobre o ensino de língua materna.

Finalmente, o quinto capítulo trata da discussão dos dados. Nesse ponto, tento evidenciar a maneira como a METÁFORA DO CONDUTO ajuda a professora a constituir sua prática de ensino baseada na natureza representativa da linguagem e assume posicionamentos que evidenciam sua agentividade e suas escolhas políticas. Mostro também como sua antiga prática discursiva baseada no ensino da gramática tradicional é re-significada na medida em que ela entra em contato com um outro construto teórico: a teoria dos gêneros discursivos. Daí, em diante, tento descrever como a nova prática discursiva constitui uma outra identidade para a professora de língua materna.

² Mason (1996) já propõe o termo geração de dados por entender que no paradigma qualitativo a pesquisadora envolve-se na interação de modo a também construí-la. Mais tarde, Zanotto (2002) com base em Mason (1996) propõe o termo construção.

1 A FORMAÇÃO DA PROFESSORA DE LÍNGUA MATERNA NA CONTEMPORANEIDADE

Neste capítulo pretendo discutir alguns pontos de fundamental importância para a presente pesquisa. O primeiro ponto é concernente às questões político-econômicas que configuram a atualidade, que aqui é denominada contemporaneidade ou nova ordem mundial. Assim, na seção 1.1, serão tomados os trabalhos do sociólogo Ulrich Beck (1999) e do geógrafo brasileiro Milton Santos (2000) de maneira a que sejam aqui discutidos alguns discursos sobre a contemporaneidade tais como as noções de globalização, de globalismo e de glocalização³.

O segundo ponto, na seção 1.2, diz respeito à centralidade do discurso na contemporaneidade, isto é, o entendimento de que a linguagem é constitutiva do mundo social, em vez de ser, simplesmente, sua representação (cf. Moita Lopes, 2005). Aqui, será, então, definida a noção de discurso com base na perspectiva pós-estruturalista dos estudos da linguagem, nesse sentido, o trabalho de Fairclough (1992), na Análise do Discurso, e de Bauman (2000), na Sociologia, fornecem um suporte teórico capaz de evidenciar a maneira como o discurso entendido como prática social torna o global e o local intrinsecamente ligados.

Na seção 1.3, o terceiro ponto tece uma reflexão sobre as políticas de produção do conhecimento na Lingüística Aplicada, defendendo a perspectiva questionadora do pós-estruturalismo com base nos trabalhos de Pennycook (2001) e de Canagarajah (1999). Finalmente, a questão da reflexividade é introduzida na seção 1.4 para evidenciar a criação de um espaço maior para a agentividade. Em outras palavras para mostrar como os sujeitos envolvidos nos discursos podem, eles mesmos, interpretar e constituir suas identidades sociais reflexivamente (Beck, 1995; Giddens, 1999a).

³ O termo é *glocalização* e se encontra nos trabalhos de Canclini (s/d) e de Beck (2000). O termo é usado pelos autores citados para se referirem a influência recíproca da globalização e das culturas locais de maneira a evidenciar a não polaridade entre o global e o local.

1.1 Discursos sobre a contemporaneidade

O ano de 1989 concentra marcos históricos que apontam o fim de uma ordem mundial pautada pelo dualismo ocidente vs. oriente, capitalismo vs. socialismo (cf. Beck, 1995). Esses dualismos sustentavam as definições de políticas, de modos de vida, de economia, de mercado e, em esferas mais locais, os discursos dos sujeitos que pareciam reconhecer e ratificar significados sociais supostamente pré-definidos.

Contudo, a aniquilação de um dos pares desse dualismo – o oriente, ou mais precisamente, o mundo socialista – desestabilizou as crenças e os significados aparentemente seguros e “sólidos” (Bauman, 2000) de ambos os lados. Não foi apenas o oriente que teve de começar um trabalho de re-significação frente a processos globalizantes, mas, inclusive, o próprio ocidente passa a ser “confrontado por questões que desafiam as premissas fundamentais do seu próprio sistema social e político” (Beck, 1995: 11). Em outras palavras, isso significa dizer que princípios garantidos e regulados pelo Estado-nação (bem estar social, aposentadoria, salário mínimo, empresas estatais, etc) deixam de ser obrigatoriamente geridos pelo poder estatal, podendo sempre passar para as mãos daqueles que têm recursos para uma atuação global – a elite global (cf. Beck, 1999).

Porém, segundo Beck (1999), considerar unicamente a mudança do controle econômico do Estado para o mercado global implica uma visão reduzida dos processos globalizantes a qual é por ele denominada *globalismo*:

“*Globalismo* designa a concepção de que o mercado mundial bane ou substitui, ele mesmo, a ação política, trata-se, portanto da ideologia do império do mercado mundial, da ideologia do neoliberalismo. O procedimento é monocausal, restrito ao aspecto econômico, e reduz a pluridimensionalidade da globalização a uma única dimensão – a econômica” (Beck, 1999: 27 – grifo original).

O globalismo redutor e a globalização pluridimensional de Beck (1999) são noções que tentam construir significados em torno do mundo contemporâneo, “um mundo confuso e confusamente percebido” (Santos, 2000: 17). Na tentativa de também perceber a contemporaneidade, Santos (2000) fala da necessidade de

considerar três compreensões distintas do mundo atual, as quais são constituídas por diferentes discursos⁴ em circulação.

A primeira é a compreensão do “*mundo como nos fazem crer*”. Trata-se da criação de discursos ou “fabulações”, como prefere Santos (2000), que assinalam uma aparência de homogeneidade segundo a qual todos estão igualmente incluídos nos processos globalizantes. Assim, ouve-se dizer, por exemplo, que, graças à rápida veiculação das notícias, todos estão sempre informados; ou que todos vivem em um mundo menor devido ao encurtamento das distâncias. Em verdade, a tecnologia e a mobilidade não estão ao alcance de todos, mas de alguns. Contudo, fica a impressão de que todos vivem os processos globalizantes da mesma forma, ou como diz Sarlo (2000: 104) todos se tornam “imaginariamente uma sociedade de iguais”.

“*O mundo como ele é*” é a segunda compreensão oferecida por Santos (2000). Aqui a globalização é entendida como perversidade por levar cada vez mais ao crescimento das misérias humanas, a maior parte da humanidade convive com o desemprego, a fome e a pobreza crescentes. Além dessas misérias, Santos (2000: 20) cita também os males espirituais e morais (corrupção, cinismo, individualismo, etc) como “evolução negativa da sociedade” globalizada.

Finalmente, a terceira compreensão de Santos (2000) sobre a realidade atual é “*o mundo como pode ser*” que enfatiza as possibilidades de outros futuros (cf. Santos, 2000: 161). Trata-se da construção de uma outra globalização, mais humanizada sendo viabilizada pela “produção de um novo discurso, de uma nova metanarrativa, um novo grande relato” (Santos, 2000: 21) que considere além da tecnologia e da cognoscibilidade, a sociodiversidade.

As diferentes visões apresentadas por Beck (1999) e por Santos (2000) são igualmente discursos que constituem, de maneira contraditória ou não, a própria contemporaneidade. Assim, por exemplo, a ruptura entre tempo e espaço ocasionada pela alta tecnologia se constitui discursivamente de maneiras diversas. De um lado, surge salientando a mobilidade do capital, o descompromisso das empresas internacionais com as comunidades locais (Bauman, 1998). Mas por

⁴ A noção de discurso será melhor discutida na seção 1.2, por enquanto, deve-se ter em mente o entendimento de discurso como ação social.

outro lado, aparece focando a necessidade de se considerar a ação inegável de uma mídia cultural na vida cotidiana e colocá-la como mais um letramento imprescindível para a atualidade (Sarlo, 2000, Luke, 1997). Ou, ainda, alertando para os perigos de um “pensamento único” (Santos, 2000) constituído por essa mesma mídia.

A própria noção de globalização é constituída ora salientando o “capitalismo único” do *american way of life* (Beck, 2000: 190); ora significando localização, ou ainda *glocalização* (Beck, 2000; Canclini, s/d). Dizer que a “globalização não significa apenas a abolição das fronteiras, mas a delimitação e a fortificação de novas fronteiras” (Beck, 2000: 184) é o que torna possível constituir discursivamente outras realidades capazes de fundamentar e apoiar a construção dos processos globalizantes como contraditórios e complexos. Eles só existem dessa forma por serem discursivamente constituídos como são.

As buscas pela compreensão da contemporaneidade são muitas e constituem discursos diversos que, por sua vez, também constituem o próprio mundo contemporâneo. Cada discurso produzido é constitutivo das realidades que se pretende compreender ou transformar, vive-se em “um mundo no qual nada de importante se faz sem discurso” (Santos, 2000: 74). Em um mundo difusamente percebido no qual muitos significados circulam em uma velocidade jamais vista graças à alta tecnologia (Moita Lopes, 2003a). Nesse mundo, discurso e vida constituem-se mutuamente. Portanto, pensar a linguagem torna-se central quando se afirma que nada no mundo social é anterior aos discursos. Assim, se “é lícito dizer que o futuro são muitos” (Santos, 2000: 161), parece-me igualmente lícito afirmar que o futuro torna-se muitos por serem também muitos os discursos que o podem constituir.

1.2 A centralidade do discurso na contemporaneidade

A função representativa da linguagem vem sendo problematizada na Lingüística Aplicada por estudiosos do Brasil como Rajagopalan (2003), Moita Lopes (2003a, 2005) e de outros países como Pennycook (2001), entre outros. Tais questionamentos tendem a afirmar que a questão lingüística e a questão política estão intimamente relacionadas, sendo praticamente impossível que uma ocorra sem a outra, nesse sentido, esses estudos procuram mostrar que a linguagem tem,

além da função representativa, uma natureza constitutiva. Isso quer dizer que a linguagem é também uma forma de ação dos sujeitos ao participarem do mundo social constituindo-o, ao mesmo tempo em que constituem suas próprias vidas nele por meio dos discursos nos quais se posicionam.

Para Rajagopalan (2003: 32), por exemplo, a “tese do representacionalismo é, *ao mesmo tempo*, uma questão política e lingüística” (grifo original) o que significa dizer que o posicionamento dos sujeitos com e nos discursos cotidianos são atividades políticas e lingüísticas. Portanto, é preciso que se compreenda a noção de política⁵ não mais restrita às responsabilidades estatais e para a qual usava-se um P maiúsculo (cf. Bauman, 2000: 49), mas antes, como as políticas – com P minúsculo – cotidianas nas quais os sujeitos se posicionam ao fazerem suas pequenas escolhas individualmente e localmente. E a forma mais comum de se manifestar tais escolhas é justamente por meio da linguagem, assim, agir discursivamente é agir política e lingüisticamente no mundo social.

No entanto como assinala Rajagopalan (2003) “o difícil no caso é enxergar a presença da escolha”. Tal dificuldade se dá, em grande parte devido à forma como alguns discursos se tornam naturalizados, isto é, na maneira como as coisas se apresentam de um determinado jeito causando a impressão de serem as mais corretas e, portanto, a única escolha possível. Daí, a proposta da Lingüística Aplicada Crítica que, segundo Pennycook (2001), pode ser entendida como um meio de problematizar e de questionar os discursos supostamente verdadeiros.

Assim, quando me posiciono, como lingüista aplicada, nessa perspectiva, estou trabalhando com uma noção de linguagem que considera não só sua natureza representativa, mas também sua natureza constitutiva. Em outras palavras, estou tentando focalizar o uso da linguagem em relação com o mundo social, adotando uma visão crítico-política que me permita o questionamento dos discursos naturalizados. Adotar uma visão crítico-política, no entanto, não quer dizer apenas assinalar que a língua varia conforme os fatores sociais, pois fazer isso seria estabelecer uma relação unilateral entre língua e sociedade que continua a negar as escolhas dos indivíduos. Pois, essa relação unilateral muito recorrente na sociolingüística (cf. Fairclough, 1992; Pennycook, 2001) produz uma visão estática

⁵ O conceito de política será melhor discutido na seção 1.3.

de sociedade na qual os lugares são discursivamente marcados para serem apenas ocupados pelos seres sociais.

A inclusão da perspectiva pós-estruturalista nos estudos sobre o uso da linguagem vem, em primeiro lugar, justamente propor que os discursos sejam vistos como práticas sociais. Tal como assinala Fairclough (1992: 90), o uso do termo 'discurso', proposto para que se considere o uso da linguagem como forma de prática social e não como mero "reflexo de variáveis situacionais". As implicações advindas dessa afirmação, segundo Fairclough (1992), são duas: a) o discurso é considerado como um modo de ação (indivíduos agindo sobre o mundo e sobre outros indivíduos) e de representação; b) há uma relação dialética entre discurso e estrutura social.

A relação dialética entre discurso e mundo social consiste no fato de que ambos são mutuamente moldados, restringidos e constituídos pelos sujeitos em ação. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que o mundo social é constituído discursivamente pelos sujeitos que também se constituem nesse processo, formas representacionais de mundo social e de posição de sujeitos, criadas por ações discursivas anteriores, também dialogam com as ações discursivas no presente. Nesse ponto, afirmo junto com Fairclough (1992: 91) que "o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significados".

Segundo Fairclough (1992), os discursos contribuem para a formação das relações identitárias (identidades sociais e posições de sujeito), das relações sociais e para a construção de sistemas de conhecimento. No entanto, para Fairclough (1992), essa contribuição é apenas **parcial** uma vez que é complementar às reificações de discursos cristalizados. Gostaria aqui de tecer alguns comentários acerca da *reificação*⁶ dos discursos de maneira a mostrar a anterioridade dos mesmos para o mundo. Início afirmando que essas *reificações* institucionais não são mais do que conseqüências de discursos que se tornaram naturalizados, cristalizados.

⁶ Dada a proximidade do termo reificação à pesquisa social de base marxista prefiro noções como as de naturalização, essencialização ou até mesmo institucionalização. No entanto, é um termo usado por Fairclough (1992), cuja teoria está baseada em uma noção de ideologia marxista, ou, ao menos, próxima a ela e nisso consiste a minha divergência como será esclarecido ao longo da discussão.

Como alguns significados chegam a ser naturalizados como verdadeiros em relação a outros que são considerados falsos? Centrais para essa diferenciação interna são as relações de poder estabelecidas nos/entre os discursos, isto é, o que causa *efeitos de verdade* (Foucault, 1979) em determinados discursos. A perspectiva pós-estruturalista apaga a falsa impressão da mão invisível que determinava o verdadeiro e o falso. Agora são os sujeitos em seus embates discursivos que alcançam um estado de produção de efeitos de verdade, o poder circula em diferentes pontos nos processos discursivos, o espaço da subjetividade passa a existir.

Entendo, assim, que os discursos estando intrinsecamente ligados às questões de poder sofrem e causam efeitos de verdade que produzem bem como naturalizam e cristalizam os significados. É na esfera dos discursos que os significados se cristalizam e se institucionalizam, da mesma forma em que são questionados. Portanto, nada é anterior aos discursos, tudo no mundo social se constitui com e nos processos discursivos engendrados pelos sujeitos em ação. Não há um discurso verdadeiro, assim como não há uma verdade, o que existem são efeitos de verdade causados pelos sujeitos em determinados discursos ao estabelecerem relações de poder.

Em segundo lugar, a perspectiva pós-estruturalista torna intrinsecamente ligados o local e o global. Ao fazer uma análise da relação entre tempo e espaço, Bauman (2000) assinala três períodos diferenciados nessa relação. O primeiro período é o *wetware* que caracteriza o momento anterior à era moderna, aqui, tempo e espaço são indissociáveis chegando mesmo a se confundirem ou a se equivalerem. Como exemplo, Bauman assinala que a extensão do caminho a ser percorrida era a mesma em tempo tanto para os súditos como para o rei.

Com a era moderna e a presença das máquinas ocorre uma separação no binômio tempo/espaço. Uma parte do binômio, mais precisamente o tempo, passa a ser o diferencial entre as formas como as distâncias podem ser percorridas. A velocidade e as máquinas usadas para alcançar esse fim instalam em certa medida a conquista do espaço. Embora sejam usadas máquinas ainda muito pesadas para conferir velocidade aos deslocamentos – ao que Bauman (2000) chama *hardware* – configura-se uma nova condição: os que podem usar tais meios e os que não

podem. Para os primeiros o *hardware* encurta distância e assinala a capitalização do tempo tornando-o produtivo, porém o espaço ainda é valoroso uma vez que as máquinas são nele instaladas.

O último período é o do *software*, aqui o tempo se torna instantâneo e o espaço praticamente irrelevante. Os capitais são móveis, não há apego ao local da produção como na época fordista do *hardware*. O período do *software* é caracteristicamente fluido na modernidade líquida. A exemplo disso pode ser citada mais uma vez a presença da mídia na vida cotidiana, fazendo com que acontecimentos distantes façam parte do nosso dia a dia. Ou ainda, que sejam veiculados discursos que assumem posicionamentos de *discurso único* por serem justamente mais capazes de fluidez e deslocamentos que outros, nesse caso “o acesso diferencial à instantaneidade é crucial” (Bauman, 2000: 149).

Pode-se dizer que o período do *software* aproxima como nunca o local e o global, impactando os discursos aparentemente tão estáveis do período anterior, forçando-os a re-significações antes impensáveis tanto em nível institucional como individual. Na contemporaneidade, “a influência de acontecimentos distantes sobre eventos próximos, e sobre as intimidades do eu, se torna cada vez mais comum” (Giddens, 1999a: 12). As pessoas não só tomam conhecimento do mundo social, mas são forçadas a estarem nele buscando soluções para questões cotidianas que constituem e são constituídas pelo mundo social. Esse esforço dos sujeitos causa mudanças em sua vida social e pessoal, tal é o que Giddens (1999a) também assinala:

“as circunstâncias sociais não são separadas da vida pessoal, nem são apenas pano de fundo para ela. Ao enfrentar problemas pessoais, os indivíduos ativamente ajudam a reconstituir o universo da atividade social à sua volta. (...) O mundo da alta modernidade certamente se estende bem além dos domínios das atividades individuais e dos compromissos pessoais. (...) No entanto, ele também penetra profundamente no centro da auto-identidade e dos sentimentos pessoais.” (Giddens, 1999a: 18-9)

Quanto mais os discursos perdem sua tradição e são desestabilizados pela re-significação constante e mútua entre os discursos locais e os discursos globais, mais os sujeitos são forçados a refletirem sobre suas vidas e suas escolhas (cf. Giddens, 1999a). Assim, os discursos sejam eles globais ou locais são constantemente reconstituídos pelos sujeitos ao mesmo tempo em que são,

também, uma maneira de fazer os indivíduos pensarem e serem do jeito que são. Portanto, apesar da ameaça do “discurso único” (Santos, 2000), há que se considerar sempre a possibilidade da ação humana no sentido de buscar constituir outros discursos possíveis. Dessa forma, a aproximação entre o local e o global pode ser vista também como a ampliação do espaço da ação humana tornando possível que as decisões locais cheguem a ter influência sobre o global e vice-versa, uma vez que os discursos, sejam eles locais ou globais, são constituídos pelos sujeitos.

1.3 Por um conhecimento crítico-político

Diante do emaranhado de discursos que constituem a contemporaneidade, torna-se evidente a necessidade de se pensar as ações educativas como “parte integrante da trama que é tecida pelos fios da globalização” (Candau, 2002: 21), incluindo-se em ações educativas a própria formação continuada da professora de língua materna. O imbricamento entre o local e o global requer da professora de línguas que ela atue na busca por soluções para seu contexto social e ao mesmo tempo repense continuamente sua ação educativa. Portanto, como assinala Moita Lopes (2003a: 39), “os professores de línguas (...) estão intrinsecamente imbricados nessas mudanças contemporâneas”, fechar os olhos a isso implica colaborar para a “própria marginalização” (Gee, 1994 apud Moita Lopes, 2003a: 33).

Para a professora de línguas, em especial a de língua materna, ver-se envolvida discursivamente com e pelo mundo social implica perceber que seu trabalho com os alunos é justamente o de ensinar-lhes a se envolverem “nos embates discursivos que os discursos a que somos expostos em tal língua possibilitam” (Moita Lopes, 2003a: 45). Para agir dessa forma, parecem-me necessárias duas atitudes fundamentais por parte da professora, a primeira é a necessidade de uma atitude reflexiva e auto-reflexiva; a segunda diz respeito ao conhecimento crítico-político. Frente à multiplicidade de significados para a constituição de um conhecimento pedagógico crítico ou, mais precisamente, para explicitar em que consiste o uso do adjetivo crítico-político, iniciarei minha exposição buscando uma definição possível e mais próxima da perspectiva pós-estruturalista.

O marxismo durante muito tempo foi (e ainda é, pois são muitos os estudos que se pautam por sua visão) uma fonte profícua para se pensar e se fazer pesquisa social. Pode-se falar de muitas vertentes marxistas como a teoria científica da mudança social de Engels, a filosofia humanista de Lukács, a teoria da hegemonia de Gramsci ou o marxismo estruturalista de Althusser, entre outros. De uma forma ou de outra, essas correntes ajudaram a pensar o ser humano como um ser social, desafiando a crença iluminista na autonomia da mente humana, uma vez que mostram como somos influenciados pelas *estruturas sociais* (cf. Edgar & Sedgwick, 2003).

Além disso, no que diz respeito à produção do conhecimento, segundo Canagarajah (1999), essa passa a ser legitimada não só pelo status de ciência, mas também pelas estruturas sociais a ela relacionadas. Assim, quando a escola e o conhecimento são analisados a partir das relações de produção nas sociedades de classes, tem-se um modelo de reprodução econômica. Da mesma forma, quando a análise é sobre os sistemas simbólicos e os discursos, delinea-se um modelo de reprodução ideológica. E, finalmente, o papel da cultura como um capital com valores diferenciados variável segundo os contextos, o qual configura um modelo de reprodução cultural (cf. Pennycook, 2001).

Para o pensamento pedagógico e para o ensino de línguas, essas teorias trouxeram para a análise do contexto educacional uma tendência determinista do marxismo criticada por naturalizar os modelos da cultura dominante, transformando-os na norma e, portanto, marginalizando os demais modelos. E, em consequência, como assinala Canagarajah (1999: 23) pode ser visto “um processo cíclico: o acordo social dominante passa seus valores para a escola; a escola (por meio de seu currículo e pedagogia) passa esses valores aos estudantes e os estudantes sustentam o *status quo*”.

Então, em uma análise dessa perspectiva ter-se-ia, de um lado, os estudantes que aceitam os modelos dominantes e que, por isso mesmo, são, em geral, considerados os bons alunos, isto é, os que tendem a negar suas culturas originais para obter o sucesso escolar. De outro lado, encontrar-se-iam aqueles que confrontam suas culturas originais com aquela preconizada pela escola, falhando ao adquirir os valores requeridos pela escola. Aqui, configurar-se-ia o fracasso escolar,

pois esses alunos colocar-se-iam como inferiores, envergonhando-se e aceitando a posição inferior na vida como resultado natural do seu baixo desempenho acadêmico (cf. Canagarajah, 1999).

A análise descrita acima parece considerar a relação entre ensino de línguas e sociedade, tendo por base apenas as relações de classes sociais. Esse tipo de análise é denominado por Canagarajah (1999) de *teorias de reprodução* e por Pennycook (2001) de *modernismo emancipatório*. Para ambos, essa análise falha ao configurar as relações de poder unidirecionalmente, ou seja, o poder aqui é entendido como um bloco monolítico atuando apenas na direção da classe dominante para as classes subordinadas. As questões discursivas de desigualdade e de poder são vistas aqui apenas em termos das relações de classe social, desprezando outras relações como etnia, gênero, idade, sexualidade, identidade e raça.

Uma outra crítica feita a essa perspectiva marxista diz respeito ao fato de o conhecimento científico e o ideológico serem considerados distintamente. Em outras palavras, a pesquisa social de cunho marxista prevê uma produção de conhecimento considerada científica por ser neutra e objetiva ao revelar ou desmascarar as ideologias opressoras (cf. Pennycook, 2001). Assim, em uma escala hierárquica o conhecimento científico ocupa o topo e é tido como conhecimento crítico de acordo com a sua suposta neutralidade. Essa concepção de conhecimento crítico como conhecimento (supostamente) neutro, ao entender a sociedade em termos reduzidos de *opressor vs. oprimidos*, acredita que a simples explicitação dos mecanismos de dominação irá promover as mudanças sociais (cf. Pennycook, 2001).

Além disso, tal explicitação parece sugerir que há um determinado grupo de pessoas esclarecidas que podem clarificar outras pessoas por serem detentoras de uma (também suposta) verdade conhecida criticamente como neutra. Assim, a análise científica de cunho marxista, ao valorizar a objetividade e a verdade como inquestionáveis, falha ao prover a auto-reflexividade requerida por Pennycook (2001) para a realização de um trabalho científico com base na perspectiva pós-estruturalista. Esse modelo racionalista de emancipação revela-se, então, incapaz de questionar suas próprias afirmações.

Apesar da concepção de poder monolítico e unidirecional, da ausência de auto-reflexividade, do entendimento de conhecimento neutro e hierarquicamente mais poderoso e, finalmente, do desprezo a outras relações de poder que não a de classe social, as *teorias da reprodução*, ou ainda, o *modernismo emancipatório* fornecem “uma *linguagem da crítica*” (Canagarajah, 1999:26). Embora Pennycook (2001) e Canagarajah (1999) reconheçam o papel de tais estudos, eles buscam alternativas para outras possibilidades de (re)construção do ensino de línguas e de uma Lingüística Aplicada Crítica que acentuem o posicionamento dos indivíduos nesse espaço social e político.

Para Canagarajah (1999: 26), configuram-se aqui as *teorias da resistência* cujo objetivo é oferecer “uma linguagem da possibilidade para reconstruir alternativas apropriadas”. Essas teorias evidenciam as contradições existentes nas instituições de maneira a mostrar que os sujeitos não são sempre passivos e acomodados, em vez disso, os discursos considerados mais globais são freqüentemente confrontados e reconstituídos pelos discursos mais locais. Como assinala Canagarajah (1999):

“o projeto dos modelos de resistência é criticar a centralização, a sujeição, a uniformidade, a coesão, a generalização, a abstração, o globalismo e o determinismo em favor do descentramento, da insubmissão, da diversidade, do estilhaçamento, da concretude, da especificidade, do localismo e da indeterminação.” Canagarajah (1999: 28)

O pós-estruturalismo traz uma perspectiva questionadora, negociável, múltipla e provisória para os discursos que sustentam as realidades, dito de outra forma, é uma visão de mundo na qual tudo está por ser, nada é completo ou definitivo, pois que tudo depende das ações locais de sujeitos políticos. Para Pennycook (2001: 43) trata-se da *prática problematizadora* como uma “abordagem [que] busca formas alternativas de compreensão sem recorrer aos discursos da ciência ou do humanismo com suas afirmações pautadas em fundamentalismos ou essencialismos”. A prática problematizadora implica não só o fato de se questionar o “discurso único” (Santos, 2000), mas de, principalmente, buscar a constituição de novos discursos e, portanto, de outros futuros.

Segundo Pennycook (2001), o pós-estruturalismo vai contra as categorias de verdade, de conhecimento e de objetividade científica asseveradas pelo

estruturalismo. Para ele, a ciência, com seu conhecimento puro, é incapaz de explicar a realidade que passa, então, a ser entendida como uma produção da organização social e cultural, daí a necessidade de conhecimentos plurais e locais para compreendê-la. Para o pós-estruturalismo a própria compreensão da realidade consiste em uma problematização constante dos dados o que implica o questionamento de idéias naturalizadas e essencializadas nos discursos que constroem nossas vidas. As pessoas percebem “que as condições em que elas vivem não são naturais, mas são, antes algo contra o qual elas poderiam ter uma ação cultural” (Pennycook, 2001: 101).

E a ação cultural pode ser entendida em termos políticos, isto é, em termos das relações que o poder opera nas questões de identidade, gênero, raça, etnia, classe, sexualidade e discursos. Portanto, o conceito de política aqui não está restrito à questão governamental ou eleitoral, esse conceito torna cruciais as questões de poder e a forma como o poder opera nas diversas esferas sociais, conforme assinala Pennycook (2001: 27) “a noção de política ... aqui tem como preocupação central a noção de poder e vê poder operando em todos os domínios da vida. O poder está no coração das questões sobre discurso, disparidade e diferença.” Além disso, a noção de política tem a ver também com as escolhas feitas pelos sujeitos, a forma como eles escrevem suas próprias histórias, nesse caso, é Giddens (1999a: 105-6) quem pode esclarecer melhor: “a prática da política – no contexto moderno – supõe a arte da conjectura. Pensar como as coisas podem acontecer caso seja seguido um determinado curso de ação, e comparar isso com as alternativas, é a essência do juízo político.”

Frente a essa noção de política que consiste ao mesmo tempo tanto nas relações de poder centrais nos discursos como nos efeitos que as escolhas dos sujeitos provocam, a oposição entre opressor e oprimido perde seu significado e faz ressaltar a ação subjetiva, a forma como os sujeitos se posicionam discursivamente no mundo social. Essa é uma guinada importante, na medida em que o mundo sócio-político deixa de ser analisado em termos das polaridades – grupo dominante e grupos dominados – e abre espaço para as contradições existentes em cada grupo, ao mesmo tempo em que os sujeitos são posicionados de maneira plural e descentralizada.

Dessa perspectiva, as salas de aula são vistas como locais nos quais circulam diferentes formas de idéias, de culturas, de falas, de pensamentos. Na visão pós-estruturalista, as pedagogias de resistência descrevem a luta entre “modos preferíveis de aprendizagem e de ensino” (Pennycook, 2001: 129). E isso significa dizer que os sujeitos no contexto escolar estão envolvidos em realidades discursivas questionadas por eles mesmos. Ao resistirem uns às pedagogias dos outros, esses sujeitos terminam por constituir novas pedagogias, isto é, não existem pedagogias prontas como receitas, em vez disso, os sujeitos de cada sala de aula, ao se envolverem discursivamente, criam suas pedagogias. O que dá certo para um grupo pode não resultar em nada com um novo grupo.

Na constituição dessas novas pedagogias não existe lugar marcado, o que existe é negociação de poder e de conhecimento nos discursos trazidos para a sala de aula. As identidades deixam de ser essencializadas. Os fatores sócio-econômicos ou as filiações às classes sociais, entendidos pelo marxismo clássico como os posicionamentos mais básicos dos sujeitos, cedem lugar para a noção de sujeitos dispersos em uma rede de identidades que se evidenciam pontualmente, segundo os discursos situados constituídos por eles. Discursos são, assim, locais de negociação, de confronto, de luta, que evidenciam a maneira como os sujeitos se relacionam com o mundo social.

Discursos de identidade, de etnia, de raça, de sexualidade, de gênero, de idade e mesmo de classe são trazidos para o contexto da sala de aula e nele reconstituídos. Assim, é por meio da reconstituição dessas práticas discursivas que se pode pensar em novos discursos que passem a circular e a (re)construir as vidas dos indivíduos neles implicados. Interessa, portanto, que se tenha uma professora de línguas capaz de perceber e de refletir sobre esses diferentes discursos que circulam e que ao mesmo tempo ajudam a constituir as vidas na sala de aula.

A formação da professora de línguas torna-se um assunto especial e de máxima importância uma vez que ela deve estar consciente dos graus de essencialização e de naturalização dos discursos que circulam em sala de aula. É nesse sentido que a atuação da professora de línguas deve tornar-se reflexiva. Dito de outra maneira, a professora deve estar constantemente questionando as práticas discursivas presentes em sua sala tendo em mente que, somente dessa forma, a

sala de aula de línguas pode realmente tornar-se parte do mundo social. Além disso, na contemporaneidade, os discursos são centrais (cf. Santos, 2000; Moita Lopes, 2003a, 2005) e é, por meio deles, que se poderão constituir novos discursos e, portanto, novas realidades.

Defendo, então, aqui, um entendimento de conhecimento crítico-político que se caracteriza por cinco aspectos: a) é um conhecimento questionador e problematizador das práticas discursivas e, portanto, das idéias veiculadas pelos discursos; b) é um conhecimento que considera as relações de poder como pontos móveis nos processos discursivos; c) é um conhecimento produzido pelas escolhas feitas pelos sujeitos; d) é um conhecimento provisório e constantemente atualizado pelas reconstituições discursivas nas quais os sujeitos se implicam; e) é um conhecimento engajado, pois focaliza as formas pelas quais nos tornamos do jeito que somos por meio dos discursos que ajudamos a constituir (cf. Pennycook, 2001). Trata-se, assim, de um conhecimento possível na medida em que são possíveis a constituição e a reconstituição das práticas discursivas nas quais os sujeitos sociais se envolvem.

1.4 Reflexividade

No início da seção anterior (1.2) citei a reflexividade e auto-reflexividade como uma das duas atitudes necessárias à professora de língua materna no mundo contemporâneo. No entanto, o que significa reflexividade para a contemporaneidade? Segundo Beck (1995), a reflexividade pode ser compreendida em dois movimentos: o primeiro situa-se em um nível institucional no qual várias das certezas com as quais se vivia no período da modernidade “sólida” (Bauman, 2000) começam a ser problematizadas. Em outras palavras, os desejos de progresso tecnológico, de participação social, de democratização das relações sociais da ordem industrial – a modernidade sólida de Bauman (2000) – tornam-se factuais e produzem uma nova ordem social.

Entendo que tal perspectiva pode ser vista, por exemplo, na forma como o progresso tecnológico, embora sendo um fato para muitos, não se constitui um fato para todos os indivíduos. Em conseqüência, essa desigualdade na maneira como o progresso tecnológico atinge as pessoas na contemporaneidade, faz com que umas

possuam mais capacidade de mobilidade que outras, ou como diz Bauman (2000) algumas pessoas tornam-se mais fluidas que outras, e por isso passam a fazer parte da “elite global contemporânea” (Bauman, 2000: 20; Bauman, 1998). Essa desigualdade surge, então, como um dado problematizador do avanço tecnológico.

Assim é que compreendo as palavras de Beck (1995: 19) ao afirmar que “a sociedade torna-se reflexiva (...) o que significa dizer que ela se torna um tema e um problema para ela própria”. Isso quer dizer que na contemporaneidade, as instituições confrontam-se com os discursos que as constituíram na medida em que esses mesmos discursos se reconstituem em novos discursos. Ou ainda, o que foi construído como um discurso positivo para a modernidade industrial constituiu realidades novas que, por sua vez são fundamentadas por outros discursos que as questionam. Assim, para Beck (1995) o adjetivo no conceito *modernização reflexiva* é, neste primeiro movimento, a autoconfrontação dos desejos da ordem anterior com as conseqüências que esses mesmos desejos implicam.

Esse movimento de auto-tematização, ou auto-reflexivo, provoca transformações em vários níveis, entre eles destaco a dissolução e a modificação nas fontes de significados culturais e sócio-políticos que levavam os indivíduos a se auto-definirem, isto é, a saberem quem eles eram na vida social. Isso se dava pela definição de seu papel social pelo grupo social, contemporaneamente, os indivíduos são chamados a interpretar e a se auto-definirem em seus posicionamentos sociais. Em outras palavras, a reflexividade das instituições faz com que os indivíduos deixem de simplesmente ocupar o lugar social determinado pela instituição para, eles mesmos assumirem seus posicionamentos, ou seja, os sujeitos interpretam e constroem suas próprias identidades sociais (cf. Beck, 1995).

Assim, na medida em que o indivíduo vive um processo reflexivo, ele entra em um trabalho de redefinição no qual ele é percebido, interpretado e solucionado por si mesmo. Aqui, não existe mais a definição unilateral pelo simples pertencimento a um grupo social. Ou ainda, como nas palavras de Bauman (2000: 38), “não [há] mais grandes líderes para lhe dizer o que fazer e para aliviá-lo da responsabilidade pela conseqüência de seus atos”. É o indivíduo quem traça sua própria trajetória, “por isso, *individualização* significa que a biografia padronizada torna-se uma biografia escolhida” (Beck, 1995: 26). Isso pode ser entendido como o

segundo movimento da modernização reflexiva: o esforço individual para constituir reflexivamente sua própria história de vida.

Para Bauman (2000: 40 – grifos originais) esse processo de *individualização* deve ser entendido na contemporaneidade como algo que “consiste em transformar a *identidade* humana de um *dado* em uma *tarefa* e encarregar os atores da responsabilidade de realizar essa tarefa e das conseqüências de sua realização”. No entanto, nem todos têm o mesmo acesso e os mesmos recursos para realizar essa tarefa, isto é, os processos identitários que vivem são pouco diversificados, são limitados a determinadas esferas e relações sociais. Para Bauman (2000), trata-se do estabelecimento, do indivíduo *de jure*, daquele que não tem escolhas, que não pode escapar da própria miséria.

De outro lado, em distanciamento crescente, está o indivíduo *de facto* (cf. Bauman, 2000), definido como aquele capaz de “ganhar controle sobre seus destinos e tomar as decisões que em verdade deseja” (Bauman, 2000: 48). O que mais distancia o indivíduo *de jure* do indivíduo *de facto* é o esvaziamento do espaço público o qual consiste na ausência de uma “Política com P maiúsculo” (Bauman, 2000: 49), isto é, a forma como a *individualização* se divorcia do cidadão, fazendo com que deixe de existir a negociação entre o indivíduo e o bem comum (cf. Bauman, 2000). Frente a isso, entendo que, para a formação continuada da professora de língua materna, é necessário que se garanta a reflexividade como um espaço interacional gerador de um conhecimento crítico-político que permita à professora de língua materna passar de *indivíduo de jure* a *indivíduo de facto*.

Por meio da reflexividade a professora de língua materna pode repensar os discursos que permeiam e que têm permeado sua prática ao longo dos anos de maneira a buscar a reconstituição de outras práticas que possibilitem uma ação social voltada para construção de outros futuros. Dito em outras palavras, a reflexividade deve ser o caminho que leva a professora de língua materna a passar de indivíduo *de jure* a indivíduo *de facto*, da condição de ser um profissional que age de certa maneira por não ter outros recursos para um profissional capaz de reconhecer suas ações e seus posicionamentos assumidos social, política e discursivamente, assinalando a possibilidade de um caminho em direção a uma ação para a mudança (cf. Pennycook, 2001).

Segundo Giddens (1999a), a biografia organizada reflexivamente é continuamente revisada, tendo em vista a própria dinâmica do contexto sócio-político mais amplo ao qual está intimamente relacionada. Sendo as biografias atravessadas pelo contexto social e vice-versa, o processo reflexivo de reconstituição do indivíduo pode ser entendido ainda como o confronto constante dos discursos produzidos pelos seres sociais, o que se caracteriza pela pergunta “*como devo viver?*” (Giddens, 1999a: 20). Essa interrogação pode se referir a assuntos cotidianos sobre o que vestir, comer, assim como a qualquer outro assunto que traga a necessidade de definir estilos de vida, de evidenciar crenças e valores, enfim, trata-se de um questionamento para tomar decisões cotidianas ou não.

De maneira semelhante, pode-se pensar a formação continuada de professores. Aqui, então, talvez fosse mais apropriada a pergunta: *como devo trabalhar com meus alunos?* Com base nessa questão seriam decididas as metodologias a serem usadas, as teorias de base, os livros a serem lidos e adotados, os temas a serem discutidos em sala, as formas de interação entre os sujeitos envolvidos, entre tantas outras decisões tomadas em sala de aula e que terminam por configurar o currículo, as práticas pedagógicas. Seria, assim, um questionamento cuja implicação inicial é o delineamento de um possível caminho que leve o profissional a pensar na melhor maneira de ser professor na contemporaneidade, ao mesmo tempo em que busca a reconstituição de uma nova prática discursiva para a construção de outros futuros.

Inerente à reflexividade está uma “política da escolha” (Giddens, 1999a: 197). A política da escolha significa tanto a auto-realização do indivíduo quanto as transformações que ele opera no mundo social com base nessa mesma auto-realização e vice-versa. É, por assim dizer, o imbricamento do individual com o social característico da nova ordem como pode ser visto na citação a seguir de Giddens (1999a) sobre a política-vida:

“Para dar uma definição formal: a política-vida refere-se a questões políticas que fluem a partir dos processos de auto-realização em contextos não tradicionais, onde influências globalizantes penetram profundamente no projeto reflexivo do eu e, inversamente, onde os processos de auto-realização influenciam as estratégias globais.” (Giddens, 1999a: 197)

Por outro lado, o desejo e a ação voltados para a transformação e a reconstrução implicam assumir os riscos daí decorrentes. Poder escolher e inovar é também assumir riscos na modernidade reflexiva como assinala Lash (1995):

“na medida em que se presume que a sociedade atual aumenta a individualização, os riscos são especialmente coisas que os indivíduos assumem. Se eu quero inovar no trabalho, preciso não somente assumir responsabilidades, mas riscos”. (Lash, 1995: 169)

O reconhecimento do risco no processo reflexivo de um professor de línguas pode ser ilustrado no artigo de Fecho (1998), quando ele se declara “um professor com objetivos conflitantes” (Fecho, 1998: 76). Essa situação ocorre na medida em que ele deseja que seus alunos se apropriem da variedade lingüística dominante, mas que, ao mesmo tempo, não neguem suas culturas originais ao adquirirem aquela variedade. Esse conflito traz consigo a consideração das conseqüências das decisões a serem tomadas, em outras palavras, Fecho (1998) opera com a previsão dos caminhos que seus alunos poderão seguir em virtude de sua escolha.

Esse conflito pode ser ainda entendido como um “momento decisivo” (Giddens, 1999a) do processo reflexivo. Conforme Giddens (1999a) define, o momento é decisivo não pelas perdas inerentes à situação, mas o que o torna “difícil de ser enfrentado é, antes, a escala das penalidades em conseqüência de se ter tomado a decisão errada” (Giddens, 1999a: 108). Ter tomado a decisão errada implica não somente a geração de situações problemáticas, mas, sobretudo, o esforço que o indivíduo faz para sobreviver a elas.

Giddens (1999b) distingue dois tipos de risco: o primeiro, o risco externo, este vem de fora, é um risco ligado à fixidez da natureza e das tradições. Como exemplo, pode ser citada a tragédia na Ásia no final de 2004, quando milhares de pessoas morreram em virtude das ondas gigantes causadas por um forte abalo sísmico. O segundo risco é o risco fabricado, esse é um risco relacionado ao conhecimento humano, é o “risco criado pelo impacto de nosso crescente conhecimento sobre o mundo. O risco fabricado diz respeito ao confronto com situações para as quais temos pouca experiência histórica” (Giddens, 1999b: 36). Porém, é justamente esse quadro, ou melhor, a decisão de assumir riscos que pode levar o indivíduo a recapacitar-se, isto é, a descobrir novos significados, a viver novos processos

identitários, enfim, a estabelecer novas relações com o mundo no qual vive e consigo mesmo, reconstituindo, assim, uma outra história de vida.

O monitoramento reflexivo requerido pela disposição do indivíduo em assumir riscos implica saber o quê e o porquê de se estar agindo de uma maneira específica. Nesse sentido, Giddens (1999a) vê a consciência reflexiva formada por dois níveis de consciência que se correspondem: a consciência discursiva e a consciência prática. Vale ressaltar que a consciência reflexiva apresenta-se, ao mesmo tempo, como característica humana e como condição da reflexividade institucional na modernidade tardia, isto é, conta como elemento intrínseco à modernidade, conforme discutido anteriormente (cf. Beck, 1995).

A consciência reflexiva equivale à capacidade do indivíduo de dar continuidade às suas ações em diversas situações, podendo ou não se traduzir na fala sobre as próprias ações. Como assinala Giddens (1999a: 39), os sujeitos são, em geral, “capazes de fazer interpretações discursivas da natureza e das razões do seu comportamento”, tal capacidade equivale, portanto, à consciência discursiva. Incorporada a esse monitoramento reflexivo, Giddens (1999a) apresenta a consciência prática a qual se mostra como a parte não-consciente⁷. Deve-se entender o não-consciente provido de um caráter tácito, isto é, uma capacidade às vezes mais intuitiva no sentido de não passar diretamente pela intermediação do raciocínio.

De uma perspectiva diferente, mas com pontos em comum, Schön (1998) propõe que a formação profissional concilie a prática e a reflexão de maneira a levar o profissional ao monitoramento reflexivo de suas ações. Para tanto, Schön (1998) focaliza o talento artístico profissional, definindo-o como a competência de certos profissionais para atuarem com sucesso em situações singulares e conflituosas as quais podem ser compreendidas também como situações que apresentam risco e ansiedade. A partir daí, Schön (1998) assinala três práticas constitutivas do processo reflexivo: *conhecer na ação, refletir na ação, refletir sobre a ação e sobre a reflexão na ação*.

⁷ Para Giddens (1999) não-consciente não é o mesmo que inconsciente. Consciência discursiva e consciência prática não são, nesse contexto, níveis estaques como o consciente e o inconsciente freudiano.

As duas primeiras práticas são vividas *in loco*. O *conhecer na ação* refere-se aos conhecimentos revelados nas ações consideradas inteligentes e que vêm à tona sem deliberação consciente do sujeito. Dessa forma, *conhecer na ação* está bastante próximo da consciência prática discutida anteriormente com base em Giddens (1999a). Já a prática da *reflexão na ação* surge de uma maneira mais consciente, implicando a confrontação imediata com a situação real, podendo ser pensada como uma análise espontânea do *conhecer na ação*, como, por exemplo, em um processo de tentativas e acertos. Tanto a prática de *conhecer na ação* quanto aquela de *refletir na ação* são processos que podem desenvolver-se sem a necessidade da verbalização. Aliás, essas práticas no contexto vivido se fundem, sendo, por vezes, difícil distingui-las. Como assevera Schön (1998), é comum verificar-se que os sujeitos encontram dificuldades para descrever como chegaram às resoluções.

A última prática assinalada por Schön (1998) ocorre após a situação real vivida, é a *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação*. Conforme Gómez (1992) assinala, essa prática implica uma atitude crítica e provê um conhecimento de terceira ordem, pois “analisa o *conhecimento na ação e a reflexão na ação* em relação com a situação problemática e o seu contexto” (Gómez, 1992: 105 – grifo original). Cabe aqui observar que a atitude crítica defendida por Gómez (1992) consiste no fato de haver uma fundamentação baseada no conhecimento científico o que pode induzir à hierarquização do conhecimento já discutida anteriormente (seção 1.2). Para o presente trabalho, uma atitude crítica é concebida em termos políticos, isto é, considerando as relações de poder bem como os efeitos das escolhas dos sujeitos. Além disso, a atitude crítica deve ser também entendida, neste trabalho, como o questionamento e a admissão dos limites dos próprios conhecimentos, isto é, a auto-reflexividade de que fala Pennycook (2001).

A auto-reflexividade nas ações cotidianas da sala de aula estão tão interligadas ao mundo social como qualquer outra atividade cotidiana do ser humano e o inverso também é procedente. Como assinala Giddens (1995: 77): “Estamos todos presos às *experiências do cotidiano*, cujos resultados, em um sentido genérico, são tão abertos quanto aqueles que afetam a humanidade como um todo.” Com o termo auto-reflexividade na vida cotidiana quero me referir aos processos de

mudança vividos no presente ao se retomar o passado (experiências e conhecimentos) como na *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação*.

Retomar o passado para a professora de língua materna implica, também, pensar a tradição de ensinar língua materna manifestada nas práticas discursivas naturalizadas sobre o ensino de língua materna. Isso quer dizer que o *conhecer na ação* tanto quanto a *reflexão na ação* estão impregnadas de um passado que é reconstruído no presente. Essa reconstrução da tradição no presente pode ser pensada como estando ligada à *memória coletiva* (Halbwachs apud Giddens, 1995: 81), àquilo que se diz ou que se entende ser aula de língua materna (pelos professores e pelos alunos). Essa noção de tradição pode ser mais bem entendida nas palavras do próprio Giddens (1995):

“Vou considerar *tradição* da seguinte maneira. Na minha opinião, a tradição está ligada à memória, (...); envolve ritual; está ligada ao que vamos chamar de *noção formular de verdade*, possui *guardiães*” (Giddens, 1995: 81 – grifos originais)

Assim, à primeira vista, a tradição pode parecer se restringir à simples repetição de rituais e de maneiras de pensar, mas, em vez disso, ela traz consigo também todo um trabalho de re-significação das práticas discursivas do passado. Dito em outras palavras, as tradições representam aquilo que é feito e aquilo que deve ser feito; dessa forma, se de um lado elas mantêm o vínculo com o passado e com a permanência; de outro lado, a elas subjaz um trabalho interpretativo para as atividades retomadas no presente. Na tradição, por assim dizer, as relações sociais e as identidades são mantidas, ao mesmo tempo em que são re-significadas e reorganizadas. Daí a afirmativa de Giddens (1995) sobre o fato de a modernidade, a um só tempo, reconstruir e dissolver a tradição.

Síntese

Neste capítulo, tentei situar o presente trabalho de pesquisa na contemporaneidade ao tecer algumas discussões com base nos discursos que buscam definir e configurar a nova ordem político-econômica no mundo atual. Para tanto trabalhos vindos da Sociologia e da Geografia foram tomados com a intenção de que se pudesse estar discutindo questões relativas à globalização e algumas de suas implicações para a formação continuada da professora de língua materna.

Nesse momento, observou-se a centralidade dos discursos na contemporaneidade defendendo-se uma abordagem pós-estruturalista para o estudo da linguagem. Nessa perspectiva, dois pontos parecem bastante relevantes, o primeiro diz respeito à adoção do conceito de discurso utilizado aqui para referir a linguagem como prática social. O segundo é concernente ao imbricamento entre os discursos locais e globais e à maneira como os sujeitos ao se posicionarem discursivamente podem estar reconstituindo ambos os discursos.

Considerando-se as políticas que constituem a produção do conhecimento crítico no ensino de línguas foram tomadas as de cunho marxista denominadas modernismo emancipatório (Pennycook, 2001) ou teorias da reprodução (Canagarajah, 1999), e as pós-estruturalistas chamadas prática problematizadora (Pennycook, 2001) ou teorias da resistência (Canagarajah, 1999). Diante das críticas tecidas em torno do conhecimento produzido nas ciências sociais com base no marxismo, defendo uma produção de conhecimento mais de acordo com o pós-estruturalismo.

Sem desconsiderar as contribuições feitas pelo modernismo emancipatório, entendo que a prática problematizadora parece evidenciar mais fortemente a agentividade, isto é, as teorias da resistência parecem considerar verdadeiramente as ações dos sujeitos na constituição do mundo social. É claro que entendo, que ainda há também a presença de poderes dominantes que configuram a relação opressor vs oprimidos. No entanto, ela não é única, em uma escala crescente percebe-se que outras relações são estabelecidas em discursos sobre etnia, sexualidade, gênero, raça, idade, identidade.

Além disso, o entrelaçamento dos discursos globais com os locais leva à percepção de que as relações de poder estão presentes tanto no nível macro como no nível micro. E isso leva, justamente, à questão da reflexividade como uma atitude necessária aos indivíduos que desejam constituir outros futuros. A reflexividade constante sobre as escolhas feitas e os posicionamentos assumidos torna-se uma parte importante na constituição de um conhecimento crítico-político que permita aos indivíduos assumirem riscos na busca pela constituição de novos discursos, evitando os erros do passado.

2 DISCURSOS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Neste capítulo pretendo discutir alguns aspectos da linguagem que ajudam a definir políticas curriculares de ensino de língua materna. Dessa forma, na seção 2.1, discuto a maneira como o currículo deve ser visto como um processo negociado entre diferentes conhecimentos locais e globais. Em seguida nas seções 2.2 e 2.3, trato, respectivamente, da “tese do representacionalismo” (Rajagopalan, 2003) e da “metáfora do conduto” (Reddy, 2000), como meios para discutir, nos currículos, uma tendência à suposta neutralidade e objetividade preconizadas pela natureza representativa da linguagem. Finalmente, na seção 2.4, tomo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Português como língua materna para confrontá-lo com a tese do representacionalismo.

2.1 Por uma abordagem pós-estruturalista do currículo de língua materna

Um caminho possível para configurar o ensino de língua materna é a tessitura de algumas considerações sobre a existência de uma política curricular única. É fato conhecido que o estabelecimento das diretrizes curriculares em nível institucional, ou nacional, não é suficiente para que seja precisamente determinada a prática curricular. Portanto, talvez seja mais adequado falar-se de práticas curriculares, pois o uso do plural já induz ao pensamento de que são muitos os agentes e os diferentes conhecimentos que ajudam a configurar o currículo. A exemplo de Canagarajah (1999) entende-se aqui que as decisões curriculares nas comunidades pós-coloniais⁸ são definidas por diferentes agências nacionais ou não, de diferentes setores comercial, estatal, educacional, entre outros. Essas decisões não são marcadas apenas por instituições externas, mas, inclusive, pelos agentes em nível local.

⁸ Para Otávio Souza (1994: 30) o Brasil não se insere no contexto das comunidades pós-coloniais, pois o negro, na verdade, foi escravizado, dizê-lo colonizado seria “adoçar a pílula”. O branco esteve presente sempre como colonizador. O índio seria o único a ser considerado colonizado, no entanto, foi praticamente dizimado. Daí, seu endosso à afirmativa de Calligaris “aqui, salvo os índios, não há colonizados”. Embora seja outro o contexto de Canagarajah (1999), a visão quadridimensional de currículo mostra-se produtiva para o presente trabalho.

Entendo, dessa forma, que uma política curricular é algo profundamente marcado pelas escolhas, crenças e valores em vários níveis, desde o nacional – como as decisões governamentais – até o mais local – como as escolhas de uma professora em sua sala de aula. Portanto, como assinala Canagarajah (1999) para se discutir profundamente uma política curricular de ensino de línguas, é preciso considerar o currículo de maneira quadridimensional. Assim, devem ser observadas a Política nacional de educação (com P maiúsculo), as teorias que embasam as atitudes dos profissionais, o material didático escolhido e utilizado, os interesses de determinados grupos no aprendizado de línguas e, finalmente, os interesses do grupo de alunos. Trata-se, assim, de observar as Políticas governamentais, as políticas docentes, as políticas de um currículo oculto e as políticas discentes.

Considerar o currículo dessas quatro perspectivas implica encarar a sala de aula como um espaço heterogêneo no qual emergem os diferentes conhecimentos trazidos pelos sujeitos ao interagirem socialmente. Por outro lado, os discursos dos alunos e da professora podem ser confrontados com outros discursos mais globais como aqueles trazidos cotidianamente pela mídia. Dessa forma, para se responder à pergunta: *o que conta como ensino de língua materna?* – devem ser observados não só os conteúdos comumente descritos nas grades curriculares; mas, sobretudo, considerar as diferentes práticas discursivas sobre/para o ensino da língua materna, tanto da perspectiva mais local dos sujeitos diretamente envolvidos no contexto da sala de aula, quanto da perspectiva mais global do governo, dos órgãos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e até das exigências e necessidades de uma elite globalizada.

Nesse sentido, considero que a perspectiva pós-estruturalista adotada no presente trabalho para discutir a noção de discurso (cf. seção 1.2) pode ser bastante enriquecedora para refletir sobre a questão curricular. Sobretudo, quando o currículo é pensado como um processo no qual os diferentes sujeitos e instituições negociam seus discursos e seus conhecimentos. Seguindo essa linha de pensamento, questões sobre o entrelaçamento do conhecimento local com o conhecimento global podem tornar-se cruciais para o entendimento de currículo como a negociação de conhecimentos que se constituem dinâmica e cotidianamente nas salas de aula.

A forma pela qual o entrelaçamento do conhecimento local com o global vem clarificar a constituição das políticas curriculares diz respeito ao fato de ambos poderem ser considerados processos de negociação de discursos (cf. Canagarajah, 2002: 251). Conforme assinala Canagarajah (2002), uma prática do conhecimento local compreende um processo contínuo de constituição do conhecimento tido como relevante segundo a história e a prática social. Portanto, considerando os vários discursos constituídos por diferentes agências para o currículo acredito que este possa ser entendido como um processo no qual diferentes políticas e interesses se confrontam. Isso significa dizer que o currículo é mais bem compreendido como um processo no qual diferentes agências posicionam-se discursivamente na tentativa de definir os conhecimentos relevantes segundo as práticas sociais que defendem.

Vejo como bastante produtiva a aproximação entre as práticas curriculares e o entrelaçamento do conhecimento local com o global. Com base nela torna-se mais explícita a noção de currículo, ou melhor, das políticas curriculares, como um processo de negociação entre diferentes agências posicionadas discursivamente sobre o ensino de língua materna. É nesse sentido que entendo, a afirmação de Canagarajah (2002: 244) sobre o fato de o conhecimento local “gerado pelas práticas sociais na vida cotidiana” servir de suporte para os seres sociais interpretarem os conhecimentos globais e mesmo outros conhecimentos locais. Essa é uma afirmação que aponta para a necessidade de, na sala de aula, os conhecimentos locais serem o ponto de partida com o qual a professora deve trabalhar inicialmente. Em outras palavras, em lugar de tentar apenas substituir o conhecimento local trazido pelos alunos por outro tipo, a professora deve tentar confrontá-lo com outros conhecimentos mais globais.

No entanto, para que haja a real possibilidade de negociação entre as diferentes políticas curriculares, os sujeitos devem agir reflexivamente com base no conhecimento crítico-político caracterizado na seção 1.3. Para lembrar o leitor, o conhecimento crítico político deve ser entendido segundo cinco aspectos: a) é um conhecimento questionador e problematizador das práticas discursivas e, portanto, das idéias veiculadas pelos discursos; b) é um conhecimento que considera as relações de poder como pontos móveis nos processos discursivos; c) é um conhecimento produzido pelas escolhas feitas pelos sujeitos; d) é um conhecimento

provisório e constantemente atualizado pelas reconstituições discursivas nas quais os sujeitos se implicam; e) é um conhecimento engajado, pois focaliza as formas pelas quais nos tornamos do jeito que somos por meio dos discursos que ajudamos a constituir (cf. Pennycook, 2001).

A necessidade de uma atitude questionadora e problematizadora coloca o currículo não mais como um conjunto de conhecimentos que regula e controla o ensino da língua materna. Pois como advertem Smyth, Dow, Hattam, Reid & Shacklock (2000) ao tratarem o trabalho do professor na economia globalizada com base em uma releitura da teoria da produção⁹ marxista, o currículo ajuda tanto a definir o processo de produção do ensino quanto a controlar o trabalho do professor, isto é, o currículo é usado como uma estratégia de controle sobre o professor. A percepção de currículo como um meio de controle assinalado por Smyth et al. (2000) pode estar apontando, em realidade, para a existência de uma prática discursiva naturalizada ou com mais “efeitos de verdade” (Foucault, 1979 – cf. seção 1.2) sobre o ensino de língua materna, em vez de ser entendido apenas como um meio de controle.

É, justamente, frente à existência desses discursos essencializados sobre o que conta como ensino da língua, que deve ser adotada uma atitude questionadora que os problematize. Assim, ao serem questionadas certas práticas de ensino de língua materna pode-se estar também criando a possibilidade de que sejam constituídos outros currículos. No caso do Brasil, por exemplo, Moita Lopes (2003b: 244), ao discutir a perspectiva teórica dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Português (PCNs de LP) para a educação lingüística no país, assinala a existência de uma prática de ensino dita tradicional que “ênfatisa exercícios metalingüísticos nos quais o chamado uso padrão das regras gramaticais é ensinado”. Ora, o uso do adjetivo tradicional pode estar significando o fato de o ensino da gramática ser visto como uma prática discursiva naturalizada para a língua materna a ser ensinada na escola e que pode vir a ser re-significada na medida em que avançam as propostas de uma outra prática de ensino.

⁹ No original os autores dizem estar baseados na *Labour Process Theory* que aqui é traduzida por mim como teoria da produção.

A problematização e o questionamento das práticas discursivas sobre o ensino de língua materna são possíveis quando se compreende que, subjacente à essencialização de determinados discursos, estão as relações de poder. É no confronto entre essas diferentes práticas que os sujeitos chegam a imprimir em seus discursos “efeitos de verdade” (Foucault, 1979). Isso significa que tais efeitos não são permanentes, uma vez que podem ser constantemente questionados e, nesse sentido, vale lembrar que, segundo Machado (1996), na teoria foucaultiana, o poder é entendido como “pontos móveis”. Em outras palavras, um discurso que hoje predomina com mais efeitos de verdade pode vir a ser contestado por outro discurso que o coloque como falso ou como menos verdadeiro.

Retomando o exemplo em Moita Lopes (2003b), esse embate discursivo pode ser ilustrado quando é sinalizada a proposta de mudança nos PNCs de LP, de um ensino da língua materna focado em regras gramaticais cuja unidade de ensino básica é a oração, para o enfoque nos gêneros textuais cuja unidade de ensino é o texto. Considerando a relação de poder com/entre os diferentes discursos para o ensino de língua materna, pode-se dizer que as outras agências (governamental, acadêmica, consultora) estão buscando constituir outras práticas discursivas, que aquelas baseadas no ensino da gramática. Dessa forma, o enfoque dos PCNs de LP em um outro conteúdo a ser ensinado conta também como a criação de mais uma possibilidade de escolha para a professora de língua materna.

O embate discursivo pode, então, ser visto também como um centro gerador de recursos e de outros conhecimentos. Considere-se que para uma professora cuja prática de ensino possa ser descrita como uma rotina baseada em um discurso naturalizado, a possibilidade de conhecer outros discursos para o ensino de língua materna pode contar, não só como um recurso, mas, sobretudo, como um posicionamento em um outro discurso. Portanto, ao posicionar-se em outros discursos a professora pode estar, não apenas fazendo escolhas sobre como ensinar a língua materna, mas, principalmente, estará constituindo outras práticas discursivas que a ajudem a agir e a ser professora de uma nova maneira.

Ao fazer outras escolhas a professora estará também fazendo conjecturas, isto é, tentando prever os possíveis caminhos a serem seguidos, os possíveis problemas e as soluções para eles. E para pensar como as coisas podem acontecer

ela precisa estar agindo reflexivamente, atenta às necessidades requeridas por cada situação vivida e à possibilidade de outras escolhas. No entanto, as escolhas não estão todas dispostas à sua frente, pois embora se fale de uma “multiplicidade de escolhas” (Giddens, 1999a), isso não quer dizer que todas as escolhas estão igualmente disponíveis a todos os indivíduos.

Deve haver antes um esforço tanto pessoal quanto coletivo (inclua-se aí a Política com P maiúsculo de responsabilidade do Estado) no sentido de que haja realmente a geração contínua de acesso a escolhas que signifiquem também recursos e conhecimentos para uma ação orientada politicamente, isto é, que considere as possíveis conseqüências e os efeitos das decisões tomadas em relação à prática curricular do ensino de língua materna. Parece ser justamente na continuidade das escolhas feitas que o conhecimento se renova e é re-significado. Supondo que uma professora de língua materna haja escolhido mudar sua prática de ensino baseada nas regras gramaticais, para o ensino de gêneros textuais, essa escolha demandará a aquisição de novos conhecimentos bem como a re-significação de conhecimentos anteriores que dêem suporte para a reconstituição da nova prática discursiva. É nesse sentido que as políticas curriculares podem ser entendidas como um processo contínuo de constituição e de reconstituição das práticas de ensino de língua materna.

Finalmente, tem-se o fato de que as práticas discursivas sobre as políticas curriculares ao serem constituídas pelos diferentes agentes também os constituem, fazendo-os ser do jeito que são. Um exemplo disso pode ser visto quando a professora ao posicionar-se em outro discurso para o ensino da língua materna, desenvolve novas práticas que a identificam como uma outra professora. Em outras palavras, a professora de gramática posicionando-se em discursos que ajudavam a constituir esse tipo de práticas de ensino, ao escolher constituir uma outra prática discursiva re-significa também sua identidade profissional, podendo passar a se ver como uma professora preocupada com outros aspectos da linguagem.

Para finalizar, quero apenas assinalar minha crença no fato de que o currículo é mais bem entendido como um processo de negociação entre os posicionamentos discursivos dos diferentes sujeitos e instituições ao defenderem diferentes políticas curriculares. Essa visão de currículo contradiz totalmente a percepção de um

documento que define conteúdos a serem ensinados, pois, acredito que a simples existência de tal documento não pode assegurar completamente o que é ensinado e o que é aprendido na sala de aula. O currículo é, antes de tudo, algo que se constitui cotidianamente e diferentemente em cada sala de aula por meio dos diferentes posicionamentos dos sujeitos ao contestarem e/ou a ratificarem formas de aprender.

Pensar o currículo apenas como uma forma de controle, embora explique em parte as relações de poder como a opressão social, não chega a considerar o desejo e a ação voltados para a mudança, nem as formas de resistência construídas pelos sujeitos. E tais fatos podem ser observados diariamente nas salas de aula. A presente pesquisa é, em última análise, um exemplo desse desejo voltado para uma ação pela mudança. Além disso, considerar o currículo como força onipresente é, em certa medida, uma tentativa de fechar os olhos a outros aspectos que emperram e prejudicam o desenvolvimento de uma educação lingüística, tais como a formação do professor, os baixos salários, o excesso de alunos nas salas de aula, a especialização profissional fragmentando o saber, a falta de recursos e de escolhas, entre tantos outros.

2.2 Práticas discursivas para o ensino de língua materna

Na seção anterior, discuti a questão das políticas curriculares com base em uma visão que considera os posicionamentos discursivos dos sujeitos e das instituições envolvidos direta e indiretamente no contexto de ensino. Na presente seção, considerando o foco do trabalho na formação continuada da professora de língua materna, pretendo discutir a questão da “tese do representacionalismo”, assim denominada por Rajagopalan (2003) para se referir à crença na representação lingüística do mundo real, como uma prática discursiva que constitui uma visão de linguagem baseada em sua suposta neutralidade e objetividade.

Entendo que muitos dos posicionamentos da professora-pesquisadora sobre o ensino da língua materna vêm sendo constituídos desde a sua experiência como aluna, passando pela sua formação acadêmica e continuando ao longo de sua prática profissional. Assim, quando a professora defende, por exemplo, um ensino baseado no uso padrão de regras gramaticais, ela pode estar posicionando-se também segundo um discurso que toma a linguagem apenas como uma

representação da realidade (sem considerar a natureza constitutiva do discurso, cf. seção 1.2) e que lhe foi transmitido sob a forma de uma possível descrição neutra da língua ou sob a forma de prescrição. Em outras palavras, a professora participou de práticas discursivas sobre a linguagem que supunha que todos os indivíduos pudessem aprender a língua materna da mesma maneira, em termos descritivos e/ou prescritivos que induzem ao pensamento segundo o qual a língua pode ser a mesma para todos.

Essa tendência nos estudos da linguagem à qual me referi na seção 1.2 tomando a expressão “tese do representacionalismo” proposta por Rajagopalan (2003), pode ser exemplificada com a emergência da língua portuguesa no Brasil como a língua nacional, a partir do período republicano, como informa Razini (2000). Paralelo a isso, a língua portuguesa como ensino de língua materna vai paulatinamente ganhando também espaço nos currículos do ensino secundário. Subjacentes aos discursos da língua portuguesa como língua nacional e como disciplina escolar estão intimamente relacionadas as questões lingüística e política.

A língua nacional pode ser entendida como uma instituição cuja agenda visa à criação de um estado imaginário de igualdade para determinada comunidade. Pois, como assinala Canagarajah (1999: 54) “nós desfrutamos de diferentes níveis de pertencimento nas diferentes comunidades discursivas de um único limite geográfico”, no entanto, para atender ao objetivo de estabelecimento da identidade nacional, a língua materna passa a ser entendida simplesmente como o vernáculo aprendido naturalmente dentro de um espaço geográfico. Indo mais além, a língua materna, para atender à implantação da cultura nacional, é institucionalizada sob a forma de língua nacional ao mesmo tempo em que se torna a língua a ser ensinada na escola. Como assinala Matêncio (2001: 55) “ela [a língua como disciplina escolar] é o ideal lingüístico-intitucional que configura, baseando-se em um conjunto de discursos..., a disciplina escolar, cuja função é justamente consolidar a língua nacional”.

Em ambos os casos – como a língua nacional e como a disciplina escolar – a língua materna caminha na direção do estabelecimento de uma suposta identidade universalizante, na qual as diferenças e as desigualdades são apagadas. Pois, embora para o Estado língua nacional e disciplina escolar devam coincidir, essa

língua a ser ensinada na escola é distinta da língua nacional. Aliás, a própria noção de língua nacional é um mito criado para encobrir a heterogeneidade lingüística. Assim, o ensino de língua materna e a língua nacional como políticas de planejamento lingüístico supõem uma neutralidade que omite a relação entre língua e política. Esse discurso constitui claramente o apagamento da diversidade e termina preconizando a formalização da língua como uma possibilidade de descrição e/ou de prescrição (cf. Pennycook, 2001).

Como disciplina escolar, essa suposta neutralidade da descrição e da prescrição da língua acarreta conseqüências graves para o ensino da língua materna na escola, uma vez que termina por estabelecer os parâmetros de sucesso e de insucesso dos alunos. Soares (1986) ao analisar a relação entre linguagem e escola, identifica dois papéis para a escola segundo o estabelecimento do inevitável conflito lingüístico. O primeiro é o da *escola redentora* que assinala as diferenças lingüísticas trazidas por alunos de origens diversas como *deficiências*, em outras palavras a escola prescreve uma forma lingüística correta desprezando as outras, sem considerar as questões políticas.

O segundo papel atribuído por Soares (1986) é o da *escola impotente*, na qual são consideradas as questões da diferença. Nesse caso, entende-se a diferença lingüística como algo pertinente e significativo para a comunidade em foco. A descrição surge, então, como o reconhecimento dessas diferenças lingüísticas, porém as questões políticas e de desigualdades não são consideradas, pois, a escola posiciona-se como incapaz de direcionar uma ação pela mudança, chegando, muitas vezes a colaborar com o status quo.

Em ambos os papéis da escola, a linguagem é vista apenas como uma representação da sociedade como ela é – no caso da descrição – ou como uma representação da sociedade como um grupo diz que ela é – no caso da prescrição. Essa é uma visão supostamente neutra da relação entre linguagem e sociedade uma vez que tal neutralidade serve, em realidade ao apagamento das diferenças de classe, raça, gênero, sexualidade, etnia, identidade, idade e discurso. Além disso, a própria linguagem não é considerada como prática social, quer dizer, não se considera o fato de que os sujeitos agem socialmente com a linguagem, constituindo

discursos e fazendo-os circular segundo as diferenças e as relações de poder construídas localmente e globalmente.

As formas prescritiva ou descritiva para abordar a língua apresentam, segundo Pennycook (2001), pouca diferença, pois ambas ignoram as relações entre poder e linguagem bem como desprezam as desigualdades de gênero, sexualidade, raça, etnia, identidade, enfim, não consideram o fato de que existem muitos discursos competindo entre si. Assim, se a prescrição deseja homogeneizar; a descrição, embora reconhecendo as desigualdades e tentando promover um igualitarismo democrático lingüístico, termina procedendo ao “igualitarismo cego” (Pennycook, 2001), por não considerar as políticas subjacentes às escolhas lingüísticas dos sujeitos ao posicionarem-se discursivamente.

A noção de linguagem como representação pode ser pensada, então, como uma prática discursiva comum à professora de língua materna e que constitui sua identidade profissional, levando-a a escolher determinadas maneiras de ser em sala de aula. Pois, a tese do representacionalismo constitui-se para a professora em uma forma de pensar, de ser e de agir que estão orientadas pelas práticas discursivas das quais ela tem participado e se posicionado como aprendiz e como professora.

Muitos fatores ajudam a constituir o representacionalismo como a prática discursiva mais evidente da linguagem; desde as ações dos sujeitos, passando pelos conteúdos lingüísticos ensinados, pelos modelos apresentados, até as simples enunciações na vida cotidiana das quais não nos damos conta, mas que reforçam o pressuposto de que a linguagem é capaz apenas de representar o mundo real, sendo transmitida e compreendida de igual maneira pelos sujeitos ao se comunicarem.

Um caminho para clarificar e discutir os problemas da tese do representacionalismo pode ser também aquele usado por Reddy (1979) ao descrever a metáfora do conduto como uma maneira de pensar a comunicação como a simples transmissão de sentimentos e de pensamentos. Sendo a metáfora entendida como uma forma de pensar e agir no mundo social, isto é, como uma prática discursiva, a metáfora do conduto é vista por Reddy (1979) como uma forma de encarar a interação social como algo para o qual o esforço e o engajamento não

são necessários uma vez que a linguagem tem como função – única ou principal – representar fielmente a realidade.

Na próxima seção estarei, então, discutindo o conceito de metáfora usado na presente pesquisa como um dos instrumentos de análise, ao mesmo tempo, tentarei mostrar como grande parte das práticas discursivas que os indivíduos ajudam a constituir e são por elas constituídas, estão construídas e expressadas com base em conceitos metafóricos dos quais dificilmente eles se dão conta.

2.3 A metáfora como constituinte das práticas discursivas

Desde Aristóteles, a tradição dos estudos da metáfora tende a tratá-la como um fenômeno desviante ou uma exceção na linguagem. Em geral, essa tradição assinala, de um lado, o seu distanciamento do sentido literal e da suposta descrição objetiva requerida pela ciência e, de outro lado, marca sua aproximação dos círculos da imaginação e da linguagem poética (cf. Zanotto, Moura, Nardi & Vereza, 2002). Contrária a essa tradição está uma mudança paradigmática nos estudos da metáfora ocorrida a partir da segunda metade do século XX e originada pela crítica feita à suposta objetividade científica. Essa crítica é concernente à tradição cartesiana na qual a unicidade do mundo interno do sujeito é dicotomizada com o mundo externo objetivo. Nesse dualismo sujeito-objeto, a linguagem literal é colocada como transportadora do conhecimento científico e sua função é a de representar objetivamente tal conhecimento sobre o mundo externo.

A mudança paradigmática vem justamente propor o entendimento no qual o conhecimento é o resultado de uma negociação entre os diferentes posicionamentos dos sujeitos com e nos discursos. Trata-se, assim, de uma mudança ontológica, pois, se antes o conhecimento era considerado algo puro, isolado, para ser tratado longe da interferência dos sujeitos e do contexto, agora ele passa a ser visto como dependente desses dois fatores, isto é, a possibilidade de conhecer é colocada justamente na intersubjetividade. Passa-se, portanto, à compreensão de um mundo “construído a partir de influências restritivas do conhecimento humano e da linguagem” (Zanotto, Moura, Nardi & Vereza, 2002: 13). A idéia de um mundo construído pelas experiências humanas e pela linguagem vai tirar a metáfora de sua

condição de linguagem extraordinária, para colocá-la como linguagem ordinária (cf. Lakoff & Johnson, 1980: 03), ou seja, a linguagem que constitui nossas vidas diárias.

Lakoff & Johnson (1980) falam da metáfora conceitual como um meio pelo qual as coisas podem ser vivenciadas e experienciadas em termos de outra, ao trabalhar-se lingüisticamente com dois campos semânticos. Como ocorre, por exemplo, nas experiências que traduzem a aprendizagem construindo diferentes modos de vê-la segundo outras experiências que podem formar as metáforas: APRENDIZAGEM É VIAGEM OU APRENDIZAGEM É GUERRA. Para Cortazzi & Jim (1999), o trabalho com diferentes campos semânticos implica a ligação entre o desconhecido e o conhecido, fazendo com que a metáfora seja “compreendida como uma ponte” que ao ligar um fato conhecido a outro desconhecido permite a constituição de um tipo de conhecimento.

Embora, à primeira vista, essas definições pareçam limitar a metáfora a uma espécie de experiência individual, impossível de ser compartilhada, deve-se considerar aqui o fato de que as metáforas são usadas pelos sujeitos em suas interações o que a coloca também como um construto lingüístico social. Portanto, a linguagem metafórica não deve significar sua limitação a usos particulares e sempre originais como fazem os poetas. Pois, a literatura identifica metáforas bastante condicionadas a experiência humana como as orientacionais (baixo/alto – *tristeza é para baixo*) e as ontológicas (a inflação é uma entidade) que estão diretamente relacionadas às experiências culturais e físicas compartilhadas entre os seres sociais.

As metáforas orientacionais estão diretamente relacionadas à experiência humana com o corpo (Lakoff & Johnson, 1980), dessa forma, parece haver uma correlação entre estados emocionais considerados positivos e a direção espacial para o alto, como em CONSCIÊNCIA, SAÚDE, ALEGRIA, CONTROLE SÃO PARA CIMA (*ele está por cima na situação*). Já os estados emocionais considerados negativos são metaforizados na direção espacial para baixo: TRISTEZA, INCONSCIÊNCIA, DOENÇA SÃO PARA BAIXO (*seu baixo astral me enerva*). As metáforas ontológicas ajudam a compreender coisas mais abstratas, isto é, elas permitem ver eventos, atividades, emoções, idéias como entidades e substâncias que podem ser quantificadas, identificadas e categorizadas: INFLAÇÃO É UMA ENTIDADE.

Considerando, então que as metáforas não sejam apenas construções poéticas originais, Cameron (1999) propõe que elas devam ser vistas como um produto da interação dos sujeitos com/no mundo social, ou seja, como a emergência de aspectos culturalmente reconhecidos, vivenciados e compartilhados pelos sujeitos. Essa é uma proposta que se torna relevante para entendimento da metáfora como prática discursiva, isto é, das metáforas como constituintes dos discursos por meio dos quais homens e mulheres organizam e constituem suas vidas diárias. Embora não seja a proposta de Lakoff & Johnson (1980), ao operacionalizar a metáfora na linguagem em uso, Cameron (1999) permite para a Lingüística Aplicada, que a metáfora seja, então, concebida como prática discursiva.

Entendidas dessa forma, as metáforas podem fornecer aportes interessantes, em primeiro lugar, para a identificação das maneiras pelas quais as pessoas pensam o mundo social; em segundo lugar, para a reflexão sobre as situações vividas e constituídas pelas diversas práticas discursivas que os indivíduos ajudam a construir e, finalmente, para a constituição das mudanças sociais que os sujeitos buscam ao direcionarem seus desejos e suas ações para a construção de “futuros possíveis” (cf. Pennycook, 2001). Nesse sentido, as metáforas têm sido usadas por vários estudiosos para, justamente, mostrar como os professores e outros profissionais informam, refletem e buscam mudar suas visões sobre suas práticas profissionais.

Um exemplo de como as metáforas contribuem para a identificação das formas como o mundo social é pensado pode ser visto no estudo de Munby (1986), no qual a metáfora é observada na linguagem dos professores como uma alternativa de pesquisa para se “penetrar nas maneiras pelas quais o professor constrói o mundo profissional” (Munby, 1986: 197). Portanto, segundo Munby (1986) a linguagem metafórica pode ser capaz de revelar o conhecimento tácito do professor evidenciando alguns de seus modos de construir suas práticas e seus posicionamentos profissionais.

Vale ressaltar que Munby (1986) adota um fluxo de geração da metáfora como algo que está dentro das mentes dos profissionais o que difere da visão de metáfora como prática discursiva, isto é, como uma prática construída socialmente pela ação dos indivíduos uns sobre os outros e sobre o mundo social. Contudo, seu

estudo evidencia a possibilidade na qual a metáfora é um recurso usado pelos sujeitos para organizarem-se socialmente e pensarem suas ações profissionais.

No que diz respeito à reflexão sobre as situações experienciadas pelos profissionais em suas práticas, o trabalho de Cortazzi & Jim (1999) apresentam metáforas que não só constituem as visões que o professor tem de si, da linguagem e da aprendizagem, mas que equivalem a “uma avaliação profunda da experiência recapitulada” (Cortazzi & Jim, 1999: 159). Em outras palavras, a reflexão sobre as ações dos profissionais pode ser enunciada por meio de metáforas que os ajudam a avaliar tais ações contando, em certa medida, como um recurso usado pelos profissionais para tecerem um juízo de valor sobre sua prática ao mesmo tempo em que se posicionam em relação a tais discursos.

Para ilustrar a questão do desejo e da ação mobilizados para a mudança por um outro futuro, tomo o trabalho de Nardi (1999) no qual a leitura de metáforas é usada como forma de re-significação e mudança das práticas profissionais de alunos de Biblioteconomia. Em sua pesquisa, Nardi (1999: 250) assinala que as “metáforas são leituras da realidade sob um novo ângulo e tentar interpretá-las é tentar reconstruir essas leituras, o que envolve ter que reconhecer que o mundo mudou ou reconhecer a necessidade de realizar mudanças no mundo” e em si mesmo.

Dessa forma, acredito que o estudo das metáforas nas interações dos professores em/ sobre suas salas de aula pode contribuir para o delineamento das políticas e das compreensões que eles têm sobre a linguagem, sobre ensino, sobre aprendizagem, entre outras coisas. Pois, a cada metáfora relacionada subjaz uma visão de mundo, um posicionamento político assumido por eles em suas práticas de ensino, daí que, torná-los conscientes de tais metáforas, pode significar também um caminho reflexivo para a formação desses profissionais em-serviço e pré-serviço, como faz Nardi (1999) para a Biblioteconomia.

Portanto, a discussão sobre os possíveis significados das metáforas enunciadas pelos profissionais pode ser um recurso valioso para a formação em-serviço e pré-serviço quando a pergunta principal a ser feita seria: *que compreensão essa metáfora revela?* Mesmo quando essas metáforas não são o objetivo da pesquisa elas podem ajudar a explicar muitos dos posicionamentos dos

profissionais, pois, podem constituir-se em um importante instrumental analítico. Pense, por exemplo, nas possíveis implicações das seguintes metáforas identificadas no estudo de Cortazzi & Jim (1999) sobre as visões que o professor tem de si, do processo de ensino e aprendizagem e da linguagem:

- *O professor é: uma parteira, um artista/artesão, um técnico, um pesquisador, uma autoridade, maestro/diretor, um cativo/detento, um anfitrião, um réu, um agente de mudança*
- *A aprendizagem é: um click, uma luz, um movimento, um quebra-cabeça, uma viagem*
- *O ensino é: uma arte, fogo, um bicho/criatura, uma máquina/instrumento, comunicação, uma fonte, um texto, movimento, uma viagem, crescimento, alimento/bebida/cozinhar, plantio/crescimento/cultivo, um modelo, uma ocupação, entretenimento, buscar um tesouro, uma relação familiar, guerra, construção*
- *A linguagem é: uma instituição, uma atividade biológica, as partes do corpo, finanças, natureza, lazer, uma ferramenta/objeto, a vida diária, uma construção, sociedade/relações/pessoas, roupas/jóias, viagem, quebra-cabeças, mar, jogo de tênis, árvore, flor, calendário, o pregão da bolsa*

(Cortazzi & Jim, 1999: 154-165)

Quais os posicionamentos e políticas que podem estar subjacentes a cada metáfora enumerada? É claro que não pretendo responder a esta pergunta, ela é apenas para aguçar o espírito do leitor e deixá-lo atento às inúmeras práticas discursivas que podem estar sendo constituídas quando a professora fala sobre suas crenças, seus desejos e suas ações. No entanto, não raras vezes, essas metáforas podem estar tão entranhadas nas práticas discursivas que os sujeitos dificilmente conseguirão identificá-las e atribuir-lhes um juízo de valor, tomando-as, portanto, como uma maneira natural de se referir a uma determinada prática. Tal fato pode implicar, nesse caso, a dificuldade para a problematização de uma prática discursiva essencializada, uma vez que os sujeitos não se dão conta do significado daquela metáfora para sua forma de pensar e de agir profissionalmente.

A esse fato, Mey (1994: 64) se refere como sendo o “perigo da metáfora”, isto é, a maneira como determinadas metáforas, sendo tão comuns e recorrentes, parecem ser a prática original, única e correta. Um exemplo claro disso diz respeito à “tese do representacionalismo” (Rajagopalan, 2003) à qual desejo retornar. A noção da linguagem apenas como representação objetiva do mundo, a coloca como sendo o canal pelo qual as impressões individuais são transmitidas entre as pessoas

tal como na METÁFORA DO CONDUTO descrita por Reddy (1979). Tentando investigar como os problemas na comunicação se apresentam, Reddy (1979) define a METÁFORA DO CONDUTO como uma série de expressões utilizadas que implicam a idéia de que a palavra por si só carrega pensamentos e/ou abriga idéias e significados. Aqui, é premente a idéia de que cabe ao ouvinte extrair o significado das palavras, isto é, “ele deve encontrar o significado nas palavras e arrancá-lo delas, de modo que o significado entre para dentro da sua cabeça” (Reddy, 1979: 10). A METÁFORA DO CONDUTO é tomada por Reddy (1979) como uma maneira astuciosa de se entender a comunicação como um processo supostamente fácil cujo sucesso é garantido pela simples transmissão e extração dos significados das palavras.

Segundo Lakoff & Johnson (1980), a METÁFORA DO CONDUTO assinalada por Reddy (1979) constitui-se de uma rede complexa de metáforas conceituais, isto é, a maneira como a comunicação é pensada em termos da metáfora do conduto está estruturada por um sistema conceitual complexo composto em grande parte por conceitos genéricos metafóricos (Zanotto et al. 2002). Assim, Lakoff & Johnson (1980) identificam cinco conceitos metafóricos que constituem a metáfora mais complexa do conduto: a) A MENTE É UM RECIPIENTE (Não consigo *tirar* esse problema da cabeça); b) IDÉIAS SÃO OBJETOS (“Quem te *deu* essa idéia?” – Zanotto et al.(2002)); c) PALAVRAS SÃO RECIPIENTES (*Coloque* suas idéias *em* palavras); d) COMUNICAR É TRANSMITIR (*Passe* apenas as idéias principais); e) COMPREENDER É VER (Agora *vejo* melhor o seu pensamento), (cf. Zanotto, Moura, Nardi e Vereza, 2002).

Como pode ocorrer em uma abordagem unicamente representacionista da linguagem, a visão simplificada da comunicação como mera transmissão, leva ao pensamento de uma linguagem possivelmente neutra e objetiva capaz de falar do mundo social como algo externo às vidas dos indivíduos. Assim, a METÁFORA DO CONDUTO gera determinadas maneiras de falar das quais os indivíduos não se dão conta tão facilmente, fazendo-os tratar as enunciações como formas objetivas que gozam do “mesmo tipo de realidade externa e intersubjetiva das lâmpadas e das mesas” (Reddy, 1979: 31). A METÁFORA DO CONDUTO pode ser entendida, então, como uma maneira tácita de se pensar sobre a comunicação humana como algo que acontece sem problemas no mundo social (cf. Zanotto et al. 2002), isto é, a natureza

constitutiva dos discursos é posta de lado, a relação de influência mútua entre mundo social e vida particular, ou, mais precisamente, entre o local e o global, não é considerada.

Dito de outra maneira, tanto a representação lingüística quanto a metáfora do conduto trabalham em uma perspectiva na qual o mundo social é algo sobre o qual os indivíduos têm pouca ou nenhuma participação, isto é, suas subjetividades estão isentas de responsabilidades sobre a forma como as coisas se apresentam. Indo mais além, os discursos são vistos apenas como práticas que constituem o modo de vida, sem que sejam considerados também os posicionamentos dos sujeitos nos discursos que eles ajudam a constituir. Essa percepção configura uma maneira tácita de se pensar sobre o discurso e o mundo social que pode conduzir ao que Mey (1994) chama de o “perigo da metáfora”, ou seja, essa visão tácita pode significar um meio astucioso de se colocar as questões da linguagem como algo externo às ações dos sujeitos, deixando parecer que a linguagem não inclui as relações de poder estabelecidas entre eles ao agirem uns sobre os outros e sobre o mundo social.

Como uma prática discursiva que ajuda a constituir a noção de linguagem como representação do mundo social, a metáfora do conduto, segundo Reddy (1979), tem implicações sociais importantes. A primeira implicação apontada por Reddy (1979) diz respeito ao fato de se considerar a comunicação como um evento que não exige o esforço dos participantes, pois aquilo que se tem em mente pode facilmente ser transferido para a cabeça do interlocutor. Em outras palavras, a interação não é vista como um espaço no qual os interlocutores esforçam-se colaborativamente para construção do significado, sendo, portanto, também responsáveis pelos significados construídos.

A segunda implicação é concernente à ênfase posta no esforço do falante ou do escritor, isto é, apenas o indivíduo que fala ou escreve é considerado um participante ativo. O ouvinte é visto como aquele que apenas recebe as informações sem que tal recepção implique também um esforço. Não precisa nem dizer que outros participantes periféricos da conversa não constam nessa metáfora, a não ser talvez como curiosos que provavelmente são considerados tão passivos quanto os ouvintes. Como se pode inferir, as falhas surgidas durante a comunicação passam,

então, a ser localizadas no significado que está nas palavras. As falhas também podem ser vistas como responsabilidade daquele que fala por não conhecer o sentido inerente às palavras ou por não usá-las adequadamente.

Com base no que foi discutido até aqui, talvez possa ser concluído que a METÁFORA DO CONDUTO revela-se uma “estrutura semântica real e poderosa... que pode influenciar os pensamentos e a ação dos falantes” (Zanotto et al. 2002: 16), ao refletirem sobre os problemas surgidos na interação no mundo social. Portanto, para a professora de língua materna essa é uma metáfora que pode estar constituindo suas práticas de ensino com base em uma visão exclusivamente representacionista da linguagem que define não só uma concepção dominante em sua prática, como também pode estar contribuindo para uma visão de ensino como transmissão.

Assim, com respeito ao ensino de línguas, a metáfora do conduto constitui uma abordagem da linguagem que, ao privilegiar a tese do representacionismo mitigando o escopo da ação lingüística dos sujeitos, leva à questão já discutida sobre a descrição e a prescrição da linguagem no ensino de línguas. Pois, tratar o ensino de língua materna como a mera transmissão de regras, seja de forma prescritiva ou descritiva, implica a desconsideração do fato de que os sujeitos, ao enunciarem, também estão posicionando-se discursivamente segundo as questões de desigualdade e de políticas sobre questões de raça, etnia, gênero, sexualidade, idade, discurso e identidade. Em outras palavras, trata-se de uma forma de ensinar línguas que não considera o mundo social nem o fato de que os sujeitos agem discursivamente nas relações sociais que estabelecem.

Outra questão sobre a qual a metáfora do conduto que parece estabelecer um efeito determinante diz respeito às coisas que contam como ensino de língua materna, isto é, à questão das políticas curriculares. Considerando, as formas descritivas e prescritivas da língua como as mais recorrentes na abordagem do representacionismo, talvez possa ser dito que, em certa medida, elas se tornam também as mais concretas, daí que os conhecimentos lingüísticos gerados por elas podem ser considerados como os suportes mais adequados para o ensino de línguas. Imanente a este encadeamento está uma relação metonímica na qual certos conhecimentos para o ensino de língua são tomados – metonimicamente –

como a possibilidade de representarem a descrição e a prescrição tidas como os discursos com mais efeitos de verdade para abordar a língua seguindo a tese do representacionalismo.

Portanto, a metáfora do conduto está presente na língua em vários níveis, chegando mesmo a ser capaz de estabelecer uma estratégia que se estende à própria produção do conhecimento lingüístico, regulando-o e fazendo crer que se trata do conhecimento mais correto sobre a língua e que deve ser ensinado como sendo a própria língua. Estou querendo dizer com isso que a metáfora do conduto como uma prática discursiva sobre a linguagem no contexto do ensino de línguas pode levar o professor a privilegiar determinados conhecimentos, fazendo-o crer que o que ele ensina é a própria língua em vez de uma objetivação dela. Acredito que, em parte, é isso o que acontece quando, por exemplo, para muitos professores de língua materna a nomenclatura gramatical é tomada como uma definição totalizadora do português como língua materna ensinada na escola. Tem-se, assim, o fato de um conhecimento sobre a língua ser tomado em uma relação metonímica, do tipo a parte pelo todo, para constituir completamente o ensino de línguas.

Segundo Lakoff & Johnson (1980), a metonímia (inclusive a sinédoque) além de ter uma função referencial, tem também, assim como a metáfora, a função de “prover a compreensão” (Lakoff & Johnson, 1980: 36) revelando, inclusive, como alguém se relaciona com a coisa enunciada ao enfatizar uma parte dela. Portanto, quando a professora usa a nomenclatura gramatical para referir-se ao ensino de língua materna, ela está também enfatizando uma perspectiva de estudo da linguagem e com ela assumindo (conscientemente ou não) um posicionamento político. Dessa forma, tomar uma parcela de um conhecimento como o conhecimento do todo, só é possível se a tese do representacionalismo for tomada ingenuamente, isto é, se o sujeito realmente desconhecer os perigos da METÁFORA DO CONDUTO, ou, ainda, se for desconsiderado que a ênfase na função representativa da linguagem é um posicionamento político em uma prática discursiva que se pretende neutra.

Retomando, então, a questão das políticas curriculares, como foi discutido na seção 2.1, muitos discursos com fortes efeitos de verdade tendem a ser institucionalizados por serem considerados mais naturais que outros discursos.

Esse é um fato que ocorre também no ensino de línguas quando, subjacente a ele, estão práticas discursivas semelhantes à tese do representacionalismo e da metáfora do conduto. Entendo, assim que a metáfora do conduto tem um alcance bastante amplo em vários domínios sociais, entre eles o da educação lingüística, sendo assim, a definição das políticas curriculares para o ensino da língua materna não escapa a seu jugo. É a partir desse ponto de vista que, na próxima seção, discuto a as várias maneiras pelas quais os PCNsLP são constituídos pela metáfora do conduto e pelo representacionalismo.

2.4 Discutindo os PCNs de português como língua materna

A partir de 1990, após a *Declaração Mundial de Educação para Todos*, realizada na Tailândia, o governo brasileiro foi forçado por instituições internacionais a incrementar e buscar soluções para os problemas educacionais do país, diante do “processo de universalização da educação básica que se impõe como necessidade política para as nações do Terceiro Mundo a partir da metade do século XX” (SEF, 1998a: 17). Dessa forma, em 1998, em nível nacional estavam sendo divulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que traçavam as diretrizes curriculares para as disciplinas de Português como Língua Materna, Língua Estrangeira, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes e Educação Física para o ensino fundamental¹⁰.

Contudo, como bem observa Moita Lopes (2003b), esse currículo não pretende ser uma política de ensino obrigatória, tal fato permite ou exige, então, que outras políticas mais locais sejam também consideradas no processo de negociação. Além disso, trata-se de um documento que pode contribuir para fomentar, em nível nacional, questionamentos acerca das práticas de ensino, pois em sua elaboração esse currículo contou com a participação de muitas pessoas envolvidas com a Educação em diversos níveis. Portanto, esse é um documento que envolve já em sua elaboração a negociação de diversas políticas: a governamental (com P maiúsculo), a acadêmica e a docente, a de consultores nacionais e internacionais.

¹⁰ Também por volta desse período foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais nos outros níveis de ensino: Educação Básica e Ensino Médio. Focalizo apenas as disciplinas do Ensino Fundamental por ser esse o interesse para a presente pesquisa.

Nesta seção, tentarei discutir os PCNsLP observando neles o avanço e a permanência em relação à tese do representacionalismo. Assim, serão discutidas as noções de língua e de linguagem com que trabalham, o espaço da ação individual na construção/transformação dos significados no mundo social, a forma como são tomadas questões sobre as variedades lingüísticas, o espaço para os estudos gramaticais no currículo, o papel do professor de língua materna, o conceito de leitura, entre alguns outros tópicos. Na seção 1.2, defendi uma noção de língua/linguagem como prática social, propondo o termo discurso para indicar a noção de linguagem como ação (cf. Fairclough, 1992) e ainda a idéia de discurso como constitutivo da vida social (cf. Moita Lopes, 2003a), chegando mesmo a afirmar que nada é anterior aos discursos. Como pode ser visto no trecho a seguir retirado dos PCNsLP, a natureza social da língua/linguagem é reconhecida o que já implica uma visão não restrita à função representativa da língua:

“O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura.” (SEF, 1998a: 19)

Tem-se presente, portanto, nos PCNs de Português como Língua Materna (PCNsLP), uma noção na qual a “capacidade de usar a linguagem é equacionada à participação social completa” (Moita Lopes, 2003b: 243). Tal noção de linguagem está em acordo com a necessidade identificada nos próprios PCNsLP de “construir uma escola voltada para a formação de cidadãos” (SEF, 1998a: 05). Pela última frase da citação no parágrafo anterior, fica entendido, ainda, que a construção dos discursos e dos significados sociais é uma ação intersubjetiva de sujeitos situados socialmente. Tal fato pode ser melhor identificado nas citações abaixo:

“Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história.” (SEF, 1998a: 20)

“língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender a língua é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e,

com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.” (SEF, 1998a: 20)

Em se tratando de uma política curricular para o ensino de língua materna, outra questão que parece relevante a ser assinalada nos PCNsLP é aquela concernente à sociolingüística variacionista. Como já foi discutido, na relação entre linguagem e escola, pode haver um posicionamento assinalando que todas as variedades são importantes e servem adequadamente às exigências sociais do grupo em questão, no entanto, apesar da compreensão pelas diferenças, as relações de poder não são observadas aqui. Em outras palavras, as variedades lingüísticas trazidas pelos alunos são estabelecidas como diferenças, não sendo, porém, consideradas as relações de poder, termina-se trabalhando, então, com o “igualitarismo cego” (Pennycook, 2001). Tal é o que pode ser visto a seguir:

“Contudo, não se pode mais insistir na idéia de que o modelo de correção estabelecido pela gramática tradicional seja o nível padrão de língua ou que corresponda à variedade lingüística de prestígio. Há, isso sim, muito preconceito decorrente do valor atribuído às variedades padrão e ao estigma associado às variedades não-padrão, consideradas inferiores ou erradas pela gramática”. (SEF, 1998a: 31)

“A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem”. (SEF, 1998a: 31)

Embora a questão da variação implemente um novo olhar para o ensino de língua materna, ao tomar a teoria variacionista para questionar o ensino do uso padrão das regras gramaticais, permanece aqui muito mais a visão de linguagem como representação do mundo social. Pois, ao assinalar que a questão é apenas de “adequação às circunstâncias de uso”, os PCNsLP podem estar tomando esse pressuposto da variação para um ensino descritivo da língua, no qual a relação entre linguagem e sociedade, bem como o entendimento que se tem aqui de sociedade permanecem como noções estáticas que apenas representam o “mundo como nos fazem crer” (Santos, 2000).

Nesse aspecto, portanto, o documento não escapa à tese do representacionalismo, pois, ao se limitar a apenas reconhecer como diferentes as variedades lingüísticas trazidas pelos alunos, ele não chega a esclarecer que “a superioridade de uma variedade particular é determinada pelo poder de classe social” (Moita Lopes, 2003b: 245). Com respeito a esse aspecto, essa é uma visão de linguagem que se distancia daquela de prática social defendida aqui. Apesar

disso, os PCNsLP associam categoricamente a linguagem à cidadania o que pode soar um tanto contraditório com o que já foi dito.

“Reconhecimento de que o domínio dos usos sociais da linguagem oral e escrita pode possibilitar a participação política e cidadã do sujeito, bem como transformar as condições dessa participação, conferindo-lhe melhor qualidade” (SEF, 1998a: 64-5)

Como é possível notar, há uma contradição nesse currículo que se caracteriza pela intenção de “possibilitar a participação política e cidadã” frente ao silenciamento sobre as questões de poder subjacentes às variedades lingüísticas. Como uma possível consequência disso é que assinalo o fato de as questões concernentes à construção de “futuros possíveis” (Pennycook, 2001) ficarem meio perdidas. Fala-se de mudanças como, por exemplo, em: “a linguagem contém em si a fonte dialética da tradição e da mudança” (SEF, 1998a:20). Falar apenas em “fonte dialética” pode ser uma maneira bastante simples de nomear os embates discursivos vividos diariamente pelos sujeitos, bem como a maneira como um discurso encadeia o outro ao mesmo tempo em que o questiona e o modifica.

Acredito que falta pôr em prática a concepção de que os discursos são processos humanos, vividos por sujeitos que se posicionam nos diálogos travados cotidianamente, portanto, não são consideradas, no documento, as questões de identidade, de etnia, de raça, de idade, de sexualidade e de gênero como discursos que, ao produzirem efeitos de verdade, apagam outros discursos e naturalizam. Dessa forma, há que se considerar que cada indivíduo é responsável também por essa construção ou reconstituição discursiva do mundo e, ainda, pela mudança social, pois, a mão invisível do Estado não está mais tão presente, na economia globalizada, para prover o bem estar social (cf. Beck, 1999). Entendo, assim, que a vagueza concernente à mudança se deve, sobremaneira, à desconsideração das relações de poder nos embates discursivos travados entre os sujeitos ao se posicionarem no mundo social.

Embora, no currículo, estejam presentes temas bastante pertinentes à contemporaneidade tais como meio ambiente, trabalho e consumo, cultura, pluralidade cultural, linguagens, identidade, espaço, tempo, transformação, ética, saúde e orientação sexual, observa-se que, ao menos no que diz respeito à língua portuguesa, pouco se consegue avançar no sentido de transformar o que deve ser

considerado conteúdo. Quero dizer com isso que a transposição didática¹¹, isto é, a discretização dos conteúdos a serem ensinados parece colocar a língua fora do mundo social, embora, muitas vezes a concepção teórica subjacente esteja pautada pela relação entre linguagem e mundo social.

Essa questão surge do fato de que os temas transversais propostos pelos PCNs para todas as disciplinas do ensino fundamental não parecem estar bem articulados à proposta de um conteúdo de língua materna baseado no ensino dos gêneros discursivos. Conquanto, teoricamente, os gêneros discursivos sejam compreendidos segundo a abordagem dialógica bakhtiniana para o discurso, segundo a qual eles são, em parte, moldados pelas esferas sociais nas quais ocorrem (Bakhtin, 1953), a sua articulação com os temas transversais é objeto de ressalva no documento.

“Não se trata, tampouco, de supor que *qualquer tema* possa receber igual tratamento em Língua Portuguesa. *Alguns*, em função de sua natureza temática *são mais facilmente incorporáveis* ao trabalho da área”. (SEF, 1998a: 41 – grifos meus)

Portanto, como pode justificar-se essa ressalva quando se quer que os conteúdos de língua portuguesa estejam estreitamente relacionados com a linguagem em uso como na proposta de organização do processo de ensino em torno do eixo USO>>>REFLEXÃO>>>USO preconizado no documento (cf. SEF, 1998a: 40)? Como Moita Lopes (2003b: 245), eu acredito que “no ensino da língua quaisquer dos temas poderia ser trabalhado”, pois tratar de tais temas, mais não é do que tratar dos significados que os indivíduos ajudam a constituir cotidianamente ao agirem lingüisticamente no mundo social.

Assim, acredito que a ressalva feita na citação anterior pode ser justificada pela dificuldade em escapar à suposta neutralidade e objetividade reivindicadas pela tese do representacionalismo (cf. seção 2.2 e 2.3). Como disse anteriormente na seção 2.3, a METÁFORA DO CONDUTO que contribui para a constituição do representacionalismo, espalha-se profundamente, em diferentes níveis, levando à crença na possibilidade de uma linguagem livre da experiência, da perspectiva e da ação humanas. Em outras palavras, grande parte da forma como o mundo social se

¹¹ Com base em Canelas-Trevisi et al. (1999) a transposição didática pode ser entendida como um conjunto de transformações sofridas pelos objetos de estudo na academia, ao se tornarem objetos de ensino. Essa questão será ainda discutida na seção 3.3.2.

apresenta é entendida como estando longe das nossas ações e podendo ser traduzido de maneira neutra e objetiva.

Deixar de pensar segundo essa tese é uma tarefa bastante difícil, pois fomos acostumados a ela. Portanto, quando os PCNsLP, em um momento recusa-se a adotar uma concepção de linguagem postulada pela neutralidade (cf. SEF, 1998a: 40), para, no momento seguinte, assinalar que nem todos os temas transversais podem ser igualmente tratados na aula de português, tal fato só pode ser explicado pela dificuldade real - assinalada pela ressalva - que existe em se escapar ao representacionismo. Assim, entendo que a idéia de discretizar os conteúdos para o ensino de língua materna, em parte pode estar sendo motivada pela dificuldade de visualizar, na prática, como seria tal ensino baseado na percepção de linguagem como ação social.

Daí, parece natural que a didatização dos conteúdos de língua materna tenda a afastar-se dos temas transversais tornando-os apenas temas motivadores para o tratamento de determinados gêneros textuais. Em vez disso, acredito que os temas pudessem também ser considerados conteúdos de ensino de língua materna, na medida em que as relações de poder são explicitadas na constituição dos significados de gênero, raça, etnia, idade, sexualidade, classe que diariamente são discutidos entre os indivíduos face a face ou por meio da mídia.

Aliás, a questão da tecnologia na comunicação é algo ao qual poderia ter sido dada maior atenção nos PCNsLP. Pois entendo que, embora eles sejam sensíveis à questão, assinalando como tarefa da escola a necessidade de “educar crianças e jovens para a recepção dos meios [de comunicação]” (SEF, 1998a: 89), os PCNsLP mantêm-se em um nível bastante superficial, limitando-se a discutir separadamente as maneiras de se inserir mídias como o computador, o CD-Rom, o rádio, a televisão e o vídeo como possibilidades didáticas para o ensino de língua materna.

Dessa forma, a não ser pelos objetivos assinalados de “analisar criticamente os conteúdos das mensagens identificando valores e conotações que veiculam” e de “fortalecer a capacidade crítica dos receptores, avaliando as mensagens” (SEF, 1998a: 89), os PCNsLP não chegam a tratar a questão dos multiletramentos de maneira profunda. Isso significa que a maneira como a linguagem é usada pela mídia para formar opiniões, para ditar estilos de vida, para definir comportamentos,

entre outros usos, pode estar sendo ignorada pelo documento. Os PCNsLP perdem a oportunidade de tratar a linguagem como uma ação social entre indivíduos constituindo significados a partir de suas interações com os *media*.

Esse é um fato que pode ser justificado novamente pela maneira como o documento vê o ensino de língua materna como sendo necessariamente uma reflexão metalingüística. Nesse caso, o fato de a unidade de estudo ser o texto, pode terminar não diferindo muito dos currículos para os quais a unidade ainda é a oração, uma vez que a tese do representacionalismo parece prevalecer, o que traz de volta a necessidade de assinalar a dificuldade em escapar ao jugo da METÁFORA DO CONDUTO sob o qual acostumou-se a pensar a linguagem.

Assim, o que é considerado conteúdo em língua materna deve incluir também, a exemplo dos PCNs de língua estrangeira, o “desenvolvimento de uma consciência crítica dos valores e das atitudes em relação ao papel que a língua” (SEF, 1998b: 71) tem para as relações sociais. Entendo que dessa forma os chamados temas transversais tornam-se também conteúdos na medida em que são tomados como significados a partir dos quais são constituídos novos significados. Isso faz com que o professor de língua materna não seja apenas aquele sujeito que vai ensinar o aluno a ler, a escrever ou a refletir sobre aspectos sistêmicos da língua materna, mas antes o sujeito com o qual os alunos vão agir socialmente por meio da língua materna, questionando visões essencializadas do mundo e encontrando outras soluções discursivas para a constituição de um outro futuro.

Esse posicionamento de sujeito assumido pelo professor exige dele, bem como dos alunos, um outro tipo de alinhamento social para a sala de aula. No trabalho em conjunto para a (re)constituição de outros significados não importa o que as pessoas sabem ou conhecem individualmente, mas antes aquilo que elas podem fazer colaborativamente com outras pessoas (cf. Gee, 2002). E nesse novo tipo de alinhamento exigido na contemporaneidade, a didatização dos conteúdos para o ensino de língua materna parece sempre deslocada do mundo social. Em outras palavras, aquilo que aparentemente não parece ser conteúdo é o que, justamente, pode vir a ser a parte mais essencial e importante para a formação de uma consciência crítica e política.

A questão da didatização dos conhecimentos sobre linguagem para o ensino de língua materna parece constituir práticas que, por sua vez, ajudam a construir identidades para a professora de língua materna. Portanto, no próximo capítulo, estarei, justamente, tratando da maneira pela qual os posicionamentos da professora nessas práticas constituem identidades profissionais.

Síntese

Com as discussões tecidas neste capítulo pretendo marcar três posicionamentos fundamentais para o entendimento de linguagem e de ensino de língua materna para a presente pesquisa. Em primeiro lugar, gostaria de realçar, diante do imbricamento entre os conhecimentos locais e globais, a necessidade de o currículo ser reconhecido como um processo de negociação de diferentes políticas reveladas pelos posicionamentos dos sujeitos em determinadas práticas de ensino. Nesse sentido, entendo que a consideração das diferentes políticas curriculares exige daqueles, envolvidos com a Educação, um conhecimento crítico-político que oriente as escolhas feitas por eles ao constituírem suas práticas de ensino-aprendizagem.

Em segundo lugar, estão as questões relativas à linguagem. Nesse aspecto, a tese do representacionalismo diz respeito à suposição de uma linguagem neutra e objetiva para a representação do mundo social. Com base nos questionamentos feitos a essa possibilidade, a formalização descritiva e a formalização prescritiva da língua são tomadas, então, como maneiras, supostamente, neutras para o ensino da língua materna. No entanto, como é assinalado, o que tais formalizações fazem é tentar apagar as diferenças e as desigualdades que se constituem nas relações de poder entre os discursos sobre raça, etnia, classe, sexualidade, idade, gênero. Em outras palavras, tratar o ensino da língua materna apenas pela ótica da descrição ou da prescrição implica deixar de lado as ações dos sujeitos no mundo social.

Um outro aspecto também concernente à questão da linguagem é a forma como a metáfora do conduto contribui para a constituição de uma visão representacionista da linguagem. Entendida como uma metáfora mais complexa formada por outras, a metáfora do conduto mostra a maneira como se é condicionado a pensar a linguagem e o ensino de línguas como um processo

bastante simples de transmissão, no qual um falante põe seus pensamentos em palavras e os envia a um ouvinte que deve arrancar os significados das palavras. Como se vê, o espaço da interação entre os sujeitos não é considerado como conflito, em vez disso, a metáfora do conduto coloca a linguagem como uma ponte muito fácil de atravessar. De igual maneira, o mundo social também pode ser compreendido por essa metáfora como algo fora da experiência humana e que pode ser transmitido objetivamente.

Finalmente, o terceiro posicionamento se refere à política curricular proposta pelos PCNsLP, assinalando que, conquanto o documento avance com relação às teorias de linguagem que o fundamentam, percebe-se que ele não escapa imune ao jugo da tese do representacionalismo. É dessa forma que entendo o fato de os temas transversais não serem considerados um conteúdo para o ensino de língua materna, tanto quanto a reflexão metalingüística.

3 O QUE PODE SIGNIFICAR SER PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA

Neste capítulo, discuto a noção de identidade social com base em uma abordagem sócio-construcionista do discurso, tentando mostrá-la como uma tarefa contemporânea para os indivíduos. Trabalhos como o de Giddens (1999a), o de Bauman (2000, 2001) e o de Hall (1992) dão o suporte teórico da discussão. Em seguida, na seção 3.2, o conceito de posicionamento, conforme proposto por van Langenhove & Harré (1998) é desenvolvido como um meio de abordar a constituição das identidades sociais de modo mais dinâmico, permitindo discriminar as diferentes ações dos sujeitos. Finalmente, a última seção deste capítulo está dividida em três subseções que tentam identificar alguns posicionamentos para a professora de língua materna relacionados à noção de linguagem e de ensino de língua materna.

3.1 Discursos e identidades sociais

A centralidade dos discursos na contemporaneidade discutida na seção 1.2 evidencia que muito da experiência humana no mundo é mediada pela linguagem. Isso significa que grande parte do que é um indivíduo é constituída em termos dos discursos aos quais ele(a) é exposto(a) e que ele(a) ajuda a constituir, isto é, se de um lado, as práticas discursivas constituem maneiras de ser dos sujeitos, de outro lado, essas formas de ser e de posicionar-se constituem as práticas discursivas. Portanto, cabe, aqui, retomar alguns aspectos cruciais do discurso para que seja mais bem entendida a perspectiva sob a qual as identidades sociais são compreendidas no presente trabalho.

Assim, com base em Fairclough (1992), abordei a linguagem como uma forma de prática social o que traz duas implicações importantes para a visão que se tem de discurso. A primeira implicação diz respeito à noção de linguagem que ultrapassa a função representativa do mundo social, sendo, portanto, considerada também sua natureza constitutiva. Em outras palavras, o discurso é uma maneira de os indivíduos agirem uns sobre os outros e sobre o mundo social. A segunda implicação concerne à constituição mútua entre discurso e mundo social, isto é, ao fato de ambos – mundo social e discurso – serem mutuamente moldados,

restringidos e constituídos pelas ações (entre elas, a ação lingüística) dos sujeitos. Assim, como assinala Moita Lopes (2005), trata-se de considerar não somente a natureza representativa, mas também a natureza constitutiva da linguagem.

Uma outra característica do discurso é concernente ao que Moita Lopes (2005) denomina situacionalidade do discurso. Na presente pesquisa, esse aspecto também foi discutido na seção 1.2 com base na aproximação entre o local e o global que caracteriza a relação tempo e espaço na contemporaneidade. Dessa forma, tomando os estudos de Bauman (2000) e de Giddens (1999a), discuti a maneira como, ao tomarem conhecimento do mundo social, as pessoas são forçadas a estarem nele agindo de maneira tanto particular quanto histórica, cultural e social. E essas ações dos sujeitos afetam suas vidas particulares bem como o mundo social, pois, como Giddens (1999a: 18) assevera, “as circunstâncias sociais não são separadas da vida pessoal, nem são apenas pano de fundo para ela”. Isso quer dizer, então, que é por meio do discurso que os indivíduos marcam seus posicionamentos e constituem significados sobre o mundo social e sobre quem eles são nesse mundo social.

Então, as profundas mudanças econômicas, sociais, tecnológicas, políticas e culturais no cenário global penetram as vidas locais, confrontando estilos de vida¹² variados, isto é, confrontando os discursos sobre como viver, como agir, como se comportar, etc. Segundo Giddens (1999: 70), perguntas sobre “o que fazer? como agir? quem ser?” são centrais na atualidade, pois, por meio delas, é que os discursos são constituídos ao mesmo tempo em que constituem as identidades sociais. Indo mais além, isto quer dizer que na atualidade a profusão de discursos deixa disponíveis diferentes e variadas formas de identidades, o que implica, por exemplo, que não há apenas uma masculinidade, em lugar disso existem diferentes maneiras de ser homem, tal é o que assinala Parker (1991: 74) a respeito de como a masculinidade precisa deixar de ser vista como uma essencialização, admitindo-se que existem vários modos de ser homem tais como, ser “o machão, o corno, a bicha”.

¹² Giddens (1999: 79) define estilos de vida como um “conjunto mais ou menos integrado de práticas que um indivíduo abraça, não só porque essas práticas preenchem necessidades utilitárias, mas porque dão forma material a uma narrativa particular da auto-identidade.”

Na contemporaneidade, as identidades sociais tornam-se mais fluídas, contraditórias e provisórias o que contrasta profundamente com os estilos de vida definidos na “modernidade sólida” (Bauman, 2000 – cf. seção 1.1). Segundo Bauman (2000), os estilos de vida na modernidade sólida são bem definidos e marcados, as identidades sociais são, portanto, algo que é dado pelo mundo social com base em uma visão essencializada sobre o que significa, por exemplo, sexualidade, masculinidade, feminilidade, etc. Há uma aparente fixidez sobre os modos de ser, sobre os lugares e sobre outros aspectos da vida social que são definidos pelo simples pertencimento a um grupo social, isso de fato resulta em uma mitigação das possibilidades do vir a ser, isto é, da possibilidade de se ter acesso a outras identidades sociais ou, ainda, do indivíduo constituir-se de outras formas no mundo social.

Na modernidade sólida (Bauman, 2000), essa fixidez e pré-determinação das identidades sociais colocam o indivíduo como um ser subtraído de seus desejos, que pode ser manipulado ou definitivamente excluído de determinadas esferas sociais. Pois o indivíduo tem sua vida rotinizada, seus posicionamentos são dados e pré-definidos como a/o boa/bom mãe/pai; a/o dedicada(o) aluna(o); a/o operária (o) padrão, isto é, há um tipo de conhecimento tácito pautado em regras que definem o que é a norma ou não. Esse conhecimento tácito parece trabalhar com as relações de poder como algo que se estabelece unilateralmente (cf. seção 1.3) entre aqueles que gozam do privilégio de serem posicionados como possuidores das identidades sociais dominantes, e aqueles cujas identidades fogem à norma e que, portanto, devem ser dominados.

Ao operar o poder como um bloco monolítico, o conhecimento tácito, parece oprimir aqueles indivíduos identificados como dominados, impossibilitando-os de articularem e de constituírem outras identidades como socialmente válidas e defensáveis. Mas, por outro lado, o conhecimento tácito também protege os indivíduos da tarefa de ter de fazer as coisas por si mesmos. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que o conhecimento tácito ajuda a produzir uma condição negativa para o indivíduo, ele também o coloca (o indivíduo) em uma posição muito cômoda, na qual o ser social não tem que fazer escolhas para constituir-se como um sujeito em um grupo.

Entendo dessa forma que o conhecimento tácito ajuda a constituir um discurso para a noção de comunidade imaginária ou postulada tal como é definida por Bauman (2001). Segundo Bauman (2001), pertencer a uma comunidade imaginária¹³ seria basicamente não ser visto como único, seria apenas ser *apagado* e fazer as coisas *comme il faut*, ou seja, agir tacitamente. O conhecimento tácito pode ser visto nas palavras de Bauman (2001: 15) como o “entendimento ao estilo comunitário, casual... [que] não precisa ser procurado, e muito menos *construído*: esse entendimento já *está lá*, completo e pronto para ser usado” (grifos originais). Esse é o tipo de conhecimento que, segundo Bauman (2001), vincula os indivíduos e dá forma à noção de comunidade como um local *seguro e aconchegante*, no qual pouco se tem a fazer para ser do jeito que se é.

Entretanto, a segurança oferecida por esse conhecimento tácito foi solapada pelo avanço tecnológico na contemporaneidade. Assim, a imprensa, os canais de TV e a Internet são meios que fazem os discursos circularem de uma maneira sem igual na história humana, o que leva à constante re-significação dos discursos, tanto em nível local quanto global. Aliás, como foi assinalado na seção 1.2, é no “período do *software*” (Bauman, 2000), quando o espaço torna-se praticamente irrelevante e o tempo instantâneo, que o local e o global aproximam-se sobremaneira, impactando os discursos aparentemente tão estáveis da modernidade sólida, fazendo com que as identidades sociais deixem de ser um *dado* e passem a ser uma *tarefa* (cf. Bauman, 2000 – seção 1.4) para os sujeitos.

A ampla divulgação e a constante re-significação dos discursos afeta as vidas nas comunidades, oferecendo sempre aos indivíduos outras possibilidades de ser e de pertencer a um grupo. Em outras palavras, o que a grande circulação dos discursos oferece aos sujeitos é, justamente, a possibilidade de eles aparecerem como diferentes, de evidenciarem uma identidade singular e de serem pinçados nessa identidade de modo a constituírem uma comunidade, de filiarem-se a um grupo. Ser diferente, portanto, é distanciar-se dos demais, é ver a si mesmo e a uns poucos como seres singulares que, juntos, podem estabelecer um acordo para a constituição de uma comunidade. O estabelecimento do acordo exige um discurso

¹³ Bauman (2001: 10-20) fala da comunidade imaginária como algo imaginado e sonhado que abriga a idéia de aconchego e segurança. Seria uma comunidade sonhada em oposição à “comunidade realmente existente”.

persuasivo que realce a identidade pinçada e, ao mesmo tempo, ofereça um caminho reflexivo para ela se constituir constantemente frente aos discursos transpostos pelos meios de comunicação.

A idéia da identidade pinçada permite que seja vista para um indivíduo a possibilidade de posicionamentos em diversas identidades segundo as relações sociais estabelecidas e os discursos aí engendrados. Em outras palavras, um sujeito é o entrecruzamento de várias identidades que se evidenciam frente aos discursos constituídos cotidianamente. Imagine, por exemplo, uma professora de língua materna em sua sala de aula, ela não fala a seus alunos apenas como professora, ela o faz de variados lugares sociais aos quais ela se filia quando confrontada pelos discursos. Assim, ela pode falar como mulher, como negra, como mãe, como pobre, etc. Além disso, ela pode ainda falar segundo as diferentes expressões de ser mulher, de ser negra... (Parker, 1991).

É com respeito à multiplicidade de identidades constituídas nas interações sociais, que entendo a idéia de Hall (1992) sobre a identidade como uma “celebração móvel”, isto é, os indivíduos gozando da possibilidade de se posicionarem em diferentes identidades de maneira sempre provisória e móvel. Como assinala o próprio Hall (1992: 12-3 – grifos originais), “a identidade torna-se uma *celebração móvel*: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. Essa noção de identidade como uma *celebração móvel* conduz, então, à visão na qual os sujeitos podem assumir diferentes identidades, conforme os discursos nos quais se envolvam. Como resultado, tem-se aqui uma noção de identidade como algo instável, provisório, móvel e aberto, pois que depende das diferentes práticas discursivas nas quais os sujeitos se posicionam.

Nessa perspectiva, a noção de identidade social pode ser entendida como algo que não está pronto, que é constantemente construído nas relações sociais pelas escolhas que os sujeitos fazem posicionando-se. Mas, a possibilidade de fazer escolhas, ou de optar em “um mundo de escolhas plurais” (Giddens, 1999a: 81) só é possível quando, dispondo-se dos recursos necessários, abandona-se o aconchego das identidades prontas e definidas, quando as identidades estáticas da modernidade sólida podem ser sempre questionadas, quando existem para os

indivíduos outras possibilidades de ser e de tornar-se, quando, enfim, “os sinais estabelecidos pela tradição estão em branco” (Giddens, 1999a: 81) e ela (a tradição) pode ser re-significada.

Entendo que a questão da escolha é um aspecto das identidades sociais que, na contemporaneidade, põe em foco as ações dos indivíduos, isto é, torna os sujeitos responsáveis pelas coisas que eles realizam por si e pelo mundo social. Em outras palavras, trata-se da política da escolha ou da “política-vida” (Giddens, 1999a: 197– cf. seção 1.4) que significa tanto a auto-realização do indivíduo quanto as transformações que ele opera no mundo social com base nessa mesma auto-realização. Assim, como exemplo, as escolhas feitas por uma professora de língua materna resultam também na constituição de possíveis identidades profissionais que, para ela, implicam sua auto-realização e a constituição de outros futuros.

Então, fazer escolhas está estreitamente relacionado com os posicionamentos que os indivíduos tomam com base nas práticas discursivas nas quais se engajam. A questão dos posicionamentos discursivos torna-se relevante, sobretudo, quando se quer discutir a maneira como os sujeitos assumem suas identidades nos discursos. Na próxima seção, discuto, então, esse instrumental teórico que possibilita explicar como as participantes da pesquisa evidenciam seus posicionamentos frente às possibilidades do que é ser professora de língua materna.

3.2 Posicionamentos discursivos

Há duas maneiras mais freqüentes para discutir como os sujeitos constituem e assumem suas identidades ao participarem de discursos. A primeira é aquela do sujeito como um ator desempenhando papéis sociais. A metáfora basilar nessa fundamentação teórica é a dramatúrgica (cf. Goffman, 1959; Berger & Luckman, 1966) e a crítica mais consistente vem justamente da idéia de os sujeitos serem apenas seres que interpretam papéis já definidos e estabelecidos. Nesse sentido, portanto, as relações sociais seriam colocadas de forma estática uma vez que, estando suas normas já determinadas, caberia apenas aos sujeitos encaixarem-se e desempenharem o papel social como no *script*.

É justamente com essa crítica que se coloca a teoria do posicionamento, o construto teórico adotado para o presente trabalho de pesquisa. Segundo van Langenhove & Harré (1998: 14), “o conceito de posicionamento pode ser visto como uma alternativa mais dinâmica para o conceito estático de papel”. Dessa forma, se, de um lado, o conceito de papel é usado para designar identidades sociais como formas mais fixas e pouco problematizáveis de localizar-se socialmente; o conceito de posicionamento vem justamente viabilizar o inevitável questionamento da fixidez dos papéis sociais frente aos confrontos trazidos pelo fluxo contínuo dos discursos na contemporaneidade.

Entendo aqui que o posicionamento é, antes de tudo, um construto teórico usado para analisar a maneira como determinadas práticas discursivas são assumidas (ou não) politicamente pelos indivíduos. Ou, como nas palavras de Moita Lopes (2005: 07), o posicionamento “refere-se à maneira como as pessoas são localizadas no discurso ou em conversas quando elas estão engajadas na construção do significado com outras pessoas”. Assim, entendo que se, por um lado, os processos discursivos construídos pelos sujeitos oferecem posicionamentos próprios; por outro lado, tais posicionamentos estão também abertos à mudança (Fairclough, 1992). Em outras palavras, as mesmas práticas discursivas que trazem acoplados determinados posicionamentos podem ser modificadas por outras tantas práticas discursivas questionando posições e constituindo novos posicionamentos. Como assinalam Davies & Harré (1998: 52), na teoria do posicionamento o foco é:

“sobre a forma na qual as práticas discursivas constituem os falantes e os ouvintes de determinadas maneiras, ao mesmo tempo em que elas são um recurso por meio do qual falantes e ouvintes podem negociar novas posições”.

Portanto, posicionar-se discursivamente é uma forma não só de localizar a si mesmo e aos outros no mundo social, mas também de constituir outras práticas discursivas. Essa visão implica também uma manifestação política dos sujeitos em seus contextos e permite-lhes tornarem-se *indivíduo de facto* (Bauman, 2000), isto é, o posicionamento “permite-nos pensar sobre nós mesmos como sujeitos que fazem escolhas” (Davies & Harré, 1998: 41). Dessa forma, a noção de posicionamento pode ser somada àquela da *política-vida* de Giddens (1999a) na qual por meio das escolhas feitas, os indivíduos modificam a si mesmos e tais mudanças afetam

também o mundo social. Mais uma vez evidencia-se aqui o entrelaçamento do global com o local (cf. seção 1.2). Assim, ao recusarem, questionarem ou problematizarem os posicionamentos disponíveis nas práticas discursivas, os sujeitos também podem estar construindo, não só outros modos de ser, mas também outros futuros. Vistos dessa maneira, os posicionamentos são também um recurso que permite, aos indivíduos, a manutenção ou a rejeição dos “efeitos de verdade” (Foucault, 1979 – seção 1.2) dos significados sociais nos embates discursivos travados pelos sujeitos cotidianamente.

Junto com van Langenhove & Harré (1998: 15) eu assinalo, então, que a conversação é a interação mais recorrente por meio da qual o mundo social é criado. Pois, são como falantes e ouvintes que freqüentemente os sujeitos se referem às características pessoais próprias e às dos outros, segundo as posições disponibilizadas pelos discursos. Entendo, portanto, que é na conversação que as pessoas podem, mais comumente, falar como pai/mãe, filho/a, professor/a, trabalhador/a, negro/a, branco/a, homem/mulher, gay, lésbica, jovem, velho... Podem, ainda, suspender ou evidenciar determinadas identidades ao escolherem os discursos nos quais se posicionam, deixando-se reconhecer ou reconhecendo o outro como um tipo de pessoa (cf. Moita Lopes, 2003c). Portanto, “uma posição em uma conversação... é um conceito metafórico por meio do qual os atributos pessoais e morais de uma pessoa como falante são referidos” (van Langenhove & Harré, 1998: 17).

Se a conversação permite aos sujeitos constituírem-se uns frente aos outros como sendo desse ou daquele modo, ela é, então, um espaço intersubjetivo no qual os indivíduos posicionam a si mesmos e aos outros. Entendo, aqui, que a conversação além de garantir o espaço intersubjetivo para a ação dos sujeitos e de ser também um espaço no qual os discursos são tomados e retomados de modo a reconstituírem-se, ela é o espaço interacional no qual são relatadas narrativas sobre as vidas das pessoas, onde são feitas descrições sobre modos de ser, onde são dadas explicações sobre as opções por certos estilos de vida, onde são justificadas ações comuns ou estranhas, enfim, é um espaço no qual são construídos significados sobre os modos de vida das pessoas.

Dessa forma, a conversação exige para sua análise um instrumental teórico capaz de dar conta de um espaço intersubjetivo (pois se trata da ação de indivíduos uns sobre os outros), interdiscursivo (no sentido de que, sendo a linguagem uma prática social, muitos discursos são trazidos para a conversação pelos sujeitos) e retórico (porque o que é dito por cada indivíduo pode contar como uma tentativa de persuadir o outro sobre um modo de ser do falante, isto é, o falante quer que o ouvinte pense que ele é desse ou daquele jeito). Diante de tais características, acredito, então, que a teoria do posicionamento pode ser bastante útil para: a) explicar as maneiras pelas quais os sujeitos se situam e são situados uns frente aos outros; b) identificar os discursos que constituem os sujeitos e os discursos que os sujeitos constituem ao construírem significados; e c) explicitar as relações de poder estabelecidas quando os sujeitos aceitam ser posicionados pelo outro ou quando oferecem resistência a determinados posicionamentos, contando histórias sobre si, justificando-se, descrevendo-se, etc.

Esses posicionamentos podem ocorrer de maneiras diferenciadas de acordo com uma ordem pessoal ou institucional. Diversos modos de posicionamentos são identificados por van Langenhove & Harré (1998) e descritos para prover uma grade analítica para a conversação. No presente trabalho de pesquisa, para analisar como a identidade social da professora de língua materna é reconstituída no processo colaborativo, utilizo os seguintes posicionamentos: a) posicionamento de primeira ordem; b) posicionamento de segunda ordem ou reflexivo; c) posicionamento de terceira ordem; d) auto-posicionamento deliberado; e) posicionamento deliberado do outro; f) posicionamento moral. Tais posicionamentos são, então, discutidos a seguir.

O posicionamento de primeira ordem parece estar vinculado à idéia de um direito supostamente adquirido sobre a outra pessoa, isto é, ao estabelecer uma relação com o ouvinte, o falante projeta expectativas segundo o contexto e a idéia que ele faz do seu interlocutor, tal como pode ocorrer na interação entre a pesquisadora e a professora. A primeira pode posicionar a segunda conforme suas suposições e expectativas sobre o tipo de professora que é sua interlocutora. Em outras palavras, ao fazer suas suposições a pesquisadora pode localizar a professora, na interação, como alguém que precisa tomar conhecimento de algumas

teorias para melhorar sua prática, frente a isso, ela, a pesquisadora, pode localizar-se como justamente a pessoa que detém tais conhecimentos. Segundo, então, as palavras de van Langenhove & Harré (1998: 20) o posicionamento de primeira ordem “é a forma pela qual as pessoas localizam a si mesmas e às outras dentro de um espaço essencialmente moral”.

Porém, os posicionamentos de primeira ordem propostos no contexto moral da pesquisa podem ser rejeitados. Nesse caso, tem-se o posicionamento de segunda ordem ou reflexivo, isto é, um dos interlocutores recusa o posicionamento inicial oferecido pelo falante. Retomando o exemplo acima, a professora pode não aceitar ser localizada no contexto da pesquisa como uma consumidora de teorias, então, aqui, ela pode negociar um posicionamento como alguém que também dispõe de outros conhecimentos sobre o ensino e que podem ser úteis à pesquisa. Portanto, o posicionamento de segunda ordem ou reflexivo ocorre no momento mesmo da conversa sinalizando a necessidade de ser negociado, uma vez que não foi aceito por um dos participantes.

O posicionamento de terceira ordem, ao contrário do reflexivo, ocorre tardiamente em outra interação. Imagine que, no contexto moral da pesquisa, a professora é solicitada a falar sobre como começou a dar aulas. Ao relatar alguns eventos de sua carreira profissional, ela poderá questionar e rever alguns posicionamentos antigos de modo a tecer um juízo de valor sobre eles, o que a levaria a um questionamento do tipo: por que “falei aquilo? por que agi assim?”. Segundo van Langenhove & Harré (1998), trata-se de um posicionamento tardio, isto é, conta como uma retomada, uma reflexão ou problematização posterior à conversa, é uma “*talk about talk*” (van Langenhove & Harré, 1998: 21) na qual as pessoas são reposicionadas.

No presente estudo, os posicionamentos de terceira ordem tornam-se relevantes para o processo reflexivo-colaborativo por ser um meio que permite a problematização de posicionamentos anteriores, ocasionando assim, a possibilidade de a professora, no presente, reposicionar-se em relação ao passado. Para esclarecer o que estou dizendo, retomarei a questão da re-significação da tradição discutida na seção 1.4 com base em Giddens (1995). De acordo com o que foi exposto, estabeleceu-se que a tradição mantém um vínculo entre o passado e o

presente na medida em que ela significa não só a retomada de um ritual, mas também a sua própria re-interpretação. Dessa forma, a tradição reorganiza e re-significa as relações e as identidades sociais.

Portanto, retomar uma tradição pode significar também a revisão dos discursos e das práticas aí constituídas com base no conhecimento crítico-político. Como foi assinalado na seção 1.3 (cf. Pennycook, 2001), o conhecimento crítico-político caracteriza-se por ser um conhecimento: a) questionador e problematizador das práticas discursivas e, portanto, das idéias veiculadas pelos discursos; b) que considera as relações de poder como pontos móveis nos processos discursivos; c) originado pelas escolhas feitas pelos sujeitos; d) provisório e constantemente atualizado pelas reconstituições discursivas nas quais os sujeitos se implicam; e) engajado, pois focaliza as formas pelas quais nos tornamos do jeito que somos por meio dos discursos que ajudamos a constituir.

Assim, o posicionamento de terceira ordem pode ser considerado um espaço na conversa, no qual os posicionamentos, os discursos e as práticas da tradição em foco podem ser revistas formando-se um juízo de valor com base no conhecimento crítico-político. Entendo que a convergência da tradição e do conhecimento crítico-político, constituídos em momentos diferentes – passado e presente –, pode contribuir para a constituição de “futuros possíveis” (Pennycook, 2001).

Até aqui foram apresentados três posicionamentos, dois dos quais apresentam-se sob a forma de contestação e de reflexão. Direi, então, que, ao aceitar ou ao contestar os posicionamentos, as pessoas podem estar agindo orientadas por diferentes tipos de conhecimento. No caso do posicionamento de primeira ordem, como van Langenhove & Harré (1998) parecem indicar, as pessoas agem com base em um conhecimento tácito que foi definido na seção 3.1 como um entendimento pronto para ser usado (Bauman, 2001). As relações de poder nesse tipo de conhecimento podem caracterizar-se mais por serem tomadas como uma força unilateral fluindo apenas em uma direção.

Já nos conhecimentos de segunda e de terceira ordem, os indivíduos parecem agir orientados por um conhecimento crítico-político, que se torna mais explícito no posicionamento de terceira ordem, quando se evidencia um reposicionamento em direção à mudança. Entendo que no posicionamento de

segunda ordem, o reposicionamento pode ocorrer ou não, isto é, há com certeza um ponto de resistência que se caracteriza pela recusa à aceitação tácita do posicionamento de primeira ordem. No entanto, a resistência observada pode ou não resultar em uma negociação, pois ao resistir, um dos interlocutores pode simplesmente cessar a conversa ou pode manter-se irredutível em seu posicionamento inicial.

O posicionamento de terceira ordem, tanto quanto o de segunda ordem, pode estar informado pelo conhecimento crítico-político, porém, por ser um posicionamento que ocorre tardiamente, sob a forma de uma reflexão, ele termina sendo também uma oportunidade de revisão de determinadas práticas e de elaboração de outras como estratégias para a mudança. Em outras palavras, um posicionamento de terceira ordem pode ser visto também como um meio de criação de estratégias para a mudança de discursos e de práticas naturalizados.

Em relação a esses posicionamentos, van Langenhove & Harré (1998: 22-3) distinguem três tipos de práticas discursivas. Em primeiro lugar, “as práticas discursivas nas quais as pessoas posicionam a si mesmas, posicionam as outras e são posicionadas por elas”. Em geral, essas práticas comportam posicionamentos de primeira ordem que seguem o conhecimento tácito sobre os lugares sociais a serem alocados na conversa, isto é, os indivíduos seguem apenas os posicionamentos disponibilizados pelas práticas discursivas.

Em segundo lugar, estão “as práticas discursivas nas quais os atos de posicionamentos do primeiro tipo tornam-se um tópico”, nesse caso, os posicionamentos disponibilizados pelas práticas discursivas são alvos de contestações. Há uma reação de recusa ou de questionamento sobre a aceitabilidade dos posicionamentos disponíveis, com base em um conhecimento crítico-político, indicando a necessidade de negociação que poderá ou não ocorrer, dependendo da relação de poder estabelecida no contexto.

Finalmente, em terceiro lugar, têm-se “as práticas discursivas nas quais as falas de posicionamento têm como tópico um posicionamento de primeira ou de segunda ordem ocorrida em outras práticas discursivas” (van Langenhove & Harré, 1998). Trata-se, aqui, de um olhar distanciado sobre os posicionamentos disponíveis em outras práticas, que é também informado pelo conhecimento crítico

político. No entanto, de um modo diferente das práticas discursivas anteriores, o conhecimento crítico-político é posto para que justamente sejam feitas escolhas por outras práticas discursivas capazes de disponibilizarem posicionamentos diferentes.

Como se vê, as práticas discursivas nas quais são constituídos posicionamentos de segunda e de terceira ordens parecem operar com um espaço maior para a agentividade, isto é, para a expressão dos desejos e da ação dos sujeitos. Observando a intencionalidade dos indivíduos ao posicionarem-se com base em um conhecimento que, na presente pesquisa, pode ser caracterizado como o conhecimento crítico-político, van Langenhove & Harré (1998) assinalam dois outros modos de posicionamentos para os interlocutores na conversa: o auto-posicionamento deliberado e o posicionamento deliberado do outro. Esses modos de posicionamentos contam como uma forma consciente de posicionar a si e ao outro de maneira específica para atingir certos objetivos, realçando traços pessoais.

Assim, ao descrever atos e características próprias, um falante auto-posiciona-se deliberadamente para expressar a própria identidade pessoal, isto é, para convencer seu interlocutor de que ele é um certo tipo de pessoa. Segundo van Langenhove & Harré (1998: 24) há três meios pelos quais os seres se mostram discursivamente completos: a agentividade, a auto-consciência e a biografia. Segundo os mesmos autores, ser discursivamente completo significa ter uma identidade pessoal, que é gramaticalmente marcada pelo pronome de primeira pessoa do singular, e uma identidade social que pode ser identificada nas relações de poder explicitadas na biografia narrada e nos eventos narrados que legitimam o auto-posicionamento do indivíduo. É claro que a referência a tais expressões da identidade pessoal e social varia conforme aquilo que o indivíduo quer mostrar de si.

O posicionamento deliberado do outro pode ocorrer na presença ou na ausência desse. O relevante aqui é que ao posicionar deliberadamente o outro, um falante realça positiva ou negativamente as características de seu interlocutor de modo que ele mesmo, o falante, pareça, na conversação, um determinado tipo de pessoa. Assim, o posicionamento deliberado do outro pode contar também como um auto-posicionamento deliberado, pois, na medida em que se busca construir o outro como sendo desse ou daquele modo, o falante está também realçando as características que tomaria para si mesmo.

Para finalizar a caracterização dos posicionamentos usados no presente trabalho, gostaria apenas de especificar o posicionamento moral como oposto aos posicionamentos deliberados discutidos. Segundo van Langenhove & Harré (1998), uma pessoa é posicionada moralmente quando é considerado o desempenho de suas ações sociais ou institucionais. Em outras palavras, a ordem moral dispõe os posicionamentos fixos em uma instituição, por exemplo, em uma escola, a professora é posicionada sempre como aquela diretamente responsável pela verificação do quanto um aluno aprendeu, isto é, pela avaliação.

Não quero dizer com isso, que espaços não-institucionalizados não constituam um contexto moral no qual as práticas discursivas disponibilizam alguns posicionamentos, mas antes, que nas instituições, os discursos cristalizados (cf. seção 1.2) disponibilizam posicionamentos igualmente cristalizados dos quais os indivíduos dificilmente podem escapar. O contexto moral da presente pesquisa para a professora é, por exemplo, uma prática que disponibiliza posicionamentos mais negociáveis do que aqueles da escola na qual ela trabalha.

No processo reflexivo-colaborativo de pesquisa, muitos desses posicionamentos podem ocorrer e até mesmo outros podem ser encontrados. Acredito ser também por meio da observação da recorrência de determinados modos de posicionamentos que possa ser afirmado ou não o maior ou menor esforço para o trabalho colaborativo. Pois, por meio do posicionamento das participantes, pode-se ainda identificar o quanto elas estão dispostas a negociar para a construção de outros significados e de novas identidades para a professora de língua materna. Isso é possível porque se acredita, aqui, que os posicionamentos revelam as visões de mundo das pessoas, as práticas discursivas que tomam como verdadeiras e que constituem suas vidas. Como assinalam Davies & Harré (1998: 35), uma vez assumido certo posicionamento “a pessoa vê o mundo a partir do ponto daquela posição e em termos de imagens particulares, metáforas, narrativas e conceitos que se tornam relevantes dentro da prática discursiva em que estão posicionadas”

Portanto, os posicionamentos discursivos podem constituir-se também como formas de conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o mundo social. Assim, quanto mais recursos um sujeito encontra para posicionar-se, mais chances ele tem

de tornar-se um indivíduo móvel (Bauman, 2000), isto é, de participar de diferentes esferas do mundo social, de diferentes práticas discursivas. Entendo, portanto, que, no processo reflexivo-colaborativo de pesquisa, deve-se, entre outras coisas, desejar que a professora reveja as práticas discursivas nas quais se posiciona, e que reconheça outras práticas discursivas nas quais possa posicionar-se ou por meio das quais possa rever antigos posicionamentos.

Considerando o que foi exposto até aqui sobre a forma como as práticas discursivas disponibilizam identidades e posicionamentos, sendo, ao mesmo tempo, constituídas por esses últimos, interessa mostrar os discursos sobre o ensino de língua materna que comumente disponibilizam certos posicionamentos sobre a linguagem e sobre o ensino de línguas. Na próxima seção, então, discutirei construtos teóricos como a gramática e os gêneros discursivos, e abordagens de leitura observando os posicionamentos que tais discursos têm oferecido à professora de língua materna em relação à linguagem e ao ensino de línguas.

3.3 Posicionamentos disponíveis nos discursos sobre linguagem

Meu objetivo ao tomar esse tema é apenas observar nas práticas discursivas de ensino de língua materna os posicionamentos disponíveis a respeito da linguagem e do ensino de português. Pois, acredito que muitos desses posicionamentos gerados na academia podem estar sendo tomados também pelos professores em suas salas de aula e isso traz algumas implicações concernentes à maneira como são entendidas as relações de poder, a constituição de significados, entre outros aspectos no ensino da língua materna. Dessa forma, nas subseções a seguir, discuto os posicionamentos disponíveis nas práticas discursivas mais recorrentes no ensino de português como língua materna, entre as quais serão focalizadas a gramática, a teoria dos gêneros discursivos e a leitura.

3.3.1 Posicionamentos na/da gramática

A gramática é um dos aspectos sob os quais a linguagem pode ser estudada, sendo assim, cabe abordar algumas de suas definições para que se tenha uma noção das formas em que o termo é usado na literatura. A gramática apresenta-se

para Possenti (1996: 63) como um “conjunto de regras” o que não parece corresponder a uma definição muito precisa, uma vez que pode haver, como de fato há, várias perspectivas sob as quais tais regras podem ser estabelecidas. Assim, Possenti (1996) discute três definições de gramática: *gramáticas normativas*, *gramáticas descritivas* e *gramáticas internalizadas*. As gramáticas normativas são definidas por Possenti (1996: 64) como um “conjunto de regras *que devem ser seguidas*” (grifo original), os termos grifados remetem à preferência pelo uso padrão das normas gramaticais. Daí, esse tipo de gramática ser conhecido também como gramática prescritiva.

Em seguida, Possenti (1996: 65) define as gramáticas descritivas como um “conjunto de regras *que são seguidas*” (grifo original), para se referir ao trabalho dos lingüistas preocupados em descrever e/ou explicar as regras da linguagem em uso. Nesse caso, trata-se de rejeitar o julgamento de valor estabelecido pelas gramáticas prescritivas sobre o que é certo ou errado no uso lingüístico, para, em lugar disso, considerar as variedades das formas lingüísticas que os usuários empregam.

Em outras palavras, como faz Possenti (1996) pode-se pensar em, pelo menos, dois sentidos quando se fala das normas da língua. O primeiro sentido é aquele da obrigatoriedade, segundo a qual, uma variedade lingüística é considerada correta e se coloca como aquela que deve ser adotada como uma expressão mais pura e verdadeira da língua em questão, excluindo as demais como erradas. O segundo sentido é o de normas como regularidade e constância, esse é o caso dos trabalhos dos lingüistas ao descreverem as variedades da língua como formas legítimas para os falantes. Então, a gramática descritiva rejeita o primeiro sentido por considerá-lo um julgamento de valor, para adotar o segundo sentido como um pressuposto do trabalho cientificamente regido.

Finalmente, a terceira gramática de que fala Possenti (1996: 69) é a gramática internalizada, isto é, um “conjunto de regras *que o falante domina*” (grifo original). Tal gramática diz respeito à organização intuitiva dos falantes de uma língua, à forma como os enunciados são organizados e reconhecidos como pertencentes a uma língua ou variedade pelos falantes/ouvintes em uma situação comunicativa. Considerando essas três definições de gramática, cabe observar

como gramáticos e lingüistas posicionam-se quanto a elas no que diz respeito ao contexto escolar.

Em relação à gramática prescritiva, Travaglia (1996: 101) assinala que essa tem sido a abordagem mais recorrente nas salas de aula de ensino médio e fundamental, caracterizando-se aqui a simples “repetição dos mesmos tópicos gramaticais” durante os anos escolares. Com referência a esse mesmo aspecto, Neves (2003: 81) esclarece que a gramática ensinada na escola consiste muito mais na transmissão de esquemas e de categorizações abstraídas da linguagem. Assim, ao longo dos anos escolares, o aspecto metalingüístico é enormemente privilegiado, chegando mesmo ao ponto assinalado por Neves (2003: 85) de a “metalinguagem pôr-se a engolir a linguagem que lhe deu nascimento e estatuto”.

Um aspecto que parece, conforme Neves (2003), questionar o caráter normativo das gramáticas escolares, pelo menos no Brasil, é o fato de não haver nelas um caráter explicitamente normativo. Em primeiro lugar, segundo Neves (2003) não está dito em tais gramáticas o que deve e o que não deve ser usado, a não ser que sejam observados os exemplos citados, os quais são, em geral, obtidos em textos representativos da “boa linguagem” (Neves, 2003: 30). Em outras palavras, os exemplos oferecidos excluem outros usos da língua.

Em segundo lugar, as gramáticas brasileiras apresentam uma preocupação muito maior em relação à nomenclatura. Segundo Neves (2003) esse fato aparentemente significa o registro de um paradigma de esquemas que se supõe neutro e descritivo. Porém, em uma análise mais profunda, observa-se que essas gramáticas sendo “organizações modelares” (Neves, 2003: 31), abrigam formas sistematizadas ao mesmo tempo em que excluem outras, o que significa querer estabelecer como deve ser o uso lingüístico.

Enfim, o que, no meu entender, Neves (2003) termina mostrando é que se, talvez, não possa ser dito que os compêndios escolares sejam explicitamente normativos, ao menos, em um nível mais velado, com certeza, o que é ensinado nas escolas é sempre norma e prescrição do uso da língua. Assim, quando o ensino de língua materna é entendido como transmissão de paradigmas e modelos supostamente neutros que definem como é, ou como deve ser, a (suposta) “verdadeira língua”, tem-se subjacente uma política de escolha que coloca um uso

da linguagem com mais efeitos de verdade como um ideal lingüístico a ser preservado.

O caráter supostamente neutro da nomenclatura e dos paradigmas na gramática normativa, preconizado pelo ideal lingüístico a ser preservado, está presente, também, na gramática descritiva. No entanto, nessa última, ele se deve muito mais ao cunho científico requerido pela vertente descritivo-explicativa da gramática. O cunho científico da descrição lingüística, como bem assinala Marcuschi (2000), marca uma “incompatibilidade entre normatividade e cientificidade”, isto é, a aversão científica às normas no sentido de juízo de valor (Possenti, 1996). Essa aversão justifica-se pela suposta neutralidade preconizada pelo ideal científico de representar um conhecimento puro e objetivo sobre o mundo.

Tem-se, aqui, uma política de produção do conhecimento que cria, dessa forma, uma realidade autônoma desvinculada das questões sociais, culturais e históricas mais amplas. Pennycook (2001: 29) refere-se a essa política de produção do conhecimento como “ostracismo liberal”, para ele, tanto a abordagem prescritiva quanto a descritivo-explicativa supõem um “centrismo autônomo” ao privilegiarem um foco nas estruturas internas sem considerarem as estruturas externas. Talvez possa aqui ser dito que a estrutura interna, quando tomada pela vertente prescritiva, tende à homogeneização, já a neutralidade visa à idealização a ser preservada. Na vertente descritivo-explicativa, a estrutura interna é trabalhada para que o estudo científico mantenha-se neutro, visando ao reconhecimento igualitário das variedades (cf. seção 2.2).

Para Pennycook (2001), a descrição é também uma descrição objetificada da língua/variedade que serve a objetivos políticos para se manter dentro da visão positivista de ciência. Surge, então daí, a crítica principal feita por eles e que consiste no fato de que, embora sendo reconhecida a igualdade entre as línguas, as questões relativas à diferença social, à desigualdade e ao conflito são ignoradas. Dessa forma, entendo junto com Pennycook (2001) que o objetivo de um trabalho lingüístico assim delineado é estar livre do contexto social, histórico e cultural, na vã tentativa de evitar a interferência política (com P maiúsculo e minúsculo) e de desprezar as relações de poder que entrecruzam na linguagem em uso.

Vale ressaltar, ainda, que tanto a vertente prescritiva quanto a descritiva parecem privilegiar a natureza representativa da linguagem. Como foi discutido na seção 2.2, o enfoque na natureza representativa da linguagem parece supor a comunicação humana como algo que exige pouco ou nenhum esforço. Estando a natureza representativa da linguagem estreitamente ligada e constituída pela METÁFORA DO CONDUTO (seção 2.3), a comunicação tende a ser vista como a mera transmissão e identificação dos pensamentos e dos sentimentos que são postos nas palavras. Por essa metáfora, viu-se que a interação humana pode ser entendida de maneira bastante simplificada, o que não corresponde à realidade dos fatos, já que é vulgarmente reduzida à codificação e à decodificação.

A gramática internalizada, por sua vez, torna a natureza comunicativa da linguagem a mais relevante ao focalizar o uso que os falantes fazem da língua ordinariamente. Como lembra Possenti (1996), a gramática internalizada é a rigor o objeto de descrição da lingüística, ou seja, o foco científico da abordagem descritivo-explicativa está justamente no uso que os indivíduos fazem da língua. Então, a vertente descritiva conta como uma explicação científica da natureza comunicativa da linguagem sem considerar o mundo social no qual ocorrem os eventos comunicativos, ou seja, trata a linguagem com base na METÁFORA DO CONDUTO. Esse é um enfoque que traz para a gramática escolar assim delineada um recorte da linguagem alijada da vida do aluno, como um ensino da língua com um objetivo em si mesmo.

Porém, a natureza comunicativa pode ser tratada pelas gramáticas escolares de maneira menos reducionista como propõe Neves (2003). A gramática intuitiva do falante pode ser tratada na escola de modo a tornar-se um conhecimento mais consciente. Seria assim uma maneira de ensinar gramática construída com base na reflexão do aluno sobre esse conhecimento inconsciente que ele usa para comunicar-se cotidianamente. Nesse sentido, uma abordagem da natureza comunicativa para o ensino da língua materna consistiria em considerar, segundo Neves (2003), o preenchimento das funções da linguagem. Contudo, deve-se ressaltar que tais funções extrapolam o velho esquema de comunicação baseado na transmissão de uma mensagem entre um emissor e um receptor. Para Neves (2003), a questão da comunicação está baseada na interação situada social e

historicamente, consistindo em “uma complicada troca” (Neves, 2003: 111) que ultrapassa, em muito, o esquema de comunicação “que trata dos componentes desvinculados, que entram no circuito apenas como peças de uma máquina de codificar e decodificar” (Neves, 2003: 111).

Acredito que esse pode ser um caminho possível para a abordagem de uma gramática escolar que opere em uma visão menos reducionista da linguagem, uma vez que a natureza comunicativa da língua como um esforço, entre os indivíduos para atingirem a compreensão mútua, é levada em conta. Esse é um caminho que pode, inclusive, levar à anulação da clássica distinção entre prescrição e descrição para os estudos gramaticais e lingüísticos. Pois, como foi assinalado com base em Pennycook (2001), tal distinção, em um nível mais profundo, torna-se inviável já que ambas – prescrição e descrição – colocam a linguagem fora do mundo social (cf. seção 2.4) para construir um estudo autonomamente centrado. Dessa forma, entendo que abordagens baseadas na natureza comunicativa como a de Neves (2003) podem oferecer um direcionamento para a real consideração da linguagem como prática social. Isso pode significar para a professora de língua materna um posicionamento que ultrapassa as distinções entre fala e escrita, variedade padrão e não-padrão oferecidas pela descrição lingüística ou mesmo pela sociolingüística ao descrever a relação entre linguagem e sociedade de maneira ainda representativa e estática (cf. seção 2.4)

Assim, a consideração no estudo gramatical do real funcionamento da língua, como o quer Neves (2003), pode ser vista como um ponto de partida para a possibilidade de uma gramática constitutiva dos significados construídos interacionalmente pelos sujeitos. Em outras palavras, trata-se da possibilidade de repensar a relação entre teoria e prática, colocando-a não mais como conhecimentos estanques, mas antes como conhecimentos que se suportam e se influenciam mutuamente. Nesse sentido, acredito que a Lingüística Aplicada, assim como outras ciências da linguagem, tem muito a oferecer em termos da maneira como os seres sociais constituem, por meio da ação lingüística, o mundo em que vivem ao posicionarem-se discursivamente. Dessa perspectiva, uma gramática constitutiva dos significados poderia oferecer à professora de língua materna, no ensino fundamental e médio, outros posicionamentos em relação à linguagem e ao

ensino da língua de modo a proporcionar aos alunos um trabalho lingüístico escolar que produzisse uma reflexão sobre as relações de poder, de desigualdades e de conflitos que pervagam as práticas discursivas diárias.

Entretanto, esse ainda não é um discurso freqüente que disponibilize posicionamentos para a professora de língua materna. Ao que parece os posicionamentos mais comuns ainda são aqueles da abordagem prescritiva e descritiva da língua. Bechara (2002: 217), por exemplo, assinala três “métodos pedagógicos adotados através do tempo”, os quais podem ser tomados sob a ótica do presente trabalho de pesquisa como três posicionamentos mais comuns para a professora de língua materna. Assim, o primeiro posicionamento é designado por Bechara (2002: 217) como “a visão mais antiga” e caracteriza-se pelo desejo da professora de que os alunos substituam abruptamente a variedade familiar que trazem, pela variedade escolar da língua.

Observa-se que esse é um posicionamento orientado por uma prática discursiva que dá ênfase à natureza representativa da linguagem, pois, em geral, opera-se aqui com a possibilidade de uma língua pura e neutra, capaz de descrever o mundo objetivamente. Prima-se, nesse posicionamento, pelo ensino da língua materna como um conjunto de regras que prescrevem como se deve falar e escrever bem; nesse caso, o falar e o escrever bem são os substitutos adequados da variedade familiar do aluno. Nessa prática discursiva, tal substituição é entendida como tarefa da professora, uma vez que ela pode ser posicionada como a *erudita*, isto é, uma representante dos “padrões estabelecidos pela gramática prescritiva” (Henriques, 2002: 226). Dessa forma a professora é posicionada com a tarefa de homogeneizar, por meio das normas prescritivas, as variedades lingüísticas.

O segundo método pedagógico assinalado por Bechara (2002: 218) é aquele orientado pelos “movimentos populistas com o fito de aceitar a língua do aluno e achar que a língua escrita era uma deturpação” da variedade familiar. Obviamente, esta visão vai resultar em um posicionamento para a professora contrário ao anterior, já que sua tarefa deixa de ser aquela de homogeneizar para ser a de simplesmente aceitar todas as variedades sem impor nenhum tipo de prescrição. Observa-se, aqui, uma aproximação à vertente descritivo-explicativa da gramática, conforme discutida anteriormente, na qual as variedades são igualmente

consideradas. No entanto, como assevera Pennycook (2001), esquecidas as questões de diferenças e de desigualdades, esse posicionamento caracteriza o liberalismo igualitário que resulta na “igualitarismo cego” para as relações de poder imanentes na linguagem.

Aqui, a professora passa a assumir um posicionamento *liberal*, operando uma visão de linguagem que privilegia a natureza representativa da língua e/ou comunicativa. Cabe-lhe ainda um posicionamento supostamente neutro ao admitir as variedades lingüísticas de seus alunos, mas que não avança no sentido de instrumentalizá-los com outro conhecimento de modo a possibilitar-lhes a participação em “momento do trato social e cultural em que se impõe o conhecimento da língua padrão” (Bechara, 2002: 218). Trata-se, então, de deixar as coisas como elas estão, isto é, se há diferentes variedades que atendem satisfatoriamente os diferentes grupos, não se deve querer impor uma variedade única.

Finalmente, Bechara (2002: 218) fala do terceiro modelo pedagógico designando-o como “poliglotismo”. O posicionamento da professora aqui parece ser um meio termo entre a erudição e o liberalismo, pois segundo Bechara (2002: 218) cabe à professora “sem usar uma camisa de força mas, com habilidade de pedadagogo”, ir mostrando aos alunos outras possibilidades lingüísticas. O problema desses dois últimos posicionamentos é não considerarem as questões de desigualdade e de poder que atravessem as práticas discursivas. O mundo social é concebido de maneira estática, sem que os diferentes grupos sociais estejam comunicando-se e criando relações de poder. Como nas palavras de Pennycook (2001: 53), são visões nas quais “o uso da linguagem simplesmente reflete a sociedades”, nesse caso, está sendo “implicitamente afirmado que as categorias e as identidades existem antes da linguagem e são simplesmente marcadas ou refletidas quando as pessoas a utilizam” (Cameron, 1995 apud Pennycook, 2001: 53). Como se pode concluir, são posicionamentos que desconsideram a natureza constitutiva da linguagem e que estão, portanto, longe de serem uma prática discursiva que ofereça à professora um posicionamento semelhante àquele assinalado por Moita Lopes (2003a) no qual a professora é alguém com quem os alunos atuam constituindo significados.

3.3.2 Posicionamentos da/na teoria dos gêneros discursivos

Alguns aspectos da teoria dos gêneros discursivos já foram discutidos na seção 2.4 quando foram abordadas as políticas de ensino de língua materna nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesta seção, retomarei tal teoria para aprofundar algumas questões e identificar os posicionamentos disponibilizados para a professora de língua materna quando a língua é estudada com base nesse construto teórico.

Os gêneros discursivos tomam a linguagem como estando estreitamente ligada ao contexto social, o que possibilita um olhar sobre a situacionalidade do discurso. Nesse sentido, cada esfera social “elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados” (Bakhtin, 1953: 279) os quais são denominados gêneros discursivos. Entende-se, assim, que as interações entre os indivíduos localizados socialmente são configuradas segundo determinados gêneros discursivos tomados pelos sujeitos como moldes e limites para suas ações lingüísticas. Como assinala Bakhtin (1953: 301) “moldamos nossa fala às formas precisas de gêneros, às vezes padronizados e estereotipados, às vezes maleáveis, mais plásticos, mais criativos”. Então pode ser dito que o gênero discursivo é um construto teórico que permite a visualização da maneira como os discursos são organizados e tratados em uma determinada esfera da atividade humana.

Como foi asseverado por Bakhtin (1953), os gêneros discursivos podem ser mais ou menos padronizados; isso significa, então, que há uma variabilidade de acordo com a situação de comunicação. Assim, há situações em que as interações obedecem a rotinas muito rígidas como, por exemplo, aquelas dos tribunais nos quais circulam um reduzido número de gêneros e com poucas possibilidades de mudanças, “o querer-dizer deve limitar-se à escolha de um determinado gênero e apenas ligeiros matizes” (Bakhtin, 1953: 303). Mas, há também situações em que se constituem gêneros mais maleáveis, isto é, situações que admitem diferentes gêneros e suportam mais modificações nos gêneros disponíveis naquela esfera. Talvez esse seja o caso das interações nas conversas cotidianas entre amigos e parentes; no contexto da sala de aula, que, embora dispondo de determinados gêneros, esses podem ser e são, constantemente, modificados pelos sujeitos agindo lingüisticamente.

Até aqui, tentei realçar a maneira como o gênero discursivo revela-se um construto teórico capaz de evidenciar a natureza comunicativa da linguagem, operando em relação ao mundo social. Pois que ele se coloca justamente como o meio pelo qual a organização macro do discurso pode ser viabilizada. Segundo Bakhtin (1953), se os gêneros não existissem, a comunicação humana seria praticamente impossível, uma vez que a cada ato comunicativo dever-se-ia começar do zero. Em outras palavras, a organização macro traduzida nesse construto teórico é o que oferece uma rotina relativamente estável para a interação entre os sujeitos. Esse aspecto pode ainda ser visto nas palavras de Swales (1990: 58) quando ele assinala que “um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos cujos membros compartilham alguns conjuntos de propostas comunicativas”.

O gênero discursivo oferece, portanto, uma perspectiva de estudo da língua muito diferente daquela que se tem com a gramática, que tende a privilegiar, em geral, a natureza representativa da linguagem. Assim, entendo que a perspectiva gramatical, ao focalizar a natureza representativa, parece operar apenas no movimento da língua refletindo a sociedade, ignorando, portanto, o movimento inverso no qual a ação lingüística dos sujeitos constitui o mundo social. Embora tenha sido visto que algumas gramáticas buscam oferecer uma análise focada na natureza comunicativa da linguagem, como a de Neves (2003), acredito que os gêneros discursivos atingem a questão comunicativa mais incisivamente. Pois, se de um lado eles podem ser considerados uma rotina para a modelagem dos discursos, possibilitando a ação interindividual; por outro lado, eles podem ser considerados também um recurso para a mudança.

Como bem assinala Fairclough (1992: 161), o gênero discursivo “permite-nos dar o devido peso não só ao modo como a prática social é limitada pelas convenções, como também à potencialidade para mudança e criatividade”. A potencialidade para a mudança parece ser vista por Fairclough (1992) na ação lingüística dos indivíduos, isto é, nas formas que as pessoas encontram para irem modificando as rotinas que orientam suas enunciações. A maneira como os gêneros discursivos, elaborados em determinados contextos, são modificados pelos sujeitos pode ser exemplificada em Mattos (2003). Nesse artigo, o contexto da sala de aula é mostrado como um local no qual a conversação, como um gênero discursivo oral

mais popular, é inserida de maneira a modificar uma rotina orientada por gêneros mais próximos da escrita. Tem-se, portanto, uma ação pela mudança que, nos termos de Fairclough (1992: 248) consiste na “democratização do discurso”, isto é, na forma como, em um contexto social, as rotinas muito rígidas sustentadas pelas desigualdades vão assimilando rotinas de outros contextos e encobrendo as relações de poder.

Nesse sentido, Fairclough (1992) cita a conversação como um gênero discursivo que tem colonizado várias esferas sociais, fazendo com que questões de assimetria e de poder institucional, antes, bem evidentes, tornem-se veladas, criando uma aparente democratização. Por outro lado, Fairclough (1992) aponta que muitas vezes essa democratização pode ser realmente verdadeira, havendo um movimento real em direção à conversação. Em todo caso, o que essa democratização significa, segundo ele, é uma alteração geral nas rotinas comunicativas estabelecidas pelos gêneros discursivos. Em primeiro lugar, passa a haver maior variação na prática discursiva em questão, isto é, ocorrem mais tipos de rotinas ou gêneros discursivos. Em segundo lugar, a previsibilidade das rotinas diminui para os participantes, como é mostrado em Mattos (2003), os gêneros discursivos, comuns à sala de aula e que configuram o que é uma aula de língua materna, precisam ser negociados entre os participantes. Assim, passa a haver os momentos de conversa para a descontração e os momentos de conversa para a construção/transmissão do conhecimento.

Finalmente, em terceiro lugar, os gêneros discursivos tornam-se mais móveis, a conversa, por exemplo, como um gênero discursivo, passa a entrar em outros contextos que antes lhe eram refratários (cf. Fairclough, 1992: 270). Trata-se de uma fragmentação ou relaxamento das práticas discursivas que pode ser entendida como a forma pela qual as práticas discursivas tornam-se passíveis às mudanças originadas nos/pelos gêneros discursivos. Tais mudanças são o que marcam a natureza constitutiva da linguagem, isto é, a forma pela qual o mundo social é constituído pelos discursos nos quais os sujeitos se posicionam. Por essa perspectiva, a linguagem não mais apenas reflete a sociedade, ela lhe dá forma e pode transformá-la. O gênero discursivo é um construto teórico que pode ser tomado na relação dialética entre mundo social e linguagem, ao mesmo tempo,

como rotina e como recurso de mudança. Essa é uma guinada importante nos estudos da linguagem, pois mostra a língua como uma ferramenta dinâmica, cujas transformações podem também causar impacto na sociedade.

Outra forma pela qual a consideração da natureza constitutiva da linguagem ratifica essa guinada é ao tornar evidente a agentividade. Considerando que falar/escrever/ouvir/ler são maneiras de agir socialmente, as pessoas tornam-se seres que podem ter uma ação guiada pelas próprias escolhas lingüísticas. Então, escolher seguir uma rotina estabelecida por um gênero discursivo, ou tomá-lo como um recurso para mudar a interação em um contexto, pode implicar o esforço pessoal por fazer convergir o desejo e a ação para a manutenção ou a transformação das relações de poder em uma esfera da vida social. E, na contemporaneidade, as pessoas são cada vez mais chamadas a assumirem como uma tarefa a constituição de suas identidades sociais, daí que, escolher esse ou aquele gênero discursivo é, também, escolher um jeito de ser e de estar em sociedade.

Assim discutida, a teoria dos gêneros discursivos poderia ser um instrumento poderoso para o ensino de língua materna, uma vez que ela pode possibilitar para o ensino a consideração da natureza constitutiva da linguagem, a agentividade e a mudança social, os quais colocariam a língua materna estreitamente ligada ao mundo social. No entanto, como já foi assinalado nos PCNsLP, parece haver alguns pontos bastante controvertidos quando a teoria dos gêneros discursivos sofre a transposição didática. Assim, ao serem discretizados como conteúdos escolares, os gêneros discursivos tendem, em geral, a tornar-se apenas rotinas, ou seja, no ensino da língua, a ênfase maior parece ser sobre rotinas rígidas, capazes de moldar e de limitar a escrita. Aliás, nesse caso, os gêneros discursivos escritos são sempre muito mais enfatizados que os orais.

Ao falarem sobre o que os professores pensam sobre o ensino de línguas orientado pela teoria dos gêneros discursivos, Kay & Dudley-Evans (1998: 310) ressaltam pontos positivos tais como o fato de a teoria ser um tipo de abordagem que “dá poder e capacidade, permitindo que os estudantes dêem sentido ao mundo ao seu redor e participem dele”. De forma mais específica à modalidade escrita da língua, no mesmo artigo, os autores assinalam que conforme os professores, os alunos podem perceber que a escrita é uma ferramenta e entender como os textos

são organizados e descritos. Por outro lado, Kay & Dudley-Evans (1998) alertam para alguns perigos da teoria que causam preocupações aos professores. O principal parece ser o fato de haver sempre o risco de os gêneros discursivos serem tomados de maneira mais prescritiva que descritiva em um ambiente de ensino pouco criativo.

Como já assinalai, a prescrição e a descrição resultam sempre em uma abordagem reducionista e o mesmo parece ocorrer em relação aos gêneros discursivos. Pois, entendo que, ao considerá-los prescrição ou descrição, privilegia-se apenas o gênero como um tipo de rotina. Assim, o ensino da língua estaria restrito à aprendizagem da “estrutura composicional” (Bakhtin, 1953), ou seja, o foco do processo de ensino e aprendizagem estaria sobre a reprodução de determinadas exigências dos gêneros o que não implica necessariamente a reflexão sobre a linguagem como uma forma de ação sobre o mundo social. Como Kay & Dudley-Evans (1998: 311) asseveram “a rigidez do ensino de tipos de fórmulas tira o poder em vez de dar poder”, pois, mais uma vez, o aluno não tem uma atitude responsiva em relação ao texto.

O segundo perigo apontado por Kay & Dudley-Evans (1998) e que me parece relevante é a ênfase no ensino dos gêneros escritos. Percebendo que há a necessidade de que sejam também ensinados os gêneros orais, os autores assinalam que os pesquisadores devem continuar a analisar diferentes gêneros, entre eles, os orais, e tornar seus trabalhos acessíveis aos níveis mais básicos de ensino de língua. Nesse caso, acredito que questões como a circulação de um gênero discursivo em diferentes práticas discursivas, como ocorre com a conversa na contemporaneidade, passariam ao largo da reflexão dos alunos sobre a linguagem.

Para finalizar, quero, então assinalar que a teoria dos gêneros discursivos disponibiliza posicionamentos para a professora de língua materna, provendo tanto uma perspectiva rotinizada da linguagem, quanto uma vertente mais voltada para a mudança. Entendo assim, que se trata de uma teoria que oferece espaço para a agentividade, isto é, para as escolhas feitas pela professora ao convergir ou não desejo e ação para a mudança. Dessa forma, há que se buscar cada vez mais escolhas informadas pelo conhecimento crítico-político de maneira a precaver-se

contra o risco de tomar os gêneros discursivos apenas como uma rotina. Em lugar disso, deve-se estar atento para o seu aspecto mais importante e capaz de tornar o ensino de línguas uma forma de dar poder aos alunos e, assim, usar o gênero discursivo como um instrumento de mudança. Portanto, a teoria dos gêneros discursivos pode oferecer à professora de língua materna aquele posicionamento de que fala Moita Lopes (2003) no qual ela é alguém com quem os alunos agem constituindo significados.

3.3.3 Posicionamentos nas/das abordagens de leitura

Nesta seção tento explorar questões concernentes ao significado e a indeterminação da leitura para localizar os posicionamentos relativos à linguagem e ao ensino de língua materna. Na literatura atual, para a questão da leitura são descritos alguns modelos dentre os quais destaco o da decodificação, o da interação de processamentos e o de prática social. Nos dois primeiros, observa-se que a busca pelo significado parece tornar-se a questão central a ser explicada, o último modelo percebe que em um evento de leitura as relações sociais estabelecidas podem ocupar o primeiro plano, além disso, a idéia de busca pelo significado é substituída pela indeterminação.

Com base no desconstrutivismo de Derridas, Grigolletto (1992) faz uma distinção entre os significados logocêntrico e não-logocêntrico que pode ser útil para uma reflexão sobre a determinação e a indeterminação do significado. O logocentrismo parece operar em uma abordagem que privilegia a natureza representativa da linguagem consistindo na localização do significado *no* texto. Assim, o texto é colocado como o provedor de sentidos, isto é, a materialidade lingüística abriga os significados.

O significado não-logocêntrico, por sua vez, considera, segundo Grigoletto (1992), as restrições institucionais, o que quer dizer que o texto é visto como uma ação lingüística que ocorre em um contexto. Além disso, o significado é localizado na ação pessoal de leitores e de escritores ao interagirem por meio do texto, ou seja, as palavras não abrigam sentidos, mas antes, esses só podem ser estabelecidos pelos sujeitos intersubjetivamente. Nesse caso, pode-se estar caminhando na direção de uma leitura com base na natureza constitutiva da linguagem.

Operando em uma base logocêntrica, o modelo de decodificação consiste, segundo Kato (1987), em um processo duplo de decodificação no qual o estímulo visual é codificado em sons e esses em significados. A insistência desse processo de vocalização resulta em uma leitura linear e lenta que, não raras vezes, impossibilita a compreensão dos significados contidos nas palavras. Observe a aproximação entre esse modelo de leitura e a METÁFORA DO CONDUTO, assinalada na seção 2.3, como uma metáfora complexa formada por uma rede de outros conceitos metafóricos: a) A MENTE É UM RECIPIENTE; b) IDÉIAS SÃO OBJETOS; c) PALAVRAS SÃO RECIPIENTES; d) COMUNICAR É TRANSMITIR; e) COMPREENDER É VER (cf. Reddy, 1979; Zanotto et al., 2002).

No modelo de decodificação de leitura pode ser evidenciada uma relação muito próxima entre o estímulo visual para a primeira etapa de decodificação e a metáfora COMPREENDER É VER. Assim, essa etapa implicaria a suposição de que ler é ver os significados nas palavras, ou ainda que, os significados entram para a cabeça do leitor através de seus olhos. A segunda etapa de decodificação parece estar estreitamente relacionada à metáfora PALAVRAS SÃO RECIPIENTES. Ressalta-se aqui a noção de linguagem em sua natureza representativa o que implica um entendimento de leitura como uma tarefa cognitiva deslocada do contexto social mais amplo, além de ser uma atividade na qual o leitor pode ser posicionado secundariamente em relação ao escritor, cabendo-lhe apenas apreender passivamente as idéias contidas nas palavras.

O segundo modelo a ser tratado é o da interação de processamentos. Esse modelo consiste na combinação do processo ascendente de leitura, isto é, o texto é considerado como o provedor de pistas para a compreensão; com o processo descendente de leitura no qual o leitor utiliza estratégias como o levantamento de hipóteses e o conhecimento prévio para (re)construir o significado. Há, então, aqui, maior colaboração entre o escritor e o leitor que interagem por meio do texto na busca pelo significado. Nesse caso, torna-se relevante a natureza comunicativa da linguagem, pois, como assinala Moita Lopes (1996a: 138) esse modelo de leitura é interacional “no sentido de que é derivado de uma visão interacional do: a) fluxo da informação(...) b) discurso, entendido aqui como o processo comunicativo entre leitor e escritor na negociação do significado do texto”. Trata-se, portanto, de uma

abordagem de leitura que considera leitor e escritor como indivíduos situados historicamente agindo em um mundo social.

Considerando, então, a interação tanto do fluxo da informação quanto do discurso, observa-se que esse modelo já escapa ao logocentrismo identificado no modelo anterior. Pois a interação de processamentos, ao ressaltar a ação do leitor, anula a exclusividade do texto (da materialidade lingüística) como o provedor de significados. Além disso, ao considerar que tanto leitor quanto escritor são sujeitos situados sócio-historicamente, o modelo de interação de processamentos condiciona a leitura à situacionalidade, o que, de alguma forma, pode induzir ao pensamento no qual a leitura é mais do que buscar significados.

Para a professora de língua materna, essa é uma abordagem que disponibiliza posicionamentos que consideram a relação entre a linguagem e o contexto social. Em relação ao aluno como leitor, o conhecimento prévio que ele traz é visto como um ponto de partida para a leitura, além disso, a própria leitura passa a ser entendida como um ato comunicativo entre escritor e leitor engajados na construção do significado.

Esse é um aspecto crucial, pois ressalta a comunicação como algo além da transmissão de informação, como ocorre na METÁFORA DO CONDUTO Reddy (1979). A comunicação humana é colocada como algo que exige o esforço constante daqueles engajados em uma tarefa difícil e criativa de testagem de hipóteses. Acrescente-se, ainda, o fato de que as hipóteses são condicionadas ao ambiente social de cada um o que exige uma grande quantidade de interação verbal para que possam ser interpretadas. Assim, embora a interação de processamentos ressalte outros aspectos da leitura, ela ainda parece manter o significado em primeiro plano, isto é, o principal motivo pelo qual os sujeitos se envolvem em um evento de leitura seria a construção do significado.

A terceira abordagem é a leitura como prática social. Nesse modelo, o texto é situado sócio-historicamente porque tanto o autor, no contexto de produção, quanto o leitor, no contexto de leitura, agem sob a regulação das instituições que freqüentam ou que freqüentaram. Dentro dessa visão de leitura, o conhecimento utilizado pelo leitor é sempre um conhecimento calcado em significados públicos e convencionais que possibilitam procedimentos interpretativos condizentes. Assim, o

significado constitui-se, não porque forneça pistas, mas, em lugar disso, porque o leitor imprime ao texto os significados convencionais nos quais seus conhecimentos estão baseados; o autor, por sua vez, também age da mesma forma.

Porém, até aqui, esse parece ser um modelo de leitura bastante semelhante ao modelo de interação de processamentos. A diferença entre eles reside, sobretudo, no fato de a leitura como prática social, como assinala Bloome (1983: 166), consistir em um evento no qual o objetivo primeiro estar mais ligado ao “estabelecimento de relações sociais; posicionamento social e formação de grupo e relação entre os membros”, do que à obtenção de um significado textual. Então, a leitura como prática social evidencia muito mais a natureza constitutiva da linguagem, pois, de um lado, os participantes do evento de leitura agem guiados pelos significados sociais já dispostos em um contexto, de outro lado, eles também ajudam a manter ou a mudar os significados sociais ao posicionarem-se nos discursos disponíveis em um evento de leitura.

Assim, ler pode ser também um ato pelo qual, certos significados são ratificados enquanto outros são modificados pelas ações lingüísticas dos sujeitos. É, nesse sentido, que entendo a afirmação de Moita Lopes (1996b) de que a leitura pode ser vista como “um ato social, isto é, uma forma de agir no mundo através da linguagem”. Portanto, a leitura como prática social ao considerar os significados tanto como condicionantes da interação social, quanto como construções da ação dos indivíduos, viabiliza a abordagem do texto como uma negociação. Em outras palavras, a leitura como prática social pode ser experienciada segundo a METÁFORA DA NEGOCIAÇÃO, na qual os leitores, com base em um texto, constroem significados intersubjetivamente.

Além disso, considerando que os discursos disponíveis em um evento de leitura podem ser re-significados continuamente, isto é, que os discursos podem ser questionados e reconstituídos de maneiras diversas, a leitura torna-se uma prática problematizadora dos discursos (cf. Pennycook, 2001). Em outras palavras, sendo a leitura uma atividade por meio da qual os indivíduos questionam determinados discursos, a linguagem aqui pode ser tomada de acordo com a proposta de Pennycook (2001: 68), na qual a compreensão histórica de seu uso é considerada tanto quanto o foco no contexto local, e o seu entendimento como uma instância

não-essencializada. Tais aspectos podem encontrar suporte na constituição de um conhecimento crítico-político da linguagem que considere as escolhas dos sujeitos como escolhas orientadas politicamente, segundo as relações de poder; de desigualdades e de diferenças constituídas.

A leitura como prática social pode ser entendida também como uma prática problematizadora, isto é, um espaço no qual várias interpretações são constituídas nas interações entre os sujeitos e instauradas nos/ pelos embates discursivos. Nesse sentido, então, a leitura trabalha essencialmente com a indeterminação, pois os sujeitos agem levantando hipóteses que são condicionadas aos contextos em que eles vivem. Tal fato imprime à natureza constitutiva da língua, um traço de indeterminação por meio do qual se deseja mostrar que os sujeitos vêem o mundo e o traduzem de maneiras diferentes e o mesmo acontece em relação às interpretações feitas pelos indivíduos em um evento de leitura. Em outras palavras, as interpretações, em um evento de leitura, variam segundo as experiências dos sujeitos, suas visões do mundo e seus posicionamentos discursivos.

Dessa forma, o que para uns, segundo suas identidades sociais, seus posicionamentos e seus interesses, pode parecer muito relevante em uma interpretação, para outros pode não ser tão importante. Nesse caso, a professora de língua materna deve estar consciente de que não existe uma leitura única e certa, o que existem são diferentes discursos nos quais tanto ela quanto seus alunos posicionam-se na tentativa de constituir significados negociáveis, fluidos e sempre atualizáveis (Maybin & Moss, 1993). E, nesse sentido, é possível à professora um posicionamento semelhante àquele apontado por Moita Lopes (2003a) no qual a professora de línguas deve ser alguém com quem os alunos atuam para constituir significados sociais.

A leitura como prática social ou como problematização pode ser posta em prática sob a forma da conversa sobre textos como fazem Maybi & Moss (1993), segundo as autoras, a conversa sobre textos pode ser mais facilmente entendida como as falas dos sujeitos que giram em torno de um texto escrito. Trata-se, portanto, mais especificamente da mediação oral de um texto escrito. Como será visto no próximo capítulo que descreve a metodologia de pesquisa, a conversa

sobre textos é a estratégia usada nesta pesquisa para viabilizar o confronto entre diferentes políticas curriculares.

As diferentes abordagens de leitura disponibilizam, então, diferentes posicionamentos para a professora de língua materna, em relação à linguagem e ao ensino de línguas. Assim, podem ser vistos posicionamentos que giram em torno da natureza representativa colocando a aula de leitura como um processo de decodificação e de transmissão de idéias, bem como posicionamentos que tentam escapar da METÁFORA DO CONDUTO, realçando a leitura como um evento social no qual escritor e leitor interagem situacionalmente na busca pela construção do significado. Tem-se, ainda, o terceiro posicionamento que focaliza as relações sociais como o objetivo primeiro de um evento de leitura, tomada como uma atividade cujas interpretações são fluidas e provisórias, o que realça o caráter de indeterminação para a constituição dos significados.

Síntese

O foco deste capítulo foi sobre as formas pelas quais os indivíduos, na contemporaneidade, são chamados a evidenciar-se socialmente segundo suas identidades sociais e seus posicionamentos discursivos. Nesse sentido, o conceito de identidade foi discutido como estando estreitamente ligado aos discursos nos quais o sujeitos se posicionam. Além disso, foi vista a forma pela qual a identidade é algo a ser construído pelos próprios sujeitos. Não havendo, na contemporaneidade, mais identidades prontas e dadas, mostrar-se como um determinado tipo de pessoa tornou-se uma tarefa a ser executada pelos próprios sujeitos ao engajarem-se nos discursos que os constituem e que eles ajudam a constituir.

A noção de posicionamento foi considerada como uma alternativa mais dinâmica, em lugar do conceito estático de papel social. Entende-se, aqui, que muitos posicionamentos já estão disponibilizados nas práticas discursivas, no entanto, os sujeitos podem ou não aceitá-los. Quanto mais posicionamentos estiverem disponíveis, ou quanto mais tais posicionamentos forem constituídos pelos sujeitos, mais próximos do indivíduo de facto, os sujeitos podem estar.

Em seguida foram descritos os posicionamentos utilizados no presente trabalho de pesquisa e que surgem no processo colaborativo evidenciando pontos de vista, metáforas, imagens e conceitos constituídos pelas co-pesquisadoras. Os posicionamentos caracterizados foram: a) posicionamento de primeira ordem; b) posicionamento de segunda ordem ou reflexivo; c) posicionamento de terceira ordem; d) auto-posicionamento deliberado; e) posicionamento deliberado do outro; f) posicionamento moral.

Procedeu-se, ainda a uma reflexão sobre os posicionamentos em relação à linguagem e disponíveis em algumas práticas de ensino de língua materna, tais como a gramática, a teoria do gênero discursivo e a leitura. Considerando o enfoque de tais práticas na natureza representativa, comunicativa e constitutiva da linguagem, viu-se que alguns posicionamentos fazem prevalecer uma visão muito restrita de linguagem colocando-a como mera transmissão, outros posicionamentos oferecem uma perspectiva da linguagem mais próxima da idéia de ação social. Contudo, ficou estabelecido que nenhuma dessas práticas são tão rígidas que não possam ser modificadas pela professora ao convergir desejo e ação para a mudança.

4 A PESQUISA E SEU CONTEXTO

Neste capítulo discuto aspectos da metodologia de pesquisa colaborativa adotada para o presente trabalho seguindo, inicialmente, o embasamento teórico de Cole & Knowles (1993). Em seguida, discuto a questão do poder na produção do conhecimento na pesquisa colaborativa fundamentada em Cameron et al. (1992); Pennycook (2001). Além disso, discuto os procedimentos de construção de dados¹⁴ e os instrumentos de pesquisa utilizados, bem como defino os procedimentos de análise com base em Bloome & Egan-Robertson (1993) e em outros pesquisadores, ao final ofereço informações sobre as participantes e sobre o contexto da pesquisa.

Embora muito antes eu já desejasse trabalhar com a formação de professores de línguas, este trabalho de pesquisa começou a delinear-se, mais especificamente, ao final do ano de 2002, quando eu fazia a coordenação pedagógica de uma escola pública do Rio de Janeiro. A diretora dessa escola havia decidido que aquele seria seu último ano nessa função e que estava disposta a voltar para a sala de aula. Isso significava voltar a dar aulas de português como língua materna em turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental após dez anos sem fazê-lo. Devido à extensão do tempo que passara fora de sala de aula, a diretora, cujo nome fictício é JEN, sentia-se insegura. Ela sabia que muita coisa havia mudado (o material didático, a interação professor-aluno, a avaliação, o currículo, as abordagens de ensino de língua, etc). Enfim, uma série de mudanças ou de tentativas de mudanças, por parte tanto do governo quanto dos participantes da comunidade escolar, havia ocorrido. Jen havia acompanhado tais mudanças como diretora e agora, decidida a voltar a dar aulas de LM, sabia que teria novos e grandes desafios.

Diante desse quadro, Jen, sabendo de meu interesse pela formação de professores, em especial os professores de LM, pediu que eu a ajudasse nesse retorno. Sei que seu pedido foi motivado também pela relação de amizade desenvolvida ao longo dos anos que trabalhamos juntas nessa escola. Contudo, como pesquisadora, vi aí a oportunidade de um trabalho de pesquisa focalizando a

¹⁴ A denominação *construção dos dados* é escolhida em lugar de *coleta de dados*, por entender que, no paradigma qualitativo de pesquisa, a pesquisadora está envolvida na construção do conhecimento sobre o mundo, como é proposto por Zanotto (2002) e Zanotto & Palma (2003).

reconstituição da identidade profissional de uma professora de LM. Propus, então, a Jen que ela participasse da pesquisa. Haveria, assim, um tipo de troca: de um lado, eu compartilharia conhecimentos que pudessem auxiliá-la nesse retorno; de outro lado, ela deveria se dispor a compartilhar informações que pudessem atender ao que se tornou o objetivo da pesquisa: descrever a reconstituição profissional de uma professora de LM.

Ao compartilhar conhecimentos e informações, estava tentando construir um desenho de pesquisa baseado na colaboração. Trata-se de uma metodologia cuja temática refere-se a aspectos tais como a melhor distribuição de poder/conhecimento; a interação entre pesquisadora e pesquisada e o tratamento qualitativo dos dados, como será visto na próxima seção. Esses temas são concernentes a uma política de pesquisa em linguagem que questiona o caminho percorrido pela forma positivista de produzir conhecimento. A tradição positivista está baseada em uma concepção ontológica na qual a realidade independe do ser humano, sendo ordenada por leis que devem ser descobertas por um observador treinado. Sua concepção epistemológica está pautada na observação direta do mundo social em um recorte estático, exigindo do observador uma atitude objetiva e padronizada com testes e experimentos procedimentais (cf. Ochsner, 1979).

A política de pesquisa em linguagem que defendo no presente trabalho está ligada à tradição hermenêutica. Segundo Ochsner (1979), em vez da explicação, da demonstração e até da predição na tradição positivista, essa forma de produzir conhecimento objetiva a compreensão e a interpretação dos eventos humanos que constituem o mundo social. Como se vê, nessa concepção ontológica a realidade ou o mundo social são construídos pela ação humana, daí a compreensão de uma realidade multifacetada pelos diferentes propósitos dos seres sociais. A concepção epistemológica na tradição hermenêutica se dá de maneira indireta pela interpretação do observador sobre as ações humanas observáveis, entre elas, a ação lingüística concebida como forma de agir socialmente.

A produção do conhecimento por meio da interpretação do observador, em LA, assim como em outras áreas das Ciências Sociais, fundamenta-se na concepção de uma realidade construída intersubjetivamente. Em outras palavras, na tradição positivista, a produção do conhecimento se dá pela busca de um sujeito

em conhecer um objeto, essa relação dualista implica o isolamento do objeto da realidade social e a idéia de um suposto conhecimento puro. A tradição interpretativista, porém, vê o conhecimento profundamente ligado ao mundo social e, portanto, vem propor justamente a possibilidade do conhecimento da realidade construído pelas ações de sujeitos situados sócio-historicamente.

Trata-se, assim, de uma forma de se fazer pesquisa que, em LA, toma a linguagem em seu contexto sócio-histórico. Os dados daí gerados são altamente contextualizados (cf. Moita Lopes, 1994; Ochsner, 1979). Dessa forma, o trabalho do pesquisador é o de oferecer uma compreensão, ou melhor, um conhecimento baseado na sua interpretação das ações das pessoas nas situações focalizadas. Ou como assinalam Denzin & Lincoln (1998: 03), “os pesquisadores qualitativos estudam coisas em seus cenários naturais, tentando dar sentido a elas ou interpretam os fenômenos em termos dos significados que as pessoas trazem para elas”. Assim, para se responder à questão proposta por Cameron et al. (1992: 11) “o que está acontecendo aqui?”, a interação social torna-se o objeto de conhecimento, porém, é, ao mesmo tempo, um objeto construído pelos próprios sujeitos no mundo social. Pois, como assinalam Berger & Luckmann (1966: 57), “a vida cotidiana é, sobretudo, a vida com a linguagem”.

Segundo Moita Lopes, (1993); Cavalcanti & Moita Lopes, (1991), entre outros, dentro da tradição interpretativista podem ser identificados como mais recorrentes os seguintes desenhos de pesquisa: a pesquisa etnográfica; a pesquisa introspectiva, a pesquisa ação e a pesquisa colaborativa. Para o presente trabalho, entendo que a pesquisa colaborativa é a base mais apropriada, uma vez que pretendo observar a reconstituição da identidade profissional de uma professora negra de língua materna, por meio das interações que caracterizam a tarefa de pesquisa. Além disso, as interações da tarefa de pesquisa são construídas de maneira a possibilitar o trabalho reflexivo e colaborativo entre a pesquisadora e a professora.

Antes de discutir mais detalhadamente esse processo reflexivo-colaborativo como metodologia de pesquisa, o que será feito na próxima seção, retomo as perguntas de pesquisa já apresentadas na introdução e que serão respondidas a partir do capítulo 5.

- a) Que práticas discursivas contam como ensino de português como língua materna para as co-pesquisadoras no processo reflexivo-colaborativo da pesquisa?
- b) Como se confrontam as práticas discursivas consideradas cristalizadas e aquelas consideradas inovadoras durante o processo reflexivo-colaborativo? O que facilita/dificulta a implementação das práticas discursivas inovadoras para a professora-pesquisadora?
- c) Como as práticas discursivas re-significadas durante as sessões de conversa sobre textos entre as co-pesquisadoras no processo reflexivo-colaborativo contribuem para a reconstituição da identidade da professora de português como língua materna?

4.1 O processo de pesquisa reflexivo-colaborativo

Um dos aspectos fundamentais da pesquisa de cunho colaborativo é o esforço pela melhor distribuição do poder, isto é, a tentativa em diminuir a distância entre o conhecimento prático da professora de sala de aula e o conhecimento científico da pesquisadora¹⁵. Dentro da perspectiva colaborativa de pesquisa, Cole & Knowles (1993: 480) oferecem uma matriz com quatro etapas que compõem o processo colaborativo, na qual fica implícita a compreensão de que a professora de sala de aula e a pesquisadora contribuem com conhecimentos específicos e importantes.

Assim, ao dividir o processo de pesquisa colaborativa em quatro etapas: a) planejamento e preparação; b) obtenção de informação; c) interpretação e representação; e d) relato e uso; Cole & Knowles (1993) assinalam as seguintes responsabilidades para cada uma das participantes em cada etapa:

¹⁵ Consciente de que tanto a professora quanto a pesquisadora devem ser consideradas na pesquisa colaborativa como participantes com igual poder de decisão sobre os rumos da pesquisa, sendo por isso chamadas co-pesquisadoras, opto aqui por usar os termos professora e pesquisadora para facilitar a leitura.

Para a professora:

- “Participação negociada em termos de benefício percebido, compromisso e procedimento”
- “Identificação das fontes de informação e negociação de estratégias apropriadas”
- “Sensível às análises preliminares, a interpretação conjunta deve liderar ao final da análise”
- “Representação negociada no relato e edição de relatos pessoais, percepção dos benefícios mútuos”

Para a pesquisadora:

- “Responsabilidade primária pela articulação da proposta, coordenação da pesquisa e negociação das atividades”
- “Identificação de estratégias possíveis e responsabilidade primária de reunir as informações a serem discutidas em conjunto”
- “Preparação e apresentação da análise preliminar, a interpretação conjunta da análise preliminar deve liderar na análise final”
- “Responsabilidade primária em escrever o relato, sensível aos comentários do editorial e da representação do professor, percepção dos benefícios mútuos”

(Cole & Knowles, 1993: 480)

Como se pode ver, Cole & Knowles (1993: 480) especificam as responsabilidades deixando evidente a necessidade do envolvimento constante de ambas as partes. À pesquisadora, cabem responsabilidades primárias na coordenação, na condução da discussão e da interpretação, e na elaboração do relato final, sem, contudo, deixar de envolver a professora no processo colaborativo. Assim, tive a preocupação de conversar com Jen sobre a proposta de estarmos estudando os currículos citados dando ênfase especial ao construto teórico principal nos PCNsLP. Além disso, selecionei os textos teóricos e não teóricos que pudessem prover tal estudo.

A idéia de que professora e pesquisadora estejam ambas envolvidas e compromissadas (cf. Cole & Knowles, 1993) realmente no processo colaborativo pode ser considerada também um passo na direção do compartilhamento de

conhecimentos. Isso implica dizer que os conhecimentos trazidos para a pesquisa devem ser considerados igualmente valoráveis, sendo, apenas, tipos de conhecimentos diferentes. E é, nesse sentido, que a investigação colaborativa poderá ser duplamente válida: em primeiro lugar, porque os participantes compartilham conhecimentos diferentes, o que é enriquecedor para ambos. Em segundo lugar, porque de posse de novos conhecimentos as participantes passam a gozar da possibilidade de escolhas e de alternativas para decidir que rumo tomar (cf. seção 1.4).

O processo colaborativo entre mim e Jen iniciou-se, então, com a proposta de estudarmos os gêneros discursivos, como o construto teórico principal dos PCNsLP. Desde a primeira sessão reflexiva, Jen mostrou-se relutante em adotar esse currículo devido à sua formação como professora que esteve voltada sempre para uma abordagem gramatical do ensino de línguas. Essa hesitação da professora pode ser explicada por Cameron et al. (1992: 25) que assinalam que o fato de um conhecimento ser reconhecido pela academia não é a garantia de que os docentes o tomarão para suas vidas profissionais. Portanto, embora conscientes das limitações de suas práticas discursivas, as professoras podem ou não escolher adotar a teoria com a qual passam a interagir durante uma pesquisa colaborativa.

Contudo, entendo que o aspecto válido da pesquisa colaborativa ao compartilhar diferentes conhecimentos é justamente a possibilidade de produzir outros conhecimentos. Em outras palavras, ao compartilhar os conhecimentos teóricos e práticos durante o processo reflexivo, pode-se chegar a um terceiro tipo de conhecimento – o conhecimento crítico-político (cf. seção 1.3) – capaz de dar suporte à criação de “futuros possíveis” (Pennycook, 2001). Portanto, a pesquisa colaborativa pode significar mais do que a soma ou a junção do conhecimento prático e teórico, pois o resultado dessa combinação está além da aquisição de argumentos teóricos. Em outras palavras, a mudança discursiva pode, em realidade, significar atitudes políticas (cf. seção 1.3) e em consequência a constituição de outros futuros.

Aliás, embora eu utilize aqui a distinção entre conhecimento teórico, para designar o conhecimento trazido pela pesquisadora, e conhecimento prático, para aquele trazido pela professora, devo ressaltar que se trata apenas de um recurso

para referir-me a diferentes tipos de conhecimento. Pois, como bem assinala Anderson (1989: 253) ao falar da etnografia crítica, as percepções do mundo social, tanto aquelas por parte do pesquisador quanto aquelas dos participantes, são construtos teóricos. A diferença é que uma percepção é mais imediata à experiência que a outra, mas são, em verdade, diferentes reconstruções da realidade social. Além disso, deve ainda ser ressaltado que cada uma das co-pesquisadoras detém tanto o conhecimento teórico quanto o prático, o fato é que, de acordo com os contextos, elas podem constituir sua prática com uma base predominante nesse ou naquele tipo de conhecimento.

No processo colaborativo, portanto, a questão do poder/conhecimento é entendida como uma troca mútua na qual todos lucram, uma vez que conhecimentos de ordens diferentes são partilhados, discutidos, negociados e reconstituídos em conjunto pela professora e pela pesquisadora. Trata-se, assim, de constituir a pesquisa colaborativa com um caráter problematizador (cf. Pennycook, 2001 – seção 1.3) das visões tornadas naturalizadas, entendo que é dessa forma que a pesquisa colaborativa pode resultar em políticas de escolha menos guiadas por essencializações sobre os indivíduos, sobre a sala de aula e sobre o mundo social.

Por outro lado, vive-se em uma sociedade altamente complexa na qual as realidades são diferentemente forjadas pelos sujeitos nos seus modos de se relacionarem e de recriarem o mundo social. Cria-se um estado de coisas no qual as experiências são distintamente vividas e apenas muito parcialmente compartilhadas. Com isso em mente, tento localizar o processo de pesquisa reflexivo-colaborativo de maneira a mostrar as implicações da relação poder/conhecimento que se apresentam.

A questão do poder/conhecimento na relação entre as participantes, segundo Cameron et al. (1992), pode gerar três tipos diferentes de processo de pesquisa. O primeiro tipo é a pesquisa *sobre* os sujeitos na qual se evidencia preponderantemente a interpretação do pesquisador, em outras palavras. É a voz ética que se evidencia totalmente em detrimento da voz êmica e, nesse sentido, todos os esforços são empregados para uma atitude positivista ética que objetiva mitigar as contribuições dos sujeitos pesquisados.

O segundo tipo é a pesquisa *sobre e para* os sujeitos na qual o pesquisador posiciona-se como o expert (authoritative knowledge), que pode ajudar a defender os interesses da comunidade estudada. Nesse caso, compreende-se que a voz ética é capaz de questionar verdades tornadas naturais objetivando corrigir outras vozes éticas. Finalmente, o terceiro tipo é a pesquisa *sobre, para e com* os sujeitos. Ela está centrada na interação social por meio da qual os participantes (pesquisador e pesquisados) agem criticamente questionando práticas essencializadas no próprio grupo estudado, objetivando sua reconstituição. Entendo que nesse tipo de pesquisa as vozes ética e êmica são negociadas de modo a darem suporte uma para a outra o que pode ser considerado mais em acordo com a pesquisa colaborativa aqui desenvolvida.

Considerando os trabalhos de Foucault (1975 e 1979) nos quais o poder é visto como algo que se distribui como pontos móveis nas relações sociais (cf. Machado, 1996), entendo que o conhecimento teórico não pode ser considerado a ferramenta principal para que se dê poder a quem não tem. Até porque a idéia de dar poder traz em si uma imagem estática de seres sociais incapazes de fazerem suas escolhas políticas o que contradiz a compreensão foucaultiana na qual “onde há poder há resistência” (Machado, 1996: XIV). Além disso, essa mesma idéia – dar poder – remete de certa forma, ao modernismo emancipatório criticado por Pennycook (2001) por ser uma política de produção do conhecimento na qual o saber científico ocupa hierarquicamente o topo da pirâmide (cf. seção 1.3). Dessa perspectiva, a simples posse desse conhecimento libertaria os sujeitos das condições de opressão.

Nesse processo de pesquisa reflexivo-colaborativo, entendo que a distribuição do poder/conhecimento pode ser pensada como a possibilidade de se oferecer alternativas, isto é, de se oferecer outras práticas discursivas e outros caminhos políticos possíveis para a construção de “futuros preferíveis”, tanto para a pesquisadora quanto para a professora. Nessa busca pela constituição de “futuros preferíveis” (Pennycook, 2001) viabilizada por um processo reflexivo e problematizador, baseado no conhecimento crítico-político, os seres sociais podem projetar-se como indivíduos capazes de realizarem suas escolhas políticas. E, nesse sentido, o conhecimento crítico-político opera como o aporte necessário para

que o sujeito faça previsões e aceite correr os riscos advindos de suas escolhas. Portanto, a pesquisa sobre, para e com os sujeitos deve ser vista não apenas em termos do que ou do quanto ela é capaz de transformar, mas antes, em relação às possibilidades que os sujeitos têm de projetar seus desejos, suas escolhas e suas ações como uma imagem positiva de si mesmos. Em outras palavras, a pesquisa colaborativa vale na medida em que o indivíduo é capaz de aceitar correr riscos desejando para si uma narrativa por meio da qual ele(a) se auto-realize (cf. Giddens, 1999 – seção 1.4).

4.2 As participantes da pesquisa

Nesta seção, falo das participantes da pesquisa – professora e pesquisadora – de modo a oferecer ao leitor um perfil que as caracterize como pessoas que buscam constituir uma narrativa de si com base em suas vidas profissionais. Tento, ainda, prover o leitor com uma descrição da turma escolhida pela professora para o desenvolvimento da seqüência didática, sendo que essa descrição se dá com base na visão de Jen sobre seus alunos.

4.2.1 A professora participante

Como já assinalai anteriormente, Jen é uma professora negra que ensina português como língua materna na rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro. Na época da pesquisa, Jen contava 54 anos de idade, era casada com um homem negro e mãe de dois filhos adolescentes. Pretendo nesta seção relatar alguns aspectos da vida de Jen, os quais, acredito, estão ou estiveram na base de muitas de suas escolhas e que por isso mesmo compõem sua história de vida.

Seu pai morreu quando ela tinha dez anos de idade, e, sendo das três filhas, a mais velha, foi quem, junto com a mãe, trabalhou para manter a família. Situação que permaneceu mesmo depois de casada. Apesar do pouco tempo que viveu com o pai, ele é tomado por Jen como um modelo, por dois motivos. Primeiro, sua militância em sindicatos na década de 1950, mesmo com pouca escolaridade, tinha atuação e esclarecimento políticos. Em segundo lugar, pelo fato de valorizar e incentivar as filhas a estudarem. Tais fatos ficam evidenciados nas palavras de Jen

no trecho transcrito da entrevista de 04/10/2002, quando ela ainda era diretora de escola.

Jen ¹⁶	meu pai operário sem instrução dizia assim / que ele venderia a casa mas que os filhos teriam instrução./ que ele era uma pessoa assim / inteligente né?/ ele tinha a cultura dele né?/ essa cultura aí / popular mesmo do conhecimento que ele buscou #
R	Conhecimento de vida?/
Jen	É de vida. / meu pai assim era envolvido com política / foi líder sindical / e ele disse que ele aprendeu a escrever sozinho/ o nome dele ele aprendeu a escrever sozinho /aprendeu a ler sozinho./ e ele disse que num deve ter ficado um ano na escola!/ e o sonho dele era ter estudado muito./ tanto que nós éramos três filhas e a gente estudaria!/

Possivelmente, mantendo na lembrança o incentivo e o exemplo do pai, Jen torna-se uma aluna estudiosa. Deve-se lembrar que até a década de 1970, inclusive, o acesso ao ensino público era restrito; havendo poucas vagas, a grande parcela da população pobre ficava de fora. Assim, Jen vai estudar em escolas particulares das quais obtém bolsas de estudo e outros prêmios devido à sua dedicação como aluna. Como é mostrado nos dados a seguir, sua dedicação aos estudos é motivada, em parte, também pelo fato de ser discriminada por ser negra.

R	Olha só/ mas assim você quando você estudava, na tua época de estudante, como você era?/
Jen	Estudiosa./ Tremendamente estudiosa./ Eu não estudava pra passar de ano / eu estudava pra tirar dez./ Eu queria tirar dez até porque eu / meu pai morreu eu tinha dez anos / e eu fiquei na escola NOME / parece que pagava alguma coisa / sei não / NOME na minha época era campanha nacional de escola da comunidade / de educandário para todos / depois virou escola da comunidade./ e:: o diretor me falou que se eu tirasse primeiro lugar / eu teria uma bolsa de estudos./ aí no primeiro ano eu ganhei um curso de inglês./ depois ganhei um curso da minha época / né?/ datilografia / e ganhei # e ganhava prêmios./ esses foram assim / e mais a promessa de não pagar nada né /então eu estudava pra isso e ESTUDAVA PORQUE GOSTAVA / eu tinha um prazer enorme de tirar dez e achar que eu era a melhor num colégio do primário / um colégio no Méier / o Colégio NOME / era um colégio particular similar ao Pedro Segundo / e onde havia racismo né ?/ eu sou da década de sessenta né?/ e então as pessoas me perguntavam / negro?/ eu era a única negra da minha sala / e você só era aceito se você fosse bom./ logo assim que eu entrei / eu tirei primeiro lugar / e aí você passa a ser respeitada por todo mundo né ?/ então era assim / até mesmo por afirmação de identidade querer passar/querer tirar dez / pra não ser humilhada por ser negra./

Apesar da dificuldade financeira e da necessidade de trabalhar desde cedo, Jen chegou a cursar duas graduações. A primeira foi em Letras no curso de Português e Literaturas, a segunda em Pedagogia. Embora tivesse conseguido

¹⁶ As convenções de transcrição podem ser consultadas no corpo do trabalho na seção 4.4.

vaga na universidade federal, o trabalho a fez mudar o curso de Português e Literaturas para uma faculdade paga no subúrbio do Rio de Janeiro. Embora tenha feito essas duas graduações, segundo Jen, seu “sonho” inicial era cursar medicina.

R	Agora olha só / você falou que fez pedagogia que fez supervisão mas você é # também é professora de língua portuguesa, você fez duas graduações, por que você escolheu fazer isso, duas graduações?/
Jen	Cheguei a falar com você que passei pra uma escola federal / e tive que trocar pra particular pra eu trabalhar./ e aí eu trabalhava o tempo inteiro / já comecei a trabalhar muito cedo / (...)
R	Você fez primeiro o que?/ a faculdade de letras? [
Jen	De letras. / primeiro letras / eu fiz letras em setenta e oito / eu fiz / em setenta e dois eu terminei letras e em setenta e oito eu fiz pedagogia /aí porque a minha diretora na escola municipal / via que eu tinha assim uma VEIA pra supervisora que ela achou que eu poderia ser uma boa supervisora / e que no município criaria um cargo de especialista de educação / ah as coisas que mudam na educação / o especialista ia ganhar BEM / ia ser valorizado / que eu devia ser fazer / aí eu fui fazer./
R	Ah tá. / depois de ter terminado a:: [
Jen	É:: depois / já tava formada . /
R	E por que você escolheu letras?/
Jen	Também na época foi porque eu num podia pagar cursinho / e eu tinha feito segundo grau contabilidade / e achava que contabilidade não me daria condições de passar né / na minha época não tinha ainda cesgranrio /fui fazer aqueles vestibulares isolados /e aí só fazia prova de português inglês / literatura / português e literatura com redação /então (----) (risos) eu fiz letras / e meu sonho PRIMEIRO era fazer medicina / mas eu não sabia nada de química e física /aí fui pra letras porque eu num achei que passaria em outra coisa né /aí quando eu comecei a estudar eu me apaixonei./ até porque eu comecei a dar aula logo no primeiro ano / (----) era um negócio maravilhoso / e dar aula tinha a ver comigo / aí fiquei./
R	E você pensava em fazer medicina por quê?/
Jen	Ai / num sei também / é aquela coisa do pobre né / (...) e medicina talvez fosse aquela coisa da menina pobre né / a história do doutor que a menina pobre pensa / que a família sonha...

Com a conclusão dos estudos superiores em Letras, durante muitos anos, Jen continua a trabalhar como professora de português como língua materna no ensino fundamental e médio, tanto na rede pública quanto na particular. Sobre a sua prática de ensino, ela mesma observa que tem a tendência a uma abordagem guiada pelo ensino da gramática tradicional, valorizando demasiadamente o ensino do uso padrão das estruturas gramaticais e de sua nomenclatura. Observa-se, contudo, que já nessa época Jen se preocupa com as atividades de leitura,

principalmente com uma prática de leitura baseada nas chamadas grandes obras literárias.

R	E como você era quando era professora de português?/ Como era assim a sua aula /você com os alunos?/
Jen	Ah era assim muito legal!/ tinha assim um relacionamento muito bom / são poucos os que não gostavam de mim./ muito muito solta (----) eu acho que eu era presa à gramática / porque foi assim que eu aprendi né / eu fui aluna de um professor que só trabalhava com a gramática / na minha época o ginásio né / terminei o ginásio em sessenta e cinco / e era época da gramática/ de Camões/ de Machado de Assis / então eu gostava que meus alunos lessem / mas que estudassem gramática./

Após vinte anos como professora de LM, Jen torna-se diretora de uma escola da rede municipal de ensino. Como ela mesma coloca, esse nunca foi seu objetivo, foi algo que aconteceu como uma consequência não só de sua formação acadêmica também em Pedagogia, mas, sobretudo, da crença de seus colegas em sua defesa do ensino público.

R	E como foi que você se tornou diretora?/ Como é que foi esse percurso?/
Jen	Bom eu fiz pedagogia / num fiz pedagogia pensando em ser diretora / nunca tinha pensado / nunca mesmo / eu gosto de dar aula / eu gosto de sala de aula /e eu tinha feito também supervisão e eu tinha sido supervisão supervisora / da escola de onde eu vim /por convite DA direção por convite dos colegas / fiz porque eles acreditavam nessa minha fala / porque eu gostava de educação /porque eu brigava por uma porção de coisas /me chamaram pra ser supervisora./quando eu cheguei aqui com uma história que eu tinha sido supervisora / e a diretora querendo se aposentar /os colegas colocaram assim / você tem administração você já foi supervisora /você pode ser diretora dessa escola./e tinha um colega que gostaria de ser diretor /e ele não tinha habilitação de administração nessa época (----) / eu entrei pra compor chapa / eu seria quando ele me convidou / acho que ele achou que eu seria diretora de fachada /ele ia dar as ordens / quando eu entrei eu achei que já que eu era diretora num ia ser de fachada /eu ia ser diretora / aí a gente começou a brigar / ele saiu /eu fiquei / aí no primeiro ano eu achei que o trabalho valeu a pena...

Nesta seção, tentei prover o leitor com uma visão dos eventos narrados por Jen, durante a entrevista de 04/10/2002 e que fazem parte de sua história de vida. Tal visão é importante não só por fornecer um maior conhecimento sobre o sujeito de pesquisa, como também por permitir, como assinala Linde (1993: 08), a inferência de como “noções de causalidade, acidente e motivos são cruciais na configuração do significado de uma história de vida” ou, em outras palavras, são centrais nas escolhas que os sujeitos fazem e nos riscos que eles aceitam correr e que constituem suas histórias de vida.

4.2.2 A pesquisadora

A seguir falarei um pouco sobre mim, uma vez que também participo da pesquisa. Meus pais são nordestinos e, logo após o casamento, vieram viver no Rio de Janeiro, onde tiveram dois filhos dos quais sou a mais velha. Quanto à questão racial, a família posiciona-se como branca, admitindo, por vezes, traços indígenas do lado paterno. Embora meus pais não tivessem nem mesmo concluído o ensino fundamental, sempre valorizaram e incentivaram os filhos a estudarem. Dessa forma, estudei dos cinco aos quatorze anos em uma escola particular mantida pela igreja católica e, em seguida, fiz o curso de formação de professores, denominado curso Normal.

Apesar das dificuldades financeiras vividas pela família em vários momentos, meus pais nunca deixaram nenhum dos filhos trabalharem antes que tivessem ao menos concluído o ensino médio. Assim, somente comecei a trabalhar quando já estava na faculdade, no terceiro período do curso de Português-Francês, na UFRJ, quando contava dezenove anos. Meu primeiro emprego foi como professora de primeiro segmento da rede pública do município e, durante dois anos, trabalhei em várias escolas do Complexo da Maré, próximo à Ilha do Fundão. Infelizmente, nunca cheguei a iniciar e concluir um trabalho anual em quaisquer dessas escolas, pois, como a minha prioridade era concluir a faculdade, sempre que o horário nesta mudava eu solicitava cessão para outra escola.

Ao fim de dois anos, decidi exonerar-me do cargo no município e trabalhar no estado que dispunha do horário noturno. Dessa forma, continuei como professora do estado, porém, dando aulas de português para alunos do ensino noturno. Embora ainda não estivesse formada, havia falta de professora dessa disciplina e o estado admitia o desvio de função, isto é, mesmo tendo feito concurso para trabalhar no primeiro segmento do ensino fundamental, eu lecionava no segundo segmento. Após o término da faculdade, em 1991, retornei ao município, mas, dessa vez, para lecionar francês como língua estrangeira. Além disso, trabalhei ainda em empresas e em cursos sempre com a língua estrangeira (francês).

Em 1996, decidi retomar os estudos, pois sentia necessidade, como professora de línguas, de buscar novos caminhos que me pudessem oferecer melhores condições de entendimento do contexto de ensino e melhores meios para

ajudar meus alunos. Assim, inscrevi-me e fui selecionada para o curso de mestrado em Interdisciplinar de Lingüística Aplicada na Faculdade de Letras da UFRJ. Esse foi um período de muito aprendizado e engajamento profissional. Por esse período, eu já fora trabalhar na escola dirigida por Jen e, em 1997, ela me convidou para chefiar uma unidade de extensão que havia na escola. A partir daí, passei a lidar com outras necessidades da escola e com as quais me envolvia, sentindo cada vez mais a necessidade de um suporte teórico aliado ao conhecimento prático para a busca de soluções para situações problemáticas que se apresentavam na escola.

Assim, minhas conversas com Jen eram sempre muito voltadas para essas questões e, conseqüentemente, meu trabalho na unidade de extensão englobava sempre o da escola. Em 1998, Jen convidou-me para fazer a coordenação pedagógica da escola. Devo assinalar que isso foi possível devido à criação dessa função naquele mesmo ano, e, como orientação para indicação, era aconselhado que a diretora consultasse também os professores. Acredito que devido ao fato de meu trabalho estender-se também à escola, grande parte dos professores aprovaram meu nome para a coordenação pedagógica. Nem precisa dizer que me voltei intensamente para a realização de um trabalho que pudesse ajudar alunos e professores no processo de aprendizagem. Tendo concluído o curso de mestrado em 1999, em 2001 comecei o doutorado na PUC de São Paulo e durante esse ano afastei-me da coordenação pedagógica da escola. Como a prefeitura concedesse apenas um ano de licença, em 2002 fui convidada mais uma vez para coordenar pedagogicamente a mesma escola, na qual permaneci apenas até o final do ano.

Assim, na maior parte da construção dos dados dessa pesquisa, nem eu nem Jen estávamos mais trabalhando juntas, ela já se aposentara em uma das matrículas e estava dando aulas de língua materna em outra escola e eu estava chefiando uma unidade de extensão localizada em outro bairro.

4.2.3 A descrição da turma 806 segundo a professora

Embora esta não seja uma etnografia de sala de aula, parece-me interessante conhecer um pouco sobre os alunos e a escola na qual Jen trabalha. Assim, falarei um pouco da turma 806, a turma escolhida por Jen para o projeto piloto, como ela mesma denomina o novo trabalho que pretende realizar. Segundo Jen, ela

trabalhava com as seis turmas de oitava série da escola e poderia ter escolhido qualquer uma delas, porém, o motivo que a levou a escolher essa turma – a turma identificada pelo corpo docente da escola como a pior turma de oitava série – foram as grandes dificuldades para a escrita e a leitura apresentadas por esses alunos.

Conforme as informações de Jen, a média de idade dos alunos da turma 806 era de dezesseis anos e meio. Eles eram, em sua maioria, negros ou descendentes de negros e viviam, como foi assinalado pela professora, em áreas favelizadas, próximas à escola. Uma das dificuldades encontradas por Jen para estabelecer uma rotina de trabalho com a turma era a impontualidade dos alunos. Sendo os tempos das aulas de português como língua materna os dois primeiros da manhã, ao iniciarem as atividades em sala, às 7h 10min, não havia na sala nem mesmo a metade da turma, a maioria só chegava no segundo tempo. Além disso, considerando a quantidade de 42 alunos na turma, em geral a freqüência ficava em torno de 33 alunos em sala ao final do segundo tempo.

Outra dificuldade relatada por Jen era concernente às práticas interacionais nessa turma. A professora observava que concomitante à sua interação com os alunos, havia também várias interações paralelas ocorrendo entre os alunos. Esse era um dos fatores que para Jen caracterizava a turma como uma das mais difíceis de se trabalhar, levando ainda outros professores a rotularem-na como a mais indisciplinada das oitavas séries.

Entendo tratar-se aqui de um confronto de práticas e de mundo culturais diferenciados, pois, como assina Moita Lopes (2001: 162), com base em Schultz, Florio & Erickson (1982), Erickson (1987) e Kendon (1990), que “práticas interacionais diferentes estão associadas a mundos culturais diferentes”. Assim, os professores embora não aceitassem essas diferenças e chegassem mesmo a rotular a turma como indisciplinada, em realidade, eles percebiam em suas práticas interacionais mundos culturais diferentes. Assim, enquanto uns professores desejavam transformar essas práticas, outros, como Jen, pretendiam usá-las para um trabalho que promovesse a participação do aluno nas discussões conduzidas na sala e que dessa forma pudesse oferecer-lhes alternativas para suas vidas.

Segundo a professora, podia-se observar ainda nas práticas interacionais entre os alunos uma certa agressividade nas formas de tratamento. Acredito que

essa seja uma prática com a qual convivem em suas comunidades. Para se ter idéia da violência, durante o período de realização dessa pesquisa, foi relatado que um aluno da turma 806 morreu baleado, outros foram feridos ou presos, sem contar os que tinham que abandonar suas casas e fugir. Retomando a questão do tratamento entre os alunos, eram comuns xingamentos, apelidos grosseiros, brincadeiras de mau gosto constantes, enfim, o que é denominado *bullying*. Aliás, observando esses fatores, a direção e o corpo docente trouxeram para a escola todo esse trabalho de conscientização dos próprios alunos sobre a forma como se tratavam numa tentativa de minimizar o *bullying*.

4.3 Procedimentos e instrumentos de construção dos dados

Nesta seção descrevo os procedimentos empregados para a construção dos dados os quais se caracterizam pela utilização de instrumentos de pesquisa diferentes. Assim, o primeiro momento é o dos procedimentos anteriores à tarefa de pesquisa (seção 4.3.1), o segundo é o momento da tarefa de pesquisa (seção 4.3.2) e, finalmente, o terceiro momento é o dos procedimentos posteriores à tarefa de pesquisa (seção 4.3.3).

4.3.1 Procedimentos anteriores à tarefa de pesquisa

Conhecendo o interesse de Jen em participar da pesquisa, conforme anteriormente assinalado, decidi fazer no dia 04 de outubro de 2002 uma entrevista não estruturada cuja pergunta inicial foi *como você se tornou diretora de uma escola pública?* (trechos dessa entrevista foram utilizados para traçar o perfil da professora-participante seção 4.2.1) O objetivo dessa entrevista era fazer Jen descrever/narrar seu desenvolvimento profissional, pois, embora sendo amiga e conhecendo muitos aspectos de sua história de vida, achei que dessa forma poderia ter em mãos os dados sobre os quais concentrar-me inicialmente, para evitar que, durante a análise e interpretação, eu misturasse o que realmente Jen informava com o que eu conhecia.

Além disso, seguindo o paradigma qualitativo da pesquisa esse foi um meio tomar conhecimento dos significados construídos pela própria professora sobre sua

identidade profissional. Portanto, essa entrevista era uma forma de olhar as informações de Jen como dados, mas também de conhecer sua visão sobre si mesma o que de alguma forma estaria tornando esse um momento peculiar de sua vida como uma profissional que retorna à sua antiga atividade. O que estou querendo dizer é algo semelhante ao que Hammersley & Atkinson (1983: 08) assinalam, com base em Schutz, ao compararem o etnógrafo ao estrangeiro em uma comunidade (embora eu não esteja fazendo uma etnografia de sala de aula):

“o estrangeiro adquire uma certa objetividade não disponível para os membros da cultura. Esses últimos vivem dentro da cultura e dificilmente são capazes de vê-la como algo diferente, mas apenas como um reflexo de como o mundo é. Eles não estão conscientes das afirmações fundamentais, muitas das quais são distintivas daquela cultura e que configuram suas visões”

O que eu temia, então, era não ser capaz de captar as singularidades desse momento, devido aos estreitos laços de amizade. Nesse sentido, essa entrevista inicial ajudou a fixar o objetivo e a proceder ao estranhamento necessário para tratar dos dados. Além disso, essa mesma entrevista mostrou vários aspectos da história da vida profissional de Jen que eu desconhecia, o que veio aumentar a possibilidade de eu estranhar um sujeito de pesquisa relativamente próximo.

Além dessa entrevista, no dia 22 de outubro, gravei, com a permissão de Jen e dos professores presentes, uma reunião na qual, entre outras coisas, ela declarava ao grupo docente seu desejo de deixar a direção e provavelmente a escola, para voltar a trabalhar com o ensino de LM. Nesse momento, ela anuncia, inclusive, a candidatura da professora que, na época era sua diretora adjunta há quase dez anos, explica os procedimentos do processo sucessório e declara que outros professores também poderiam candidatar-se. Ao gravar essa reunião, meu objetivo era apenas registrar o momento em que se torna pública a decisão de Jen de afastar-se da direção da escola.

Ainda nesse mesmo ano, em 18 de novembro, entreguei a Jen uma folha contendo uma foto e solicitando que ela escrevesse suas impressões sobre aquele *texto*. Os objetivos desse exercício eram, primeiro, verificar a concepção de texto de Jen (e aqui justifico o uso anterior em itálico da palavra *texto*, por ser esse uma fotografia de Cartier-Bresson (cf. Anexo 5)). A intenção era causar impacto e fazer com que ela revisse sua concepção de leitura, ou seja, o que pode ser considerado

leitura. O segundo objetivo era mostrar a Jen em que medida suas identidades sociais, entre elas, a de raça, era considerada em sua leitura, isto é, como ela projetava na leitura seus próprios significados.

A foto de Cartier-Bresson focaliza duas cenas justapostas: a cena maior ocupa quase dois terços da imagem e retrata um homem branco sentado despojadamente e sozinho em um banco bastante amplo, no qual ele ocupa a parte central. A cena menor mostra dois homens negros sentados em um pequeno banco ao lado do banco maior ocupado pelo homem branco. Devo dizer mais uma vez que Jen é negra e, como tal, eu esperava que, com base em seus próprios significados, ela pudesse explorar outros possíveis significados para a foto de Cartier-Bresson.

Com esse exercício, tentei, então, mostrar a Jen que os significados surgem no evento de leitura também com base no conhecimento prévio e nas práticas dos leitores, como ela mesma havia feito, e que não existe propriamente um significado dado no texto. Esse exercício foi importante, na medida em que, eu quis saber de Jen qual era a sua concepção de leitura/texto/significado, para proceder à seleção de assuntos/conhecimentos que poderiam ajudá-la em seu retorno à sala de aula.

Com base nesses dados iniciais, parti, então, para a seleção de assuntos/conhecimentos que poderiam interessar a Jen. Dentre os vários caminhos possíveis propus-lhe o estudo da teoria dos gêneros discursivos por ser esse o construto teórico básico dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Português como língua materna (cf. seção 2.4). Pensei dessa forma estar confrontando o currículo cristalizado da professora orientado pelo ensino do uso padrão das regras gramaticais, cuja unidade de ensino é a oração, com um currículo que enfatiza o texto como unidade de sentido.

Após uma conversa inicial, explicitiei a Jen que o trabalho partiria do estudo dos gêneros discursivos para, em seguida, proceder-se à elaboração de uma seqüência didática. Dessa forma, eu tentava contemplar a agenda da professora que considerava primordial a ênfase na escrita e na leitura para o trabalho de LM no ensino fundamental. O gênero a ser trabalhado inicialmente seria definido segundo o interesse dos alunos com base nas impressões da professora. Ainda nessa conversa inicial, ficou acordado que a própria professora se encarregaria de conversar com os alunos sobre esse trabalho.

4.3.2 As sessões de Conversa sobre Texto como tarefa de pesquisa

As sessões dessa fase da construção de dados se caracterizam pela conversa sobre textos (Maybin & Moss, 1993) que focalizam a teoria dos gêneros discursivos. Foram realizadas cinco sessões perfazendo o total de quatro horas de gravação em áudio.

O objetivo dessas sessões é permitir a discussão e a reflexão sobre o currículo de ensino de língua materna com base, principalmente, em outros textos, que não os PCNs, capazes de prover o suporte teórico necessário para a professora conhecer a teoria dos gêneros discursivos. Acredito, assim, estar também contribuindo para o questionamento das práticas tradicionais do ensino, de modo a levar a professora a buscar novas interpretações e novos significados para as questões trazidas por ela mesma. Entendo que esse trabalho reflexivo envolve aspectos relacionados aos processos identitários (cf. seção 3.1), à questão entre confiança e risco (cf. seção 1.4) e à produção do conhecimento (cf. seção 1.3). Essas sessões são consideradas, nessa pesquisa, o espaço focal da interação colaborativa entre pesquisadora e professora.

Para que se defina melhor esse espaço interacional, tomarei inicialmente o trabalho de Liberali (1994), no qual a autora, com base em Zeichner & Linston (1987), apresenta sete estratégias para a criação de oportunidades de interação entre o professor e o coordenador: análise e desenvolvimento de currículo, mini-aula, observação, escrita, pesquisa-ação, seminários e sessões reflexivas. Dentre tais estratégias destaco a análise e o desenvolvimento de currículo, em primeiro lugar, devido ao contexto educacional do país no qual várias políticas curriculares vêm sendo implementadas em nível nacional, estadual e municipal. Em segundo lugar, acredito que esta é uma estratégia válida para levar as professoras a refletirem sobre o que ensinam, questionando conteúdos e os modos como ensinam (cf. Liberali, 1994).

No presente trabalho, a análise do currículo caracteriza-se pelo confronto entre o currículo cristalizado da professora e os PCNsLP, que é considerado nas sessões dessa fase da pesquisa como texto base nas conversas sobre textos (Maybin & Moss, 1993). Isso significa dizer que as interações entre professora e

pesquisadora caracterizam-se por ser uma conversa que gira em torno de um ou vários textos escritos. Tais textos podem ser trazidos por quaisquer das participantes por meio da simples referência, da citação ou da materialidade lingüística; podendo, ainda ser textos científicos ou não. Assim, denomino as sessões da tarefa de pesquisa como sessões de conversa sobre textos ou sessões de CST. A seguir descrevo no que consistem tais sessões.

Dentro de uma visão ampla, a conversa sobre texto consiste na interação face a face entre sujeitos situados social, cultural e politicamente, com base em um texto escrito. Vendo-se, assim, as sessões de CST podem ser consideradas eventos de leitura construídos, em conjunto, pela professora e pela pesquisadora, ao buscarem negociar e constituir colaborativamente um conhecimento/significado acerca do que seja ensinar língua materna (cf. seção 3.3). Pois, como assinalam Maybin & Moss (1993) e Zanotto (1998), o significado e a compreensão na CST são construídos colaborativamente e provisoriamente pelos participantes da interação.

A noção de um conhecimento/significado provisório equivale ao fato de a reatualização dos conhecimentos estar condicionada não só à retomada do texto escrito, mas, sobretudo, às relações sociais e aos posicionamentos constituídos pelos sujeitos no momento de sua retomada (cf. Maybin & Moss, 1993). Para este processo de pesquisa, isso implica dizer que durante cada interação as relações sociais e os posicionamentos discursivos estabelecidos não são unicamente os de pesquisa (professora - pesquisadora), mas também relações sociais e posicionamentos como os de trabalho (ambas são professoras da mesma rede pública) e os de amizade.

Durante as sessões de CST, os textos escritos relacionados podem ser abordados também como um recurso para a construção do conhecimento. Nesse sentido, Bloome e Egan-Robertson (1993) vêem a intertextualidade também como uma construção em conjunto. Dessa forma, os textos relacionados durante a interação devem ser propostos, reconhecidos e aceitos ou contestados pelos sujeitos segundo a sua significância social para aquele evento de leitura. Entende-se, portanto, que as sessões de CST são também eventos de leitura constituídos por uma intertextualidade construída colaborativamente na busca pelo significado do que pode ser ensinar língua materna (cf. seção 3.3).

Tentei mostrar nesta seção como as sessões de CST são eventos de leitura construídos pelas participantes por meio dos textos científicos ou não, que vão sendo relacionados à medida que são discutidas as ações e as crenças da professora. Além disso, discuti, para o processo de pesquisa colaborativa, a importância de se considerar o mais igualmente possível os diferentes conhecimentos trazidos pela professora e pela pesquisadora para a interação.

Conforme já assinalado, foram realizadas nos meses de abril a julho de 2003 seis sessões, que, juntas, somam quatro horas de gravação em áudio. O quadro 2 a seguir resume as datas, o tempo de gravação e os objetivos gerais de cada sessão de CST. Devo assinalar que o tempo de gravação em áudio não corresponde ao tempo de duração de cada sessão, como será explicado mais adiante.

Sessões da Conversa sobre Textos

Sessão 1 de CST – 02/04/03 – duração 12min 40s

Objetivos:

- Descrever para Jen o trabalho que será desenvolvido ao longo das sessões de CST, meus objetivos de pesquisa e a forma como ela deverá colaborar.
- Explicitar os papéis e as ações de cada uma – professora e pesquisadora – durante o processo reflexivo-colaborativo.
- Questionar com a professora que prática(s) conta(m) como ensino de LM.

Texto: LEMINSKY, Paulo. *O assassino era o escriba* (cf. Anexo 1)

Sessão 2 de CST – 25/04/03 – duração 48 min 19s

Objetivos:

- Definir, a partir de um trabalho colaborativo com a professora, o tema e o gênero textual que ela desenvolverá com a turma escolhida.
- Oferecer uma noção da teoria enunciativa.

Textos:

SEF (1998) Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. SEF. Brasília: MEC/SEF. Pp. 52-4

MATTOS, R. K. A. (2003) “Algumas considerações sobre o riso na sala de aula ...”, *Trab Ling. Apl.*, 42, pp. 39

CEREJA, W. R & MAGALHÃES, T. C. (2000) *Texto e interação: uma proposta a partir de gêneros e projetos*. SP: Atual

Sessão 3 de CST – 28/05/03 – duração 30min 17s

Objetivos:

- Discutir a linguagem como forma de agir socialmente.
- Aprofundar a discussão sobre a teoria enunciativa ressaltando pontos como a situação de produção, marcas lingüísticas no texto dramático e seqüência didática.

Textos:

CEREJA, W. R & MAGALHÃES, T. C. (2000) *Texto e interação: uma proposta a partir de gêneros e projetos*. SP: Atual

MACHADO, A. R. (1998) *O diário de leituras*. SP: Martins Fontes. Pp. 120-1

Projeto Cultura da Escrita – Português para Graduação Seqüência Didática: Artigo de Opinião (mimeo)

Sessão 4 de CST – 07/06/03 – duração 1h 26min 53s

Objetivos:

- Planejar a seqüência didática para o texto dramático.
- Discutir o papel do professor como seguidor de modelos e como transformador.

Textos:

BARBOSA, J. P. (2000) “Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis?”
In Rojo, R. H.R. *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas, SP: Mercado de Letras

REVISTA Nova Escola nº 162, abril/2003

CEREJA, W. R & MAGALHÃES, T. C. (2000) *Texto e interação: uma proposta a partir de gêneros e projetos*. SP: Atual

Zeichner (apud) GIROUX, H.A. (1997), *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*.
Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 159

Sessão 5 de CST – 21/06/04 – duração 52min 39s

Objetivos:

- Verificar o desenvolvimento da seqüência didática.
- Replanejar as atividades que se façam necessárias segundo a opinião da professora.
- Discutir a possibilidade de planejar uma nova seqüência didática para o próximo semestre.

Textos:

BARBOSA, J. P. “Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa ...” pp.

PASQUIER, A. & DOLZ, J. (1996) “Um decálogo para ensinar a escrever”. In: *Cultura y Educación*, 2: 31-41, Madrid: Infancia y Aprendizaje. (trad. Provisória de ROJO, R. H. R)

Quadro 1

Com base no quadro 1 observa-se que não há um intervalo regular entre a realização das sessões. Inicialmente, pretendia fazer tais sessões com intervalos de duas semanas; contudo, devido ao pouco tempo disponível da professora, sobretudo, durante os meses de maio e de julho isso não foi possível.

Outro aspecto que merece ser observado é quanto à duração de cada gravação em áudio. Na primeira sessão, Jen mostrou-se pouco à vontade diante do gravador, monitorando o início e o final da gravação. Como tentativa de minimizar esse desconforto, passei a propor uma fase de aquecimento no qual negociávamos nossas agendas para cada sessão e era durante esse aquecimento que eu acionava o gravador. Não havia um momento preciso, a não ser a minha percepção de que estando Jen tão envolvida na interação, não desse muita importância ao gravador. Esse aspecto explica, também, o fato de a maioria das sessões iniciarem com a fala de Jen.

Na primeira sessão eu não pude gravar a explicitação do processo de pesquisa, porque, atendendo ao pedido de Jen, tive de me contentar com a gravação da conversa sobre textos (CST) sobre o texto de Paulo Leminsky. Em contrapartida, na terceira sessão, acredito que devido à avidez por conhecer o que seria a seqüência didática, pois como professora, Jen via nela a possibilidade de realmente pôr em prática o ensino dos gêneros discursivos, consegui gravar praticamente toda a sessão desde o primeiro momento.

Devo acrescentar que nesse período das sessões de conversa sobre textos, Jen começou a escrever um diário que, embora não seja um instrumento focal de análise nesta pesquisa, ocorreu na sessão de CST 4, por desejo da professora, a leitura de um trecho. Portanto, trata-se de um texto sobre o qual eu e a professora conversamos e refletimos a respeito.

4.3.3 Procedimentos após as sessões de CST

Após o término das sessões de CST, que ao todo somaram 4 horas de gravação em áudio, o primeiro procedimento foi a transcrição dos dados. A partir daí, focalizei como eixo principal desse processo reflexivo de reconstituição da identidade profissional, o conflito vivido pela professora para estabelecer o que conta

como prática de ensino de LM, isto é, se o ensino da gramática tradicional ainda é a prática mais validada. Um outro aspecto que se revelou recorrente foi a identidade social ligada à raça, mencionada pela professora em vários momentos durante as CSTs e culminando na elaboração de um projeto escolar para o próximo ano.

Para responder às questões de pesquisa, no entanto, alguns pontos precisavam ser mais discutidos ou mesmo ratificados pela professora. Assim, propus a Jen que fizesse o que eu chamo aqui de relatórios de leitura. Tais relatórios consistem na escrita pela professora de seus comentários sobre trechos de textos teóricos ou não oferecidos por mim, a pesquisadora. Em geral junto com esses textos eu proponho algumas perguntas focando os tópicos sobre os quais eu desejo o comentário dela. Foram produzidos seis relatórios cujos objetivos são descritos no quadro 2 a seguir.

<u>Relatórios de Leitura</u>
Relatório de leitura 1
Objetivo: Aprofundar algumas avaliações feitas pela professora sobre a validade do processo reflexivo-colaborativo para a sua prática.
Relatório de leitura 2
Objetivo: Ampliar a discussão em torno do que conta como ensino de LM, considerando as experiências da professora como aluna no passado.
Relatório de leitura 3
Objetivo: Explicitar o significado de expressões usadas pela professora tais como <i>a turma que dá certo, turma de sucesso</i> .
Relatório de leitura 4
Objetivo: Precisar a concepção que a professora tem sobre a relação entre linguagem e sociedade
Relatório de leitura 5
Objetivo: Identificar em que proporção o ensino da gramática tradicional está presente na prática pedagógica de Jen
Relatório de leitura 6
Objetivo: Avaliar o impacto do conflito vivido pela professora após a finalização da seqüência didática.

Quadro 2

4.4 Procedimentos de transcrição dos dados

A tentativa de transcrever uma interação face a face pode ser entendida como uma possibilidade de compreensão daquilo que está acontecendo situacionalmente.

Durante esse trabalho tentei realçar as enunciações das participantes como um trabalho conjunto que visa à sustentação da interação, além disso, a transcrição seguiu a ortografia da língua à exceção de termos como tá (está/estar), né (não é), vamo (vamos), num (não), entre outros. Veja a seguir o quadro com as convenções de transcrição.

R	pesquisadora
Jen	nome fictício do sujeito de pesquisa
NOME	designa uma instituição citada durante a interação
#	quebra na fala por sobreposição de vozes ou por reformulação
.	declarativa, tom descendente e/ou pausa alongada
/	pausa simples
?	interrogativa, tom ascendente
!	exclamativa, tom ascendente
!?	exclamativa e interrogativa ao mesmo tempo, tom ascendente
...	pensamento inacabado ou interrompido
>	o falante espera que o outro complemente sua enunciação
:	vogal/sílaba alongada
- - -	entre palavras ou sílabas com pronúncia escandida
ABC	ênfase, voz alta, início de turno
<i>itálico</i>	lendo um texto escrito
(---)	trecho impossível de transcrever
[	turnos ou pisos simultâneos
[palavr	acréscimo de palavras pela analista ou transcrição
as]	duvidosa
(comen	comentários da analista
tário)	

4.5 Procedimentos de análise dos dados

Na seqüência dos procedimentos empregados na pesquisa, relato as decisões tomadas em relação à análise dos dados. Dessa forma é importante observar que, após a transcrição dos dados, ficaram evidentes as relações intertextuais estabelecidas durante as sessões de CST. Conforme assinalado em 3.3.2, a intertextualidade é um dos aspectos que deve ser considerado para a construção do significado/conhecimento e, nesse sentido, cabe observar se os textos citados são reconhecidos, aceitos ou contestados e se têm significância social (cf. Bloome & Egan-Robertson, 1993).

A consideração da intertextualidade, no presente trabalho de pesquisa, ajuda não só a relacionar as enunciações desse processo reflexivo-colaborativo com outras enunciações, como também ajuda a localizar histórica e culturalmente as participantes e as interações desse processo. Aliás, é o que afirmam Bloome & Bailey (1992: 183), para os quais ao se explorar a intertextualidade, afirma-se que os eventos são históricos, isto é, “que os eventos estão relacionados uns com os outros e que há um passado, um presente e um futuro. E se os eventos são históricos, então as pessoas neles também o são”.

Ao usar a intertextualidade como um procedimento de análise, devo esclarecer que tendo em vista a profusão semiótica do mundo contemporâneo, a noção de texto é tomada aqui para além da escrita. Isso quer dizer que além da escrita são considerados outros produtos dos processos discursivos (Fairclough, 1989) tais como imagens visuais (cinema, propaganda, fotos, etc) e comunicação não verbal (gestos) – (Fairclough, 1995; Kress & van Leeuwen, 1996). Dessa forma Jen relata uma aula de leitura na qual o texto principal era um quadro de Picasso, que, para efeitos da análise, entrou como um intertexto reconhecido e aceito na interação.

Dessa forma, a primeira etapa para a análise dos dados foi a identificação dos textos que constituíam a intertextualidade nas sessões de conversa sobre textos. Aqui, foi realizada uma leitura cuidadosa das interações transcritas, procurando identificar como textos relacionados tanto aqueles aos quais era feita mera alusão, quanto aqueles que eram literalmente citados e, ainda, os que serviam de suporte para a reflexão. Os textos mais recorrentes nas sessões de CST foram, de um lado, as produções escritas dos alunos, trazidas pela professora e, com base nas quais, discutiam-se as ações às quais a docente poderia proceder em sala com os estudantes. De outro lado, encontram-se os textos trazidos pela pesquisadora com o objetivo de fornecerem a base teórica para a reflexão (cf. seção 4.3.2).

A segunda etapa foi a delimitação das unidades interacionais (cf. Anexo 2). Segundo Bloome & Egan-Robertson (1993: 314) uma unidade interacional consiste em um conjunto de unidades de mensagem interpessoalmente relacionadas, contudo o que constitui uma unidade interacional não é algo dado, pois de acordo com o analista podem ser feitas diferentes divisões. Dessa forma, observei como os

enunciados das co-pesquisadoras contribuíam para o desenvolvimento das temáticas propostas pelos textos identificados na etapa anterior considerando se os textos formavam um segmento contínuo de contribuição à mesma temática ou não.

Com base nos procedimentos de análise puderam ser levantados alguns pontos que se mostram recorrentes com relação à reconstituição da identidade profissional da professora de LM. Além disso, observei nas unidades interacionais outros dados recorrentes para constituir categorias que pudessem ajudar a organização e a manipulação dos dados para a discussão. No quadro abaixo, estão descritas tais categorias e as sessões de conversa sobre texto (CST) em que elas surgem.

Categorias	Sessão de CST
O que conta como ensino de LM	CST1; CST2; CST3; CST4; CST5
Confronto entre currículos (oficiais)	CST1; CST3; CST4; CST5
Papel da escola	CST1; CST4; CST5
Avaliação / correção no ensino de LM	CST1; CST3; CST4; CST5
Relatos da professora	CST1; CST2; CST3; CST4; CST5

Além dessas categorias, observei duas unidades interacionais bastante relevantes por incluírem todas as categorias descritas acima. Essas unidades interacionais foram denominadas por mim, segundo o texto em torno do qual a interação é construída: *leitura do diário de Jen* (UI 6 da CST5) e *texto sobre a metáfora da reprodução* (UI 28 da CST 4).

Outras categorias que decidi especificar que, embora não sejam tão recorrentes, mas que apontam para resultados importantes da pesquisa foram: a categoria de *diferença* que focaliza a questão da raça e surge na CST 2 (UI 17) e na CST6 (UI X); a categoria de *conhecimento* que consiste no confronto pela professora entre sua formação e o conhecimento científico, na UI 1 da CST4, UI 4 da CST 4; a categoria de *indivíduo de facto* (cf. Bauman, 2000 –seção 1.4), quando a professora se percebe como sujeito propiciador de mudanças – na UI 12 da CST5.

Após a definição das unidades interacionais em cada sessão de CST e das categorias que as organizam, inicio no próximo capítulo a discussão dos dados.

5 DISCUSSÃO DOS DADOS

Conforme mencionei no capítulo 4, da metodologia de pesquisa, este trabalho partiu de uma solicitação da professora para que eu a auxiliasse em seu retorno à sala de aula e o que eu lhe ofereci foi, justamente, esse processo reflexivo, construído colaborativamente entre nós duas. Tentarei mostrar, neste capítulo, como minha preocupação em questionar a validade do posicionamento de Jen em uma prática discursiva baseada no ensino do uso padrão de regras gramaticais leva à negociação de outros posicionamentos, por meio dos quais a professora mostra-se um sujeito multifacetado capaz de constituir práticas de ensino diferenciadas.

Essa percepção de que a professora pode posicionar-se em práticas discursivas diversas leva-me a considerá-la um sujeito que compartilha comigo determinados conhecimentos e práticas de ensino de português como língua materna. Entendo que, tendo para si, disponíveis várias práticas e conhecimentos, Jen conta com uma base de recursos que lhe favorece outras escolhas, pois, como assinala Bauman (2000: 13) o “momento da escolha só existe conforme existam os recursos para o indivíduo” e, nesse caso, os recursos podem ser os processos discursivos disponíveis à professora (cf. seção 1.4).

Dessa forma, a discussão nas seções subseqüentes tenta responder as questões de pesquisa propostas no presente trabalho:

- a) Que práticas discursivas contam como ensino de português como língua materna para as co-pesquisadoras no processo reflexivo-colaborativo da pesquisa?
- b) Como se confrontam as práticas discursivas consideradas cristalizadas e aquelas consideradas inovadoras durante o processo reflexivo-colaborativo? O que facilita/dificulta a implementação das práticas discursivas inovadoras para a professora-pesquisadora?
- c) Como as práticas discursivas re-significadas durante as sessões de conversa sobre textos entre as co-pesquisadoras no processo reflexivo-colaborativo contribuem para a reconstituição da identidade da professora de português como língua materna?

5.1 Práticas discursivas e suas políticas sobre o ensino de língua materna

Nesta seção, serão discutidas as práticas discursivas – tanto da professora quanto da pesquisadora – sobre o ensino de língua materna buscando-se observar as políticas subjacentes às suas escolhas. Durante o processo reflexivo-colaborativo, observaram-se três práticas que contam como ensino de LM: leitura, gramática e gêneros discursivos. A primeira é a que oferece menos problema quanto à forma como é concebida tanto por mim quanto pela professora. Já a gramática tradicional é o discurso que questiono em favor do ensino dos gêneros discursivos; a professora, por sua vez, embora valorize também esse discurso para o ensino de LM, volta e meia se vê enredada pelo discurso a favor da gramática tradicional.

Para mostrar como tais práticas discursivas sobre o ensino de língua materna configuram-se no processo reflexivo-colaborativo aqui vivido, serão tomados três segmentos transcritos das interações entre a professora-pesquisadora e eu. O primeiro segmento é formado pelas unidades interacionais 1, 2 e 3 ocorridas na primeira sessão de conversa sobre texto e ilustra a maneira como a gramática ajuda a constituir a antiga prática discursiva da professora. O segundo segmento é formado pela unidade interacional 1 da segunda sessão de conversa sobre textos e evidencia as práticas discursivas concernentes à leitura em língua materna. Finalmente, o último segmento é composto pelas unidades interacionais 1 e 2 da quarta sessão de conversa sobre textos e mostra como os gêneros discursivos são tomados pelas participantes para constituir a prática inovadora para o ensino de língua materna.

5.1.1 A questão da gramática

A primeira sessão de conversa sobre textos está baseada na leitura do texto de Paulo Leminsky, intitulado “O Assassino era o Escriba” (Anexo 1), trazido por mim, a pesquisadora. Com as três primeiras unidades interacionais ocorridas nessa primeira sessão e transcritas a seguir, pretendo analisar a maneira como é constituído o posicionamento de primeira ordem caracterizado aqui pelo modo como posiciono Jen como a professora de gramática ao mesmo tempo em que me posiciono como a pesquisadora cuja tarefa deve ser a de promover a reflexão sobre as práticas discursivas da professora.

Dessa forma, a minha escolha pelo texto de Leminsky pode ser entendida também como um meio de evidenciar para a professora-pesquisadora meu posicionamento em relação à gramática tradicional. Nesse sentido, a seguir, procederei a algumas observações sobre o texto para esclarecer alguns posicionamentos assumidos pelo poeta e dos quais lanço mão para posicionar-me como pesquisadora. Para tanto, deve ser observado no texto “O assassino era o escriba” (Anexo 1) que o uso dos pronomes meu e nos, no primeiro e no sexto versos, e o verbo matei, no último verso marcam a primeira pessoa, sendo o poeta, portanto, a pessoa que fala. Além disso, seu lugar social como aluno fica também evidenciado logo no primeiro verso Meu professor. Finalmente, pelo desfecho do poema pode-se inferir que a relação entre o aluno-poeta e seu professor não era nem mesmo amistosa.

Além dos fatores acima, o uso da nomenclatura gramatical para definir características e eventos na vida do professor é também um meio para o poeta expressar um juízo de valor sobre os ensinamentos do docente. Como se vê, minha escolha por esse texto não foi aleatória, foi, antes de tudo, uma maneira de deixar claro para Jen meu posicionamento contrário ao ensino de língua materna baseado na nomenclatura gramatical. Pois, ao tomar o texto de Leminsky, estou, de certa forma, ratificando o posicionamento do poeta ao mesmo tempo em que uso sua voz para ratificar o meu posicionamento em relação à gramática. Além disso, esse texto foi escolhido por mim, a pesquisadora, após a leitura cuidadosa da entrevista feita com Jen ao final do ano quando ela ainda dirigia uma escola. Observei nessa oportunidade que era marcante para ela o fato de ter sido aluna do gramático Evanildo Bechara com quem desenvolvera o gosto pela gramática tradicional como forma de ensinar a língua materna (cf. seção 4.2).

Dessa forma, posso dizer que a minha escolha pelo texto de Leminsky assinala também a maneira como Jen é posicionada por mim, a pesquisadora, como a professora de gramática cujas práticas discursivas devem ser questionadas e reconstituídas. Portanto, busco atender às requisições do espaço moral da pesquisa, isto é, tento fazer pesquisa sobre, para e com a professora de modo a levar os conhecimentos teórico e prático a comunicarem-se (cf. Cameron et al., 1992 – seção 4.1). Assim, assumo um posicionamento de primeira ordem, colocando-me

como aquela que questiona determinadas práticas da docente, ao mesmo tempo em que posiciono Jen como a professora de gramática. Tal posicionamento marca tanto meu desejo de que a professora forme um juízo de valor sobre sua prática discursiva baseada na gramática, quanto minha tentativa de articular uma proposta de estudo e reflexão baseados em um outro construto teórico que não seja a gramática.

CST 1 – Unidade Interacional 1	
R	E aí?/
Jen	E aí que::: a gramática é uma bes-tei-ra, né?/ (risos) faz com que o aluno oDEie o professor!/ R Mas aí o que você me perguntou?/ que que cê acha /se eu devo trabalhar a gramática ou não com eles?/ Jen É acho que não devo (risos) R É muito legal esse texto, né? Jen Muito bom / acho que não devo./ e aí como é que fica / em relação aos concursos?/ se eu trabalhar só a produção de texto / eu posso fazer com que eles cheguem # claro./ eles vão interpretar > R Vão tá interpretando / vão tá escrevendo # Jen [Vão tá escrevendo / mas no concurso # R [Vão tá tendo uma consciência crítica ./ Jen Hum hum./ eu quero isso. / eu quero que eles sejam cidadãos críticos. /

CST 1 – Unidade Interacional 2	
Jen	Mas / na hora que fizer prova / tem alguns que querem fazer prova./ vou perguntar assim pra eles # [R Mas essas provas / pedem tanto assim a gramática?/ Jen Eu não tenho isso./ é preciso conhe # ver as provas./ R É uma coisa que tem que ser vista./ porque por exemplo o pcn / a base do pcn / não é a gramática./ é o trabalho com gêneros # Jen Mas eu tô pensando assim / o aluno da 806 que vai fazer concurso pra trabalhar em algum lugar / e que vai fazer concurso pro segundo grau / ainda num sei se / as provas # porque as pessoas criaram o pcn / criaram a multi # multieducação / mas num alteraram as provas ainda # R [Mas é isso que a gente tem que ver./ a gente não sabe se não!/ de repente sim!/ de repente sim / uma coisa que tem que ser vista./ (silêncio)

CST 1 – Unidade Interacional 3	
R	Mas também Jen / você acha justo?/ a gente ficar sempre assim / buscando trabalhar isso?/ pra concurso ?/
Jen	Num sei né./ (silêncio) acho que é tão melhor trabalhar pra vida né?/ eu tenho levado mensagem pra eles assim / tô levando mensagem bíblica / mensagem daquele José:: dum curso?/ você tava junto./ que deram um livrinho que dizia pense positivo?/ que era uma mensagem pra cada dia?/ [R Sei./
Jen	eu tenho levado essas mensagens./ e tenho tentado discutir./ hoje eu levei m-a-s NÃO passei que eu tava zangada./ eu levei uma que era / <i>filhos obedçam seus pais # filhos obedçam seus pais porque isso é justo # obedçam seus pais na lei do senhor porque isso é justo / aí diz honra pai e mãe / pra que [tu vivas] bem ./ e aí ia discutir</i>

isso / essa relação deles com o mais velho / do ouvir / eu ia falar sobre isso./ mas aí tava com raiva que a outra turma me estressou! / aí eu não passei mensagem nenhuma./ (---) / mas eu ainda acho assim né? / ainda fico angustiada com a gramática./ por-cau-sa-das-conversas com você e com outras pessoas./ num tem que dar muita gramática./ quando eu vejo / que a gente # por exemplo / eu não suporto matemática / e vivo bem sem a matemática / eu começo a entender / que eles vão viver bem sem./ tá bonitinho aqui / [referência ao texto de Leminsky] *sem levar um objeto direto na cabeça.* / acho que a gente não precisa./ (silêncio)

Após a leitura do texto de Leminsky (Anexo 1), inicio a unidade interacional com uma breve pergunta “e aí?”. No contexto da pesquisa, essa pergunta pode ser entendida pela professora como uma solicitação minha por meio da qual eu estaria assumindo um posicionamento de primeira ordem. Tal posicionamento resulta de minha expectativa em construir um espaço interacional que propicie a reflexão de Jen sobre sua prática discursiva sobre o ensino de língua materna baseada no ensino da gramática tradicional. Nessa primeira sessão de conversa sobre textos, um de meus objetivos (cf. Quadro 1 – seção 4.3.2) é fazê-la reavaliar sua prática discursiva o que para mim implica a constituição de um juízo de valor sobre o ensino da gramática e de sua nomenclatura.

Durante as unidades interacionais 1, 2 e 3 transcritas, observa-se que Jen parece aceitar o posicionamento de primeira ordem, reconhecendo meus objetivos como pesquisadora para o contexto moral da pesquisa colaborativa. Tais objetivos podem ser mais precisamente definidos como: a) questionar as práticas discursivas da professora de gramática; b) levá-la a formar um juízo de valor sobre tais práticas; e c) articular minha proposta de estudo com base em um outro construto teórico. Os dois últimos objetivos ao que parece são imediatamente considerados por Jen, pois durante a interação, como será visto a seguir, após a leitura do texto de Leminsky, a professora já assinala que ensinar gramática é “*uma besteira*” e parece disposta a conhecer outras práticas discursivas sobre o ensino de língua materna. Com essa disposição, Jen assinala também uma atitude colaborativa no sentido de constituir outras práticas discursivas e, conseqüentemente, constituir outra identidade como professora de língua materna.

Dessa forma, entendo que o uso da conjunção condicional pela professora ao assinalar “*se eu trabalhar só a produção de texto*”, pode estar marcando uma atitude colaborativa. Pois ao levantar tal suposição, Jen não só procede à expressão de seus desejos, como também tenta responder à pergunta sugerida na seção 1.4 com

que a professora está usando um outro campo semântico para projetar a possibilidade de um outro futuro, ou seja, traçar objetivos para seus alunos é experienciado por ela como fazer um roteiro de viagem. Em outras palavras, tal fato consiste mais precisamente no uso da metáfora ENSINAR É UMA VIAGEM/JORNADA assinalada por Cortazzi & Jim (1999 – seção 2.3).

Quais seriam as implicações de tal metáfora como prática discursiva para o ensino de língua materna? Segundo Lakoff & Johnson (1980: 90) “viagens definem um caminho”, com base nessa afirmativa pode-se entender a viagem não só como um deslocamento retilíneo de um ponto para outro, mas também, como um deslocamento que inclui atalhos, mudança de destino, caminhada em círculos, obstáculos no percurso, entre outros. Portanto, se um roteiro de viagem deve ter algo flexível para que se possa trabalhar com esses elementos; de maneira semelhante, a visualização de objetivos para a constituição de outros futuros, deve também trabalhar com a flexibilidade. Ela (a flexibilidade) se torna um elemento importante na medida em que ajuda a redefinir caminhos ou a encontrar outros caminhos de modo a garantir a permanência do processo de ensino e de aprendizagem. Como será visto, ao longo desta análise, em alguns momentos, a busca por soluções consiste justamente na escolha de um caminho alternativo, ou na conciliação de caminhos diferentes.

Na seqüência dessa sessão de conversa sobre textos, está a segunda unidade interacional¹⁷ durante a qual eu e a professora continuamos a questionar a validade de uma prática discursiva fundada no ensino da gramática tradicional. Como pesquisadora continuo assumindo o posicionamento de primeira ordem dentro

¹⁷ CST 1 – Unidade Interacional 2

Jen Mas / na hora que fizer prova / tem alguns que querem fazer prova./ vou perguntar assim pra eles #

[
R Mas essas provas / pedem tanto assim a gramática?/

Jen Eu não tenho isso./ é preciso conhe # ver as provas./

R É uma coisa que tem que ser vista./ porque por exemplo o pcn / a base do pcn / não é a gramática./ é o trabalho com gêneros #

Jen Mas eu tô pensando assim / o aluno da 806 que vai fazer concurso pra trabalhar em algum lugar /e que vai fazer concurso pro segundo grau / ainda num sei se / as provas # porque as pessoas criaram o pcn / criaram a # multieducação / mas num alteraram as provas ainda#

[
R Mas é isso que a gente tem que ver./ a gente não sabe se não!/ de repente sim!/ de repente sim / uma coisa que tem que ser vista./ (silêncio)

do contexto moral da pesquisa, buscando fazer pesquisa sobre, para e com a professora (cf. Cameron et al., 1992 – seção 4.1). Desejo também oferecer o estudo de um outro construto teórico para o ensino de língua materna ao posicionar Jen como a professora de gramática.

Nesse sentido, acredito que eu, a pesquisadora, esteja vendo os gêneros discursivos e a gramática como práticas discursivas excludentes entre si. Pois, observa-se que essa unidade interacional 2 é fortemente marcada por uma dicotomia caracterizada, de um lado, pela professora-pesquisadora que continua a defender o ensino de LM baseado no ensino da nomenclatura gramatical. De outro lado, estou eu, a pesquisadora, buscando criar uma base de justificativas para o ensino de língua materna baseado nos gêneros discursivos, de modo a anular as defesas de Jen para o ensino da gramática.

Subjacentes a tal dicotomia podem estar diferentes crenças e diferentes políticas sobre o ensino de língua materna, sobre linguagem e sobre as relações entre linguagem e sociedade. Portanto, discutirei as crenças e as políticas com as quais Jen e eu parecemos trabalhar. Em primeiro lugar, deve ser assinalada a crença de Jen no suposto fato de que seus alunos de oitava série deverão fazer provas de concurso para escolas de ensino médio e para empregos que exigiriam, principalmente, um conhecimento sobre a nomenclatura gramatical, ou ainda, sobre a variedade lingüística ditada como padrão pela escola (cf. seção 3.3.1). De toda forma, como assinala Possenti (1996: 56), tais provas e concursos aos quais, possivelmente, a professora-pesquisadora se refere, “não são compostos apenas por questões de gramática”. Isso significa dizer que práticas como leitura e produção textual são também exigidas.

Como pesquisadora, me oponho à visão de Jen que prioriza, chegando até mesmo a especificar, em outras ocasiões, o ensino da gramática como ensino de língua materna: “*mas na hora que fizer prova, tem alguns que querem fazer prova*”. Contudo, devo deixar claro que meu posicionamento não significa a recusa à reflexão sobre a língua materna com base em uma metalinguagem, mas, antes, a idéia de que o ensino de gramática, sendo necessário, se dê de maneira contextualizada no texto, em vez de se fazer da gramática um objetivo em si mesmo.

Dessa perspectiva, o texto seria tomado, ainda, como “objeto básico de ensino e como unidade de sentido” (Cereja, 2002: 156).

Em outras palavras, o texto não seria mera fonte de exemplos para as questões gramaticais abordadas em sala de aula. Em lugar disso, ele seria uma unidade de sentido com base na qual se poderia refletir sobre a forma como os aspectos semânticos, estilísticos, fonéticos e morfossintáticos são construídos pelos falantes e escritores na busca pela coerência textual. Além disso, deve ficar entendido, aqui, que tal reflexão sobre a língua deve ser vista, ainda, como reflexão com e por meio da língua, isto é, deve ser considerado também que na busca pela coerência, os indivíduos, em sala de aula ou fora dela, posicionam-se discursivamente e constituem significados durante suas interações.

Talvez possa ser assinalado, então que Jen e eu parecemos ter posicionamentos diferentes a respeito do que significa linguagem. De um lado, está a professora posicionando-se com base em uma perspectiva que parece não incluir a natureza social da linguagem. Pois, ao enfatizar a gramática tradicional como único objeto de estudo válido na escola e definido perante a exigência das provas de concurso, ela se posiciona com uma noção de linguagem deslocada do mundo social, na qual a língua materna deve ser ensinada apenas com o objetivo de que os alunos saibam responder perguntas de provas sobre gramática.

Além disso, a professora parece também aceitar a idéia da gramática tradicional como um meio prescritivo para ser estabelecido o certo e o errado na língua (cf. seção 3.3.1 – Possenti, 1996; Neves, 2003). Nesse caso, a necessidade de uma variedade supostamente certa se justifica frente à idéia das provas, isto é, considerando que em provas deve haver sempre uma resposta dada como certa para fins de avaliação e de aprovação do aluno. Faz-se, então, necessário que a gramática tradicional indique, na escola, a variedade certa, o que implica uma atitude prescritiva para o ensino de língua materna necessária quando a avaliação é posta como a função primordial da escola.

De outro lado, eu, a pesquisadora, posiciono-me de maneira a questionar a visão da professora de um ensino voltado para os concursos: “*a base do pcn não é a gramática, é o trabalho com gêneros*”. Subjacente a essa enunciação pode estar uma noção de linguagem como prática social, na qual considero que os indivíduos

agem lingüísticamente no mundo social ao constituírem discursos em conjunto. Em conseqüência, para a sala de aula de língua materna, entendo que professora e alunos estão posicionando-se e constituindo discursos ao interagirem. Daí, minha ênfase no ensino fundamentado nos gêneros discursivos os quais seriam um meio para trabalhar a língua materna intrinsecamente ligada ao mundo social, o que significa não só a consideração do fator lingüístico baseado no texto, mas também a consideração de fatores sociais, históricos, culturais e as escolhas políticas feitas pelos indivíduos (cf. seção 3.3.2).

Ainda uma crença que gostaria de discutir nessa unidade interacional é aquela na qual Jen assinala a diferença entre os conhecimentos asseverados pelos currículos oficiais e aqueles exigidos pelos concursos: “*porque as pessoas criaram o pcn, criaram a multieducação, mas num alteraram as provas ainda*”. Ou seja, embora os currículos estejam privilegiando outros construtos teóricos para o ensino de língua materna, as provas de concurso continuariam exigindo apenas o conhecimento da gramática tradicional. Ora, talvez deva ser, então, perguntado: quem elabora tais provas? Acredito que tal tarefa seja executada por professores de português, sendo assim, o conteúdo gramatical não seria o único a constar em tais provas, uma vez que a disciplina inclui outros conhecimentos como leitura de textos, literários ou não, e redação.

Nesse caso, embora não tenha sido discutido no momento da interação com Jen, vale lembrar que, segundo Possenti (1996: 55) “quem elabora provas de português são, em geral, professores de português – basta, portanto, que os especialistas mudem de estratégia de avaliação”. E a mudança das estratégias de avaliação pode ser possível, pois, supondo-se que tais professores tenham algum conhecimento, mesmo que mínimo, de outros construtos teóricos que podem e devem fundamentar o ensino da língua materna, bastaria que se buscasse enfatizar também esses outros construtos. Em outras palavras, a avaliação não deve pautar-se apenas pelo que a gramática tradicional determina como certo, pois outros construtos também oferecem oportunidades de avaliação, daí a necessidade de constituírem-se outras práticas discursivas sobre o ensino e a avaliação em língua materna.

Aliás, na presente pesquisa, em uma análise mais ampla, o questionamento e a reconstituição de práticas discursivas é o objetivo primeiro. Dessa forma, deve-se entender que a pesquisa colaborativa consiste também nos posicionamentos assumidos tanto pela professora, quanto por mim, a pesquisadora, ao interagirmos evidenciando os discursos que nos constituem profissionalmente, bem como aqueles que ajudamos a constituir. Assim, a pesquisa é, não só um meio para o conhecimento de outros discursos, mas também, para conhecer as implicações discursivas dos próprios posicionamentos. Pois como assinala Giddens (1999a: 39 – seção 1.4), ter uma consciência discursiva é “fazer interpretações discursivas da natureza e das razões do seu comportamento”, o que, em outras palavras, pode significar estar atento para o fato de os posicionamentos assumidos constituírem discursos que apontam as escolhas políticas dos indivíduos.

Nesse sentido, a unidade interacional 3¹⁸ vem, justamente, ilustrar duas possibilidades de escolha política para Jen: “*trabalhar pra concurso*” e “*trabalhar pra vida*”. A primeira escolha política é assinalada por mim, a pesquisadora, e equivale a uma prática discursiva de ensino de língua materna baseada exclusivamente na gramática tradicional, conforme foi discutido anteriormente a respeito das provas de concurso. A segunda escolha política – “*trabalhar pra vida*” – é assinalada pela professora-pesquisadora que, dessa forma, parece, então questionar aquele

¹⁸ CST 1 – Unidade Interacional 3

R Mas também Jen / você acha justo?/ a gente ficar sempre assim / buscando trabalhar isso?/ pra concurso ?/

Jen Num sei né./ (silêncio) acho que é tão melhor trabalhar pra vida né?/ eu tenho levado mensagem pra eles assim / tô levando mensagem bíblica / mensagem daquele José:: dum curso?/ você tava junto./ que deram um livrinho que dizia pense positivo?/ que era uma mensagem pra cada dia?/

R [Sei./

Jen eu tenho levado essas mensagens./ e tenho tentado discutir./ hoje eu levei m-a-s NÃO passei que eu tava zangada./ eu levei uma que era / *filhos obedçam seus pais # filhos obedçam seus pais porque isso é justo # obedçam seus pais na lei do senhor porque isso é justo / aí diz honra pai e mãe / pra que [tu vivas] bem . / e aí ia discutir isso / essa relação deles com o mais velho / do ouvir / eu ia falar sobre isso./ mas aí tava com raiva que a outra turma me estressou! / aí eu não passei mensagem nenhuma./ (---) / mas eu ainda acho assim né?/ ainda fico angustiada com a gramática./ por-cau-sa-das-conversas com você e com outras pessoas./ num tem que dar muita gramática./ quando eu vejo / que a gente # por exemplo / eu não suporto matemática / e vivo bem sem a matemática / eu começo a entender / que eles vão viver bem sem./ tá bonitinho aqui / [referência ao texto de Leminsky] *sem levar um objeto direto na cabeça./* acho que a gente não precisa./ (silêncio)*

posicionamento de primeira ordem instaurado inicialmente por mim e, por meio do qual, eu a posicionei como a professora de gramática cujas práticas precisam ser alteradas.

Talvez, eu possa assinalar que, nessa unidade interacional 3, Jen toma um posicionamento reflexivo (ou de segunda ordem), isto é, ela recusa ser vista por mim como a professora cujas práticas de ensino estão restritas à gramática. Em outras palavras, ela tenta se mostrar um indivíduo multifacetado em oposição à figura fixa e centrada projetada por mim. Assim, ela tenta, por meio da narrativa sobre a mensagem (“*eu tenho levado essas mensagens e tenho tentado discutir com eles*”) e da exemplificação do papel pouco significante da matemática em sua vida (“*eu não suporto matemática e vivo bem sem a matemática*”), posicionar-se não mais unicamente como a professora que ensina gramática, mas também como uma docente atenta a outros aspectos do ensino de língua.

A narrativa enunciada por Jen se, de um lado, marca seu posicionamento reflexivo, contrário àquele de primeira ordem articulado por mim, desde o início da sessão de conversa sobre textos; por outro, marca também posicionamentos relativos à noção de linguagem com a qual ela trabalha e à relação entre as diferentes gerações, ou, mais precisamente, entre pais e filhos. No que diz respeito à relação entre pais e filhos, tal posicionamento é relevante para o contexto da presente pesquisa que pretende articular uma abordagem problematizadora dos dados (cf. seção 1.1 e 1.2). Uma das propostas da problematização é justamente o questionamento das práticas discursivas essencializadas como, por exemplo, a obediência filial que Jen pretendia discutir com seus alunos.

O teor da mensagem que é assinalada por Jen como sendo uma mensagem bíblica, não só conta como um posicionamento da professora em relação a questões de religiosidade, como também evidencia seu posicionamento em um discurso naturalizado sobre a obediência filial. Entendo ser esse um discurso naturalizado, pois, considerando a comunidade atendida pela escola na qual Jen trabalha, conforme foi exposto na seção 4.2.3, trata-se de uma comunidade que habita áreas favelizadas da cidade, com baixa condição sócio-econômica. Muitos alunos vivem em famílias constituídas de maneira não tradicional, isto é, aquela família formada

por pais e filhos e que pode ser justamente o modelo de família sugerida por Jen ao escolher a mensagem bíblica.

Estou dizendo que em tal comunidade é comum que muitos alunos não vivam em famílias assim constituídas e isso acontece por diversas razões, a mais comum é o abandono pelos pais. Os motivos para tal abandono vão desde o fato de um dos pais, ou até mesmo os dois, ao ter(em) constituído uma outra família, deixar(em) os primeiros filhos com algum parente, até o fato de os pais ou um deles estar envolvido em atividades marginais o que, em muitos casos, configura de uma forma ou de outra o abandono. Em vista de tais fatos e com base no discurso naturalizado trazido pela professora, fica a questão a que pais esses alunos deveriam obedecer? A pais ausentes que abandonaram os filhos? A pais que roubam e traficam? Enfim, há que se observar que os pais dessa comunidade assumem posicionamentos bastante conflitantes e contraditórios quando se toma o discurso naturalizado da obediência filial.

Embora tivesse a intenção, Jen não chegou a ler essa mensagem com os alunos da turma 806 e o motivo alegado por ela parece pouco justificável: o estresse que a outra turma lhe causara. Não digo que tal estresse não lhe extenuasse as forças para dar continuidade à leitura da mensagem com outras turmas, contudo, pode ter ocorrido à professora, de maneira consciente ou não, algum questionamento referente aos diversos posicionamentos tomados pelos pais de seus alunos. Dito de outra forma, talvez Jen hesite ao dar-se conta – de alguma maneira – de que o discurso naturalizado na mensagem bíblica não considera os diferentes posicionamentos contraditórios e fluidos que podem ser assumidos pelos pais na contemporaneidade. Sendo assim, talvez a mensagem tenha lhe parecido injustificável frente aos significados trazidos por seus alunos sobre a obediência filial.

No entanto, tal reflexão não fica evidenciada na unidade interacional aqui transcrita, uma vez que eu, como pesquisadora, não proponho à professora uma discussão em torno do discurso naturalizado na mensagem bíblica. Tal fato parece, portanto, indicar o meu não posicionamento no contexto moral da pesquisa, isto é, em vez de continuar assumindo um posicionamento de primeira ordem no qual eu devo questionar o(s) discurso(s) naturalizado(s) da professora, e assim fomentar a discussão; eu simplesmente me calo. De toda forma, o fato de não me posicionar

como pesquisadora, em certa medida, pode estar sinalizando também minha hesitação em fazê-lo já que Jen começa, como já assinali, a posicionar-se reflexivamente recusando-se a ser vista por mim como a professora de gramática.

A recusa ao posicionamento de primeira ordem talvez possa ser ratificada também quando ela, a professora-pesquisadora, assinala seu conhecimento de outros discursos sobre o ensino de língua materna. É nesse sentido que compreendo sua pronúncia escandida em “*por-cau-sa-das-conversas*”, bem como a analogia estabelecida entre a gramática e a matemática. Em outras palavras, isso pode estar significando que Jen, embora assuma a gramática como sua prática discursiva básica para o ensino de língua materna, também percebe que, com apenas esse construto teórico, ela não será capaz de viabilizar uma prática de ensino voltada para “*trabalhar pra vida*”.

Para finalizar a discussão sobre a análise dessa unidade interacional, gostaria de retomar, com base nas metáforas aqui presentes, a noção de linguagem com a qual a professora parece trabalhar. Para lembrar o leitor as metáforas são entendidas na presente pesquisa como constituintes das práticas discursivas, o que significa dizer que muito do que é dito e feito e que, enfim, conta como práticas discursivas, pode ser experienciado pelos indivíduos com base em metáforas conceituais (Lakoff & Johnson, 1980 – cf. seção 2.3). Tal é o que ocorre, por exemplo, com a “METÁFORA DO CONDUTO¹⁹” (Reddy, 2000) que segundo Lakoff & Johnson (1980) constitui-se de uma rede complexa de outras metáforas: a) A MENTE É UM RECIPIENTE; b) IDÉIAS SÃO OBJETOS; c) PALAVRAS SÃO RECIPIENTES; d) COMUNICAR É TRANSMITIR; e) COMPREENDER É VER (cf. Zanotto, Moura, Nardi e Vereza, 2002 – seção 2.3).

Assim, enunciações como as de Jen na unidade interacional 3 podem ser consideradas exemplos da metáfora COMUNICAR É TRANSMITIR/ENVIAR, como em: “*eu tenho levado mensagem pra ele*” e “*não passei mensagem nenhuma*”. Já a enunciação “*um livrinho que dizia pense positivo*” parece operar com a experiência humana de perceber objetos físicos como pessoas, isto é, com a metáfora

¹⁹ As metáforas conceituais são representadas no presente trabalho pelo formato em caixa alta, já os enunciados das participantes que se inserem em tais metáforas são mantidos no formato minúsculo, sendo realçados pelo formato itálico e o(s) termo(s) especificamente metafóricos, pelo formato sublinhado.

ontológica OBJETOS SÃO PESSOAS, ou mais especificamente, O LIVRO/A ESCRITA É UMA PESSOA. Considerando, assim, as metáforas observadas, deve-se, então discutir as implicações das enunciações da professora-pesquisadora para sua prática discursiva sobre o ensino de língua materna.

Segundo Lakoff & Johnson (1980), a METÁFORA DO CONDUTO traz duas implicações para a noção de linguagem, em primeiro lugar, tem-se a idéia de que as palavras possuem significados próprios e inerentes; em segundo lugar, esses significados são independentes do contexto e dos falantes. As conseqüências da METÁFORA DO CONDUTO para uma prática de ensino de línguas podem ser vistas, então, nas concepções para as quais ensinar é enviar/transmitir conhecimentos por meio de palavras, ou, indo mais além, é por idéias/palavras/significados dentro das cabeças dos estudantes. O que pode ser visto na enunciação da professora a seguir: “*tenho que tirar da cabeça deles que drama é tragédia*” (sessão de CST 5, unidade interacional 7).

Além disso, tal metáfora parece anular toda idéia de negociação de significados na interação em sala de aula, pois, tal como assinala Reddy (2000), a comunicação passa a ser vista como um evento que não exige o esforço dos participantes, pois que trata simplesmente de transferir o que se tem na cabeça para a cabeça do outro. E, nesse sentido, o indivíduo que fala ou escreve é o único capaz de posicionar-se ativamente, cabendo ao ouvinte ou ao leitor um posicionamento passivo. Assim, a professora em sala de aula torna-se a única responsável pelo desenvolvimento dos conhecimentos, ou ainda, a ênfase é posta apenas no ensino como mera transmissão, esquecendo-se que a aprendizagem é uma parte complementar tão importante quanto ensinar. Portanto, ao fazer tais enunciações a professora pode estar também revelando seu conhecimento tácito sobre o ensino de língua materna, ou melhor, ela pode estar evidenciando um conhecimento não-consciente sobre o que significa ensinar língua materna (cf. Munby, 1986 – seção 2.3).

Mesmo quando a professora fala sobre sua compreensão de que a gramática, assim como a matemática, pode não ser um conhecimento tão crucial como se crê, ela usa uma outra parte da METÁFORA DO CONDUTO, ao enunciar “*quando eu vejo*”. Aqui ela está operando com a metáfora conceitual COMPREENDER É VER, subjacente a

qual estão as metáforas conceituais A MENTE É UM RECIPIENTE/VASO e O CAMPO VISUAL É UM RECIPIENTE (Lakoff & Johnson, 1980). Portanto, compreender seria, mais precisamente, pegar os significados que estão dentro das palavras e colocá-los ao alcance dos olhos ou dentro da própria mente.

Aliás, se forem tomadas em conjunto as implicações da metáfora do conduto para o ensino de língua materna e a discussão sobre avaliar o aluno com base no que uma gramática tradicional aponta como certo, poderá ser vista, então, uma prática de ensino da professora-pesquisadora que conformaria o posicionamento de primeira ordem instaurado por mim desde o início da pesquisa. Vale lembrar que tal posicionamento consiste no fato de eu, como pesquisadora, tendo posicionado Jen como a professora de gramática e seguindo o contexto moral da pesquisa, adoto um posicionamento no qual devo oferecer-lhe outros conhecimentos que não aqueles sobre gramática.

Daí, portanto, a contribuição da pesquisa colaborativa como um espaço interacional no qual professora e pesquisadora refletem juntas sobre práticas discursivas naturalizadas sobre o ensino de língua materna. E, ainda, ao mesmo tempo, buscam constituir outras práticas mais inovadoras, bem como tornar relevantes as ações da professora que já apontam para a constituição de outros discursos. No entanto, como será visto ao longo da análise, a professora por diversas vezes é capturada por essa rede metafórica e, mesmo eu, a pesquisadora, apesar do suporte teórico de que disponho, não raras vezes, posiciono-me na METÁFORA DO CONDUTO.

Embora este seja um dado recorrente que possibilita a percepção da prática discursiva da professora sobre linguagem, outros aspectos parecem minimizar suas implicações. Tal é o que acontece quando são vistas as percepções da professora-pesquisadora sobre leitura, como será discutido a seguir com base na próxima seção.

5.1.2 A questão da leitura

A unidade interacional a seguir faz parte da CST2. Ela é iniciada pelos textos dos alunos trazidos por Jen e produzidos após uma aula de leitura baseada em um

texto não-verbal, no quadro de Picasso intitulado *Mãe e Filho* (Anexo 4). Tendo considerado os textos dos alunos válidos para a interação, proponho que a professora assinale sua concepção de leitura diante do fato de os alunos lerem a partir da experiência deles, de seus modos de vida, de seus conhecimentos prévios, etc. Inicialmente, a professora diz ter ficado preocupada em buscar uma maneira de ajudá-los. No entanto, após uma breve interrupção devido à sua preocupação com a gravação em áudio, ela reformula sua resposta.

CST 2 – Unidade Interacional 1	
R	A gente viu isso aqui né?/ quer dizer / eles leram assim /
Jen	[Isso isso./
R	[colocando a vida deles / a partir
Jen	da vida deles./ e o que que você acha disso?/ que que você pensa disso?/ Eu achei assim / como eu te falei / (---) aí eu fiquei preocupada / que que eu posso fazer # já tá gravando?/ (riso) o que eu posso fazer pra:: ajudá-los./ e vi que eles são muito parecidos comigo / que no momento em que eu interpretei / a primeira vez que eu fiz um trabalho de interpretação / eu li da mesma forma que eles / essa minha visão / meu preconceito / então eu acho que:: ELES / tão trazendo a vivência deles / agora / pelas leituras que eu tô fazendo / eu achei assim / que que eu posso fazer / pra ajudar / esse grupo a mudar a situação ?/ acho que o papel da escola é transformar / não aceito / não vou aceitar que a escola pública / seja só aquele negócio / que ninguém quer nada com ninguém / a gente tem que mudar alguma coisa./ então que que eu posso fazer pra mudar?/
R	Então é isso que a gente vai tentar./ então olha só / você já falou / primeira parte foi assim / eles começaram pensando a partir da vida deles./ isso é uma parte importante Jen / pra a qualquer momento a gente é:: # pra gente chegar à segunda parte / que é eles falarem / sobre a questão / em foco / por exemplo aqui / esse quadro né?/ e saber o que a gente tá privilegiando./ porque o que eles colocaram aqui?/ colocaram o saber deles / a vivência deles né?/ o que a gente chama né?/ na na # os significados deles./ eles trouxeram pro texto # pro quadro / os significados deles./ agora o que que a gen # você tem que propor a eles?/ que esses significados sejam discutidos / tanto os seus significados / quanto os deles / quanto os da obra de arte entendeu?/ e que isso tudo / se junte no momento da interação em sala de aula./ por isso que é importante você trabalhar a oralidade com eles./
Jen	Porque o que eu penso é assim / eles não têm o hábito de ler: / TEla / então eu passei um tempo dizendo que / aquilo era uma tela / que era um quadro / que eles não se preocupassem com o quadrado / que aquilo era uma tela / e que eles olhassem o que tava dentro / que LINHA era forma / (---) colocou (---) formas e linha / que linha era forma./ COR / que que tavam vendo de cor?/ aí disseram / rosa./ a pele da pessoa num tá parecendo rosa?/ num tá parecendo a pele deles? / então eu pensei assim / eles num têm / esse contato com a obra de arte #
R	[E é um texto novo / porque na escola / eles estão acostumados a ler texto assim / da esquerda pra direita #
Jen	[É::
R	[letra após letra / palavra após palavra./
Jen	E aí eu disse pra eles / que isso aí era um texto / aí falei / a gente não lê assim /

R	um (anúncio)?/ a gente num lê / é: código na estrada?/ isso aí é uma leitura./
Jen	E aí?/ E aí eles gostaram./ gostaram acharam o maior barato!/ até porque não tinha aquele negócio de prova./ algumas pessoas não levaram a sério./ eu percebi na 804 / que que num levou a sério./ aí eu tô com ME:do também / na hora da conceituação./ quer dizer / essa é a 806 que a gente escolheu trabalhar com a 806./ que é aquele negócio da 806 pro sucesso./ né?/ mas como é que eu vou conceituar?/ achei que eu não poderia botar insuficiente pra ninguém / porque o quadro dá uma visão # cada um pode ver de uma forma./ então não é insuficiente./ mas pra vida?/
R	Não!/ e eles leram./
Jen	Leram./
R	A partir: da vida deles / dos significados deles / das experiências deles./
Jen	[É./ leram./
R	Isso é uma leitura que eles fizeram./

Meu questionamento inicial pode ser considerado um posicionamento de primeira ordem o que significa dizer que por meio da pergunta que faço a Jen, coloco-me como a pesquisadora que busca informações para sua pesquisa. Em outras palavras, com o posicionamento de primeira ordem localizo a mim e a Jen no espaço moral da pesquisa, assumindo a responsabilidade de fomentar discussões em conjunto e de, portanto, buscar fazer pesquisa sobre, para e com a professora (cf. Cameron et al., 1992 – seção 4.1). Seguindo esse posicionamento, Jen responde minha pergunta, buscando evidenciar a maneira como ela entende a questão da leitura para o ensino de língua materna. Assim, a professora procede a um relato sobre eventos de leitura anteriores vividos por ela mesma, durante o qual a professora revê suas ações, ao mesmo tempo em que declara suas práticas discursivas sobre o que deve ser um evento de leitura em aula de língua materna. Da mesma forma que a professora assinala ter trazido para sua primeira leitura seu conhecimento prévio, seus próprios significados, “*sua visão e seu preconceito*”, ela também acredita que seus alunos agiram de maneira semelhante. Portanto, com esse relato, Jen revela estar consciente de uma prática de leitura que considera o conhecimento prévio do leitor e que isso é algo que tanto ela quanto seus alunos vivem ao construírem significados a partir de um texto.

Dessa forma, como leitora, ela se posiciona da mesma maneira que a seus alunos, isto é, como leitores, professora e alunos, usam suas experiências, seus conhecimentos prévios, seus significados originais ao abordarem um texto. Assinalo aqui que, justamente, essa simetria entre professora e alunos, como leitores, pode

estar apontando também para um auto-posicionamento deliberado de Jen ao fazer esse relato. Quero dizer com isso que ao se colocar como leitora da mesma maneira que a seus alunos, a professora parece imprimir aqui uma característica pessoal, realçando dessa forma um posicionamento diferente em relação a outros professores de LM. Na interação comigo, a pesquisadora, a simetria entre a professora e os alunos ambos como leitores, pode significar também um meio de evidenciar-se como alguém que, por não conhecer todas as coisas, está sempre disposta a aprender, o que de certa maneira equivale ao desejo de envolver-se em ações educativas como as da pesquisa colaborativa (cf. seção 4.1).

Observa-se ainda que Jen considera o conhecimento prévio como uma das condições necessárias para os eventos de leitura, porém, essa consideração não é condição suficiente para que os objetivos almejados pela professora para seus alunos sejam satisfeitos. Daí sua pergunta: “*o que posso fazer para ajudar esse grupo a mudar a situação?*” Ao focalizar o conhecimento prévio como condição necessária, porém, não suficiente, para o desenvolvimento de práticas que contribuam para a transformação, a professora continua assumindo o posicionamento de primeira ordem de modo a me informar sobre a maneira como ela entende a validade da noção de conhecimento prévio para a leitura em LM e para seus objetivos pedagógicos. Assim, em conjunto com o papel da escola que para a professora deve ser o de transformar, o conhecimento prévio passa a ser importante apenas em uma etapa inicial da leitura. Em outras palavras, Jen assevera a necessidade e a importância de tal conhecimento apenas inicialmente, já que, sendo seu objetivo a mudança, faz-se necessário também que outros conhecimentos passem a fazer parte do evento de leitura e que os discursos trazidos pelos alunos para tal evento devam ser re-significados.

Entendo, portanto, que Jen parece querer oferecer algo a mais a seus alunos, evitando ficar apenas no conhecimento prévio trazido para a sala de aula. Considerando que os textos produzidos pelos alunos são o referencial usado por Jen para assinalar a necessidade de “*mudar a situação*”, sua crença no papel transformador da escola e, considerando, ainda, que no Rio de Janeiro a rede municipal de ensino atende às classes populares, sendo a escola de Jen um exemplo disso, como foi descrito na seção 4.2.3, a professora posiciona-se de

maneira a defender um ensino voltado para essas classes e que ofereça possibilidades de mudança como ela mesma assinala: *“Não vou aceitar que a escola pública seja só aquele negócio, que ninguém quer nada com ninguém, a gente tem que mudar alguma coisa. Então o que eu posso fazer pra mudar?”*

Devo assinalar aqui que seu desejo de mudança constitui uma prática discursiva na qual a professora pode estar posicionando-se como *“indivíduo de facto”* (cf. Bauman, 2000 – seção 1.4), isto é, posicionando-se como um profissional capaz de rever suas ações e escolher outros caminhos, constituindo, assim, outras práticas discursivas. Tal fato pode ser evidenciado no presente trabalho por meio de duas práticas discursivas: a) o posicionamento de primeira ordem seguido por Jen no contexto da pesquisa e b) a metáfora conceitual *“O PROFESSOR É UM AGENTE DE MUDANÇAS”* (Cortazzi & Jim, 1999 – seção 2.3).

O posicionamento de primeira ordem assumido por Jen no contexto da pesquisa evidencia seu engajamento no processo reflexivo-colaborativo como um espaço para uma ação educativa de si mesma como professora de LM. Conjugada a esse posicionamento de primeira ordem, a metáfora conceitual *“O PROFESSOR É UM AGENTE DE MUDANÇA”* expressa a visão que a professora tem de si ao mesmo tempo em que a ajuda a configurar uma meta própria: constituir outras práticas discursivas sobre o ensino de língua materna.

A metáfora *“O PROFESSOR É UM AGENTE DE MUDANÇAS”* coloca a professora como uma pessoa envolvida discursivamente com e pelo mundo social mais amplo. Além disso, essa metáfora aponta também para uma *“política da escolha”* (cf. seção 1.4 – Giddens, 1999a) que consiste tanto no desejo de auto-realização, o que significa aqui mudar suas práticas discursivas sobre o ensino de LM, quanto no desejo de mudar o mundo social ao seu redor com base na constituição dessas novas práticas. Em outras palavras, tal metáfora, bem como o posicionamento de primeira ordem, assinalam o imbricamento do pessoal com o social no qual, mudar as próprias práticas discursivas pode significar também mudar o mundo social mais amplo.

No entanto, dependendo das práticas discursivas nas quais seu desejo de mudança esteja baseado, a professora poderá contribuir mais ou menos para as mudanças que almeja. Dito de outra maneira, se tal mudança significar a

apropriação pelos alunos de práticas discursivas naturalizadas para o ensino de LM, esse poderá ser um caminho pouco proveitoso para as mudanças que Jen parece desejar. Aliás, caberia no processo de pesquisa uma pergunta que somente agora me ocorre: o que pode significar mudança para Jen, ou, ainda, em que consistiria o papel transformador da escola?

Embora essa questão não possa ser respondida unicamente com base na unidade interacional aqui analisada, vale considerar que conforme foi discutido na seção 1.3, podem ser assinaladas duas correntes críticas concernentes às políticas pedagógicas: a) o modernismo emancipatório ou as teorias da reprodução (Pennycook, 2001 e Canagarajah, 1999) e b) a prática problematizadora ou as teorias da resistência. Assim, o fato de Jen colocar a si mesma e a escola como agentes de transformação já aponta para tais políticas uma vez que ao fazê-lo, a professora demonstra entender que tanto a escola quanto ela mesma relacionam-se com o contexto social mais amplo.

Porém, ao apenas evidenciar esse entendimento, Jen não chega a assinalar como entende as relações de poder, isto é, se unidirecionalmente, como no caso do modernismo emancipatório que vê o poder fluindo das classes sociais *dominantes* sobre as classes mais *oprimidas*. Ou, se o poder é visto como “pontos móveis” (Machado, 1996) constituídos nas práticas discursivas nas quais os indivíduos se envolvem e, nesse caso, refiro-me à prática problematizadora. Como se vê, essa que é uma das distinções principais assinaladas por Pennycook (2001) e Canagarajah (1999) – cf. seção 1.3 – entre as políticas citadas aqui, não fica claramente evidenciada, uma vez que não questiono a professora sobre tal distinção quando ela ressalta o papel transformador da escola e se vê como *indivíduo de facto*.

Contudo, seu anseio pela mudança parece estar mais voltado para a possibilidade de mudar o outro o que aponta de certa forma para o modernismo emancipatório. Pois, nesse, segundo Pennycook (2001) está presente a idéia da existência de supostas verdades que, ao serem reveladas, seriam capazes de prover a libertação dos indivíduos oprimidos e, portanto, mudar sua situação. Em outras palavras, a professora pode estar acreditando ser detentora de um saber capaz de esclarecer seus alunos e que revelá-lo seria suficiente para provocar

mudanças. De toda forma, trata-se de uma prática discursiva que viabiliza a constituição de um discurso que tenta esclarecer as relações de poder, muito embora o faça de forma unidirecional.

Portanto, se a suposição na qual a professora acredita deter um saber libertador para seus alunos for conjugada com seu posicionamento em relação ao conhecimento prévio do aluno que deve ser considerado apenas inicialmente e, em seguida, ser modificado, talvez possa ser encontrada uma confirmação menos refutável para o posicionamento de Jen em uma política moderno-emancipatória. Quero dizer com isso que, ao assinalar a importância de que, em um evento de leitura, o aluno se aproprie também de outros significados e de outros discursos, a professora pode estar desejando que eles se apropriem mais exatamente dos significados e dos discursos que ela detém e que considera válidos e importantes para ocasionar as mudanças objetivadas. Ou ainda, que eles se apropriem dos significados e dos discursos que a escola acredita serem necessários para que os alunos se transformem.

Em ambos os casos haveria um saber supostamente considerado verdadeiro o que implica um saber com “efeitos de verdade” (Foucault, 1979 – cf. seção 1.2) suficientes para colocar outros saberes como falsos ou inválidos no contexto da aula de língua materna. Na pior das hipóteses, a professora poderia posicionar-se moralmente e assumir uma prática discursiva naturalizada na qual os saberes que contam como verdadeiros seriam aqueles atestados pela escola e perante os quais os saberes dos alunos poderiam não ter valor. Nesse caso, Jen estaria, assim, ratificando uma prática discursiva essencializada em vez de problematizá-la como sugere a prática problematizadora.

Por outro lado, se a suposição na qual a professora acredita deter um saber libertador para seus alunos for conjugada com seu auto-posicionamento deliberado em relação à simetria entre professora e alunos como leitores, talvez possa ser observado seu posicionamento em uma política mais próxima da prática problematizadora. Pois, entendo que ao colocar-se como alguém que ao abordar um texto pela primeira vez admite fazê-lo com base, sobretudo, em seu conhecimento prévio tal como seus alunos, a professora poderia mostrar-se mais

disposta a problematizar determinados significados, bem como buscar outras fontes para implementar tais discussões em sala de aula.

Na unidade interacional transcrita, diante das possibilidades sobre o que podem significar mudança e transformação para a professora, opto por focalizar a questão em sua própria prática, sugerindo-lhe que sua proposta deve ser a de usar a oralidade para construir um espaço interacional em sala de aula onde os vários significados (os dos alunos, os da obra de arte e os da professora) sejam discutidos: *“você tem que propor a eles que esses significados sejam discutidos, tanto os seus significados, quanto os deles, quantos os da obra de arte”*. Com essa proposta, tento, então, ilustrar para a professora aquilo que seria uma maneira de problematizar os discursos e os significados em um evento de leitura. Pois, entendo, aqui, que vários discursos poderiam estar sendo confrontados e questionados de modo a constituírem-se possivelmente outros discursos.

Essa proposta lançada por mim marca meu posicionamento como pesquisadora e equivale mais uma vez a um posicionamento de primeira ordem, isto é, como pesquisadora acredito-me no direito de esclarecer teoricamente as situações relatadas pela professora bem como lhe sugerir caminhos alternativos: *“por isso que é importante você trabalhar a oralidade com eles”*. Ao focalizar a prática da professora tento provocar a tematização de seu conceito de leitura, de maneira a levá-la a refletir sobre que políticas estão subjacentes. Ela aceita, então, o meu posicionamento de primeira ordem face ao espaço moral da pesquisa, localizando a mim e a ela como co-pesquisadoras trabalhando em conjunto e fazendo da pesquisa uma oportunidade de ação educativa: *“porque eu penso é assim”*.

Dessa forma, seguindo esse posicionamento de primeira ordem, Jen relata sua aula e suas ações durante a leitura conjunta com os alunos. Aqui, uma de suas ações descritas é a explicitação de questões concernentes a formas, cores e linhas, conforme essas surgem no quadro usado como texto não-verbal. Essa ação se justifica pelo fato de a professora acreditar que os alunos não estão familiarizados com obras de arte. Fazendo, então, esse relato, a professora procede também a um posicionamento deliberado do outro, ou seja, ao assinalar que os alunos *“não têm o hábito de ler tela”*, ela os posiciona deliberadamente de maneira a justificar suas

ações e realça também sua capacidade de oferecer um suporte para a leitura de um texto não-verbal.

Pois, como assinalam van Langenhove & Harré (1998), com base no trabalho de Sabini & Silver (1982), o posicionamento deliberado do outro pode ser também uma forma de auto-posicionamento deliberado. Ao posicionar seus alunos como desconhecedores de artes plásticas, Jen estaria expressando uma crença pessoal por meio da qual ela mesma posiciona-se como alguém que conhece mais sobre as artes plásticas que os alunos. Além disso, sendo seu conhecimento supostamente maior, ela estaria se posicionando para mim, a pesquisadora, como uma professora capaz de conduzir um evento de leitura baseado em um texto não-verbal. Nesse caso, ela poderia ser posicionada por mim como capaz de envolver os alunos em um evento de leitura.

Após descrever a maneira como apresentou o quadro aos alunos, ressaltando questões sobre cores e formas, Jen continua posicionando-os deliberadamente: *“eles não têm contato com a obra de arte”*. Dessa vez, me posiciono para mostrar que a novidade ali é o fato de se tratar um quadro como texto em uma aula de língua materna, nesse sentido, resalto a forma como os alunos estão acostumados a ler textos: *da esquerda pra direita, letra após letra, palavra após palavra*. Mais uma vez assumo um posicionamento de primeira ordem, acreditando-me responsável, no contexto moral da pesquisa, por esclarecer teoricamente a situação relatada pela professora-pesquisadora. Nesse momento, a professora aceita minha observação e relata ter mostrado aos alunos que outras coisas podem ser consideradas leitura tais como anúncio e código na estrada.

Até aqui tentei ressaltar os aspectos que podem indicar o fato de Jen posicionar-se mais perto de uma noção de leitura como prática interacional. Assim, é que entendo seu posicionamento quanto à importância do conhecimento prévio, bem como seu auto-posicionamento deliberado em relação à simetria entre professora e alunos como leitores. Mesmo sua crença no papel transformador da escola pode ser considerada como um posicionamento que contribui para sua noção de leitura como prática social. Pois, estando esse posicionamento mais próximo da política modernista-emancipatória ou da prática problematizadora, de toda forma ele contribui para o entendimento no qual torna-se necessário que a

professora de LM seja alguém interagindo com os alunos para a constituição de outras práticas discursivas (cf. Moita Lopes, 2003a).

Além disso, o posicionamento de primeira ordem seguido por Jen em conjunto com a metáfora conceitual O PROFESSOR É UM AGENTE DE MUDANÇAS evidencia seu engajamento no processo colaborativo de pesquisa ao re-significar seus discursos sobre o ensino de LM, buscando constituir novas práticas discursivas. No entanto, observa-se que a professora toma também para si um posicionamento moral relacionado à instituição escolar na qual trabalha: *“eu tô com medo na hora da conceituação”*. Esse posicionamento moral consiste no fato de que, sendo Jen professora daquela escola, ela deve cumprir tarefas tais como planejar suas aulas e avaliar seus alunos. Ou seja, a professora deve desempenhar determinadas ações seguindo a ordem moral estabelecida dentro do espaço institucional que é a escola na qual trabalha.

Observe o leitor que há uma certa semelhança entre o posicionamento de primeira ordem no espaço moral da pesquisa e o posicionamento moral de Jen em relação à escola, pois, nos dois posicionamentos, a professora tem responsabilidades e tarefas a serem cumpridas, no primeiro como co-pesquisadora e no segundo como professora. Qual seria então a distinção entre esses dois posicionamentos? A primeira distinção se deve, em primeiro lugar, ao foco de minha análise, isto é, a interação entre mim e a professora que define o espaço moral da pesquisa. Quando Jen traz seu posicionamento moral como a professora que deve avaliar seus alunos, ela o faz com referência a um outro espaço que a força a seguir uma ordem moral estabelecida.

Entendo, assim, que as práticas discursivas sobre o que é ser professora de língua materna em um espaço institucional como a escola, invadem o espaço moral da pesquisa que tenta questionar e constituir práticas discursivas sobre o ensino de língua materna. Dessa forma, a distinção entre o posicionamento de primeira ordem e o posicionamento moral ajuda a perceber mais facilmente o fato de que a professora assume posicionamentos conflitantes os quais consistem em práticas discursivas igualmente conflitantes. Tem-se, então, aqui a segunda razão para que seja mantida tal distinção entre os posicionamentos, pois, ao tentar constituir outras práticas durante o processo colaborativo, a professora pesquisadora hesita frente ao

posicionamento moral ao qual é forçada pela escola. Em outras palavras, seu dever institucional de avaliar os alunos pode ser visto como um obstáculo para a implementação das novas práticas discursivas para o ensino de LM.

Assim é que entendo a preocupação da professora ao assinalar: “*eu tô com medo também na hora da conceituação*”. Aliás, é esse posicionamento moral concernente à avaliação que pode estar fundamentando também o posicionamento da professora em relação ao conhecimento prévio discutido anteriormente. Para lembrar o leitor, quando foi discutida a forma como Jen considerava o conhecimento prévio em suas aulas de leitura, observou-se que a transformação requerida pela professora passava também pela necessidade de que fossem acrescentados outros conhecimentos e significados ao discurso dos alunos.

Sendo tais conhecimentos e significados definidos como objeto de ensino, caberia à professora observar se, ao final do processo de ensino, os alunos haviam apropriado-se deles. Conforme ocorresse ou não a apropriação, os alunos seriam avaliados pela professora como bons ou maus aprendizes. É justamente na observância da apropriação que reside o obstáculo para Jen avaliar o que os alunos aprenderam durante o evento de leitura baseado no texto não-verbal. Para ela, o quadro de Picasso (Anexo 4) parece ser um texto aberto a múltiplas interpretações, o que caracterizaria um evento de leitura no qual não haveria um significado único do qual o aluno apropriar-se-ia e que pudesse ser facilmente observado pela professora ao proceder à avaliação.

Portanto, o posicionamento moral de Jen em relação à necessidade de avaliar o aluno volta seu olhar para o resultado em vez de voltá-lo para o processo, fazendo com que a professora acredite na possibilidade do suposto significado único, dado como correto para efeito de avaliação. Assim, de um lado com o posicionamento de primeira ordem evidenciado no espaço moral da pesquisa pelas atitudes colaborativas, a professora-pesquisadora considera que um texto não verbal pode ser um bom motivo para a discussão e a constituição de significados múltiplos durante o evento de leitura. Porém, por outro lado, seu posicionamento moral ao assumir a tarefa de avaliar o aluno seguindo as normas da instituição na qual trabalha, leva a professora a considerar a fluidez e a multiplicidade dos significados como obstáculo à avaliação.

Esse conflito pode ainda ser entendido segundo o posicionamento de Jen em uma abordagem de leitura (cf. seção 3.3.3). Assim, se o espaço moral da pesquisa favorece seu posicionamento em uma abordagem de leitura como prática social, de outro lado a necessidade de avaliar imposta pela escola vê a fluidez do significado como um aspecto prejudicial já que pode anular os seus parâmetros de avaliação. Entendo também que esse conflito entre o posicionamento moral de Jen e o posicionamento de primeira ordem, quando ela toma a leitura como prática social, pode estar sendo acentuado pelo tipo de texto usado. Ou seja, ao assinalar “*o quadro dá uma visão, cada um pode ver de uma forma*”, a professora pode estar dizendo implicitamente que se fosse um texto escrito a “*visão*” seria única para todos os alunos. No entanto, para esclarecer essa enunciação de Jen, eu deveria ter-lhe perguntado como seriam suas ações no caso de um texto verbal. Assinalo aqui, então, que ao não levantar tal questionamento, falho como pesquisadora por não fomentar uma discussão que poderia ser enriquecedora tanto para a pesquisa quanto para a reflexão da professora.

Dessa forma, resta-me apenas concentrar-me nas palavras da professora aqui transcritas: “*o quadro dá uma visão, cada um pode ver de um jeito*”. Ao usar os termos **visão** e **ver**, Jen parece compreender a constituição dos significados em um evento de leitura por meio da metáfora conceitual ENTENDER É VER (Lakoff & Johnson, 1980: 48). Essa metáfora pode estar ajudando a constituir uma prática discursiva que orienta as ações da professora para a avaliação com foco no resultado final. Para esclarecer essa afirmação, acredito ser necessário recorrer a outras metáforas conceituais que, embora não estejam presentes nesta unidade interacional, aparecem em outras unidades e estão relacionadas àquela.

Assim, nesse contexto, a metáfora ENTENDER É VER pode estar relacionada às metáforas citadas anteriormente: O CAMPO DE VISÃO É UM CONTAINER (Lakoff & Johnson, 1980:30) e A MENTE É UM RECIPIENTE/CONTAINER (Munby, 1986: 198). A relação consiste, então, no fato de que as coisas são inseridas no campo de visão da mesma forma que poderiam ser colocadas nas mentes das pessoas. Para a questão da avaliação aqui discutida, a relação metafórica poderia ser uma prática discursiva na qual as ações da professora seriam guiadas pela idéia de que é

possível depositar idéias nas mentes dos alunos e de que eles poderiam exibí-las quando solicitados.

Em conseqüência, talvez possa ser aqui mais uma vez sinalizada a possibilidade de a professora estar trabalhando com uma noção de linguagem como transmissão. Em outras palavras, sua prática discursiva em relação à linguagem parece estar sendo constituída pela metáfora A LINGUAGEM É UM CONDUTO (Reddy, 2000). Assim, as ações da professora em um evento de leitura poderiam ser descritas da seguinte maneira: a professora transmite conhecimentos e significados considerados corretos e válidos por ela e que entram nas mentes dos alunos. Logo, para verificar se a transmissão ocorreu de forma satisfatória, os alunos devem exibir as informações depositadas em suas mentes para serem verificadas pela professora para efeito de avaliação.

Tais metáforas justificariam a hesitação de Jen frente à multiplicidade e à fluidez dos significados no evento de leitura baseado no texto não-verbal que é o quadro de Picasso (Anexo 4). Pois, a proliferação de significados estaria sendo considerada aqui um prejuízo à transmissão do conhecimento, ou, ainda, a existência de vários significados causaria interferência na transmissão das informações da professora para os alunos. Além disso, esse conjunto de metáforas constitui junto com o posicionamento moral da professora as práticas discursivas que ela mesma deseja re-significar e mudar. Assim, é diante dessa situação que pode se tornar conflitante para a professora-pesquisadora constituir outras práticas discursivas para o ensino de língua materna ao posicionar-se em uma abordagem de leitura como prática social, no contexto moral da pesquisa.

5.1.3 A questão dos gêneros discursivos

As unidades interacionais 1 e 2, da quarta sessão de conversa sobre textos, transcritas a seguir mostram a constituição de novas práticas discursivas quando a professora e eu, a pesquisadora, assumimos um posicionamento de primeira ordem. Assim, como pesquisadora, eu solicitara a Jen, na sessão de CST anterior, a leitura

de um texto teórico²⁰, cujo tema é concernente à questão dos gêneros discursivos nos PCNs de língua portuguesa. Como se vê, seguindo o contexto moral da pesquisa, estou oferecendo um suporte teórico que possibilite à professora a compreensão de um novo discurso que conte como um recurso para a constituição de novas práticas discursivas e de outra identidade como professora de língua materna.

<i>CST 4 – Unidade interacional 1</i>	
Jen	Eu li sobre:: os PCNs./
R	E o que você achou aí?/
Jen	Tem a ver com as minhas dúvidas né?/ assim # mostrando assim o desconhecimento do professor e / o despreparo mesmo./ aí eu percebi que eu tô aí dentro dessa grande maioria né?/ que tá despreparada./ eu não tô preparada pra trabalhar assim./ que a gente também / não tem um conhecimento de gênero / e que precisava ter né?/ que a gente só pensa./ gênero./ aí você pensa em gênero narrativo / no gênero dramático./ mas aí você não vê essa associação que pode fazer / junto com a língua./ quer dizer / então agora eu vou ter que ler novamente./ como você tinha sugerido né?/ ficar e:: # pra eu poder entender melhor./ tem umas coisas aqui./ quer ver?/
R	Mas é isso aí #
Jen	[Ah eles colocam assim né? / que realmente tem que haver uma formação continuada do professor./ e realmente eu percebi E / na # o PCN da língua portuguesa./ é aquela história que eu disse./ eu num parei AINDa / pra ler os PCNs./
R	Hum hum
Jen	Então eu tenho muita dúvida / e tinha essa dúvida aí do gênero./ que que a gente pensa em de gênero?/ em narrativo dissertativo e é:: >
R	Argumentativo?/
Jen	[Não!/ descritivo./ não nem pensar em argumentação!/ isso a gente num fala!/ presta atenção!/ ninguém fala./ (---) argumentação / cada tipo # você vai trabalhar de acordo com aquilo a que você se propõe./ e isso aí eu não tinha conhecimento./ (---) e acho que a minha # e aí eu até falei disso lá na escola./ a dificuldade minha e de todos nós é o des-co-nhe-ci-men-to né?/
<i>Unidade Interacional 2 – CST 4 – Nova avaliação na escola</i>	
Jen	Não!/ descritivo./ não nem pensar em argumentação!/ isso a gente num fala!/ presta atenção!/ ninguém fala./ (---) argumentação / cada tipo # você vai trabalhar de acordo com aquilo a que você se propõe./ e isso aí eu não tinha conhecimento./ (---) e acho que a minha # e aí eu até falei disso lá na escola./ a dificuldade minha e de todos nós é o des-co-nhe-ci-men-to né?/ eu já tô brigando aí pela: nova avaliação / que fala em emebê e num sei que / que eu acho que isso é o que contempla esse trabalho./ muito mais que #
R	[Que nova
	avaliação?/
Jen	Você agora não dá mais pê-esse-esse-épê./
R	Ah: é mudou!/
Jen	Agora você fala ótimo muito bom bom regular e insuficiente./ o insuficiente

²⁰ Trata-se do texto de BARBOSA, J. P. (2000) "Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis?" In Rojo, R. H.R. *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas, SP: Mercado de Letras

	é aquele que não conseguiu nada./e eu acho que é muito mais fácil pra gente trabalhar assim!/ com esse tipo de conceito./ porque você não tem que estar./ medindo / é: acertar./ você tem que estar vendo é o trabalho do aluno./ e isso é uma coisa em que eu acredito./ então eu acho que eu tô muito ali no meio né?/ tem a minha formação./ são trinta e três anos / (---) / uma formação tradicional / à luz de Bechara / com gramática./
R	Mhm mhm.
Jen	Mil novecentos e setenta./ na minha escola a escola que eu comecei./ presa à sintaxe a morfologia / MORFOSSINTAXE / que era o negócio da moda./ né?/ aí eu venho agora./ aí agora com uma outra visão./ e quando surgiu pro professor [a proposta dos PCNs] eu num tava em sala!/ Hum hum
R	Hum hum
Jen	Quer dizer eu acho que eu ganho./ porque eu gosto de mudar./ eu gosto de copiar os outros / eu gosto dessa coisa de #

A primeira unidade interacional da quarta sessão de conversa sobre textos transcrita acima ilustra bem o contexto moral da pesquisa reflexivo-colaborativa como um meio válido para fazer os diferentes conhecimentos – teórico e prático – comunicarem-se. Pois, observa-se, aqui, que é com base na leitura de um texto teórico sugerido por mim, a pesquisadora, que a professora revê sua formação profissional: *“tem a ver com as minhas dúvidas, mostrando assim o desconhecimento do professor”*. Assim, suas crenças e seus posicionamentos antigos sobre o ensino de língua materna podem ser retomados e re-significados no presente. Essa re-significação, no presente, das crenças e ações passadas ajudam a professora a constituir um auto-posicionamento deliberado: *“aí eu percebi que eu tô dentro da grande maioria que tá despreparada”*.

Conforme foi discutido na seção 2.2 o auto-posicionamento deliberado pode ser visto em três momentos: quando o indivíduo realça a própria agentividade, quando refere-se a um ponto de vista único e quando narra sua biografia (cf. van Langenhove & Harré, 1998 – seção 3.2). Nas unidades interacionais transcritas observam-se apenas o realce que Jen confere a sua agentividade (*“eu já tô brigando aí pela nova avaliação”*) e a narração de sua biografia (*“na minha escola eu comecei presa à sintaxe”*). Além disso, os posicionamentos podem ser considerados auto-deliberados uma vez que procedem simplesmente da leitura que ela faz de um texto oferecido por mim no contexto moral da pesquisa, em comparação com o posicionamento moral forçado pela instituição na qual trabalha, conforme discutido na seção 5.1.2.

Talvez, então, pudesse objetar-se que a professora, ao seguir o contexto moral da pesquisa, estaria procedendo a um auto-posicionamento forçado. No

entanto, devo assinalar que, apesar da atitude colaborativa da professora durante a pesquisa – o que é confirmado pela recorrência de posicionamentos de primeira ordem, conforme já foi ilustrado –, dois fatores impedem que seus posicionamentos sejam considerados forçados: a) o pedido de ajuda, antes do início da pesquisa, partiu dela; como pesquisadora ofereci-lhe a participação neste trabalho a qual poderia ser recusada, mas não foi; b) durante nossas interações a professora é moralmente posicionada pela instituição na qual trabalha, portanto, o contexto moral da instituição na qual trabalha parece se sobrepor ao contexto moral da pesquisa.

Dessa forma, considero os posicionamentos da professora nas interações das sessões de conversa sobre texto como resultados do processo reflexivo que ela mesma escolheu viver. Portanto, tais posicionamentos só podem ser considerados auto-deliberados. Entendo, aqui, que o auto-posicionamento deliberado tem lugar justamente quando, por exemplo, a professora realça sua agentividade ao re-significar antigas práticas discursivas sobre o ensino de língua materna.

Assim, na unidade interacional 1, observa-se que a noção de gêneros discursivos da professora é, a prática re-significada, pois com base na leitura que ela faz, seu conhecimento sobre gêneros discursivos é ampliado em dois aspectos. Em primeiro lugar, a “associação” entre gênero e língua materna ensinada na escola, antes inexistente para Jen, passa a ser uma prática possível para o ensino: “*mas aí você não vê essa associação que pode fazer junto com a língua*”. Em segundo lugar, a noção de gênero, antes restrita ao descrever, narrar e dissertar é ampliada para a noção na qual os gêneros variam tanto quanto variam as esferas das atividades humanas (Bakhtin, 1953 – cf. seção 3.3.2): “*e tinha aí essa dúvida do gênero*”.

Ao re-significar sua prática discursiva, a professora-pesquisadora também procede a uma avaliação de seus conhecimentos assinalando: “*eu não tô preparada pra trabalhar assim*”. Essa observação da professora aponta, de certa maneira, a forma como o conhecimento teórico com base na leitura do texto e o conhecimento prático de que já dispunha se suportam mutuamente, permitindo que ela chegue a um conhecimento crítico-político que consiste, justamente, em um conhecimento político que lhe permite fazer escolhas. Em outras palavras, teoria e prática podem juntas produzir uma força sinérgica – o conhecimento crítico-político – da qual a

professora pode lançar mão para projetar seus desejos, suas escolhas e suas ações de maneira que ela possa tanto auto-realizar-se quanto operar mudanças no mundo social (cf. seção 1.3 e 4.1)

Tal fato realça a possibilidade de agentividade da professora o que resulta em seu auto-posicionamento deliberado evidenciado nessa unidade interacional pela METÁFORA DO RECIPIENTE, verificada quando ela, ao enunciar “*eu tô aí dentro dessa grande maioria que tá despreparada*”, posiciona-se em tal grupo de pessoas. Segundo Lakoff & Johnson (1980) a METÁFORA DO RECIPIENTE é experienciada com base no instinto de territorialidade humana que ao demarcar fronteiras também procede a uma quantificação. Dessa forma, a professora-pesquisadora, não só posiciona-se em um grupo, como também marca a extensão de tal grupo quantificada pela “*grande maioria*”.

Na presente pesquisa a METÁFORA DO RECIPIENTE evidencia também o auto-posicionamento deliberado de Jen em um grupo com poucos recursos para fazer escolhas e mudanças. De certa forma, isso pode ser pensado como um grupo, cuja identidade profissional, estando restrita a uma prática discursiva única, teria sua vontade de agir imobilizada. Em outras palavras, a “*grande maioria*”, a qual Jen se refere e na qual se posiciona, pode ser definida como aquela cujas práticas de ensino de língua materna, estando fundamentada apenas na gramática tradicional, constituiria unicamente uma atitude prescritiva baseada naquilo que é supostamente considerado correto. A existência de uma atitude única implicaria, assim, uma identidade profissional única.

Daí sua afirmação final sobre o fato de o desconhecimento tornar-se uma dificuldade. Entendo tal afirmação como uma outra maneira de falar sobre a falta de recursos que pode implicar uma identidade profissional única o que não permitiria, ou pelo menos, diminuiria as chances para que os indivíduos fizessem outras escolhas e definissem outras ações que pudessem constituir outros futuros. Mais uma vez reforço, aqui a idéia na qual a pesquisa reflexivo-colaborativa pode vir a ser um meio válido para a re-significação das práticas discursivas da professora de língua materna. Ou seja, a forma como a pesquisa contribui para que os diferentes conhecimentos – teórico e prático – comuniquem-se e produzam um conhecimento crítico-político.

Nesse sentido, a prática discursiva re-significada pode contribuir para a revisão e a alteração da atitude prescritiva da professora baseada no ensino da gramática tradicional e, portanto, possibilitar a constituição de outra(s) identidade(s) para a professora de língua materna. Dessa forma é que entendo, na unidade interacional 2, o posicionamento de Jen nos novos parâmetros de avaliação requeridos pela escola. De acordo com a professora, essa nova avaliação permitiria um outro tipo de atitude, ou seja, em lugar de avaliar o aluno em termos de resultados considerados como certos ou errados, segundo o prescrito, o olhar do docente deve recair sobre o “*trabalho do aluno*”.

Devo assinalar, aqui, a possibilidade na qual a discussão sobre a nova avaliação requerida pela escola pode funcionar como um espaço reflexivo que resulta no auto-posicionamento deliberado de Jen em seu contexto de trabalho, ao contrário de outros pares que parecem assumir um auto-posicionamento forçado. Para a professora-pesquisadora, a nova avaliação parece considerar as maneiras pelas quais os alunos se envolvem e participam das interações e dos discursos em sala de aula. Observa-se que o posicionamento de Jen é enunciado não só pelo fato de ela assinalar sua crença nele, mas também por meio de metáforas.

Ao enunciar “*eu já tô brigando pela nova avaliação que fala em...*”, Jen procede ao uso da metáfora ontológica de ENTIDADE, na qual A AVALIAÇÃO É UMA ENTIDADE. Tal metáfora permite que a professora refira-se à nova avaliação para fazer ressaltar aspectos como a mudança de foco para o “*trabalho do aluno*”, ao mesmo tempo em que pode compará-la aos parâmetros da avaliação anterior baseada em acertos. O posicionamento de Jen na nova maneira de avaliar também é marcado por uma outra metáfora presente na mesma enunciação. Trata-se da metáfora estrutural POSICIONAR-SE É BRIGAR.

Como assinalam Lakoff & Johnson (1980), as metáforas estruturais são mais ricas que as metáforas orientacionais e as ontológicas porque permitem o detalhamento de um conceito, que no caso é BRIGA, para explicar e estruturar outro conceito, a saber o de POSICIONAMENTO. Ao usar tal metáfora, entendo que Jen está se reportando à instituição na qual trabalha e aos demais professores dessa instituição, portanto, trata-se de uma briga em seu contexto de trabalho. No entanto, por que haveria tal briga? A resposta pode ser bastante simples: devido aos

diferentes posicionamentos assumidos pelos professores em relação à nova avaliação. Assim, tem-se, de um lado, os que ajudam a constituir essa nova prática de avaliação e, de outro, os que se recusam a fazê-lo.

Dessa forma, ao posicionar-se em tal prática discursiva por meio da METÁFORA DA BRIGA, Jen faz ressaltar que o novo sistema é algo que causa confrontos entre os professores e aponta seu auto-posicionamento deliberado. Pode ser, então, dito que essa metáfora tem, para a interação entre ela e eu na pesquisa, uma função semelhante àquela das narrativas usadas pela professora para fazer com que eu, a pesquisadora, a veja como um indivíduo multifacetado e não apenas como a professora de gramática.

Assim, as implicações de tal metáfora – sobre o posicionamento de Jen em relação à nova avaliação – para a interação constituída na pesquisa podem ser as seguintes: a) a professora deseja posicionar-se como uma profissional atuante e capaz de defender seus pontos de vista e sustentar seus posicionamentos em sua comunidade de pares; b) a professora mostra-se uma profissional reflexiva capaz de unir questões teóricas como o ensino de gêneros discursivos, discutidas durante a pesquisa, a questões teóricas discutidas em seu contexto de trabalho como aquelas sobre avaliação; c) como consequência dos itens a) e b), eu, a pesquisadora, passo a identificar em Jen outros posicionamentos que não aquele a favor da gramática tradicional, isto é, vejo a professora como um indivíduo capaz de constituir práticas discursivas diferenciadas e, portanto, de constituir outras identidades para si.

Assim, o “*des-co-nhe-ci-men-to*” que Jen declara ter, ao posicionar-se na “*grande maioria despreparada*”, é minimizado pelas implicações descritas anteriormente. Essa minimização pode ser, ainda, confirmada quando ela procede a uma reavaliação de seu auto-posicionamento deliberado que é introduzida pela conjunção conclusiva, sendo evidenciada, mais uma vez, por meio da METÁFORA ONTOLÓGICA DO RECIPIENTE. Como já foi assinalado, essa metáfora opera em termos da experiência humana com a territorialidade.

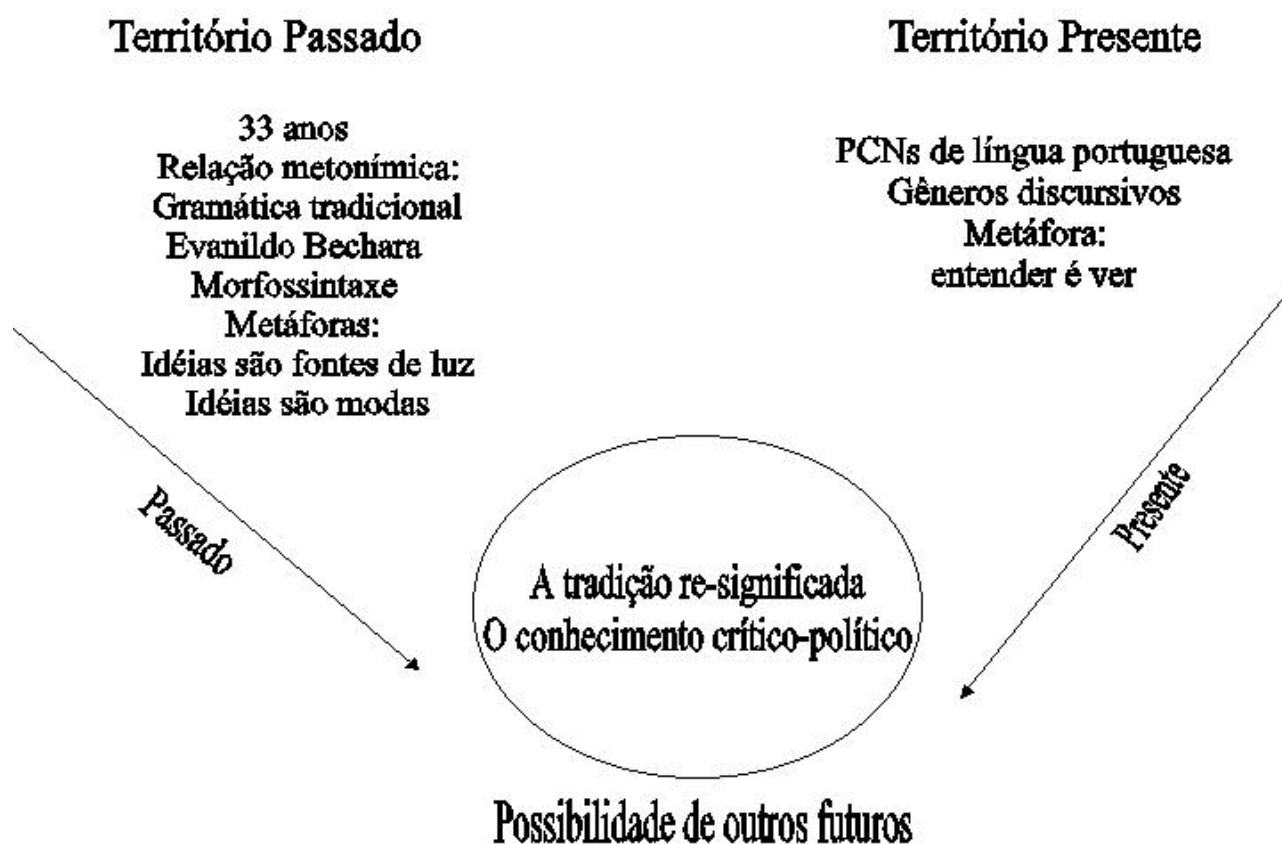
Portanto, ao enunciar “*eu tô muito ali no meio*” a professora-pesquisadora sugere a existência de dois territórios distintos entre os quais ela se posiciona, ou, ainda, que delimitam o território que ela tenta constituir no presente. O primeiro, localiza-se no passado e é referente à sua própria formação como professora de

língua materna. Para ela, trata-se de uma formação tradicional baseada no ensino de gramática conforme ela aprendeu com o gramático de quem foi aluna. Mesmo quando começa a lecionar, suas práticas são pautadas pela mesma prática discursiva, prevalecendo o ensino da morfossintaxe. Talvez deva ser dito, então, que a extensão desse território pode ser demarcada pelo tempo – 33 anos, por um modelo – Evanildo Bechara, e por uma prática discursiva – a gramática / morfossintaxe.

Gostaria, ainda, de assinalar que esse território é caracterizado também nas palavras de Jen por uma relação metonímica: Bechara pela gramática; a sintaxe, a morfologia e a morfossintaxe pelo ensino de português como língua materna. A metonímia e, inclusive, a sinédoque, segundo Lakoff & Johnson (1980), além de terem uma função referencial, podem também prover um suporte para a compreensão e revelar em que consiste a relação entre o falante e o que ele enuncia. Dessa forma, ao enunciar Bechara, sintaxe, morfologia e morfossintaxe, a professora está fazendo ressaltar a maneira como sua prática discursiva sobre o ensino de língua materna era compreendida em termos do que a gramática tradicional prescrevia como certo. Em outras palavras, no território passado, ser professora de língua materna, para Jen era, sobretudo, assumir um posicionamento prescritivo que permitia avaliar o aluno segundo a quantidade de acertos e de erros definidos em conformidade com o uso padrão das regras gramaticais.

Ainda merecem ser mencionadas nesse território duas outras metáforas: “à luz de Bechara” e “morfossintaxe que era o negócio da moda”. Em ambos os casos tratam-se de metáforas estruturais, isto é, aquelas que permitem a explicitação de um conceito com base no detalhamento de um segundo conceito (cf. Lakoff & Johnson, 1980 – seção 2.3). Têm-se aqui, então, duas metáforas estruturais para explicar a gramática tradicional como um tipo de conhecimento e ambas as metáforas estão apoiadas na relação metonímica discutida no parágrafo anterior. Assim, considerando que a gramática tradicional é um conhecimento sobre a língua o que pode ser pensado também em termos das idéias feitas sobre algo, têm-se as metáforas estruturais IDÉIAS SÃO FONTES DE LUZ e IDÉIAS SÃO MODAS (Lakoff & Johnson, 1980: 112-3).

Tais metáforas estruturais ajudam Jen a descrever um território passado no qual ela se posicionava. Mas também, é com base nessa descrição que ela retoma o que, de certa forma, pode ser considerado uma tradição para o ensino de língua materna. Com o termo tradição estou querendo me referir também à idéia de re-significação como faz Giddens (1995 – seção 1.4) ao assinalar que, na contemporaneidade, subjacente à retomada da tradição está também um trabalho interpretativo que a re-significa. Esse trabalho interpretativo pode ser um passo importante quando junto com ele ocorre o conhecimento crítico-político discutido algumas páginas atrás, pois, entendo que os dois juntos é que são capazes de prover o suporte necessário para a constituição de novas práticas discursivas e, portanto, possibilitar a construção de outros futuros. O esquema dois a seguir tenta ilustrar o que pode estar significando a METÁFORA DO RECIPIENTE na presente pesquisa colaborativa.



Esquema 2 – Metáfora do recipiente

O segundo território demarcado por Jen é o território presente, ou seja, seu retorno à sala de aula marcado por sua escolha em constituir outras práticas discursivas como professora de língua materna, objetivo no qual pode ser inserida a presente pesquisa. Observa-se que, ao contrário do território passado, que é descrito por várias relações metafóricas, o território presente, referido pelo dêitico *agora*, conta apenas com a metáfora ENTENDER É VER que pode ser inferida na enunciação da professora-pesquisadora: “*aí agora com outra visão*”. A inferência de tal metáfora está baseada no fato de as práticas discursivas serem constituídas também por conhecimentos os quais possibilitariam uma nova compreensão/visão para o ensino de língua materna.

Para finalizar, resta a pergunta: por que o território passado apresenta uma rede relacional de metáforas tão rica em contraposição à escassez de metáforas no

presente? Uma resposta possível a essa questão é a experiência histórica de que se dispõe para enfrentar situações de risco (cf. Giddens, 1999a – seção 1.4). Como foi discutido na seção 1.4, o risco fabricado pelo conhecimento humano crescente está ligado fortemente à incerteza e a inovação. Quero dizer que se o território passado é perfeitamente delimitado pelas metáforas relacionadas por Jen e aqui discutidas, isso se deve ao simples fato de tratar-se de um espaço e de um tempo bem conhecidos pela professora. Em outras palavras, um tempo-espaço para o qual ela tem experiência histórica.

O território presente, ao contrário, é ainda incerto e, a não ser por uns poucos conhecimentos, pode ser ligeiramente avistado. Nesse sentido, trata-se do território desconhecido, ainda não demarcado para Jen, no qual o risco está presente e consiste justamente nas implicações advindas de suas iniciativas para constituição de um outro futuro. Pois, como nas palavras de Celani (2004: 43) o “risco é ligado à inovação, ao mundo das transformações, das iniciativas ousadas face a um futuro [que pode ser] problemático”. Talvez não problemático, mas um futuro que pode implicar momentos que se tornam problemáticos em vista das conseqüências de se ter tomado decisões erradas e do esforço que se faz para sobreviver a tais conseqüências.

Até aqui, tentei mostrar ao leitor as práticas discursivas sobre o ensino de língua materna tratadas pelas participantes durante a pesquisa. Uma das mais relevantes, considerando tratar-se de professoras de língua materna, é aquela concernente à prática discursiva que a METÁFORA DO CONDUTO ajuda a constituir. Observa-se que tal metáfora marca todo um discurso que sufoca uma prática de ensino baseada na negociação do conhecimento e dos significados. Nesse sentido, a reflexão avança pouco, haja vista a minha inabilidade como pesquisadora que, tendo sido habituada a pensar sob o argumento da mesma metáfora, luta para constituir uma prática discursiva baseada na METÁFORA DA NEGOCIAÇÃO.

Quanto aos posicionamentos no contexto da pesquisa, devo assinalar que ao proceder a um posicionamento de primeira ordem como pesquisadora, posiciono também a professora-pesquisadora como aquela cujas práticas de ensino de língua materna estão unicamente pautadas na gramática tradicional. Embora a gramática se configure como uma prática discursiva relevante para Jen, no decorrer da análise

fica evidenciado pelo posicionamento reflexivo e pelo auto-posicionamento deliberado que sua prática é constituída por outros discursos, além disso, a professora mostra-se também disposta a constituir novos discursos.

Sua disposição em constituir outros discursos implica, ainda, a mobilização de seu desejo e de suas ações para a construção de novos futuros. No entanto, esse objetivo exige que a professora caminhe por um território ainda desconhecido cujo mapeamento exige atitudes criativas e disposição em fazer escolhas e assumir riscos. E os recursos com os quais ela conta no contexto da pesquisa são justamente a tradição re-significada e o conhecimento crítico-político (cf. Esquema 2), o que não quer dizer que ela possa dispor de outros recursos adquiridos em outras situações, como ocorre a respeito da reflexão proporcionada pela escola ao mudar o sistema de avaliação.

5.2 Re-significando a tradição

Nesta seção, tentarei mostrar ao leitor a maneira como a professora pesquisadora reflete sobre suas práticas discursivas anteriores para o ensino de língua materna, com base nos conhecimentos constituídos durante o processo de pesquisa. Como foi assinalado na seção 4.1, esse é, justamente, o aspecto válido da pesquisa colaborativa durante a qual o compartilhamento de diferentes conhecimentos entre as co-pesquisadoras pode levar à constituição de outros conhecimentos, como o conhecimento crítico-político (seção 1.3) ao qual tenho me referido nesta pesquisa.

Esta seção está dividida em duas partes. Na primeira parte, procuro discutir a como a gramática tradicional foi talvez um dos poucos recursos obtidos por Jen durante a sua formação e como foi re-significada durante a pesquisa colaborativa. Para ilustrar essa primeira parte serão tomadas duas unidades interacionais: a primeira, durante a qual a professora reflete sobre seus estudos na graduação, é a unidade interacional 18 ocorrida na segunda sessão de conversa sobre textos (CST 2); a outra é a unidade interacional 5, ocorrida logo na primeira sessão de conversa sobre textos (CST 1), quando é formado um juízo de valor sobre a gramática tradicional.

5.2.1 Refletindo sobre a formação profissional

Já foi assinalado que, durante o processo reflexivo, a professora faz relatos sobre suas ações em sala de aula que apontam para outras práticas de ensino diferentes daquelas que privilegiam a gramática tradicional. Nesses casos, discuti como tais relatos podem ser considerados meios para Jen assumir posicionamentos de segunda ordem, isto é, posicionamentos que refutam a maneira como eu a posicionei como professora de gramática. Nesta seção, tentarei mostrar que, por meio de alguns relatos, Jen assume um posicionamento de terceira ordem, ou seja, ela reflete sobre um posicionamento de primeira ordem no passado, visando, sobretudo, a elaboração de um conhecimento crítico-político que lhe permita fazer escolhas para a constituição de outros futuros.

Esse posicionamento de terceira ordem implica assim a constituição de um juízo de valor que está intrinsecamente ligado ao conhecimento crítico-político. Como foi discutido na seção 1.3, o pensamento crítico-político é entendido segundo cinco características: a) conta como uma atitude questionadora e problematizadora dos discursos; b) é um conhecimento provisório e sempre atualizável; c) implica as escolhas feitas pelos indivíduos; d) considera o engajamento das pessoas nos discursos que elas ajudam a constituir; e) considera o poder como pontos móveis nas relações sociais. Entendo que é operando com o conhecimento crítico-político que a professora pode chegar a formar um juízo de valor ao relatar suas ações passadas.

A unidade interacional 18, transcrita seguir, ocorreu na segunda sessão de conversa sobre textos cujo objetivo era buscar definir um tema e um gênero para serem trabalhados por Jen com a turma 806. Assim, após termos decidido sobre tais itens, ao final da sessão ela manifestou seu desejo em relatar sua história como professora de língua materna. Essa foi uma atitude surpreendente, uma vez que, como asseverei na seção 4.3.2, Jen parecia sentir-se pouco à vontade na presença do gravador.

CST 2 – Unidade Interacional 18

Jen	É assim./ o que eu acho que é bastante interessante / é que eu tô com trinta anos de magistério./ então./ voltando a trabalhar / eu tô revendo assim a minha prática./ de como eu era tradicional./ como eu era preocupada em passar gramática./ mas foi como eu estudei na faculdade!/ eu fui aluna do Bechara./ o Bechara era gramático / eu era toda gramática!/ então eu tinha o maior prazer de falar de análise sintática./ por causa do Bechara né?/ e agora não / agora eu vejo # é: eu fico preocupada que eles discutam o mundo que eles leiam./ e hoje eu já vejo a leitura / não como eu via antes./ também via (aqueles textos) que a gente vê na escola né?/ eu via a leitura assim / você pegava um texto / você ia interpretar aquele texto./ hoje já vejo a leitura de uma maneira / com-ple-ta-men-te diferente./ eu acho que isso foi o tempo / que foi eu ter saído de sala./ se eu num tivesse saído de sala # eu passei a ouvir outras pessoas./ essas palestras que a gente foi./ esse é: # atualização./ eu acho que foi importante à beça!/ quer dizer são trinta anos./ dez fora de sala / em direção./ e na direção convivendo com outros professores./ ouvindo né?/
-----	---

Entendo que essa unidade interacional 18 pode ser considerada um momento reflexivo marcado pela elaboração de um juízo de valor para as ações passadas. Em outras palavras, é o momento no qual a professora chega a um conhecimento crítico-político, re-significando suas práticas discursivas, revendo seus posicionamentos e percebendo como as relações de poder circularam em suas ações. Dessa forma, ao rever antigos posicionamentos e antigas práticas discursivas, ela parece estar assumindo para si um posicionamento de terceira ordem o qual consiste na constituição de tal conhecimento crítico-político que provê, não só a formação de um juízo de valor sobre as ações passadas, mas também a diretriz para escolhas futuras (cf. seção 1.4)

O que estou querendo dizer é que o posicionamento de terceira ordem consiste na re-significação de um posicionamento de primeira ordem dentro de uma prática discursiva naturalizada. O posicionamento de terceira ordem pode ser, ainda, entendido como a retomada da tradição no presente (cf. Giddens, 1995 – seção 1.4), isto é, a forma como a prática naturalizada, embora mantendo um vínculo com o passado, passa pelo filtro de um trabalho interpretativo quando é retomada no presente. Então, quando o posicionamento passado de primeira ordem é relatado no presente ele é interpretado sob a perspectiva de uma relação temporal que o re-significa com base também no conhecimento crítico-político.

Como se vê, o posicionamento de terceira ordem opera em uma relação temporal entre passado, presente, e inclusive futuro, já que o objetivo final é a possibilidade de fazer escolhas políticas e de constituir outros futuros. Na unidade interacional 18, essa relação temporal é marcada lingüisticamente no presente, pelo

gerúndio de alguns verbos (*voltando, revendo*), por marcadores temporais (*agora, hoje*), por verbos no presente (*vejo, fico*). O passado também é marcado por verbos no pretérito (*via, era, passei*) e por marcadores temporais (*antes, 30 anos*).

A relação temporal, então, parece indicar a maneira como a professora posicionava-se no passado em uma prática discursiva naturalizada que é, agora, problematizada. Talvez existisse, no passado, um contexto moral que exigia de Jen um posicionamento prioritário como professora de gramática cuja interpretação, no presente, sofre uma revisão crítica visando, inclusive, a possibilidade de escolhas políticas para a constituição de outros futuros. De maneira semelhante, Jen assinala que sua noção de leitura também foi re-significada durante os anos que passou na direção da escola. A relação temporal, aqui, surge na oposição estabelecida entre uma concepção anterior de leitura como “*pegar e interpretar textos*” e uma concepção atual como “*discutir o mundo*”

O principal aspecto do posicionamento de terceira ordem parece ser o estabelecimento de um juízo de valor para as ações passadas com base no conhecimento crítico-político. No entanto, a enunciação desse juízo de valor parece ser perceptível apenas por meio de metáforas como COMUNICAR É ENVIAR/TRANSMITIR e ENTENDER É VER as quais ajudam a constituir uma rede de conceitos para a metáfora do CONDUTO (Reddy, 2000; Zanotto, Moura, Nardi & Vereza, 2002). Essas metáforas podem ser vistas nas seguintes enunciações de Jen: “*eu estava preocupada em passar a gramática*” e “*eu vejo a leitura*”. Com a primeira enunciação a professora parece evidenciar um entendimento no qual o conhecimento é algo que ela pode enviar aos alunos como um tipo de objeto.

Com a segunda enunciação referente à re-significação da leitura, a professora-pesquisadora mais uma vez parece posicionar-se na METÁFORA ENTENDER É VER. Essa metáfora pode ser explicada com base nas metáforas ontológicas o CAMPO DE VISÃO e a MENTE SÃO RECIPIENTES nos quais os objetos podem ser inseridos o que resulta na metáfora ENTENDER É VER. As implicações de tais metáforas para o ensino de língua materna são várias e, dentre elas, gostaria de destacar o fato de o ensino ser compreendido também como mera transmissão. Em outras palavras, em lugar de a professora ser alguém com quem os alunos constróem significados em conjunto, ela passa a ser vista como alguém que detém

conhecimentos que devem ser transmitidos. Isso, muitas vezes, pode resultar em um posicionamento do professor como o falante principal, ou o único falante da sala de aula.

Como se vê, tais metáforas estão subjacentes às enunciações de Jen o que pode estar indicando seu desconhecimento em relação à política de linguagem na qual ela se posiciona, isto é, as metáforas podem revelar o conhecimento tácito (Munby, 1986) ou não-consciente (Giddens, 1999a) com o qual ela age em sua prática. Por outro lado, eu, como pesquisadora não chego a explorar tais questões sobre a política de linguagem que parece estar subjacente ao uso da METÁFORA DO CONDUTO e que orientam as ações da professora. Entendo tal fato como um prejuízo à ação educativa na qual eu e a professora estamos engajadas.

Além da metáfora do CONDUTO, observa-se, ainda o estabelecimento de uma relação metonímica (Lakoff & Johnson, 1980) que mostra exatamente os fundamentos da antiga prática discursiva de Jen. Tal metonímia assinala o posicionamento da professora favorável à gramática tradicional como ensino de língua materna. Tem-se assim, um encadeamento metonímico – *Bechara pela gramática, a sintaxe pela gramática; a gramática pelo ensino de língua materna* – que evidencia a maneira como, no passado, a professora posicionava-se em relação ao ensino de línguas.

Essa relação metonímica aponta a forma pela qual a professora constituía sua prática de ensino de língua materna fundamentada no ensino da nomenclatura gramatical. Ou, indo mais além, tal fato pode estar indicando a possibilidade de um conhecimento objetivamente determinado e, portanto, descontextualizado do ensino, isto é, um ensino de língua materna no qual, justamente, os termos gramaticais podem ser entendidos como aquilo que precisamente o aluno deve adquirir e exibir como conhecimento.

Se forem tomadas em conjunto a metáfora do CONDUTO e a relação metonímica descrita no parágrafo anterior, talvez a gramática tradicional possa ser entendida, então, como um conhecimento sobre a língua materna que é enviado para as mentes dos alunos como um objeto. A gramática poderia estar sendo, portanto, experienciada pela professora com base na metáfora IDÉIAS/CONHECIMENTOS SÃO OBJETOS. Em outras palavras, o fato de a gramática

tradicional constituir uma prática discursiva naturalizada (que ainda permanece para a professora apesar dos esforços que faz para re-significá-la) pode ser entendido como a possibilidade de transmissão de um objeto: a gramática.

Um outro aspecto que gostaria, ainda de ressaltar nessa unidade interacional 18 é a forma como a professora experiencia a gramática como um recurso, ou quem sabe, até mesmo o recurso relevante disponível durante sua formação profissional. Pois, como discuti na seção 5.1.3, Jen entende que a gramática tradicional era também o “*negócio da moda*”, ou seja, o conhecimento de maior relevância para o ensino de línguas. No entanto, ver a gramática como o recurso relevante disponível implica também um estreitamento de possibilidades que termina por condenar a professora a ser apenas um indivíduo de jure.

Assim, ao assinalar “*eu era toda gramática*” a professora percebe seu posicionamento anterior em uma política de linguagem que desvincula o ensino da língua do mundo social. Além disso, ela parece ratificar mais uma vez a metáfora IDÉIAS / CONHECIMENTOS SÃO OBJETOS, referindo-se a sua própria formação como a transmissão de um conhecimento considerado relevante. Portanto, estudar tal como comunicar é metaforizado por Jen como transmissão ou envio de conhecimentos (objetos). Nesse sentido quando assinala ser “*toda gramática*”, entendo que ela poder estar percebendo a gramática como um objeto que a preenche. Em outras palavras, ela está seguindo a METÁFORA DO CONDUTO, na qual os atos estudar/aprender/ensinar são experienciados como um tipo de transmissão.

O que estou tentando mostrar aqui é a maneira como a METÁFORA DO CONDUTO, ou mais precisamente, a metáfora COMUNICAR É ENVIAR/TRANSMITIR exige para o processo de ensino um conhecimento objetivado e desvinculado do mundo social. Essa relação metafórica pode implicar, ainda, uma estrutura de participação mais assimétrica na interação entre professora e alunos. A unidade interacional 5, ocorrida na primeira sessão de conversa sobre textos, anterior a essa que acabo de discutir, mostra a maneira como a relação entre a metáfora COMUNICAR É ENVIAR/TRANSMITIR e o ensino da língua desvinculado do mundo social é interpretada pela professora durante a reflexão sobre as ações passadas.

Para lembrar o leitor, na sessão de CST 1, foi discutido o texto de Paulo Leminsky, intitulado “O assassino era o escriba” (Anexo 1). Com esse texto assumi

um posicionamento contrário ao ensino da gramática tradicional até então privilegiada e pouco questionada pela professora-pesquisadora. Tal unidade interacional marca, logo no início, do processo reflexivo de pesquisa meu objetivo principal durante a pesquisa de levar Jen ao questionamento de antigas práticas discursivas de modo a constituir outros discursos com base no estudo de um construto teórico diferente da gramática para o ensino da língua materna.

CST 1 – Unidade Interacional 5	
R	Pois é é isso aí./ quer dizer / e eles num tem assim / num tiveram essa prática / porque a gente sabe / que de verdade é difícil pro professor / ouvir todos os alunos / e abrir esse espaço pro aluno falar na sala de aula./
Jen	E aí na verdade # acho que a gente tá vendo isso aqui agora né?/ quando a gente fala / em sujeito e predicado e adjunto / a gente quer que eles fiquem calados, né? / porque a gente fala de uma coisa que eles não sabem / é a nossa briga né?/ eu já fazia isso já no segundo grau / quando começavam a tumultuar / opa!/ vamo lá!// análise sintática./ porque na análise sintática todos eles têm dúvida / é a nossa arma né?/
R	Tá vendo?/
Jen	Tira o prazer da língua #
R	[E quantas vezes a gente não silencia o aluno com isso?/

A unidade interacional é iniciada por mim, a pesquisadora, com uma reflexão sobre a interação na sala de aula: “*de verdade é difícil pro professor ouvir todos os alunos e abrir esse espaço pro aluno falar em sala de aula*”. Entendo que dessa maneira estou assumindo um posicionamento de primeira ordem ao seguir o contexto moral da pesquisa que consiste no esclarecimento que faço orientada por teorias que explicam a estrutura de participação em sala de aula. Ao prestar tal esclarecimento, quero mostrar que, em geral, a professora tende a ser posicionada ao mesmo tempo em que se posiciona como a falante principal no diálogo da sala de aula.

Como já foi discutido, tal posicionamento da professora como falante principal pode ser implicado pela metáfora do CONDUTO. Acredito que como pesquisadora deixo de esclarecer para a professora as implicações de tal metáfora para o ensino de línguas, limitando-me a apenas explicitar a questão da estrutura de participação na qual a professora tende a posicionar-se como falante principal. Considero tal fato um prejuízo para a pesquisa colaborativa uma vez que deixo de informar à professora a concepção de linguagem aí metaforizada. Pois, somente agora em uma análise mais profunda dos dados é que percebo esse fato que poderá ser útil para mim em uma experiência futura na formação de professores.

Entendo que, principalmente, por tratar-se de uma professora de língua materna, a discussão sobre a metáfora do CONDUTO poderia ajudá-la a constituir uma noção de interação por meio da linguagem mais próxima de uma metáfora da NEGOCIAÇÃO, em lugar da TRANSMISSÃO. Pois, entendo que tal metáfora da negociação pode configurar a constituição de um diálogo em sala de aula no qual professora e alunos são todos considerados falantes igualmente importantes uma vez que trazem diferentes conhecimentos e significados para serem discutidos e negociados.

Apesar de minha inabilidade em aprofundar tal discussão já que não consigo escapar à metáfora do CONDUTO sob a qual também constituo meu posicionamento como pesquisadora em formação, observa-se que a professora reflete sobre as implicações para a interação em sala de aula de um ensino de língua materna baseado na gramática tradicional. Dessa forma, ela passa a relatar suas ações passadas ao mesmo tempo em que as interpreta sob a perspectiva de um conhecimento crítico-político, assumindo, portanto, um posicionamento de terceira ordem.

Em primeiro lugar são observadas as referências dêiticas ao passado e ao presente, ou seja, a relação temporal passado-presente-futuro. Ao enunciar “a gente tá vendo isso agora”, Jen assinala o momento presente da interação no qual eu, a pesquisadora, e ela estamos vivendo um processo reflexivo-colaborativo de pesquisa. Aqui também há a presença do gerúndio (*vendo*) e do marcador temporal (*agora*) para referir o presente. O passado relatado pode ser identificado na enunciação “eu já fazia isso”, na qual a professora posiciona-se no passado por meio do pronome reto (*eu*) e do pretérito (*fazia*).

Em segundo lugar, ela retoma no presente um posicionamento passado de primeira ordem, formando sobre ele um juízo de valor: “*quando a gente fala em sujeito, predicado e adjunto, a gente quer que eles fiquem calados*”. Assim, quando Jen posicionava-se em uma prática discursiva que priorizava a gramática tradicional para o ensino da língua materna, ela estava seguindo um contexto moral passado no qual tal discurso tinha um valor de verdade. Ao relatar suas ações no presente, ela o faz com base em um conhecimento crítico-político (cf. seção 1.3) que lhe permite conferir àquele antigo posicionamento discursivo um juízo de valor.

Aqui também, a professora retoma a relação metonímica – “*sujeito e predicado e adjunto*” por ensino de gramática; análise sintática por ensino de gramática; gramática por ensino de língua materna – dessa vez, porém, ela não o faz para situá-los como um recurso disponível, mas para questionar justamente o valor de verdade de que tal discurso parecia dispor no passado. Portanto, ela se engaja, aqui, na problematização de um discurso naturalizado para o ensino de língua materna com base no conhecimento crítico-político que o processo reflexivo busca constituir.

Além disso, ela também re-significa a assimetria na interação implicada em uma prática baseada no ensino da gramática por meio da metáfora estrutural ENSINO É GUERRA, assinalada por Cortazzi & Jim (1999 – cf. seção 2.3), ao enunciar “a gente quer que eles fiquem calados, essa é a nossa briga”. Assim, ela parece perceber as relações de poder/conhecimento imanentes na prática discursiva anterior, na qual o poder institucional que lhe é conferido pode levá-la a um posicionamento em sala de aula que se sustenta pela detenção de um conhecimento com efeitos de verdade (Foucault, 1979).

Embora não sejam discutidas na interação reflexiva as implicações de tal metáfora para o ensino de língua materna, pois mais uma vez, como pesquisadora, falho ao não estar atenta a tais relações metafóricas, devo assinalar suas possíveis conseqüências para constituição de práticas discursivas sobre o ensino de língua materna. Segundo Lakoff & Johnson (1980), a metonímia pode ser vista com uma função semelhante àquela da metáfora, pois que também ajuda a organizar as ações dos indivíduos ao mesmo tempo em que contribui para a compreensão das experiências cotidianas.

Dessa forma, assim como as metáforas, as metonímias também podem constituir práticas discursivas que revelam as formas como as pessoas compreendem os discursos e agem movidas por eles, ao mesmo tempo em que os constituem. Portanto, a relação metonímica aqui assinalada (“*sujeito e predicado e adjunto*” por ensino de gramática; análise sintática por ensino de gramática; gramática por ensino de língua materna) pode estar apontando a forma pela qual a professora constituía sua prática de ensino de língua materna baseada na especificação da nomenclatura gramatical. Nesse caso, a especificação da

nomenclatura parece indicar a possibilidade de um conhecimento objetivado e desvinculado do mundo social. Em outras palavras, a relação metonímica pode estar ajudando a precisar determinados conhecimentos sobre a língua, transformando-a em partes nomináveis ou objetos capazes de virem a preencher as mentes dos alunos.

Portanto, se forem tomadas em conjunto a relação metonímica e a metáfora COMUNICAR É TRANSMITIR, fica mais fácil entender o motivo pelo qual ENSINO É GUERRA/BRIGA. Segundo Reddy (2000) a metáfora do CONDUTO, pressupõe a interação como um evento para o qual o esforço é algo desnecessário, além disso, outras enunciações que não as do falante principal podem ser consideradas interferências. Como se vê, a necessidade de os alunos permanecerem calados pode ser motivada justamente pela suposta interferência causada por suas enunciações.

Assim, a metáfora estrutural ENSINO É GUERRA/BRIGA assinalada por Cortazzi & Jim (1999 – seção 2.3) pode ser vista também na enunciação de Jen: “*a análise sintática é a nossa arma*”. Trata-se de uma metáfora que a ajuda a compreender a prática interacional baseada na metáfora do CONDUTO e na qual, sendo difícil calar os alunos para que as interferências sejam anuladas, lança-se mão da gramática como a arma capaz de silenciá-los.

Em outras palavras, a professora usa a gramática ou sua nomenclatura como um conhecimento único e do qual somente ela tem a posse para manter-se como a falante principal. Entendo que a metáfora ENSINO É GUERRA/BRIGA constitui a re-significação das ações passadas da professora bem como suas práticas e seus posicionamentos discursivos no passado. A metáfora *a gramática é uma arma* equivale nas palavras de Cortazzi & Jim (1999) a “uma avaliação da experiência recapitulada”, o que significa dizer que a professora procede a um posicionamento de terceira ordem para formar um juízo de valor com base em um conhecimento crítico-político.

Dessa forma, entendo que um posicionamento de primeira ordem, como em “*a gente quer que eles fiquem calados*”, pode tornar-se um posicionamento de terceira ordem como em “*é a nossa briga*”. Assim, a professora procede a uma avaliação sobre algo que, no passado, era considerado uma crença ou um direito.

No caso, trata-se do fato de Jen acreditar em seu direito de manter os alunos calados durante a transmissão dos conhecimentos sobre a nomenclatura gramatical. Essa prática é, portanto, re-significada no presente durante o processo reflexivo da pesquisa colaborativa a qual pode ser considerada um meio válido para a constituição de outras práticas e de outras identidades para a professora de língua materna.

Nesta seção tentei discutir a maneira pela qual a gramática, entendida como constituinte de práticas de ensino naturalizadas, é re-significada nas interações construídas entre mim e a professora durante o processo colaborativo de pesquisa. Nesse sentido, o posicionamento de terceira ordem assumido por Jen ao interpretar suas ações passadas é estabelecido em uma relação temporal que equivale ao questionamento de antigas práticas e crenças com vistas à possibilidade de escolhas políticas para a constituição de outros futuros.

O posicionamento de terceira ordem, ainda, permite a formação de um juízo de valor constituído com base no conhecimento crítico-político que pode ser visto por meio de conceitos metafóricos como *ensino é transmissão*, *ensino é briga* e *a gramática é uma arma*. Essas metáforas são consideradas questionamentos de práticas discursivas naturalizadas que têm lugar quando a professora passa a reconhecer outros construtos teóricos, como os gêneros discursivos, para o ensino de língua materna.

Cabe ainda assinalar que, embora não se torne foco de discussão na reflexão, a METÁFORA DO CONDUTO surge como uma noção subjacente à política de linguagem por meio da qual a professora (e mesmo eu, a pesquisadora) concebe a interação em sala de aula. Dessa forma, foi asseverado que a gramática pode, então, contar como um conhecimento objetivado e desvinculado do mundo social que parece ser transmitido como um objeto para as mentes dos alunos.

5.2.2 A configuração da identidade durante o processo reflexivo-colaborativo

A constituição de novas práticas discursivas exige da professora não só uma atitude reflexiva em relação aos discursos que circulam no mundo social e às

práticas daí originadas, como também a responsabilidade pelas escolhas que ela faz, isto é, ao tomar para si a responsabilidade de construir reflexivamente suas práticas discursivas e sua narrativa como professora de língua materna, Jen também aceita assumir riscos. Como foi assinalado na seção 1.4, assumir riscos implica o confronto com situações pouco conhecidas e ainda não mapeadas (Celani, 2004; Lash, 1995) para as quais a professora deverá encontrar soluções que lhe permitam sobreviver.

Nesta seção tentarei focalizar, então, a maneira como tais confrontos são configurados no processo colaborativo da pesquisa, como Jen os vivencia e as soluções que ela encontra para os impasses aqui identificados. Entendo que é na observação de tais confrontos que se pode buscar evidências para o fato de a professora-pesquisadora estar tentando constituir uma biografia reflexiva (Giddens, 1999).

A unidade interacional 25, ocorrida na quarta sessão de conversa sobre textos aborda o impasse crucial vivido pela professora e por ela declarado desde a terceira sessão de conversa sobre textos. Trata-se da resistência de um grupo de alunos da turma 806 ao ensino de língua materna fundamentado em um construto teórico diferente da gramática tradicional. Embora seja um grupo pequeno em relação ao total da turma, devo assinalar que com a resistência desses alunos, a professora vivenciou momentos decisivos na tentativa de constituir outras práticas discursivas.

A quarta sessão de conversa sobre textos caracterizou-se por ser, justamente, aquela na qual a seqüência didática para o gênero dramático é elaborada pelas co-pesquisadoras (cf. seção 4.3.2). A unidade interacional 25, transcrita a seguir é posterior ao planejamento de tal seqüência didática (cf. Anexo 2 – Sessão de CST 4).

<i>CST 4 – Unidade Interacional 25</i>	
R	Então Jen / aí você vê isso e continua tendo dúvida?/ entre a gramática tradicional e o
Jen	[NÃO, não / a minha dúvida não é de trabalhar não./ tô gostando até de trabalhar./ só que é assim./ a gente ainda tá nesse negócio de concurso e seleção né?/
R	Jen mas você não acabou de dizer que são duas comunidades diferentes?/
Jen	É, mas a oito meia eles tão querendo fazer concurso!/
R	Tá mas o concurso é a mesma coisa?/ do que era pra gente?/

Jen	Disso é que eu não tenho certeza!/ eu não tenho tido acesso né?/
R	É porque a gente tem que pensar nisso!/ [
Jen	É o que eu tenho dito pra eles é o assim / tenho certeza #
R	Mas independente disso Jen / você vai ficar formando o cara / só pra passar no concurso?/ ou você vai formar um aluno pra: # com condição de atuar mesmo?/
Jen	É eu até disse pra eles isso./ mas até eles mesmos # primeiro é assim./ eu tenho que estar muito convicta e a tua convicção vai chegando / à medida que você lê né?/ até eu querer mudar mesmo / e eu digo pra eles isso / até eu querer mudar # eu comecei a escrever o negócio que você falou # escrever não / na cabeça né?/ a minha história né?/
R	Ah mas escreve!/ [
Jen	Eu comecei assim./ eu tenho trinta e três anos de magistério / me formei em mil novecentos e setenta e dois./ aluna do Evanildo Bechara./ então toda uma história./ [botei todo] esse drama que eu tô vivendo agora./ é:: # aí eu vejo /pra eu me convencer ainda # que eu vejo assim./ eu quero que eles sejam pensantes./ eu quero que eles vejam que / embora difícil e é muito difícil / é a educação que vai fazer com que haja mudança / da própria situação né?/ então falei pra eles poxa a gente passa por tantas coisas né?/aí eu contei pra eles / que eu fui discriminada pela cor./se eu tivesse o conhecimento que eu tenho hoje eu não seria./ e ainda ia ganhar um dinheiro em cima deles né?/ e eu tô querendo isso./ mas # e a [801] um também!/ que eles ficam assim./ no dia né?/ eu fiquei feliz à beça!/ na 802 # na 804 da manhã./ eu entrei e porque era junho / eu comecei a (---) gente!/ eu vou falar vou falar # vou começar com um texto / e como é junho eu vou falar do <i>soneto da fidelidade</i> que é amor./ junho mês dos namorados aí a aluna / eu deTESTo falar de amor./ eu não amo./ não amo ninguém num sei que./ ah então tá vamo falar sobre isso./ aí começamos a falar./ sobre o amar num sei quê / aí daí a pouco já entrei em gravidez./ eles falaram bem à beça!/ [
R	Caraca!/ [
Jen	aí vira uma / quinze anos./ eu tenho uma filha de quatro./
R	Quinze anos tem uma filha de quatro!/?/
Jen	E já fiz dois abortos./ aí eu./ (Jen faz cara de espanto) as próprias colegas / o quê?/ o quê?/ aí ela começou a contar a história dela./ quer dizer / aí a gente passou um tempo./ aí ela contou que foi pro sul./ engravidou lá aí a tia escondeu./ a mãe [custou a saber] hoje custa a aceitar!/ que a filha seja dela./ aí eu perguntei isso é fantasia da sua cabeça ou é verdade?/ olha só!/ bom aí depois os alunos falaram pô professora aula assim é legal!/ [

Já na primeira sessão de conversa sobre textos configurou-se no processo reflexivo duas possibilidades de escolha política; com a primeira “*trabalhar pra concurso*”, eu quis me referir ao ensino de língua materna voltado para um conhecimento gramatical que será supostamente cobrado nos concursos. Por sua vez, a segunda escolha política “*trabalhar pra vida*” é assinalada pela professora e parece consistir em um ensino da língua materna baseado na leitura e na escrita, como formas de ação social com outros indivíduos, como ficou ilustrado pelo esquema 1 (Visualização de outros futuros – seção 5.1.1).

Assim, nesta quarta sessão de conversa sobre textos, retomo com esta unidade interacional a pergunta sobre tais escolhas políticas: “*você continua tendo*

dúvida entre a gramática tradicional e o [gênero discursivo]?". Pretendendo, dessa forma, levar Jen a refletir sobre as implicações de tais escolhas políticas, o que assinala meu posicionamento de primeira ordem. Seguindo o contexto moral da pesquisa, tal posicionamento consiste em meu dever de elucidar teoricamente as conseqüências dos riscos que Jen venha a assumir. No entanto, faço isso de uma maneira que pode levar a uma dicotomia na qual as diferentes escolhas políticas sejam vistas como excludentes entre si.

De um lado, entendo que ensinar a língua materna objetivando a aprovação em concursos pode significar, entre outras coisas, um ensino da língua desvinculado do mundo social, no entanto, esse entendimento leva-me a desconsiderar as necessidades dos alunos. Por outro lado, ao assinalar "*formar um aluno com condição de atuar mesmo*", quero reportar-me a uma política de ensino de língua materna que entende a linguagem como uma forma de agir no mundo. Em outras palavras, para a professora tal escolha implica o fato de ela não ser apenas alguém que vai ensinar o aluno a ler, a escrever ou a refletir sobre aspectos sistêmicos da língua. Antes disso, ela é um ser social com o qual os alunos vão agir socialmente, por meio da língua materna, questionando visões essencializadas no mundo e encontrando outras soluções discursivas para que sejam constituídos futuros possíveis.

Entendo que meu questionamento inicial sobre as duas escolhas políticas (*trabalhar pra vida vs. trabalhar pra concurso*) é visto por Jen como uma maneira de forçá-la a tomar uma decisão. Assim, ela poderia apenas assumir um posicionamento reflexivo enunciando algo como "*pare de me pressionar*"*²¹ ou "*eu não vou decidir nada por enquanto*"*. Em vez disso, ela opta pelo auto-posicionamento deliberado ao enunciar: "*primeiro é assim, eu tenho que estar muito convicta*" e, dessa forma, posiciona-se no contexto da pesquisa como uma professora em contínuo processo reflexivo. Com esse auto-posicionamento deliberado, a professora evidencia sua agentividade, sua auto-consciência e sua biografia, mostrando-se discursivamente completa, ao marcar gramaticalmente sua identidade pessoal – "*eu tenho que*" – e ao salientar seu posicionamento como co-

²¹ O asterisco indica uma enunciação hipotética.

pesquisadora que no contexto da pesquisa evidencia sua responsabilidade em ler propostos por mim, a pesquisadora.

Portanto, com esse auto-posicionamento deliberado, a professora pode estar querendo mostrar-se como um tipo de pessoa que usa o conhecimento teórico para rever seus antigos posicionamentos. Nesse sentido, sua agentividade, isto é, a expressão de seus desejos pode ser vista quando Jen assinala: “até eu querer mudar mesmo”. E os pontos de referência para essa mudança são encontrados na biografia relatada por ela: “*eu tenho trinta e três anos de magistério, me formei em mil novecentos e setenta e dois, aluna do Evanildo Bechara*”. Seu relato, então, pode estar sendo confrontado com o seu drama no presente: escolher entre *ensinar pra vida* ou *ensinar pro concurso*. Porém, diante desse conflito, a professora mostra-se nessa unidade interacional em ser auto-consciente: “*aí eu vejo pra eu me convencer ainda falta, eu quero que eles vejam que é a educação que vai fazer com que haja mudança*”. Portanto, por meio da agentividade, da auto-consciência e da biografia aqui mostradas, a professora assume um auto-posicionamento deliberado, mostrando-se uma co-pesquisadora consciente dos seus desejos e de seus recursos para proceder à mudança.

Dessa forma, Jen posiciona-se deliberadamente como a co-pesquisadora que reconhece, no processo reflexivo-colaborativo da pesquisa, as discussões sobre outra política curricular de ensino de língua materna como um recurso possível para passar de *indivíduo de jure* a *indivíduo de facto* (Bauman, 2000 – seção 1.4). Assim, com a enunciação “*a tua convicção chega à medida que você lê*”, Jen parece indicar o que Bauman (2000) fala a respeito de as identidades sociais terem se tornado uma tarefa da qual os indivíduos devem encarregar-se. Ou seja, ser professora de língua materna é uma identidade que pode estar sendo continuamente revisada e reconstituída conforme os recursos ou discursos a que se tenha acesso. Assim, a professora parece compreender que passar de *indivíduo de jure* a *indivíduo de facto* implica, justamente, como foi discutido na seção 1.4, a obtenção de recursos que possibilitem as decisões sobre o que realmente a pessoa deseja. Assim, quanto mais práticas discursivas forem constituídas pela professora, tanto mais recursos estarão à sua disposição para que ela decida, por si, e, possivelmente com seus alunos, a melhor maneira de trabalhar.

A “*convicção*” à qual Jen se refere em “*a tua convicção chega à medida que você lê*”, parece dizer respeito aos discursos que podem vir a constituir sua identidade como professora. Nesse caso, está presente uma metáfora por meio da qual a professora entende o processo de reconstituição identitária: *convicção é um objeto que chega de longe*. Essa metáfora enunciada por Jen tem diferentes implicações conforme ela seja analisada à luz da METÁFORA DO CONDUTO ou da METÁFORA DA VIAGEM. Assim, se o verbo *chegar* é tomado, pela primeira metáfora, o conhecimento/discurso passa a ser o resultado final da transmissão, sendo, portanto, ratificada a visão na qual aprender/ensinar é mera transmissão, dessa vez em relação à sua própria formação profissional. A convicção seria, então, algo externo sobre o qual a professora não teria tanta responsabilidade e controle. Por outro lado, se o mesmo verbo for compreendido como um deslocamento/movimento no espaço, a professora parece assumir mais responsabilidade pela constituição de sua identidade profissional, pois, sendo a convicção algo interno ao indivíduo, pela METÁFORA DA VIAGEM, caberia à professora o esforço por tal deslocamento. Assim, ela se tornaria uma pessoa capaz de dar conta de sua tarefa em constituir uma identidade por meio dos discursos com os quais entra em contato na medida em que lê.

Ao experienciar o impasse entre *ensinar pra vida* e *ensinar pra concurso* como um “*drama*”, a professora parece compreender determinados eventos de sua vida como partes de uma história. Aliás, sua enunciação ao referir-se à sua vida profissional como “*minha história*”, também ratifica a mesma compreensão. Tais fatos implicam a metáfora convencional assinalada por Lakoff & Johnson (1980): A VIDA É UMA HISTÓRIA. Ao compreender sua experiência profissional como uma história, a professora descreve e ressalta aspectos em sua biografia que equivalem a algumas partes encontradas na estrutura de uma história (cf. Lakoff & Johnson, 1980). Vê-se, por exemplo, que ela estabelece estados profissionais significativos – um estado original como professora de gramática que é confrontado no presente. Há também um ambiente que propiciou o início como professora de gramática, ou seja, o fato de ter sido aluna do gramático Evanildo Bechara. Está presente, ainda, a meta, isto é, aquilo que Jen deseja alcançar: que seus alunos “sejam pensantes”. Para finalizar, pode ser citado o fato de sua vida profissional contar com um início no

qual era professora de gramática; um meio, quando ela se torna diretora de escola e um fim, seu retorno à sala de aula.

Todas essas partes parecem estar configuradas na relação temporal por meio da qual Jen é capaz de dar coerência a sua experiência profissional ao considerá-la uma história. Vários estágios podem contar com narrativas específicas (como acontece com vários eventos relatados pela professora durante a pesquisa) fornecendo outros fatos que ajudam a formar um sentido e conferir a devida importância à experiência profissional. Assim, se de um lado, a metáfora A VIDA É UMA HISTÓRIA busca uma coerência para as diferentes experiências profissionais vividas por Jen, por outro lado, a metáfora A VIDA É UM DRAMA parece relacionar-se a momentos mais específicos.

No caso de Jen, trata-se do conflito ao qual, em parte, eu, a pesquisadora, a levo, quando a pressiono a escolher entre *ensinar pra vida* ou *ensinar pra concurso*. Ora sabe-se que o drama é um dos gêneros de composição teatral que ocupa um espaço entre a tragédia e a comédia, assim, trabalha com situações desastrosas, bem como com situações engraçadas. Essa metáfora, então, pode ser considerada uma maneira pela qual a professora experiencia seu conflito entre duas práticas discursivas diferenciadas que, se de um lado a faz chorar, de outro lado, pode fazê-la rir.

O lado mais trágico parece ser, então, a angústia das incertezas a que ela é forçada a viver uma vez que aqueles discursos naturalizados não podem mais ser retomados sem uma perspectiva questionadora. O lado satisfatório pode ser aquele no qual a professora é capaz de estabelecer um contato e um conhecimento real com/de seus alunos quando ela lhes relata o evento de discriminação racial vivido por ela, bem como saber da menina que era mãe aos quinze anos de idade. Ao relatar esses eventos, Jen posiciona-se em uma abordagem de linguagem e de leitura como práticas sociais, isto é, como maneiras pelas quais o sujeito age no/sobre o mundo social e sobre/com os outros indivíduos.

Dessa forma, ao falar sobre a discriminação sofrida, a professora assinala: “*se eu tivesse o conhecimento que tenho hoje, eu não seria*”. Subjacente a essa enunciação está a percepção de um conhecimento crítico-político capaz de questionar visões essencializadas sobre si mesmo. Em outras palavras, tal

enunciação pode estar significando o fato de que, no passado, a falta de conhecimento levava Jen a tolerar e, talvez, até a achar natural, situações de humilhação e de sofrimento por ser negra. O conhecimento, portanto, coloca-se para ela como um recurso para resistir a e questionar tais situações e, ainda, requerer a reparação adequada. Ao mostrar essa relação aos alunos, a professora está, então, colocando a linguagem como uma ferramenta que permite aos indivíduos agirem no mundo social, modificando significados naturalizados.

O relato desse evento conta como mais um meio pelo qual Jen posiciona-se deliberadamente para constituir-se, possivelmente, como uma professora de língua materna que considera a natureza constitutiva da linguagem, chegando a evidenciá-la em sua própria vida. Em relação aos alunos, a professora coloca-se com uma identidade de raça semelhante à maioria deles, o que faz Jen parecer aos alunos como um tipo de pessoa que, ao longo do tempo, constituiu outras práticas discursivas que lhe dão poder. Dessa maneira, ela tenta mostrar-se aos alunos como alguém igual a eles que lutou com dificuldades, tendo encontrado, na educação lingüística, recursos para constituir outras identidades sociais e questionar significados naturalizados.

Além disso, ao posicionar-se como negra perante aos alunos, a professora tenta estabelecer um contato mais pessoal com eles, haja vista o interesse de Jen em ouvir os motivos pelos quais uma aluna não gostava de falar sobre amor: “*então tá, vamos falar sobre isso*”. Subjacente a essa enunciação pode estar uma visão da indeterminação da leitura na qual os sujeitos lêem o mundo segundo suas experiências e significados (cf. seção 3.3.3). Entendo agora que por meio desse relato Jen posiciona-se como uma professora que deseja conhecer seus alunos e estar atenta a suas necessidades e a seus desejos. Em outras palavras, seus relatos revelam seu posicionamento favorável à consideração das necessidades dos alunos, o que se contrapõe à relevância dada por mim aos gêneros discursivos como conteúdo de português como língua materna.

Revela-se, aqui, uma falha essencial de minha parte como pesquisadora que esquece de levar em conta o sujeito que vai aprender: o aluno. Pois, para um grupo de estudantes, aprender gramática pode tornar-se importante uma vez que esse é um conhecimento possivelmente requerido em certos concursos que podem mudar

suas vidas. Portanto, ao não ouvir as necessidades dos alunos relatadas pela professora – e ironicamente é o que defendo em vários momentos da pesquisa – termino percebendo e significando os diferentes construtos teóricos para o ensino de língua materna – a gramática e a teoria dos gêneros discursivos – como excludentes entre si. Acredito que essa percepção termina por configurar determinadamente o conflito vivido pela professora: de um lado os alunos acenando com suas necessidades e de outro eu, a pesquisadora, insistindo com um novo construto teórico.

Para finalizar a análise dessa unidade interacional, quero chamar a atenção para a enunciação dos alunos relatada por Jen: “*pô professora aula assim é legal*”. Ao proceder a tal relato, a professora estabelece para a interação no contexto da pesquisa a aprovação pelos alunos de seu posicionamento em uma prática de leitura constituída socialmente pela ação dos indivíduos ao negociarem diferentes significados. Ao mesmo tempo, esse pode ser considerado, ainda, um fator que indica o auto-posicionamento de Jen como uma professora que ouve seus alunos na interação em sala de aula. Nesse sentido, acredito que ela estaria agindo segundo a metáfora, já discutida na seção 5.1.2, O PROFESSOR É UM AGENTE DE MUDANÇA (Cortazzi & Jim, 1999), pois, observa-se que em seus relatos ela se posiciona como uma pessoa envolvida discursivamente com e pelo mundo social mais amplo.

Além disso, para a aula de português como língua materna, esse é um momento no qual a professora se posiciona em uma abordagem de leitura como prática social. Observe que o tema que ela propõe aos alunos – amor – suscita toda uma conversa na qual eles (os alunos) têm a oportunidade de também posicionarem-se segundo suas experiências e significados. Em outras palavras, trata-se de um evento de leitura no qual o espaço para a subjetividade dos alunos é garantido, daí, eu dizer que a professora consegue estabelecer com eles um contato real. Vista assim, a conversa sobre texto pode ser um meio criativo para o desenvolvimento de um trabalho orientado também pela teoria dos gêneros discursivos, evitando, dessa forma o risco de tornar o trabalho com gêneros uma rotina (Kay & Dudley-Evans, 1998).

A questão sobre a percepção que a professora tem de sua atuação profissional pode ser mais aprofundada a seguir na unidade interacional 28 ocorrida

na quarta sessão de conversa sobre texto. Essa unidade interacional caracteriza-se pela leitura do texto de Zeichner (apud Giroux, 1997 – anexo 6) no qual o autor fala da formação do professor em um paradigma no qual os futuros docentes são vistos como meros executores de modelos de ensino, isto é, como professores que seguem currículos pré-estabelecidos por outras agências.

Segundo Zeichner (apud Giroux, 1997), subjacente a esse posicionamento do professor está a metáfora da produção que consiste na definição de certos conhecimentos que os professores devem dominar para transmiti-los aos alunos. Ao oferecer esse texto para leitura posiciono-me como pesquisadora, procedendo ao posicionamento de primeira ordem que, no contexto moral da pesquisa, consiste em oferecer um suporte teórico e fomentar o questionamento e a reflexão sobre as práticas discursivas de ensino de língua materna.

<i>CST 4 – Unidade Interacional 28</i>	
R	Eu até trouxe esse texto aqui / que eu sei que # que da outra vez que você falou / a gente falou nessa mesma questão desse conflito./ aí eu trouxe aqui esse texto que é interessante./ que fala justamente dessa dessa dessa orientação dos professores né?/ mais tradicionais dessa vertente mais tradicional./
Jen	Hum hum.
R	Então ele fala aqui./ <i>subjacente a essa orientação na formação dos professores / encontra-se uma metáfora de produção./ uma visão do ensino como ciência aplicada./ e uma visão do professor como principalmente um executor das leis / e princípios de ensino eficaz./ os futuros professores podem ou não avançar [na corrida] em seu próprio ritmo./ e podem participar de atividades de aprendizagem variadas ou padronizadas./ mas aquilo que eles têm que dominar tem escopo limitado / por exemplo./ um corpo de conhecimentos de conteúdo profissional e habilidades didáticas./ e está totalmente determinado / com antecipação por outros / com base muitas vezes em pesquisas / na efetividade do professor./ o futuro professor é visto basicamente como receptor passivo desse conhecimento profissional./ e participa muito pouco da determinação do conteúdo / e direção de seu programa de preparação./ e aí que que você vê nisso aí?/ nessa metáfora da produção aí?/ que você acha disso?/</i>
Jen	(silêncio)
Jen	É o meu drama né?/ (Jen lê em silêncio alguns trechos do texto) <i>determinado com antecipação por outros./</i> (silêncio) é eu acho Rogéria que é essa coisa assim da gente tá num grupo né?/ por exemplo./ aí eu recebo colegas novas./ eu consegui # a gente vai fazer uma prova única / visando só interpretação./ aí chegou uma outra falando./ ah na outra escola a gente abandonou./ mas a gente abandonou / mas tá vendo só classes gramaticais./ entendeu?/ a gente aban-do-nou-mas tá vendo classes gramaticais!/ eu acho que eu tô nessa coisa assim./ achando # e num sei como é que fica isso!/ na 806 / é legal trabalhar assim porque eles têm mais dificuldade / num sei que num sei que./ na 801 / dando a:: gramática tradicional a sintaxe num sei que / porque eles têm mais facilidade./ quer dizer é uma incoerência (---) nessa fala né?/ você fala de um aluno # você quer todo mundo igual./ aí você fala de uma maneira pra um e de uma maneira pro outro./
R	Como assim de uma maneira?/
Jen	É./ eu sou duas professoras na 806 / eu tô visando o gênero./ aí eu disse pra eles que é [toda] uma proposta!/ e na 801 / de repente até fosse mais fácil!/ [eu largar] a gramática!/ e aí?/ vale à pena jogar tudo fora?/
R	Num sei isso é você que tem que avaliar./ vale a pena jogar tudo fora?/ porque presta bem atenção quando a gente fala aqui / dessa metáfora da produção./ que que é essa metáfora da produção?/ é que tipo de professor?/

	(silêncio)
Jen	(---) de metáfora eu entendo assim./ é:: quase que uma # forjando né?/ num # produzindo:: num sei como é que vou colocar!/ é:: metáfora é comparação num é?/ linguagem figurada./ é: um professor / fazendo por fazer / seguindo modelos seria isso?/
R	Isso./ o cara seguindo modelo./ então você pensa é você seguindo modelos./ você Jen./ como é que fica o teu papel?/ como é que ficam as tuas ações quando você só vai seguindo esses modelos?/
Jen	É:: num vou fazer nada!/ num vou transformar / vou só repetir!/ R Então?/ (silêncio) então é isso aí / você fica limitada num é?/ ele diz aí em algum momento / ele fala aí / é o cara que é apenas um executor./
Jen	Ele diz um::: / <i>o professor é visto como um executor passivo / desse conhecimento.</i> / NEM NEM pode falar que tá executando não / tá recebendo só né?/
R	É você só vai botar em prática./ executar no sentido de que você vai estar fazendo o que foi determinado antes./
Jen	Não não./ tô falando assim ó./ <i>é visto como receptor passivo</i> o professor / é receptor nem executa não./ (---) ele participa muito pouco./
R	Não aqui ele fala ó./ <i>visão do professor como principalmente um executor das leis e princípios. / do ensino eficaz.</i> / quer dizer alguém antes / já terminou o que é um ensino eficaz./ e não você./ então quer dizer quando você vive esse conflito / na verdade você tá tentando refletir sobre / que ensino é eficaz pra esses teus alunos da 806./ é isso que você tá fazendo./
Jen	Sim / mas aí # por isso que eu fico (---)./ na 806 eu acho que eu aceitei / tô bem /acho que eu tô fazendo o melhor./ às vezes eu acho que é mais cansativo até do que se eu fizesse gramática! / que (---) na gramática eu ia passar exercícios / e aí não né?/ eu tenho que estar interagindo tenho que tá andando pela sala é mais cansativo / eu tenho que estar me preparando / pra poder conversar com eles né?/ e na 801 / eu tô trabalhando de um outra forma./ aí eu fico achando assim./ como é que sou eu?/ eu mesma?/ será que eu tô trabalhando / CERTO?/ esse é o conflito que eu tô vivendo!/ R Mas você gostaria de trabalhar tudo # é:: da mesma forma com todo mundo?/

Minha pergunta inicial – “*e aí que que você vê nisso aí, nessa metáfora da produção aí, que você acha disso?*” – após a leitura do texto, é seguida de um momento de silêncio que pode estar apontando para a reflexão e a elaboração de uma resposta pela professora. Nesse caso, ela parece também assumir o posicionamento de primeira ordem no contexto da pesquisa. Em outras palavras, o momento de silêncio pode ser considerado um esforço que a professora faz para posicionar-se como a co-pesquisadora que toma um texto teórico oferecido na sessão de conversa sobre textos para refletir sobre determinadas práticas de ensino.

Ao assinalar “*essa coisa da gente tá num grupo*”, Jen inicia um processo reflexivo que consiste em um tipo de verificação da ação do grupo de professores da escola na qual trabalha e que parece ser orientada pela METÁFORA DA PRODUÇÃO referida por Zeichner (apud Giroux, 1997). Nesse sentido é que entendo sua enunciação “*a gente tá num grupo... a gente abandonou mas tá vendo só classes gramaticais*”. Por essa enunciação, Jen assinala dois aspectos relevantes; em primeiro lugar, seu posicionamento no grupo de professores de português da escola; em segundo lugar, as práticas discursivas constituídas por esse mesmo grupo.

Como foi assinalada na seção 2.2, no processo reflexivo-colaborativo de pesquisa, podem ocorrer diferentes posicionamentos discursivos da professora de língua materna. Assim, acredito que, ao enunciar “*a gente tá num grupo*”, Jen posiciona-se nesse grupo de profissionais de sua escola de modo a compartilhar com ele determinados discursos e práticas. Em outras palavras, estar em um grupo é também compartilhar com ele as práticas discursivas aí constituídas e que parecem ser, justamente, o ensino da língua baseado na gramática tradicional. A referência a esse conteúdo predeterminado é feita por meio da relação metonímica já estabelecida por Jen em outras unidades interacionais: *classes gramaticais pela gramática tradicional e gramática tradicional pelo ensino de língua materna*. Em última análise, o ensino com base nas classes gramaticais consiste na permanência de um corpo de conteúdos determinados por outras agências, cabendo ao professor transmiti-los.

Portanto, Jen pode estar percebendo que quando ela se posiciona no grupo de professores de sua escola, ela está, entre outras coisas, também compartilhando uma perspectiva de prática de ensino de línguas e uma abordagem de linguagem deslocadas do mundo social. Além disso, ela também pode estar-se dando conta de que, como advertem Smith et al. (2000), um currículo de línguas assim predeterminado é um meio de controle do próprio ensino e do trabalho do professor. E como meio de controle do trabalho do professor, a predefinição dos conteúdos pode estar apontando também para a possível naturalização de uma prática discursiva com mais “efeitos de verdade” (Foucault, 1979) que constitui o posicionamento do grupo de professores no ensino de línguas. Nesse sentido, ao assinalar com pronúncia escandida: “*a-ban-do-nou-mas tá vendo classes gramaticais*”, a professora pode estar sinalizando a forma como a gramática tradicional se impõe como um currículo predefinido ou como uma prática discursiva com “efeitos de verdade” para esse grupo de professores de língua materna.

O posicionamento de Jen no grupo de professores de sua escola e o compartilhamento das práticas discursivas aí implicadas estabelecem uma relação de conflito com o posicionamento discursivo que ela parece querer assumir no contexto da pesquisa colaborativa. Então, como co-pesquisadora, ela busca constituir práticas que abordem a linguagem e o ensino de línguas de maneira mais

situada. Dessa forma, a professora confronta o trabalho que faz na turma 806, a turma escolhida para o desenvolvimento do trabalho com a teoria dos gêneros discursivos (“na 806 é legal trabalhar assim porque eles têm mais dificuldade”), com o trabalho que ela mesma desenvolve em outras turmas: “na 801 dando a gramática tradicional, a sintaxe, porque eles têm mais facilidade”. Entendo, portanto, que as diferentes práticas nas quais Jen se envolve são resultantes dos diferentes posicionamentos que ela assume com o grupo de professores e comigo, a pesquisadora.

Nesse ponto, a professora parece dar-se conta de que ela está constituindo com suas turmas práticas discursivas diferenciadas, o que significa dizer que ela está também agindo com base em políticas diferentes para o estudo da língua materna. Dessa maneira, ela assinala: “é uma incoerência, você quer todo mundo igual, aí fala de uma maneira pra um e de uma maneira pro outro”. Essas diferentes práticas discursivas terminam, então, ajudando a constituir diferentes identidades que se configuram como um conflito para a professora de língua materna, que termina assinalando “eu sou duas professoras, na 806 eu tô visando o gênero... e na 801 de repente até fosse mais fácil largar a gramática”.

Ser “duas professoras” significa posicionar-se em duas práticas discursivas para o ensino de línguas que terminam por configurar a constituição de duas identidades profissionais orientadas por construtos teóricos diferentes. De um lado, tem-se a identidade profissional constituída pelas práticas discursivas que Jen compartilha com o grupo de professores de sua escola. Trata-se de uma identidade constituída pela METÁFORA DA PRODUÇÃO, da qual fala Zeichner (apud Giroux, 1997) ou, ainda, da metáfora assinalada por Cortazzi & Jim (1999 – seção 2.3) O PROFESSOR É UM TÉCNICO. Em ambas as metáforas, configura-se uma identidade profissional na qual a professora não pode fazer muitas escolhas ou decidir amplamente sobre o currículo de ensino de língua materna. Além disso, o construto teórico realçado aqui toma a linguagem desvinculada do seu contexto social, fazendo com que o ensino de línguas consista na transmissão de determinados conteúdos (nomenclatura gramatical, por exemplo).

De outro lado, está uma identidade profissional constituída pelos discursos e posicionamentos assumidos no contexto da pesquisa e que podem ser percebidos

como a possibilidade de mudança. Nesse caso, configura-se a metáfora também assinalada por Cortazzi & Jim (1999) O PROFESSOR É UM AGENTE DE MUDANÇAS, ou até mesmo da metáfora O PROFESSOR É UM PESQUISADOR (Cortazzi & Jim, 1999). Aqui, a professora coloca-se como um ser social capaz de fazer escolhas e decidir sobre suas práticas de ensino de língua materna, trata-se de uma prática que aborda a linguagem como uma prática social e coloca a interação como um aspecto crucial para a negociação e constituição de significados no ensino da língua materna.

Portanto, a participação de Jen em diferentes práticas discursivas pode contar como uma variedade de recursos que lhe tornam disponíveis diferentes maneiras de ser professora de língua materna. Em outras palavras, ao participar e ao constituir outros recursos ela ganha controle sobre sua vida profissional e pode tomar decisões sobre que tipo de professora ela deseja ser. Dessa forma, ela passa de *indivíduo de jure* a *indivíduo de facto* (Bauman, 2000 – seção 1.4). Mas ter controle sobre sua vida profissional implica também ter que fazer escolhas e tomar decisões, isto é, inerente à reflexividade sobre práticas de ensino está uma política da escolha que é traduzida na interação pela pergunta de Jen: “*vale a pena jogar tudo fora?*”

Na base desse questionamento está a questão do risco. Como foi discutido na seção 1.4, na medida em que os sujeitos tornam-se *indivíduo de facto*, aumentando suas possibilidades de escolha, também aumentam a quantidade de situações nas quais eles também têm de assumir riscos (Lash, 1995). Os riscos podem ser entendidos ainda como riscos fabricados, em virtude do aumento do conhecimento (Giddens, 1999b – seção 1.4). Portanto, na medida em que Jen toma conhecimento de outros discursos e tenta constituir suas práticas de ensino de língua baseada neles, vão surgindo os riscos ou os momentos decisivos (Giddens, 1999a). Assumir riscos ou viver momentos decisivos significa responsabilizar-se pelas conseqüências (boas ou más) advindas das escolhas feitas.

Assim, quando eu, a pesquisadora, respondo à pergunta de Jen, enunciando “*num sei isso é você que tem que avaliar*”, sinalizo, justamente, a sua responsabilidade pelas conseqüências da escolha feita. Portanto, no contexto da pesquisa, posiciono-me de maneira a lembrá-la de que a sua escolha deve ser orientada reflexiva e politicamente, isto é, ela deve saber como e porque agir desta ou daquela forma. Nesse sentido, mesmo que Jen opte por continuar suas práticas

fundamentando-se na gramática tradicional e posicionando-se na metáfora O PROFESSOR É UM TÉCNICO, ela o fará como uma escolha política. Em outras palavras, o fato de ter entrado em contato com outros discursos que confrontaram com o seu discurso anterior gera um estado de escolha iminente que faz com que a professora perceba quem ela era e o que significavam as suas ações.

Para que a professora, então, perceba que sua escolha é política, como pesquisadora, tento conversar e constituir um significado em torno da METÁFORA DA PRODUÇÃO (Zeichner apud Giroux, 1997), perguntando-lhe: “*que que é essa metáfora, é que tipo de professor?*”. Mais uma vez tem-se um momento de silêncio nessa unidade interacional que, semelhante ao anterior, pode estar apontando para a reflexão da professora ao elaborar uma resposta. Interpretado assim, o silêncio pode estar indicando que ela continua a assumir o posicionamento de primeira ordem no contexto da pesquisa, no qual, como co-pesquisadoras, buscamos refletir sobre determinadas práticas de ensino de língua. Dessa forma, como resposta ao meu questionamento, Jen assinala: “*é um professor... seguindo modelos*”. Na continuidade desse posicionamento de primeira ordem, solicito que Jen veja as conseqüências da possibilidade de ela se posicionar como uma seguidora de modelos “*como ficam as tuas ações quando você só segue modelos?*”. E a resposta de Jen é ligeira: “*não vou transformar nada*”.

Esses questionamentos possibilitam que a professora pense sobre suas escolhas e sobre os posicionamentos que ela assume levando em consideração seus objetivos ao buscar constituir novas práticas discursivas. Como pesquisadora, eu tento levá-la à reflexão segundo a qual seguir modelos significa posicionar-se na metáfora O PROFESSOR É UM TÉCNICO (Cortazzi & Jim, 1999) e limitar-se a ser controlada por um currículo predefinido para o ensino de língua. Isso contradiz seu posicionamento na metáfora O PROFESSOR É UM AGENTE DE MUDANÇAS (Cortazzi & Jim, 1999), no qual ela é um *individuo de facto* que faz escolhas e decide sobre sua prática de ensino de línguas.

Além disso, de acordo com os construtos teóricos que estão na base de tais posicionamentos da professora, aproximar-se de uma ou de outra metáfora implica diferentes abordagens do ensino de línguas. Dessa forma, quando a professora assume o posicionamento do técnico, ela pode estar vendo a linguagem

prioritariamente em sua natureza representativa, o que significa trabalhar com uma noção de língua/linguagem desvinculada do mundo social, já que o foco nas estruturas internas coloca a língua como uma realidade autônoma. Por outro lado, desde que o foco não recaia unicamente no ensino e na rigidez dos tipos de discursos (Kay & Dudley-Evans, 1998 – seção 3.3.3), na teoria dos gêneros discursivos, a língua/linguagem encontra-se vinculada à vida social, e pode ser considerada aqui sua natureza constitutiva que a coloca em uma relação dialética com o mundo social (Fairclough, 1992 – seção 1.2).

Embora os significados em torno da METÁFORA DA PRODUÇÃO sejam constituídos sem grandes divergências entre as co-pesquisadoras, observa-se um ponto de indeterminação causado pelos possíveis significados da expressão “*executor passivo*” no texto de Zeichner (apud Giroux, 1997). Observa-se aqui que para Jen o termo poderia ser “*receptor passivo*”, uma vez que ela parece entender que o professor, na METÁFORA DA PRODUÇÃO, é apenas alguém que recebe o currículo já pronto. Nesse sentido a professora parece realçar a ausência de questionamentos quando os professores trabalham seguindo apenas um conhecimento tácito e/ou agindo de acordo com práticas discursivas naturalizadas sobre o ensino de língua materna. Nesse caso, se eu, como pesquisadora, tivesse aprofundado mais a interpretação de Jen, talvez ela chegasse até mesmo a identificar o ensino da gramática tradicional como um tipo de currículo pronto e de prática naturalizada de ensino.

Porém, infelizmente, eu opto por evidenciar minha interpretação acerca da expressão “*executor passivo*” a qual para mim significa alguém que vai pôr em prática o currículo predefinido: “*quer dizer alguém antes já determinou o que é o ensino eficaz e não você*”. Nesse caso eu pareço querer tornar evidente que nessa metáfora o professor é posicionado como alguém que não faz escolhas, possivelmente como *indivíduo de jure* (Bauman, 2000) e, é justamente com esse foco que eu procedo a uma distinção entre o posicionamento de Jen como um professor-agente de mudança e o professor na METÁFORA DO CANAL: “*quando você vive esse conflito, na verdade você tá tentando refletir sobre que ensino é eficaz pra esses alunos da 806*”. Como se vê, eu realço a agentividade da professora como um ser discursivo que faz suas escolhas e assume riscos.

Se por um lado, minha atitude tenta focalizar a escolha como algo positivo para Jen, de outro lado, revela-se aqui um posicionamento meu (como pesquisadora) por meio do qual tento estabelecer um significado único para a leitura da metáfora. Observe que eu não me preocupo em ouvir mais a professora para fazê-la aprofundar sua interpretação. Entendo, portanto, que minha atitude pode significar uma tentativa de estabelecimento do significado único, o que contradiz meu posicionamento em uma prática colaborativa de pesquisa, na qual eu deveria garantir maior espaço na interação de modo a construí-la como uma conversa sobre textos. Dessa forma, mesmo sabendo e reconhecendo a indeterminação do significado (cf. seção 3.3.3) como um traço marcante da leitura, eu ajo como alguém que busca além do significado único, o significado **no** texto ao assinalar: “*não aqui ele [o texto] fala*”. Como pesquisadora, em vez de oferecer meus significados à negociação, eu os imponho como únicos, portanto, considerando o contexto colaborativo da pesquisa, isso pode ser visto como um deslize de minha parte.

Segundo Giddens (1999a – seção 1.4), a política da escolha significa tanto a auto-realização dos indivíduos quanto as transformações que eles operam no mundo social. Nesse sentido, constituir uma prática de ensino de língua materna baseado na teoria dos gêneros discursivos é algo que parece fazer com que Jen sintasse realizada: “*tô bem, acho que tô fazendo o melhor*”. No entanto, essa auto-realização implica para a professora a responsabilidade de constituir sua identidade o que remete ao fato de, na contemporaneidade, as identidades sociais deixarem de ser algo pronto e dado e passarem a ser uma tarefa dos sujeitos (Bauman, 2000). Além disso, constituir uma nova identidade para si como professora de língua materna, pode implicar, para Jen, tornar-se única e/ou diferente no grupo de professores de sua escola.

Os trabalhos que a professora desenvolve com as turmas 801 e 806 exigem dela diferentes tipos de conhecimento. De um lado, na turma 801, ela compartilha as práticas discursivas do grupo de professores, o que pode significar agir com base no conhecimento tácito de que ensinar português como língua materna é ensinar o uso padrão das regras gramaticais, como é o que parece ficar evidenciado em sua enunciação: “*na gramática eu ia passar exercícios*”. Por outro lado, o trabalho com a turma 806 requer da professora um conhecimento crítico-político, além disso, aqui,

suas escolhas significam assumir riscos, pois se trata de um tipo de trabalho para o qual Jen tem “pouca experiência histórica” (Giddens, 1999b): “*eu tenho que estar me preparando para poder conversar com eles*”.

Mais uma vez, então, pode ser ratificado o fato de Jen viver um momento no qual as diferentes práticas discursivas afetam a constituição de sua identidade profissional, levando-a a fazer duas indagações: a) a primeira concernente a quem ela pode ser como professora – “*como é que sou eu, eu mesma?*”; b) a segunda indagação diz respeito a uma auto-avaliação – “*será que eu tô trabalhando certo?*”. Subjacente a essas perguntas pode estar a percepção de Jen como uma professora distanciada do seu grupo de trabalho cujas práticas são diferentes. Nesse ponto, ela parece ter abandonado o aconchego da identidade profissional definida pelo conhecimento tácito, tornando-se responsável por suas ações.

A percepção de Jen sobre sua responsabilidade pela constituição de novas práticas discursivas e de uma outra identidade como professora de língua materna também implicam um esforço para alcançar um objetivo. Nesse sentido, a unidade interacional 12, ocorrida na quinta sessão de conversa sobre textos, mostra a maneira como ela avalia e fala sobre a solução encontrada para o conflito entre esses dois modos de ser professora de português como língua materna. Essa unidade interacional 12 caracteriza-se pela leitura que Jen faz de seu diário. A elaboração desse diário foi uma sugestão minha como mais um recurso para a reflexão, mas não foi usado como instrumento de pesquisa a não ser pelo fato de ter-se tornado um texto reconhecido e aceito nessa interação (cf. seção 4.3.2).

<i>CST5 – Unidade Interacional 12</i>	
Jen	Aí você tem que fazer grupo./ fazer grupos de cinco./ aí você num escuta./ o barulho na sala é horrível né?/ (---) num sei / eu acho assim./ tem que partir de mim (---) isso que eu senti muito claro (---) tem que partir de mim./ eu tenho que começar a aceitar isso./ eu só aceitei quando eu olhei # eu consegui fazer essa coisa aí de paralelo./ o aluno (---) maneira tradicional passar a ler e entender exatamente igual ao outro./ então eu acho que tem que se voltar é pra escrita./ porque ele é falante né?/ (---) a nossa língua né?/ e ele tem que aprender a pensar./ aí eu tô começando a achar / que assim vai./ acho (---) muito difícil./ tá legal que tá me obrigando a estudar!./ que se não também a gente se acomoda!/ R Ah é porque essa mudança / você trabalhar com gênero implica isso./ que isso não é uma coisa #
Jen	[É que eu vi isso./ pra mim foi # eu não fazia mais preparação de aula / eu num sentava pra pensar./ no livro tá pronto!./ pra que (---)?/ tá pronto / página tal./ turma tal é só anotar em que turma você parou direitinho./ agora nessa não./ se você quer fazer diferente # e eu tô tendo esse cuidado graças a Deus!./ tô feliz./ falei que eu tava bem (---) o envolvimento tá vendo?/ ah mandei uma turma fazer os direitos dos filhos / achei o maior barato!/ R Hum hum./

Jen	Eles escreveram direitinho./ aí a gente discutiu./
R	Que também tem isso né?/ além de você ter muitos alunos / você também tem muitas turmas!/ Jen
Jen	É porque as pessoas cobram isso né?/ eu tenho escrito muito pra eles assim./ quando eu corrijo eu boto bilheteinho (---) eu sempre tive essa mania de escrever! / aí eu escrevo pra eles (---)./ então o que que eu escrevo?/ você precisa ler pra organizar melhor a tua frase./ é:: e fiz questão até porque os pais vão estar olhando./ (mostra alguns trabalhos corrigidos com os bilhetinhos) <i>a forma como foi escrito.</i> / aí eu disse pra eles que eu num tô preocupada se eles tão escrevendo alguém com u./ eu quero conteúdo mas vai ter uma hora / que vou ter que olhar também essa forma que eles já são oitava série! / não é?/ R
R	Hum hum./
Jen	Porque / como é que eu vou produzir mudança se eu / deixar eles escrevendo [errado]?/ R
R	Ah não você vai ter que corrigir / mas vai ter que tomar cuidado com isso./ pra o cara também não achar que o jeito dele escrever é:: SEMPRE errado./ é bom pra mandar um bilhete pro seu Joaquim da quitanda / mas que não pra responder uma prova./ Jen
Jen	Então / aí nessa hora que ele vai estar estudando gênero # eu falei em discurso direto e discurso indireto./ aí a gente pode falar em linguagem formal linguagem informal?/ R
R	Quer ver só uma coisa?/ sala de bate papo na internet./ termina que você escreve um monte de coisa errada / que você tá conversando com a pessoa mas você tá escrevendo./ aí acontece erro de digitação erro mesmo que você / ah num sei como é que se escreve determinada palavra e sai de qualquer jeito./ você joga lá./ acontece isso! / aquele monte de palavra abreviada!/ Jen
Jen	É mesmo./ você eles aprenderam abreviar (---) R
R	Pois é e acontece tudo isso./ Jen
Jen	Alguém quer teclar?/ teclar R
R	Tc tc./ vc quer tc?/ Jen
Jen	Tc é o que?/ R
R	Teclar./ Jen
Jen	Que que é teclar?/ R
R	É digitar./ né?/ aí quer dizer # e:: é uma forma é uma escrita que atende àquelas necessidades./ agora não é uma forma que você possa usar / sei lá pra responder a questão de História numa prova./ pra escrever uma carta #

Nessa unidade interacional, a professora assume um auto-posicionamento deliberado e, mostrando-se um ser discursivo completo, ela evidencia agentividade, auto-consciência e biografia. A agentividade é assinalada pela professora em: “*eu acho assim, isso que eu senti muito claro*”. Com essa enunciação ela introduz uma opinião relativa à sua situação e o seu envolvimento no processo reflexivo-colaborativo. Além disso, ao assinalar “*eu senti muito claro*”, a professora parece estar apontando também a percepção que tem de sua própria responsabilidade como co-pesquisadora interessada em constituir outras práticas discursivas o que equivale a dizer que ela denota auto-consciência sobre seu posicionamento como professora-pesquisadora. A biografia está presente em alguns outros trechos da unidade interacional que serão analisados oportunamente, porém, ela é marcada logo no início dessa unidade interacional pelo breve relato que Jen faz de suas ações durante a busca pela solução do conflito que experienciou: “*eu só aceitei quando olhei, eu consegui fazer essa coisa de paralelo*”.

Assim, o auto-posicionamento deliberado que Jen assume nessa unidade interacional parece estar estreitamente relacionado à sua escolha e ao seu esforço por constituir outras práticas discursivas e outra identidade como professora de língua materna, daí sua participação e seu engajamento nessa pesquisa colaborativa. Pode-se observar que esse esforço ou o empenho de Jen no processo reflexivo é experienciado por ela com base em duas metáforas: uma que diz respeito ao próprio empenho e outra concernente à meta que ela deseja alcançar. Seu empenho é, então, vivenciado em termos de uma viagem cujo campo semântico pode ser visto nos verbos sublinhados em: “*tem que partir de mim*”, “*tenho que começar*” e “*acho que assim vai*”.

Inicialmente pode ser observado que o esforço de Jen pela constituição de outra prática e outra identidade é um ato de vontade, é um desejo seu marcado pela expressão *ter que*. Com isso em mente fica mais fácil supor que o percurso dessa viagem é algo do qual ela mesma deverá dar conta, em outras palavras, seu desejo e suas ações conjugados definem o caminho nessa viagem. Ora, ao percorrer um caminho, a pessoa também passa a conhecê-lo, o que quer dizer que o empenho de Jen resultará em um certo tipo de conhecimento, daí sua enunciação: “*tá me obrigando a estudar*”. Portanto, em oposição à idéia de acomodação, estudar ou aprender seria colocar-se em movimento, pôr-se a caminhar e a conhecer esse caminho e, dessa forma, chegar a um destino, que, no contexto da pesquisa, pode ser, justamente, constituir uma outra prática e uma outra identidade como professora de língua materna.

Na seção 5.1.1, foi visto que as co-pesquisadoras, durante a primeira sessão de conversa sobre textos constituem, em conjunto, a visualização de um outro futuro (Esquema 1) que consiste na elaboração de objetivos precisos para os alunos da turma 806: interpretar, escrever e criticar. A análise dessa visualização mostrou exatamente como a aprendizagem, para o alcance desses objetivos, é compreendida em termos da metáfora assinalada por Cortazzi & Jim (1999) ENSINAR É UM VIAGEM/JORNADA. Entendo que de maneira semelhante, a aprendizagem também pode ser compreendida como movimento e viagem. Dessa forma, mais uma vez Cortazzi & Jim (1999) assinalam tais metáforas: APRENDER É VIAGEM/É MOVIMENTO.

Essa compreensão de aprendizagem e de ensino como viagens vem minimizar o entendimento de Jen do ensino de língua materna baseado na METÁFORA DO CONDUTO, discutido na seção 5.1.1. Essa análise tentou mostrar como a professora, ao experienciar o ensino de língua materna por essa metáfora, termina por entender o processo de ensino e de aprendizagem como a mera transmissão de conhecimentos pela qual ela é a responsável e a participante ativa. Dessa forma, cabe ao aluno um lugar secundário como ouvinte passivo dos conhecimentos transmitidos pela professora. Assim, um dos efeitos de uma prática discursiva constituída pela METÁFORA DO CONDUTO é a consideração de que o esforço do falante sobrepondo-se ao esforço do ouvinte, o que na sala de aula pode equivaler ao fato de a fala da professora ser posta como uma atividade em oposição à passividade do aluno como ouvinte e mero receptor de conhecimentos.

Entendo que, no momento em que a aprendizagem é experienciada como uma viagem, isso possibilita uma percepção do aprendiz como alguém em atividade e em movimento. Nesse sentido, é que as metáforas APRENDER É VIAGEM /É MOVIMENTO, podem ser consideradas um tipo de rompimento ou de suspensão da compreensão de passividade nos posicionamentos de aprendiz e de ouvinte. Portanto, pela metáfora usada pela professora para seu próprio aprendizado, ela pode chegar a uma compreensão de aprendizagem para seus alunos na qual eles são posicionados por ela como indivíduos em atividade. Aqui, então, seu posicionamento como professora em sala de aula pode aproximar-se do posicionamento do professor de línguas como alguém com quem os alunos constituem significados (Moita Lopes, 2003a – seção 3.3.3).

No entanto, a segunda metáfora que caracteriza o auto-posicionamento deliberado de Jen nessa unidade interacional parece continuar a operar com base na METÁFORA DO CONDUTO, trata-se da metáfora ENTENDER É VER, que pode ser observada na enunciação: “*eu só aceitei quando eu olhei, eu consegui fazer essa coisa de paralelo*”. Entendo que a compreensão da professora metaforizada pelo verbo olhar é relativa ao conflito vivido por ela entre as duas práticas discursivas para o ensino de línguas – gramática e teoria dos gêneros discursivos – serem colocadas como construtos antagônicos.

Lembre o leitor que, ao final da análise da unidade interacional 28 da quarta sessão de conversa sobre textos, a professora oscila entre duas práticas de ensino que são vistas no contexto da pesquisa como contraditórias, levando-a a enunciar: “*eu sou duas professoras*”. Foi assinalado, então, que a constituição de diferentes práticas estava levando a professora a um conflito identitário que a pressionava a fazer uma escolha que poderia implicar para ela assumir riscos e até percorrer um território ainda não mapeado (Lash, 1995; Celani, 2004). Por outro lado, esse antagonismo foi instaurado desde o início da pesquisa, em parte, pelo meu posicionamento, como pesquisadora, ao tentar fazê-la escolher apenas uma prática discursiva (a teoria dos gêneros discursivos). Aliás, esse fato ficou evidenciado na análise da unidade interacional 25 da quarta sessão de conversa sobre texto, analisada no início desta seção 5.2.2, quando enunciei “*você continua tendo dúvida entre a gramática e os [gêneros]?*”.

Portanto, a metáfora ENTENDER É VER sinaliza a compreensão da professora de que o caminho para a constituição de uma nova prática de ensino pode não ser o antagonismo defendido por mim. Dessa forma, então, ela encontra a solução para o seu conflito na possibilidade de conciliar os diferentes construtos teóricos e assinala “*consegui fazer essa coisa aí de paralelo*”. Em vez de continuar operando na relação contraditória oferecida por mim, a pesquisadora, ela opta pela possibilidade de uma relação conciliadora entre os diferentes construtos e é, dessa forma, que ela consegue inserir a escrita como um objetivo a ser constituído para seus alunos. Aqui, então, a escrita como objetivo é concebida como uma visão/visualização: “se voltar para a escrita”

Retomando a metáfora APRENDER É UMA VIAGEM, “*voltar-se para a escrita*” pode ser experienciado como o ponto de chegada dessa viagem. Ou seja, ao ter estudado e tomado conhecimento de um outro construto teórico para o ensino de língua materna, Jen compreende que a escrita tratada com base na teoria dos gêneros discursivos pode tornar-se um de seus objetivos para os alunos. Esse objetivo é experienciado, então, em termos de uma visão/visualização, ou ainda, como algo que se torna claro para a professora durante o processo de aprendizagem que ela vive no contexto reflexivo da pesquisa e que foi experienciado por ela com base na METÁFORA DA VIAGEM. Assim, o trabalho em sala de aula com a

escrita passa a ser a paisagem final que a professora deseja ver em seu processo de aprendizagem.

Embora não tenha sido questionado na interação o tipo de abordagem da linguagem subjacente a essa visualização da escrita, o que sinaliza, mais uma vez, a minha inabilidade, como pesquisadora, na condução do processo reflexivo, podem ser tecidas algumas considerações a respeito. Assim, tomando as enunciações da professora: “*ele [o aluno] é um falante*” e “*ele [o aluno] tem que aprender a pensar*”, talvez possa ser conjecturado o fato de a professora estar próxima de uma abordagem da linguagem como ferramenta para agir, entendendo que se o aluno é um falante e como tal usa a língua materna para agir no mundo social, também por meio da escrita ele poderia fazê-lo. Segundo Kay & Dudley-Evans (1998), a linguagem como ação é um dos pontos positivos do ensino de línguas com base nos gêneros discursivos, pois, trata-se de uma abordagem que “dá poder e capacidade, permitindo que os estudantes dêem sentido ao mundo ao seu redor e participem dele”. Portanto, talvez possa ser dito que ao focalizar a escrita, no contexto da pesquisa que se caracterizou pela discussão desse construto teórico para o ensino de língua materna, a professora visualiza a escrita como seu objetivo, fundamentada em uma abordagem de linguagem como um tipo de prática social.

Então, a solução conciliadora encontrada por Jen pode estar privilegiando tanto a natureza constitutiva da linguagem quando ela visualiza a escrita como um objetivo de ensino baseado na teoria dos gêneros discursivos, quanto a natureza representativa da linguagem ao manter a gramática tradicional como um outro construto na base de sua prática discursiva como professora de língua materna. No entanto, fica a pergunta: o que pode estar contribuindo para a conciliação de conhecimentos que foram significados como contraditórios no processo reflexivo-colaborativo?

Foi visto na seção 5.2.1 que, ao assumir o posicionamento de terceira ordem, Jen retomou um posicionamento discursivo do passado e, com base no conhecimento crítico-político, ela procede a um juízo de valor re-significando a tradição passada, que consistia em uma prática de ensino fundamentada na gramática. Dessa maneira, foi dito, a respeito do posicionamento de terceira ordem (cf. seção 3.2) que o fato de ele ser tomado com base no conhecimento crítico-

político leva o indivíduo a fazer escolhas de maneira informada, isto é, escolhas políticas. Entendo, portanto, que agir politicamente, nesse caso, pode significar, inclusive, que mesmo escolhendo continuar a operar no discurso cristalizado, a professora não estará agindo ingenuamente guiada por um conhecimento tácito.

Nesse sentido o relato de advertência aos alunos: “*aí eu disse pra eles que eu num tô preocupada se eles tão escrevendo alguém com u, mas vai ter uma hora que eu vou ter que olhar também essa forma*”, sinaliza que, se de um lado, a professora quer que a escrita de seus alunos seja algo consistente, que tenha “conteúdo”, no que a teoria dos gêneros discursivos pode ajudar (cf. Kay & Dudley-Evans, 1998 – seção 3.3.2); de outro lado, também os modos mais tradicionais da correção ortográfica e da gramática tradicional poderão contribuir para que a escrita torne-se uma ferramenta de ação lingüística. Portanto, aqui, a professora continua a fundamentar sua prática na gramática tradicional, porém, agora, de maneira mais consciente, ela sabe que nem todos os momentos exigem a correção gramatical pelo uso padrão. Em outras palavras, o primeiro motivo para conciliação dos construtos teóricos pode ser o fato de ela deixar de agir com base em um conhecimento tácito e passar a fazê-lo fundamentada em um conhecimento mais crítico-político.

Paralelo a este primeiro motivo, pode estar existindo também um estado de cautela, isto é, considerando que a gramática tradicional foi o construto que orientou as práticas de ensino de Jen durante muitos anos, ela pode estar tentando conservá-la como um modo de minimizar os riscos. Entendo que quando ela afirma ser “*duas professoras*” ela identifica também que há duas práticas diferenciadas constituindo sua identidade profissional. Talvez, então, ela perceba que em lugar de escolher apenas uma prática, o que implicaria deixar de lado uma grande parte de si mesma como profissional para trilhar um caminho desconhecido, ela pode manter as duas práticas para mitigar os riscos – as conseqüências – de uma escolha errada. Portanto, corrigir os excessos do passado quando a professora orientava-se exclusivamente pela gramática tradicional, pode ser visto também como uma maneira de manter as duas práticas e, conseqüentemente, as duas identidades para minimizar os riscos e sobreviver à situação de conflito.

O segundo motivo pode ser a adequação das variedades proposta pela teoria variacionista, assim, o abandono de uma ação guiada pelo conhecimento tácito é possível porque a professora entende que tanto uma prática quanto a outra podem ser conjugadas na produção da escrita se ela considera a questão da adequação. Assim, a enunciação: “*como é que eu vou produzir mudança se deixar eles escrevendo [errado]?*”, resulta em uma discussão em torno da adequação das variedades lingüísticas que é exemplificada, pela pesquisadora, ao citar a escrita abreviada e cheia de “erros” (de digitação ou mesmo do uso não padrão da gramática) nas salas de bate-papo na internet.

Como foi discutido na seção 2.4, sobre os PCNsLP, a teoria variacionista está associada à descrição como maneira de legitimar e de tratar como iguais as variedades lingüísticas o que resulta em tratar a linguagem como uma representação do mundo social, sem que sejam consideradas as relações de poder estabelecidas encaminhando, não raras vezes, para o “igualitarismo cego” (Pennycook, 2001). Contudo, não se pode deixar de assinalar o fato de que é a teoria da variação que permite um novo olhar sobre o ensino do uso padrão das regras gramaticais e, nesse sentido, acredito que é por meio dela que a professora chega a considerar os momentos nos quais não devem ser considerados, nas produções escritas dos alunos, os erros segundo o uso padrão das regras gramaticais.

Além disso, subjacente à questão levantada pela professora “*como produzir mudança deixando os alunos escreverem errado*”, pode estar justamente essa percepção de que considerar todas as variedades de maneira igual, sem observar as relações de poder estabelecidas na diferença, é continuar mantendo os alunos cegos para o fato de que sua variedade lingüística pode ser desprezada em virtude do poder de classe social, de gênero, de raça, de etnia, de idade e de sexualidade. Ou, ainda, aquela percepção pela qual a professora deseja que seus alunos entrem em contato com o maior número possível de variedades e de gêneros discursivos para que possa participar cada vez mais de atividades sociais diferentes. Dentre essas variedades, então, deve estar principalmente aquela do uso padrão das regras gramaticais que, sendo a variedade com mais poder social, possibilitaria ao aluno a entrada em várias esferas sociais.

percebe os diferentes construtos teóricos como antagônicos. Retornando à unidade interacional analisada, esse posicionamento reflexivo subjacente pode ser marcado pela enunciação “*eu só aceitei quando*”. Observa-se que aqui está marcada a agentividade da professora pelo uso da primeira pessoa do singular e sua contestação é assinalada pelo uso do advérbio *só*, sinalizando que houve um momento em que Jen passou a (ou desejou) aceitar a teoria dos gêneros discursivos como um construto teórico capaz de constituir uma nova prática de ensino. Em outras palavras, a professora rejeita o meu posicionamento e assume um posicionamento reflexivo que me contradiz e concilia os construtos teóricos em sua prática de ensino, para atender em conjunto as reivindicações de seus alunos.

Finalizando, então a análise dessa unidade interacional, o caminho conciliador é a solução encontrada por Jen para resolver o seu conflito e, ao que parece, esses caminhos paralelos proporcionam à professora um estado de satisfação: “*tô feliz, falei que eu tava bem*”. Talvez aqui possa ser dito que o contentamento dela é resultante do fato de sentir-se um indivíduo de facto (Bauman, 2000), isto é, ela se percebe como alguém com recursos para escolher sobre sua vida profissional, de maneira a fazer convergir seus desejos e suas ações. Dessa forma, ela se sente auto-realizada no contexto da pesquisa pois conhece um novo discurso ao mesmo tempo em que pode atuar de maneira diferente em seu contexto de trabalho. Além disso, ela ainda pode estar considerando o fato de ter atendido também aos anseios dos alunos.

Isso lembra o que Giddens (1999a) assinala sobre a auto-realização poder ser entendida como um “*equilíbrio entre oportunidade e risco*” (Giddens, 1999a: 76 – grifo original). Nesse sentido, então, o processo reflexivo-colaborativo da pesquisa foi, desde o início, o confronto entre duas práticas discursivas que se ofereciam como um meio de constituir outras práticas discursivas e outras identidades para a professora de língua materna. Agora, com a solução encontrada por Jen, a angústia e os conflitos, que caracterizaram o processo, cedem lugar ao equilíbrio, pois, a professora acredita que pôde participar de outro discurso e constituir uma outra identidade para si como professora de língua materna.

Na seção 5.2 e em suas subseções, analisei as unidades interacionais que evidenciam o trabalho reflexivo da professora ao estabelecer, para sua formação

profissional e para as práticas discursivas anteriores, um juízo de valor com base no conhecimento crítico-político. Nesse sentido, o posicionamento de terceira ordem contou como a re-significação da tradição. Além disso, meu posicionamento como pesquisadora contrário à gramática tradicional e à reivindicação dos alunos pela mesma contribui para que Jen experiencie um conflito na constituição de sua nova identidade profissional. Contudo, ao final do processo, a professora encontra a solução: conciliar em sua prática de ensino de língua materna os diferentes construtos teóricos – gramática e gênero discursivo – que ao longo da pesquisa forma construídos de maneira antagônica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo procuro responder, mais especificamente, as questões de pesquisa com base na discussão dos dados e finalizo este trabalho com algumas reflexões sobre as contribuições que ele poderá trazer para a Lingüística Aplicada em termos teóricos e práticos.

6.1 Respondendo as questões de pesquisa

a) Que práticas discursivas contam como ensino de português como língua materna para as co-pesquisadoras no processo reflexivo-colaborativo da pesquisa?

Durante o processo reflexivo-colaborativo de pesquisa, observa-se que as co-pesquisadoras focalizam a gramática, a teoria dos gêneros discursivos e a leitura como práticas discursivas de ensino de português como língua materna. A gramática configura-se como a prática a ser transformada, uma vez que é considerada por mim, a pesquisadora, o discurso naturalizado com o qual a professora constitui sua identidade profissional. Nesse sentido, eu procedo ao posicionamento de primeira ordem, colocando-me como a pesquisadora que oferece suporte teórico, ao mesmo tempo em que posiciono Jen como a professora de gramática cuja prática de ensino deve ser transformada.

Trata-se, mais especificamente da gramática tradicional, isto é, do ensino da nomenclatura gramatical e do uso padrão das regras gramaticais. Durante a análise evidenciei a forma como essa prática de ensino opera com a natureza representativa da linguagem, realçando a estrutura da língua como um suposto conhecimento objetivo e verdadeiro, cujo ensino visa à homogeneização das variedades lingüísticas. Dessa forma, a língua é vista como uma estrutura autônoma desvinculada do mundo social.

A teoria dos gêneros discursivos que fundamenta os PCNsLP é o construto teórico que eu, a pesquisadora, ofereço como estudo no processo reflexivo da pesquisa, sendo também com esse construto que eu me posiciono. Nesse sentido, os gêneros discursivos significam a nova prática discursiva que deverá contribuir

para a constituição de uma outra identidade para a professora de língua materna. Trata-se de um construto teórico que pode possibilitar a consideração da agentividade, da natureza constitutiva da linguagem e do mundo social no ensino da língua materna. Finalmente, a leitura apresenta-se como a prática discursiva que mais privilegia a natureza constitutiva da linguagem, uma vez que é por meio dela que a professora parece, segundo seus relatos, conseguir estabelecer um contato pessoal com os alunos e interagir com eles de modo a negociar significados.

Dessa forma, durante o processo reflexivo-colaborativo de pesquisa, as co-pesquisadoras abordam a teoria dos gêneros discursivos e a leitura como práticas de ensino de línguas que: a) estão mais vinculadas ao mundo social; b) permitem aos alunos verem a linguagem como uma ferramenta para agir no mundo social; c) dão suporte à ação lingüística dos sujeitos entre si; d) possibilitam uma ação para a mudança, pois consideram que os sujeitos podem fazer convergir seus desejos e suas ações; e) permitem aos indivíduos situarem-se no mundo social como seres que estabelecem e que constituem relações sociais.

b) Como se confrontam as práticas discursivas consideradas cristalizadas e aquelas consideradas inovadoras durante o processo reflexivo-colaborativo? O que facilita/dificulta a implementação das práticas discursivas inovadoras para a professora-pesquisadora?

As práticas discursivas que se confrontam no processo reflexivo-colaborativo de pesquisa são a gramática e a teoria dos gêneros discursivos. A gramática é evidenciada nos relatos da professora sobre sua formação há trinta anos por meio da relação metonímica: *Bechara pela gramática; morfologia, sintaxe pela gramática e gramática pelo ensino de língua materna*. Ainda para descrever a sua formação, Jen usa as metáforas IDÉIAS SÃO FONTE DE LUZ (*“à luz de Bechara*) e IDÉIAS SÃO MODAS (*“morfossintaxe que era o negócio da moda”*).

O confronto entre essa prática de ensino baseada na gramática e a teoria dos gêneros discursivos é experienciado pela METÁFORA DO RECIPIENTE, que por sua vez é metaforizada como TERRITÓRIO. Assim, as relações metafóricas e metonímica citadas no parágrafo anterior são usadas por Jen para delimitar o território passado que é re-significado pelo território presente da pesquisa colaborativa. No presente o

novo conhecimento – os gêneros discursivos – é metaforizado como VISÃO: ENTENDER É VER (“*aí agora com outra visão*”).

Assim, as diferentes práticas discursivas ajudam a constituir diferentes territórios entre os quais a professora se situa e que são metaforizados como RECIPIENTES: a METÁFORA ONTOLÓGICA DO RECIPIENTE (“*eu tô ali no meio*”). Essa metáfora evidencia o auto-posicionamento deliberado da professora que é marcado ao longo da pesquisa pela sua escolha em participar desse processo reflexivo, bem como a escolha por mudar sua prática de ensino constituindo uma outra identidade para si como professora de língua materna.

Esse mesmo processo reflexivo baseado na relação temporal presente-passado também está presente no posicionamento de terceira ordem da professora. Esse posicionamento consiste na retomada e na re-significação de uma prática discursiva anterior na qual Jen supunha ter o direito de calar os alunos para transmitir conhecimentos gramaticais. Ao rever o suposto direito de manter os alunos calados, ela forma um juízo de valor com base no conhecimento crítico-político, o que fica evidenciado pelas metáforas ENSINAR É UMA GUERRA/BRIGA e A GRAMÁTICA É UMA ARMA.

No processo reflexivo da pesquisa, então, o posicionamento de terceira ordem e o auto-posicionamento deliberado confirmam a implementação de uma prática discursiva inovadora. Pois, ao assumir tais posicionamentos, Jen demonstra sua agentividade e faz escolhas, tornando-se, assim, um indivíduo *de facto* (Bauman, 2000), isto é, um indivíduo que ganha controle sobre sua vida e é capaz de tomar decisões.

Por outro lado, durante a pesquisa, percebo que, como pesquisadora, dificulto a constituição das novas práticas de ensino de Jen ao não fomentar e aprofundar determinadas questões sobre a linguagem, sobretudo, aquela concernente à METÁFORA DO CONDUTO e suas implicações para o ensino de língua materna. Ao não esclarecer tal metáfora como uma forma congelada de pensar sobre a linguagem como representação do mundo e transmissão de idéias, deixo de propor mais diretamente uma prática de ensino baseada na METÁFORA DA NEGOCIAÇÃO.

Além de minha incapacidade em escapar da METÁFORA DO CONDUTO, uma vez que minha formação como pesquisadora e professora também foi marcada por ela;

um último dado que parece dificultar a implementação da prática inovadora é a visão antagônica entre os construtos teóricos, proposta desde o início da pesquisa por mim. Entendo que ao posicionar-me contrária ao ensino de língua materna baseado na gramática, coloco os gêneros discursivos como uma prática de ensino oposta, isto é, considero as práticas excludentes entre si o que termina contribuindo para aumentar o conflito vivido pela professora.

c) *Como as práticas discursivas re-significadas durante as sessões de conversa sobre textos entre as co-pesquisadoras no processo reflexivo-colaborativo contribuem para a reconstituição da identidade da professora de português como língua materna?*

Ao perceber-se como indivíduo *de facto*, Jen metaforiza a constituição da prática discursiva inovadora como uma VIAGEM. Nesse sentido, ela assume a responsabilidade pela própria aprendizagem que resultará na constituição de uma outra identidade como professora de língua materna. Trata-se de um caminho que ela mesma deverá trilhar, assumindo, então, a tarefa de constituir sua identidade profissional.

Porém, ao experienciar os construtos teóricos confrontados como práticas excludentes, Jen vive um momento decisivo no processo reflexivo que consiste no fato de sentir-se pressionada a deixar completamente a prática de ensino baseada na gramática tradicional, para adotar exclusivamente a teoria dos gêneros discursivos. Nesse confronto, Jen percebe-se como sendo “*duas professoras*” o que se justifica diante do fato de ela desenvolver diferentes trabalhos com suas turmas, baseada em diferentes práticas discursivas.

Outro fator que parece contribuir para esse conflito são os diferentes posicionamentos assumidos por ela nos contextos da escola e da pesquisa. Assim, considera-se que a escola a força a um posicionamento moral que consiste no cumprimento de determinadas responsabilidades como professora e na ação conjunta com os demais professores da escola. De outro lado, o contexto da pesquisa configura-se como um caminho alternativo no qual Jen, em comparação com a escola, auto-posiciona-se deliberadamente para conhecer e constituir outras práticas e outras identidades profissionais.

Nesse ponto, ela compreende a sua vida profissional pela metáfora A VIDA É UMA HISTÓRIA e vivencia o confronto entre os diferentes discursos como um DRAMA. Viver um DRAMA significa experimentar de um lado momentos agradáveis nos quais ela estabelece um contato pessoal e um conhecimento real de seus alunos. De outro lado, esse DRAMA marca também momentos de angústia como as incertezas que ela vive ao fazer escolhas e ao assumir os riscos advindos de tais escolhas.

Sem abrir mão de seu posicionamento pela mudança, experienciado pela metáfora O PROFESSOR É UM AGENTE DE MUDANÇAS, Jen encontra a solução para seu conflito na conciliação das diferentes práticas de ensino – gramática tradicional e gêneros discursivos. Três fatores parecem contribuir para essa solução: a) a resignificação da prática antiga durante o processo reflexivo; b) o conhecimento que Jen tem das necessidades de seus alunos; c) a percepção de que a simples consideração em sala de aula das variedades lingüísticas não é suficiente para oferecer chance social aos alunos.

Dessa forma, a professora chega a um estado de “equilíbrio entre a oportunidade e o risco” (Giddens, 1999a: 76) e declara-se satisfeita com suas decisões e com o trabalho desenvolvido. Nesse sentido, então, acredito que, apesar dos erros cometidos mim, a pesquisadora, o processo reflexivo-colaborativo da pesquisa pode ser considerado válido para a constituição de outra prática e de outra identidade para a professora de português como língua materna.

6.2 Considerações finais

Gostaria neste espaço de ressaltar as contribuições dessa pesquisa para a reflexão teórica e metodológica para a área da Lingüística Aplicada e, especialmente, para a Formação Continuada de Professores de Línguas.

Quanto à reflexão teórica, ao focalizar, na contemporaneidade, a fluidez dos discursos e a necessidade iminente da reflexividade baseada em um conhecimento crítico-político para todos aqueles que lidam com a educação lingüística, quero chamar a atenção para a possibilidade de garantir o espaço da agentividade ou da constituição do indivíduo *de facto*. Acredito que, mais do que nunca, vivemos

momentos nos quais somos chamados a responsabilizarmo-nos por decisões e ações, antes cabíveis apenas ao Estado.

Nesse sentido, como seres posicionados socialmente, ajudamos a constituir políticas (com P minúsculo) que, até então, configuravam-se como Políticas governamentais (com P maiúsculo). Ao chamar a atenção para esse fato não quero isentar os governantes ou o Estado de suas responsabilidades, mas antes, alertar para a tarefa que cada cidadão comum tem de constituir recursos e ações para a construção de um outro futuro ou de “futuros possíveis”, como quer Pennycook (2001).

No entanto, sei que o acesso aos recursos é restrito, isto é, os cidadãos não dispõem igualmente de todos os recursos nem circulam em todos os discursos. Nesse sentido, a defesa de uma prática problematizadora para a linguagem pode ser considerada um meio pelo qual, nós, lingüistas aplicados, procuramos criar e prover recursos para aqueles que estão também envolvidos com questões lingüísticas, como os professores de línguas. Assim, a construção de espaços nos quais possa ser construído um conhecimento crítico-político, como tentei fazer na presente pesquisa, pode tornar-se válida, na medida em que provê recursos para a professora de línguas fazer convergir seu desejo e sua ação visando a transformação.

Considerando os instrumentais analíticos, gostaria de ressaltar os benefícios da teoria do posicionamento e da metáfora para a pesquisa em Lingüística Aplicada. Ora, como lingüista aplicada, estou focalizando a linguagem em uso ou, mais precisamente, as situações problemáticas de uso da linguagem. Nesse sentido, a teoria do posicionamento e a metáfora são capazes de operacionalizar respostas para a típica pergunta: *o que está acontecendo aqui?* Pois, ambas se mostraram sensíveis às ações das co-pesquisadoras nas interações analisadas, ao tornarem evidentes a agentividade e as políticas presentes nas escolhas feitas pelas participantes.

Focalizando mais a metáfora, como assinali desde a introdução deste trabalho, ela é vista como constituinte das práticas discursivas. Durante a discussão dos dados ficou evidenciado, por exemplo, como a METÁFORA DO CONDUTO organiza e constitui uma prática de ensino de língua materna baseada na transmissão de

conhecimentos gramaticais. Quero enfatizar que, ao demonstrar fatos como esse, percebi a metáfora como algo originado na esfera social, pois, seja considerando-a um aspecto da linguagem e/ou da cognição humana, em uma abordagem sócio-construcionista tanto em um caso quanto no outro, a metáfora pode ter uma origem social. Entendo, contudo, que não basta considerar a metáfora um constituinte das práticas discursivas, é necessário tanto o aporte teórico quanto o empírico para que essa concepção seja adequadamente desenvolvida.

Quanto à reflexão metodológica, a conversa sobre textos evidenciou-se como uma estratégia reflexiva capaz de dar conta do confronto entre as diferentes políticas curriculares tratadas nesta pesquisa. Por meio das interações construídas nas conversas sobre textos, as co-pesquisadoras puderam, não só construir conhecimentos, mas, sobretudo, posicionarem-se discursivamente. Isso significa dizer que elas evidenciaram seus desejos, mostraram quem são e como gostariam de ser profissionalmente, fizeram escolhas e agiram assumindo riscos. Assim, se de um lado, a professora pôde rever suas práticas e constituir outra identidade; de outro lado, eu, a pesquisadora, saí desse processo mais consciente dos meus erros e acertos. Pois a análise dos dados possibilitou-me uma reflexão mais profunda e entendo que, em outra experiência, estarei mais preparada.

A conversa sobre textos também se revelou uma estratégia suficiente para fazer os diferentes conhecimentos teórico e prático comunicarem-se de maneira a produzirem um conhecimento crítico-político que se caracterizou por ser um conhecimento questionador, problematizador dos discursos e das relações de poder, auto-reflexivo, provisório, atualizável, situado e produzido pelas escolhas dos sujeitos. Assim, ao serem somados o conhecimento crítico-político e a agentividade, a pesquisa de cunho colaborativo coloca-se, mais evidentemente como pesquisa sobre, para e com os sujeitos (Cameron et al., 1992).

Nesse sentido, trata-se de uma pesquisa na qual a questão do poder/conhecimento entre as co-pesquisadoras não consiste em apontar o caminho certo, mas, antes, em fazer emergirem questionamentos na base dos quais podem estar discursos naturalizados. Portanto, trata-se de uma pesquisa que se oferece como a constituição de caminhos alternativos que, mesmo sendo os escolhidos, não estão isentos que serem questionados e problematizados. Essa atitude indica a

presença da auto-reflexividade, isto é, reconhece e admite os limites de seu próprio conhecimento (cf. Pennycook, 2001).

Finalmente, gostaria de assinalar para Jen e para outras professoras de línguas, a importância de se estar atenta aos discursos que permeiam e que constituem nossas vidas cotidianas. Embora, muitas vezes, a falta de tempo e as atribuições diárias nos imponham limites reduzindo o alcance de nossas ações, devemos nos esforçar para tornar a reflexividade um ato tão involuntário como é a nossa respiração. Esse é um desafio diante do qual, nós, professoras de línguas, não devemos recuar.

Importa que cada vez mais nos tornemos conscientes de que nossas pequenas ações estão entrelaçadas com aspectos mais globais e que nada do que falamos, escrevemos, lemos ou ouvimos está isento de interesses e de escolhas políticas. Na contemporaneidade, ter uma atitude ética na educação lingüística talvez consista simplesmente em tornar evidente que nossas ações com a linguagem jamais são neutras.

7 REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ANDERSON, G. L. (1989) "Critical Ethno graphy inEducation: origins, current status, and new directions". *Review of Educational Research*. Vol. 59, nº 3
- BAKHTIN, M. (1953) "Os Gêneros do discurso". In: M. Bakhtin. *Estética da Criação Verbal*. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000
- BÁRBARA, L. & RAMOS, R. C. G. (orgs.) (2003) *Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- BARBOSA, J. P. (2000) "Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis?" In Rojo, R. H.R. *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas, SP: Mercado de Letras
- BAUMAN, Z. (1998). *La Globalization: consecuencias humanas*. Trad. Daniel Zadunaisky. México: Fondo de Cultura Econômica, 1999.
- BAUMAN, Z. (2000). *Modernidade Líquida*. Trad. Plínio Dentzien. RJ: Jorge Zahar. 2001
- BAUMAN, Z. (2001). *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BECHARA, E. (2002). "Os Estudos da Linguagem e suas Repercussões na Organização de uma Gramática". In: Henriques, C. C. & Pereira, M. T. G. (orgs) (2002). *Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões e sentidos*. SP: Contexto
- BECK, U. (1995) "A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva" In: Giddens, A., Beck, U. & Lash, S. (1995) *Modernização Reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. Trad. Magda Lopes. SP: UNESP (1997)
- BECK, U. (1999). *O que é Globalização? Equívocos do globalismo: respostas à globalização*. Trad. André Carone. SP: Paz e Terra.
- BECK, U. (2000). *Liberdade ou capitalismo: UlrichBeck conversa com Johannes Willms*. Trad. L. A. Oliveira de Araújo. SP: Editora UNESP
- BERGER, P. L. & LUCKMANN, T. (1966) *A Construção Social da Realidade*. Petrópolis: Vozes. 1985.

BLOOME, D. & BAILEY, F.M. (1992) "Studying Language and Literacy through Events, Particularity, and Intertextuality". In: Beach, R., Green, J., Kanoil, M & Shanatorm, T. (eds) *Multiple disciplinary perspectives on literacy research*. Urbana, H: NCRE & NCTE

BLOOME, D. & EGAN-ROBERTSON, A. E. (1993) "The Social Construction of Intertextuality in Classroom Reading and Writing Lessons". *Reading Research Quarterly*.

BLOOME, D. (1983). "Reading as a Social Process". *Advances in Reading/Language Research*. vol 2. Greenwich, Connecticut: JAI Press.

CAMERON, E., FRAZER, E., HARVEY, P., RAMPTON, M. B. H. & RICHARDSON, K. (1992) *Researching Language: issues of power and method*. London: Routledge.

CAMERON, L. & LOW, G. (eds.) (1999). *Researching and applying metaphor*. Cambridge: CUP

CAMERON, L. (1999). "Operationalising *metaphor* for applied linguistic research". In: Cameron, L. & Low, G. (eds.) (1999). *Researching and applying metaphor*. Cambridge: CUP

CANAGARAJAH, S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: OUP.

CANAGARAJAH, S. (2002). "Reconstructing Local Knowledge". In: *Journal of Language, Identity, and Education*. 1 (4), pp. 243-259

CANCLINI, N. G. (s/d). "La globalización: ¿productora de culturas híbridadas? Atas del III Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular. disponível em <http://www.hist.puc.cl/historia/iaspmla.html>

CANDAU, V. M. (2002). "Nas teias da globalização: cultura e educação". In: V. M. Candan (org.) *Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas*. Rio de Janeiro: Vozes

CANELAS-TREVISI, S., MORO, C., SCHNEUWLY, B. & THEVENAZ, T. (1999) "L'objet enseigné: vers une méthodologie plurielle d'analyse des pratiques d'enseignement em classe". In: Ducancel, G. & Dabène, M. (coord.) *Recherches action et didactique du français*. Repères, nº 20

CAVALCANTI, M. & MOITA LOPES, L. P. (1991) "Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro". *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. 17 Campinas, SP.

CELANI, M. A. A. (2000). "A Relevância da LA na Formação de uma Política Educacional Brasileira". In: Fortkamp, M. B. M. & Tomitch, L. M. B. (orgs.). *Aspectos da Lingüística Aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis, SC: Insular.

CELANI, M. A. A. (2004). "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, SP: Mercado de Letras.

CEREJA, W. R & MAGALHÃES, T. C. (2000) *Texto e interação: uma proposta a partir de gêneros e projetos*. SP: Atual

CEREJA, W. R. (2002). "Ensino de Língua Portuguesa". In: Henriques, C. C. & Pereira, M. T. G. (orgs) (2002). *Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões e sentidos*. SP: Contexto

COLE, A.L. & KNOWLES, J.G. (1993) "Teacher Development Partnership Research: a focus on methods and issues". *American Educational Research Journal*, vol 30, nº 3.

CORTAZZI, M. & JIN, L. (1999). "Bridges to Learning: metaphors of teaching, learning and language". In: Cameron, L. & Low, G. (eds.) (1999). *Researching and applying metaphor*. Cambridge: CUP

DAVIES, B. & HARRÉ, R. (1998). "Positioning and Personhood". In: Harré, R. & van Langenhove, L. (eds.) (1998). *Positioning Theory*. Oxford: Blackwell

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. (1998) *The Landscape of Qualitative Reseach: theories and issues*. London: Sage.

DILLON, D. R., O'BRIEN, D.G. & RUHL, J.D. (1989) "The Evolution of Research from Ethnography to Collaboration" mimeo.

EDGAR, A. & SEDGWICK, P. (eds) (2003). *Teoria Cultural de A a Z: conceitos-chave para entender o mundo contemporâneo*. Trad. Marcelo Rollemberg. São Paulo: Contexto.

ERICKSON, F. (1987) "Conceptions of school culture: an overview". *Educational Administration Quartely*, 23 (4)

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

FAIRCLOUGH, N. (1992) *Discurso e mudança social*. Brasília: Edunb. Tradução de Izabel Magalhães. [2001]

FAIRCLOUGH, N. (1995). *Media Discourse*. Londres: Edward Arnold

FECHO, B. (1998) "Crossing boundaries of race in a critical literacy classroom". In: Alvermann, D. E. et al. (eds) (1998) *Reconceptualizing the Literacies in adolescents' Lives*. Mahwak, NJ: Lawrence Erlbaum

- FOUCAULT, M. (1975) *Vigiar e Punir*. 15ed. Petrópolis: Vozes. 1997.
- FOUCAULT, M. (1979). *Microfísica do Poder*. Trad. Roberto Machado. 12ª. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1996.
- GEE, J. P. (2002) "New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools". In: Cope, B. & Kalantzis, M. (eds) (2002) *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Londres: Routledge.
- GIDDENS, A. (1995) "A vida em um sociedade pós-tradicional" In: Giddens, A., Beck, U. & Lash, S. (1995) *Modernização Reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. Trad. Magda Lopes. SP: UNESP (1997)
- GIDDENS, A. (1999a) *Modernidade e identidade*. Trad. Plínio Dentzien. RJ: Jorge Zahar. 2002
- GIDDENS, A. (1999b). *Mundo em descontrolo*. 2ed. Trad. Maria Luiza X. A. Borges. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- GIDDENS, A., BECK, U. & LASH, S. (1995) *Modernização Reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. Trad. Magda Lopes. SP: UNESP (1997)
- GIROUX, H.A. (1997), *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas
- GOFFMAN, E. (1959). *A representação do eu na vida cotidiana*. 8ed. Trad. Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes. 1999
- GOMÉZ, A. P. (1992) O Pensamento Prático do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, António. *Os Professores e Sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- GRIGOLETTO, M. (1992) A constituição do Sentido em Teorias de Leitura e a Perspectiva Desconstrutivista" In: R. ARROJO (org.) *O signo desconstruído*. Campinas: Pontes.
- HALL, S. (1992). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001
- HAMMERSLEY, M & ATKINSON, P. K. (1983) *Ethnography Principles and Practice*. London: Routledge.
- HARRÉ, R. & VAN LANGENHOVE, L. (eds.) (1998). *Positioning Theory*. Oxford: Blackwell
- HENRIQUES, C. C. & PEREIRA, M. T. G. (orgs) (2002). *Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões e sentidos*. SP: Contexto

- HENRIQUES, C. C. (2002). "A modalidade brasileira do professor de português". In: Henriques, C. C. & Pereira, M. T. G. (orgs) (2002). *Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões e sentidos*. SP: Contexto
- KATO, M. (1987) *No mundo da escrita*. São Paulo: Ática.
- KAY, H. & DUDLEY-EVANS, T. (1998). "Genre: what teachers think". In: *ELT Journal*, vol. 52/4, Oxford: OUP
- KENDON, A. (1990). *Conducting interaction: patterns of behaviour in focused encounters*. Cambridge: CUP
- KINCHELOE, J.L. (1997) *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas
- KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. (1996). *Reading Images: the grammar of visual design*. Londres: Routledge
- LAKOFF, G. & M. JONHSON (1980). *Methaphors we live by*. Chicago: UCP.
- LASH, S. (1995) "A reflexividade e seus duplos: estrutura, estética e comunidade" In: Giddens, °, Beck, U. & Lash, S. (1995) *Modernização Reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. Trad. Magda Lopes. SP: UNESP. 1997
- LIBERALI, F.C. (1994) *O papel do coordenador no processo reflexivo do professor*. Dissertação de Mestrado do LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- LINDE, C. (1993) *Life stories: the creation of coherence*. Oxford: OUP
- LUKE, C. (1997) "Media Literacy and Cultural Staudies" In: Muspratt, S., Luke, A. & Freebody, P. (eds.). *Constructing critical literacies*. New Jersey: Hampton Press.
- MACHADO, ° R. (1998) *O Diário de Leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes.
- MACHADO, R. (1996) "Introdução". In: Foucault, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal. 1996.
- MARCUSCHI, L. ° (2000). "A gramática e o ensino de língua no contexto da investigação lingüística". In: Bastos, N. (org) (2000) *Discutindo a prática docente*. São Paulo: IP-PUC. Pp. 83-94
- MASON, Jennifer (1996) *Qualitative Researching*. London: Sage Publications
- MATÊNCIO, M. L. M. (2001). *Estudo da Língua Falada e Aula de Língua Materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas, SP: Mercado de Letras

MATTOS, R. K. ° (2003) “Algumas considerações sobre o riso na sala de aula...”, *Trab Ling. Apl.*, 42, pp. 39

MAYBIN, J. & MOSS, G. (1993) “Talk about Texts: reading as a social event”. *Journal of Research in Reading*.

MEY, J. (1994) *Pragmatics – An Introduction*. Oxford/Cambridge, Blackwell Publishers, pp.61 a 65.

MOITA LOPES, L. P. (1993) “Etnografia Crítica: um paradigma de pesquisa em Lingüística Aplicada”. *Intercâmbio*. PUC. SP.

MOITA LOPES, L. P. (1994) “Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução (!)”. *D.E.L.T.*°, vol. 10, nº 2.

MOITA LOPES, L. P. (1996^a). *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

MOITA LOPES, L. P. (1996b) “Interdisciplinaridade e Intertextualidade: Leitura como Prática Social”. *Anais do 3º. Seminário da Sociedade Internacional Português como Língua Estrangeira*, UFF – Niterói

MOITA LOPES, L. P. (2001). “Padrões interacionais em sala de aula de língua materna: conflitos culturais ou resistência”. In: Cox, M. I. P. & Assis-Peterson, A.A. (orgs.) *Cenas de Sala de Aula*. Col. Idéias sobre Linguagem. Campinas, SP: Mercado de Letras

MOITA LOPES, L. P. (2003^a). “A Nova Ordem Mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política” In: Bárbara, L. & Ramos, R. C. G. (orgs.) *Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

MOITA LOPES, L. P. (2003b). “Language education in Brazil: a focus on raising attainment for all”. In: Bourne, J. & Reid, E. (eds) *World yearbook of Education 2003*. UK: Kogan Page

MOITA LOPES, L. P. (2003c) “Sócioconstrucionismo: Discurso e Identidade Social”. In: Moita Lopes, L. P. (org.) (2003). *Discursos de identidade: discurso como espaço de construção do gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas, SP: Mercado de Letras

MOITA LOPES, L. P. (2005). “On being white, heterosexual and male in a Brazilian school: multipl positionings in oral narratives”. In: Schffrin, D., De Finna, A., Bamberg, M. (eds.) *Discourse & Identity*. Cambridge: CUP

MUNBY, H. (1986). “Metaphor in the Thinking of Teachers: an exploratory study”. In: *Journal of curriculum studies*. 18, vol.2, pp. 197-209

NARDI, M. I. ° (1999). *A metáfora e a prática de leitura como evento social: instrumentos do pensar a Biblioteconomia do futuro*. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo, LAEL- PUC.SP.

NEVES, M. H. M. (2003). *Que gramática ensinar na escola?*. SP: Contexto

OCHSNER, R. (1979) "A poetics of second language acquisition". *Language Learning*, vol.29, nº 1.

PARKER, R. (1991). *Corpos, prazeres e paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Best Seller

PASQUIER, ° & DOLZ, J. (1996) "Um decálogo para ensinar a escrever". In: *Cultura y Educación*, 2: 31-41, Madrid: Infancia y Aprendizaje. (trad. Provisória de ROJO, R. H. R)

PENNYCOOK, A. (2001). *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

POSSENTI, S. (1996). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras

Projeto Cultura da Escrita – Português para Graduação Seqüência Didática: Artigo de Opinião (mimeo)

RAJAGOPALAN, K. (2003). *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. SP: Parábola Editorial.

RAZINI, M. P. G. (2000) *O Espelho da Nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838 – 1971)*. Tese de Doutorado em Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, UNICAMP

REDDY, M. J. (2000) "A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem". In: *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, nº 9, p. 1-47, jan-mar.

REVISTA Nova Escola nº 162, abril/2003

ROJO, R. H.R. (org.) (2000) *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas, SP: Mercado de Letras

SANTOS, M. (2000). *Por Uma Outra Globalização: do pensamento único à consciência universal*. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Record.

SARLO, B. (2000) *Cenas da Vida Pós-Moderna*. RJ: Ed UFRJ, cap 3.

SCHÖN, D. (1998) *Educando o Profissional Reflexivo*. Trad. Roberto C Costa. Porto Alegre: ArtMed. 2000

SCHULTZ, J., FLORIO, S. & ERICKSON, F. (1982). "Where's the floor? Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and in school". In: Gillmore, P. & Glatthorn, A. (eds). *Ethnography and education: children in and out of school*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.

SEF, BRASIL (1998^a). Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF.

SEF, BRASIL (1998^b). Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF.

SMYTH, J., DOW, A., HATTAM, R., REID, A. & SHACKLOCK, G. (2000). *Teacher's work in a globalizing economy*. London: Palmer Press

SOARES, M. (1986). *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17ed. SP: Ática, 2002.

SOUZA, ° (1994). *Fantasia de Brasil: as identificações na busca da identidade nacional*. SP: Escuta

SWALES, J. (1990). "The concept of discourse community". In: Swales, J. *Genre analysis*. Oxford: OUP

TRAVAGLIA, L.C. (1996). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. SP: Cortez

VAN LANGENHOVE, L. & HARRÉ, R. (1998). "Introducing Positioning Theory". In: Harré, R. & van Langenhove, L. (eds.) (1998). *Positioning Theory*. Oxford: Blackwell

ZANOTTO, M. S. (1998) "A construção e a Indeterminação do Significado Metafórico no Evento Social de Leitura". In: Oliveira e Paiva, V. L. M. de (org.) *Metáforas do Cotidiano*. BH: Editora do Autor, 1998

ZANOTTO, M. S., MOURA, H. M. M., NARDI, M. I. A. & VEREZA, S.C. (2002). "Apresentação à Edição Brasileira". In: Lakoff, G. & Johnson, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Coord. Trad. Mara Sophia Zanotto. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2002

ZANOTTO, M.S. 2002. "Metáfora, Indeterminação e a Pluralidade de Leituras na Sala de Aula", Projeto Integrado aprovado pelo CNPq para o período de 03/2003 a 02/2006.

ZANOTTO, M.S. & Palma, D.V. 2003 Opening Pandora's Box: The Multiple Readings of a Metaphor Trabalho apresentado no RAAM V - Fifth International Conference on Researching and Applying Metaphor. Paris.

ZEICHNER, K. & LISTON, D. (1987). "Teaching teachers to reflect". in: *Harvard Educational Review*. Vol. 57 (1)

Anexo 1

O assassino era o escriba

Meu professor de análise sintática era o tipo do sujeito inexistente.
Um pleonasma, o principal predicado da sua vida,
regular como um paradigma da primeira conjugação.
Entre uma oração subordinada e um adjunto adverbial,
ele não tinha dúvidas; sempre achava um jeito assindético
de nos torturar com um aposto.
Casou com uma regência.
Foi infeliz.
Era possessivo como um pronome
E ela era bitransitiva.
Tentou ir para os EUA.
Não deu.
Acharam um artigo indefinido em sua bagagem.
A interjeição do bigode declinava partículas
expletivas, conectivos e agentes da passiva
o tempo todo.
Um dia matei-o com um objeto direto na cabeça.

Paulo Leminsky. *Caprichos e relaxos*. Ed Brasiliense

Anexo 2

Sessão de CST 1

Unidade Interacional	Iniciada pela Participante	Tema
UI 1	R	"O ASSASSINO ERA O ESCRIBA"
UI 2	J	A TERMINALIDADE NO ENSINO DE LM
UI 3	R	ENSINAR PARA QUÊ?
UI 4	J	O PROJETO PODE REALMENTE AJUDAR?
UI 5	R	DAR VOZ AO ALUNO
UI 6	J	TEXTO DA COLEGA DE JEN
UI 7	J	RETORNO: "O ASSASSINO ERA O ESCRIBA"
UI 8	J	O PAPEL DA ESCOLA
UI 9	J	TRABALHAR COM TODAS AS TURMAS?
UI 10	J	BILHETINHOS NA CORREÇÃO

Sessão de CST 2

Unidade Interacional	Iniciada pela Participante	Tema
UI 1	R	NEGOCIAÇÃO DAS NOÇÕES DE LEITURA
UI 2	J	PROJETO DA ESCOLA DE JEN
UI 3	R	ESTRANHAMENTO DA INSISTÊNCIA NA PEÇA <i>PLUFT</i>
UI 4	J*	RETORNO: UI2
UI 5	R	SURGIMENTO DO GÊNERO DRAMÁTICO
UI 6	J	SOLICITAÇÃO DE BIOGRAFIA
UI 7	J	PREOCUPAÇÃO COM OS MODELOS INTERACIONAIS EM SALA
UI 8	J	TRABALHAR OU NÃO COM TODAS AS TURMAS
UI 9	J	RELATO SOBRE FOLHA ARRANCADA DO LIVRO
UI 10	J	ADEQUAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO
UI 11	R	SOLICITAÇÃO DE LEITURA DO PCN
UI 12	R	LEITURA SOBRE GÊNEROS DISCURSIVOS
UI 13	J	PREOCUPAÇÃO COM INTERDISCIPLINARIDADE
UI 14	R	APRESENTAÇÃO DE LIVRO <i>TEXTO E INTERAÇÃO</i>
UI 15	J	CINEMA
UI 16	R*	RETORNO: UI 14
UI 17	J	A QUESTÃO DA DIFERENÇA A <i>BRUXINHA QUE ERA BOA</i>
UI 18	J	NARRATIVA DE VIDA

Sessão de CST 3

Unidade Interacional	Iniciada pela Participante	Tema
UI 1	J	RELATO DE JEN SOBRE O INÍCIO DO TRABALHO COM 806
UI 2	R	IMPORTÂNCIA DE MOSTRAR TEXTO ESCRITO AOS ALUNOS
UI 3	J*	RETORNO: UI 1
UI 4	R	EXPOSIÇÃO: NOÇÃO DE SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO
UI 5	J	O QUE CONTA COMO ENSINO DE LM
UI 6	J	JEN MOSTRA TEXTOS DOS ALUNOS
UI 7	R*	RETORNO: UI 4
UI 8	J	POSSIBILIDADE DE LEVAR TURMA AO TEATRO
UI 9	J	<i>O AUTO DA COMPADECIDA</i>
UI 10	R	LEITURA DE PCN
UI 11	J	RELATO SOBRE IDA À BIENAL
UI 12	R*	RETORNO: UI 10
UI 13	R	INTRODUÇÃO À SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Sessão de CST 4

Unidade Interacional	Iniciada pela Participante	Tema
UI 1	J	TEXTO DO PROFESSOR SUPOSTO PELOS PCNs...
UI 2	J	NOVA AVALIAÇÃO NA ESCOLA
UI 3	R	COMPARAÇÃO ENTRE CURRÍCULOS
UI 4	J*	RETORNO: UI 1
UI 5	J	O QUE CONTA COMO ENSINO DE LM
UI 6	R	PLANEJAMENTO DA SEQ DIDÁTICA
UI 7	J	RELATO SOBRE O QUE JÁ FOI FEITO COM A 806
UI 8	R	PLANEJAMENTO: OFICINA 1
UI 9	R	VERIFICAÇÃO DA ADEQUAÇÃO DO TEXTO
UI 10	J	DURAÇÃO DE CADA OFICINA
UI 11	R	PLANEJAMENTO: OFICINA 0
UI 12	J	POSSIBILIDADE DE IDA AO TEATRO
UI 13	R*	RETORNO: UI 11
UI 14	J	RELATO SOBRE DESÂNIMO DA ALUNA
UI 15	R*	RETORNO: UI 11
UI 16	R	PLANEJAMENTO: OFICINA 2
UI 17	J	DURAÇÃO DA SEQ DIDÁTICA
UI 18	R*	RETORNO: UI 16
UI 19	R	PLANEJAMENTO: OFICINA 3
UI 20	R	PLANEJAMENTO: OFICINA 4
UI 21	J	TEXTO <i>CHANTILY</i>
UI 22	R*	RETORNO UI 20
UI 23	R	LEITURA DE TEXTO PRODUZIDO PELA PESQUISADORA
UI 24	J	COMPARAÇÃO ENTRE ESCOLAS
UI 25	R	O QUE CONTA COMO ENSINO DE LM
UI 26	R	PAPEL DA ESCOLA
UI 27	R	RETORNO: UI 25
UI 28	R	TEXTO <i>METÁFORA DA PRODUÇÃO</i>
UI 29	R	COMO GOSTARIA DE TRABALHAR
UI 30	R	PCNs NA ESCOLA DE JEN
UI 31	J	CORRIGIR OU NÃO ERROS GRAMÁTICAIS
UI 32	J	PROJETO DA ESCOLA
UI 33	R	O QUE CONTA COMO ENSINO DE LM
UI 34	J*	RETORNO: UI 32

Sessão de CST 5

Unidade Interacional	Iniciada pela Participante	Tema
UI 1	J	VERIFICA AÇÕES DE JEN
UI 2	R	O QUE CONTA COMO ENSINO DE LM
UI 3	R	TEXTO DO PROFESSOR SUPOSTO PELOS PCNs...
UI 4	J	CURRÍCULO E PROGRESSÃO
<i>JEN TENTA SEM SUCESSO ALOCAR O TURNO PARA FAZER UMA LEITURA DO DIÁRIO QUE PRODUZIRA</i>		
UI 5	R*	RETORNO: UI 3
UI 6	J	LEITURA DO DIÁRIO DE JEN
UI 7	J	CORREÇÃO DE TEXTOS DOS ALUNOS
UI 8	R	RETORNO: UI 4
UI 9	J	AVALIAÇÃO DA SEQ DIDÁTICA
UI 10	J	O QUE CONTA COMO ENSINO DE LM
UI 11	J	QUANTITATIVO DE ALUNOS
UI 12	J	RETORNO UI 1
UI 13	J	RETORNO: UI 7

Anexo 3

O trecho abaixo é transcrito de uma entrevista quando você ainda estava na direção da escola.

- E E como você era quando era professora de português? Como era assim a sua aula /você com os alunos?
- D Ah era assim muito legal / tinha assim um relacionamento muito bom / são poucos os que não gostavam de mim / muito muito solta (----) eu acho que eu era presa à gramática porque foi assim que eu aprendi né / eu fui aluna de um professor que só trabalhava com a gramática / na minha época o ginásio né / terminei o ginásio em sessenta e cinco / e era época da gramática, de Camões, de Machado de Assis / então eu gostava que meus alunos lessem mas que estudassem gramática. / todas as minhas turmas liam pelo menos dois livros pára-didáticos no ano / mas era muita gramática sujeito predicado / mas assim meu relacionamento com eles tinha muita abertura / eles podiam conversar, podiam discutir as minhas respostas e eu procurava nos colegas aquilo que eu achasse interessante / eu procurava imitar / que eu acho que eu não sou uma pessoa criativa / eu sempre achei isso / num sei criar, num sei fazer /aí eu vi uma aula legal um trabalho legal de alguém se posso fazer junto / e com meu aluno também, eu acho que eu era assim muito sincera / ah num sei tem que perguntar / vou perguntar a alguém / aquele professor sabe mais do que eu / eu vou perguntar / eu acho que essa minha maneira de tratar / fez com que eles acreditassem em mim e gostava né / aliás eu gosto de dar aula / e tratar com adolescente né / eu não gostava de criança não / eu não gostava de dar aula pra quinta série (risos)

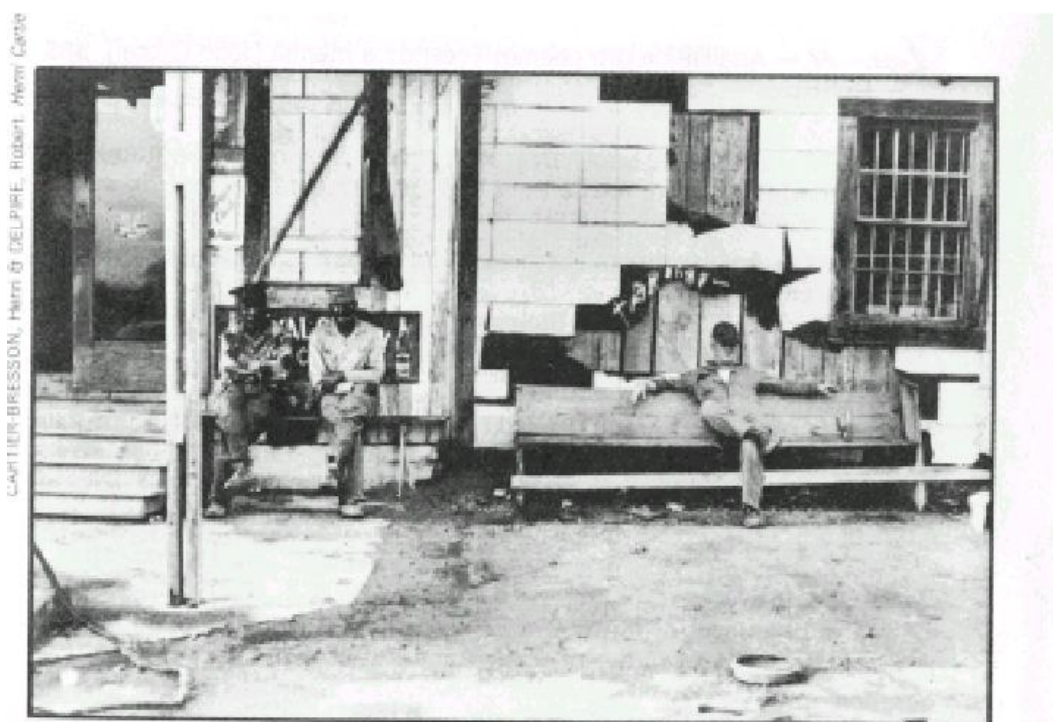
Vendo a sua própria descrição de quando era professora antes de dirigir escola, como você se vê hoje? O que mudou em suas práticas pedagógicas?

Anexo 4

Picasso. *Mãe e Filho*. 1922

Anexo 5

CARTIER-BRESSON, Henri & DELPIRE, Robert. (1986). *Henri Cartier-Bresson: Photographer*. London, Thames and Hudson, p. 39. In: Platão & Fiorin. *Para entender o texto*. SP: Ática, 1990, p. 10.



CARTIER-BRESSON, Henri & DELPIRE, Robert. Henri Cartier-Bresson

Isolados, os dois fragmentos da foto maior podem parecer retratos comuns. O contexto em que eles se inserem — uma poderosa imagem da segregação racial nos Estados Unidos — é

Anexo 6

Zeichner, K. M. "Alternative Paradigm on Teacher Education" In: Henry A. Giroux. (1988) *Os professores como intelectuais*. rumo a um pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed. 1997.

Subjacente a esta orientação na formação dos professores encontra-se uma metáfora de "produção", uma visão do ensino como "ciência aplicada" e uma visão do professor como principalmente um "executor" das leis e princípios de ensino eficaz. Os futuros professores podem ou não avançar no currículo em seu próprio ritmo e podem participar de atividades de aprendizagem variadas ou padronizadas, mas aquilo que eles têm que dominar tem escopo limitado (por exemplo, um corpo de conhecimentos de conteúdo profissional e habilidades didáticas) e está totalmente determinado com antecipação por outros, com base, muitas vezes, em pesquisas na efetividade do professor. O futuro professor é visto basicamente como um receptor passivo deste conhecimento profissional e participa muito pouco da determinação do conteúdo e direção de seu programa de preparação.