

## A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO REFLEXIVO NO DIÁLOGO PESQUISADOR-PROFESSORES

PAULA TATIANNE CARRÉRA SZUNDY

*Universidade Federal do Acre*

---

**Resumo:** O presente artigo discute os processos de construção do conhecimento e de reflexão sobre a própria ação desencadeados no diálogo entre a pesquisadora e dois professores de inglês como LE. Os recortes de interação analisados são decorrentes de quatro sessões reflexivas realizadas com os professores após a filmagem de suas aulas e integram o corpus da pesquisa de doutorado da pesquisadora. Por compartilhar a visão postulada pelo círculo de Bakhtin de que toda tomada de consciência envolve uma expressão ideológica, sendo, portanto, orientada socialmente e influenciada pelo diálogo com o(s) outro(s) nas mais diversas esferas do meio social (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929), utilizo as concepções bakhtinianas de ideologias do cotidiano, ideologias historicamente cristalizadas, palavra autoritária, palavra internamente persuasiva e valorização apreciativa para discutir a construção do conhecimento e o processo reflexivo decorrente do diálogo entre a pesquisadora e os dois professores-participantes. Os quatro recortes de interação analisados revelam que o diálogo entre os professores-participantes e a pesquisadora é marcado pelo embate entre as ideologias constituídas ao longo da experiência cotidiana dos professores e as ideologias historicamente cristalizadas revozeadas pela pesquisadora. Nesse conflito, a intervenção da pesquisadora no diálogo, quando caracterizada pela palavra persuasiva, cria mais zonas para o desenvolvimento potencial do processo reflexivo.

**Palavras-chave:** reflexão, ideologia, palavra autoritária, palavra persuasiva

**Abstract:** This paper aims at discussing the processes of knowledge construction and reflection about one's own action triggered by the dialogue between a researcher and two teachers of English as a foreign language. The interaction excerpts analyzed are part of four reflective sessions carried out with the teachers after the video

recording of their classes and integrate the corpus of my PHD research. For sharing the notion postulated by Bakhtin's circle that every awareness rising involves an ideological expression that is socially oriented and influenced by the dialogue with other people in the most diverse social spheres (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929), I use the bakhtinian conceptions of behavioral and crystallized ideologies and of authoritative and persuasive words to discuss the knowledge construction and the reflective processes that took place in the dialogue between the researcher and the two teachers in the reflective sessions mentioned above. The four interaction excerpts analyzed reveal that the dialogue between the teachers and the researcher is characterized by the conflict between the ideologies constructed throughout the teachers' daily experience and the historically crystallized ideologies revociced by the researcher. In this conflict, the researcher's intervention, when it is marked by the more persuasive word, creates more persuasive zones to trigger the reflection about teachers' actions.

**Key words:** reflection, ideology, authoritative word, persuasive word

## Introdução

A questão de como intervir para o desencadeamento de um processo reflexivo que possibilite ao professor se posicionar mais criticamente perante sua prática em sala de aula e perante as ideologias que a fundamentam, de forma a tornar o processo de construção do conhecimento mais emancipatório tanto para alunos quanto para professores, tem ocupado um espaço central na discussão de pesquisadores envolvidos com o processo de formação de educadores. Central nessa discussão é o papel do outro: pesquisador, coordenador, diretor, no processo de reflexão.

Com base no pressuposto bakhtiniano de que toda tomada de consciência envolve uma expressão ideológica, sendo, portando, orientada socialmente, acredito que o diálogo com o(s) outro(s) nas mais diversas esferas do meio social é fundamental para a constituição do ser e da sua consciência. Para o círculo de Bakhtin, a concepção de diálogo vai muito além da troca interativa entre um locutor e um interlocutor, passando a caracterizar qualquer forma de interação verbal e a designar o caráter *dialógico* da linguagem.

Assumir esse caráter dialógico da linguagem, implica compreender que todo processo de interação verbal é marcado por

apreciações valorativas dos participantes sociais desse processo, fazendo com que novas significações sejam construídas a partir das antigas e em um constante e ininterrupto conflito com estas.

É esse movimento ininterrupto e conflituoso de construções de novas significações que caracteriza, a meu ver, o processo reflexivo dos professores ao se confrontarem com a própria prática e ao serem incitados pelo outro – pesquisador, coordenador, etc. – a refletir sobre ela. O diálogo com o pesquisador pode adquirir, portanto, um papel fundamental na tomada de consciência em relação à própria ação na sala de aula e vir a se constituir em um caminho possível para desencadear transformações.

Levando-se em conta o papel fundamental do diálogo com o *outro-pesquisador* na construção do conhecimento e reflexão sobre a prática em sala de aula, esse artigo discute as ideologias reveladas e apreciações valorativas construídas no diálogo pesquisadora-professores em quatro recortes de interação em sessões reflexivas entre a pesquisadora (**P**) e os dois professores-participantes (**Fa** e **Ce**) que integraram parte do corpus da minha tese de doutorado (SZUNDY, 2005).

Antes, porém, de passar à discussão dos recortes propriamente ditos, trago para o diálogo alguns construtos da teoria da enunciação bakhtiniana que vêm orientando a minha própria reflexão sobre o papel da intervenção do pesquisador no processo de formação reflexiva e que orientaram a análise de dados realizada na pesquisa mencionada acima.

## 1. A natureza *dialógico-ideológica* da linguagem

Por conceber a natureza da linguagem como constitutivamente dialógica, apontando para as complexas relações entre história e embates ideológicos na constituição do ser humano, as concepções acerca da linguagem defendidas pelo círculo de Bakhtin têm alimentado a minha reflexão sobre o papel do diálogo com o pesquisador no processo de construção do conhecimento do professor em relação às suas ações em sala de aula.

Entendo que a construção do conhecimento no diálogo professor-pesquisador constitui um processo complexo e, não pouco freqüentemente, marcado por contradições. Ocorre em um conflito ininterrupto entre ideologias decorrentes do conhecimento cotidiano e aquelas advindas do conhecimento científico. Ao fundirem-se,

essas ideologias cotidianas e científicas podem abrir espaço para o discurso internamente persuasivo ou, se dogmatizadas, tomadas como verdades absolutas, podem se calar face à palavra autoritária.

Voloshinov/Bakhtin (1926) postulam que a avaliação que fazemos de enunciados concretos tem sua origem em elementos extraverbais, compartilhados pelos participantes da interação, sem cujo conhecimento a apreciação valorativa e a compreensão do enunciado tornam-se impossíveis. Delineia-se a partir daí um método para a análise do discurso que vai além da situação material de produção em que os enunciados concretos são proferidos, buscando na história, na cultura, na vida e no conhecimento compartilhado dos participantes a respeito da situação, elementos para compreensão e análise da interação.

Por compreender o diálogo entre pesquisadora e professores como *palco de batalhas ideológicas* onde diferentes concepções acerca do processo de ensino-aprendizagem, visões de mundo e conhecimentos entram em constante conflito visando engajar discursivamente os participantes em um processo de reflexão, considero fundamental compreender o interjogo ideológico que perpassa esse diálogo para que a natureza da reflexão dele decorrente seja desvelada. Nesse sentido, busquei na diferenciação realizada por Bakhtin/Voloshinov (1929) entre ideologia do cotidiano e sistemas ideológicos historicamente cristalizados, referenciais que me auxiliassem na compreensão desse interjogo ideológico.

Para Bakhtin/Voloshinov (1929), o discurso interior é socialmente orientado, só adquirindo forma e significação na medida em que é externalizado, ou seja, o nosso mundo interior adapta-se constantemente às possibilidades de expressão no mundo social. Toda atividade mental centrada na vida cotidiana e as formas de expressão a ela relacionadas são entendidas, nesse sentido, como ideologia do cotidiano. À ideologia do cotidiano contrapõem-se os sistemas ideológicos historicamente cristalizados, como a moral, a religião, o direito, a ciência, etc. Ao contrário destes, "*a ideologia do cotidiano constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados da consciência*" (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929: 118).

Os sistemas ideológicos fixados da moral social, da arte, da ciência, por sua vez, são historicamente cristalizados a partir da ideologia do cotidiano. É dela que se alimentam e só a partir dela

que sua existência faz sentido e suas concepções são compreendidas, aceitas, contestadas e transformadas. Em um movimento sempre *dialógico*, os sistemas ideológicos cristalizados influenciam e são ao mesmo tempo influenciados pela ideologia do cotidiano.

Em pesquisas que têm como foco a formação crítica de educadores, a relação que se estabelece entre ideologia do cotidiano e sistemas ideológicos historicamente cristalizados parece-me fundamental para que o professor venha a refletir sobre sua própria prática e para criar condições que possibilitem transformações na sua ação em sala de aula. A percepção do professor em relação às suas ações está, em geral, calcada na ideologia do cotidiano, isto é, nas crenças e concepções que construiu acerca do processo de ensino-aprendizagem a partir de situações práticas vivenciadas na sala de aula e ao longo de sua trajetória como estudante, profissional, pai, mãe, etc.

No processo de formação, o interlocutor mais experiente<sup>1</sup> busca intervir na ação do professor, procurando criar, a partir de atividades diversas e no seu diálogo com esse professor, possibilidades para reflexão sobre e transformação de práticas pedagógicas vigentes. Essa intervenção ocorre em um conflito incessante entre a ideologia do cotidiano e as ideologias historicamente cristalizadas, entre o discurso cotidiano e o discurso científico. A ação prática do professor, calcada na ideologia do cotidiano, passa a ser pensada e analisada sob o prisma do discurso científico, ideológica e historicamente cristalizado, revozeado pelo interlocutor mais experiente. O embate ideológico entre o conhecimento cotidiano do professor e o conhecimento científico revozeado pelo pesquisador faz do discurso de outrem um elemento central nas apreciações valorativas construídas no processo de formação reflexiva.

Freqüentemente, os sistemas ideológicos fixados historicamente que constituem os conceitos científicos são transmitidos nas práticas escolares e de formação de educadores por meio do discurso autoritário. A palavra autoritária, de autor, é dogmatizada no interior do discurso e adquire status de verdade absoluta, não propiciando espaços para argumentação, refutação, contestação, transformação e reflexão crítica. Segundo Bakhtin (1975) – a palavra autoritária: religiosa, política, moral, a palavra da ciência, do pai, do

---

<sup>1</sup>Uma analogia à concepção vygotskiana de par mais experiente, entendido aqui como o pesquisador, o coordenador, o diretor e/ou outro professor.

professor, do diretor, etc. – carece de persuasão interior, exigindo de nós reconhecimento e assimilação incondicionais. Por ser vinculada à autoridade, a palavra autoritária exige distância em relação a si mesma, o que pode tornar a relação com ela estabelecida positiva ou negativa, fervorosa ou hostil. Embora traga para torno de si massas de outras palavras, que a interpretam, exaltam ou aplicam, a palavra autoritária estabelece com essas palavras uma relação de isolamento e inércia, não se misturando a elas para a negociação e construção de novos sentidos.

Quando imbuído pela palavra autoritária, o enunciado do pesquisador no seu diálogo com o professor toma o discurso científico de outrem como dogma, verdade absoluta, única forma de se compreender o processo de construção do conhecimento na sala de aula. A palavra do professor, calcada na ideologia do cotidiano, perde o valor, é calada perante a autoridade do discurso científico. Não se cria no diálogo possibilidades para negociação, re-negociação, contestação e avaliação de significados, fundamentais nos processos de reflexão e transformação.

À palavra autoritária, Bakhtin (1975) contrapõe a palavra interiormente persuasiva. Ao contrário daquela, esta não se submete a qualquer autoridade, sendo muitas vezes desconhecida e até privada de legalidade. As possibilidades reveladas pelo discurso internamente persuasivo também são significativamente diferentes na medida em que este permite que as *nossas* palavras se entrelacem com as palavras de outrem. Esse entrelaçamento é determinante no processo de transformação da consciência ideológica individual e na busca de uma vida ideológica independente.

A partir dessa breve delimitação das características do discurso autoritário e do discurso internamente persuasivo, é possível sugerir que a co-construção do conhecimento por meio do discurso persuasivo é a que cria mais possibilidades para reflexão e, conseqüentemente, para transformações ideológicas. Dada a natureza dialógica e ideológica do discurso, conclui-se que tanto a palavra autoritária quanto a palavra interiormente persuasiva são marcadas por posições ideológicas conflitantes. A diferença entre ambas está, portanto, no fato de que, enquanto a primeira, revestida de um valor dogmático, busca calar essas posições conflitantes ecoando uma verdade absoluta, a segunda reconhece a variedade, a complexidade, o conflito e o caráter histórico dos valores sociais, tornando-os objeto de apreciação, discussão, negociação

e possibilitando, dessa forma, a transformação ideológica dos participantes envolvidos na interação.

## 2. Delineação do contexto e metodologia de pesquisa

Os quatro recortes discutidos nesse artigo são decorrentes de sessões reflexivas entre a pesquisadora (**P**) e dois professores, **Fa** e **Ce**, realizadas durante uma coleta de dados de Szundy (2005). A coleta foi realizada em uma escola de línguas, franquia da cidade de Lorena, São Paulo e, além dos dois professores e da pesquisadora, contou com a participação de cerca de vinte e oito alunos.

As quatro sessões reflexivas com os professores **Fa** e **Ce** ocorreram no segundo semestre de 2002 após a filmagem de vários jogos utilizados como ferramentas de ensino-aprendizagem da LE na sala de aula dos participantes. Pensadas como contextos em que oportunidades são criadas para negociação e construção de significados sobre a prática em colaboração com um pesquisador externo, as quatro sessões reflexivas foram dialogadas, caracterizando-se como sessões de discussão no sentido proposto por Magalhães (2002). Para cada sessão, foi solicitado aos professores que assistissem à filmagem da própria aula e lessem um ou mais textos teóricos. Fundamentada na sua interpretação das práticas coletadas e dos pressupostos teóricos discutidos nos textos sugeridos, a pesquisadora preparou atividades para orientar a discussão em cada uma das sessões.

O processo reflexivo construído no diálogo entre a pesquisadora (**P**) e os professores (**Fa** e **Ce**) é analisado à luz de concepções sócio-históricas da linguagem provenientes da teoria da enunciação bakhtiniana. Para interpretar os significados negociados nas discussões entre **P**, **Fa** e **Ce**, recorreremos fundamentalmente às noções já discutidas de ideologias do cotidiano, ideologias historicamente cristalizadas, discurso autoritário e discurso internamente persuasivo.

## 3. O diálogo entre P, Fa e Ce nas sessões reflexivas

As sessões reflexivas dialogadas entre **P**, **Fa** e **Ce** foram pensadas como um espaço para se discutir os jogos coletados nas salas de aula desses dois professores, buscando, assim, construir um processo reflexivo, teoricamente fundamentado, da prática observada.

Embora este seja o foco do diálogo entre os participantes, em várias ocasiões, *outras práticas*, que não as observadas, são trazidas para a discussão. Essas *outras práticas*, em geral histórias contadas por **Fa** e **Ce** sobre experiências por eles vivenciadas na sala de aula, seja no papel de professor ou de professor-aluno, constituem relatos importantes para se compreender as ideologias refletidas e constituídas no diálogo.

Por estarem conscientes do objeto de estudo desta pesquisa e compartilharem com **P** o interesse no uso de jogos como instrumentos de ensino-aprendizagem na sala de aula de LE, **Ce** e **Fa** vêm a sessão reflexiva como um espaço para relatar suas experiências com jogos. São várias as histórias contadas ao longo das quatro sessões, e o olhar tanto para os relatos de **Ce** e **Fa** quanto para as réplicas de **P** pode trazer contribuições significativas para a reflexão sobre como ideologias do cotidiano estão refletidas no diálogo entre os três participantes.

No relato de **Ce** sobre um jogo utilizado com um grupo de Básico 2, observa-se a importância atribuída por **Ce** e **Fa** a jogos cujo foco é a construção do conhecimento sistêmico da LE.

#### Recorte 1 – SR 2

71 **Ce: Tem um jogo interessante, nunca tinha feito assim na sala de aula.** Talvez tenha até saído um pouco assim do assunto, lá no Básico 2. Vem com o próprio livro. Ele tem um dominó: os verbos no passado e aí a forma básica do verbo, então...

72 **P:** Ah que....

73 **Ce: É que nem o jogo de dominó normal, mas o que você vai juntar não são os números iguais, mas os verbos ou no presente ou no passado. Na hora de juntar você forma uma frase com aquele verbo.**

74 **Fa: Isso é superlegal!**

75 **P:** É... é. Agora isso depende de como você faz o jogo também, né?

76 **Fa:** Isso é verdade.

77 **P:** Por isso que tem o objetivo...

Ao utilizar o qualificativo *interessante* logo no início do seu enunciado, **Ce** avalia a experiência antes mesmo de relatá-la. Não é a história de um jogo qualquer jogado por um grupo de Básico 2 que



será contada, e sim a de um jogo que **Ce** julgou *interessante* e de uma experiência que avaliou como bem-sucedida. As justificativas para a avaliação positiva da atividade são basicamente duas. A primeira se deve ao caráter de novidade introduzido pelo jogo para se trabalhar o passado: é interessante porque *nunca tinha feito assim em sala de aula* (Ce:71); e a segunda, apreendida na descrição da atividade, está relacionada ao conteúdo propriamente dito: é interessante porque *é que nem o jogo de dominó normal, mas o que você vai juntar não são os números iguais, mas os verbos no presente ou no passado. Na hora de juntar você forma uma frase com aquele verbo* (Ce:73).

Se, por um lado, a exclamativa de **Fa** (74) corrobora o sucesso do jogo e a avaliação positiva de **Ce**, os enunciados de **P**, apesar da aparente concordância inicial *É... é* (75), introduzem ressalvas às percepções dos professores. Para **P**, a avaliação do jogo como *interessante, superlegal* e de determinada experiência como bem-sucedida depende, além dos fatores mencionados, *de como você faz o jogo também* (75), fazer que, segundo **P**, deve estar calcado em objetivos claros: *Por isso que tem o objetivo...* (77).

O enunciado de **P** em relação ao objetivo do jogo é interrompido por **Fa** (78), que, a partir do relato de **Ce**, toma o turno para contar uma história semelhante por ela vivenciada.

## Recorte 2 – SR 2

78 Fa: Quando eu tava no  $T^2$ , né? No  $T$  4 que também começa... tem que ver os verbos novamente no passado... já viu isso no  $T$  3 um pouco, mas vão ver depois de novo no  $T$  4. Eu fiz assim... era de memória: tinha o verbo no presente, o verbo no passado, eles tinham que achar e tinham que fazer uma frase, no presente e no passado. Daí **quando você faz assim fica muito melhor do que só achar o verbo e pronto, play and played. Não, tem que ter frases, tem que ter uma finalidade.**

79 P: Mas **isso vai depender** é... de como o professor vê o jogo, né? **Porque a visão que ele tem do jogo vai refletir na hora que ele aplica o jogo na sala de aula.**

80 Ce: Hum, hum.

---

<sup>2</sup>A letra  $T$  está sendo utilizada para se referir ao curso da Instituição destinado a adolescentes.

A constituição de um conhecimento sistêmico específico na LE, no caso o passado simples, representa o objetivo comum dos jogos relatados por **Ce** e **Fa**. Além de compartilhar o mesmo conteúdo gramatical, a descrição de **Ce** e **Fa** dos jogos retrata que as duas atividades foram estruturadas de forma bem semelhante, pois em ambas era esperado que os aprendizes associassem a forma presente e passada de determinado verbo e elaborassem uma frase. A diferença entre as atividades está no jogo transposto para a sala de aula para se trabalhar o passado: dominó na experiência de **Ce** e jogo da memória na de **Fa**. Logo, as ações esperadas dos alunos, embora relativamente diferentes no nível do jogo – associar as peças no dominó e encontrar os pares no jogo da memória – são bastante semelhantes no nível do jogo de linguagem: formular frases utilizando somente o passado no primeiro e tanto o presente quanto o passado no segundo.

**Fa** (78) conclui o seu enunciado com uma avaliação que traduz a ideologia constituída ao longo da sua experiência e da observação de outras experiências com jogos na sala de aula de LE. Ao declarar que *quando você faz assim fica muito melhor do que só achar o verbo e pronto, play e played* (exemplo citado por **Fa**), concluindo com as estruturas deônticas *tem que ter frases, tem que ter uma finalidade*, a professora está estabelecendo uma apreciação valorativa daquilo que considera válido ou inválido no que se refere ao uso de jogos como instrumentos didáticos.

A avaliação de **Fa** é construída por meio da comparação entre a sua prática e àquelas de outros pares vivenciadas nas aulas de Prática de Ensino na faculdade onde a professora cursava o último ano de Letras/Inglês. Apesar de não serem concretamente nomeados, esses outros pares estão implícitos no enunciado de **Fa**, visto que é justamente a reprovação do *fazer* desses pares em relação ao jogo que permite que a comparação se realize. Para **Fa**, diferentemente do que se observa na prática desses outros pares, não basta que os aprendizes relacionem a forma presente com a forma passada do verbo, *tem que ter uma finalidade*, finalidade que, para a professora, está justamente em formular frases com os verbos relacionados.

Como na intervenção observada no recorte anterior (P: 75), a réplica de **P** introduz uma restrição ao enunciado de **Fa**. Essa restrição é introduzida pela conjunção *mas* seguida da declarativa *isso vai depender de como o professor vê o jogo*. A declarativa de **P** traduz a sua posição ideológica de que os dois *fazer*es avaliados por

**Fa** dependem das concepções do professor acerca do uso do jogo na sala de aula de LE, posição confirmada pela justificativa que se segue: *porque a visão que ele tem do jogo vai refletir na hora que ele aplica o jogo na sala de aula.*

As réplicas de **P** aos enunciados dos professores podem ser interpretadas à luz das ideologias constituídas ao longo de duas trajetórias: a primeira, anterior à pesquisa realizada no doutorado, como professora e coordenadora na instituição de ensino de LE em questão e a segunda como aluna-pesquisadora em um departamento de Linguística Aplicada em uma instituição acadêmica específica. Essas trajetórias ora se inter cruzam, ora entram em conflito no diálogo com os professores. Embora as réplicas de **P** (75, 77 e 79) introduzam uma restrição ao que foi enunciado por **Ce** e **Fa**, o embate ideológico presente nos seus enunciados é visível. Enquanto nos turnos 75 e 77, ao enfatizar a maneira de se preparar o jogo e o objetivo, as visões práticas que muitas vezes orientam o *fazer* do coordenador pedagógico em cursos de línguas parecem ter mais voz, na intervenção de **P** no turno 79, cujo foco é a concepção que se tem do jogo, a voz da pesquisadora e as ideologias cristalizadas constituídas ao longo da sua trajetória acadêmica parecem se sobrepor à da coordenadora. O problema central, a nosso ver, é que ambas as vozes, imbuídas da autoridade que lhes é peculiar só geram a concordância dos professores – *Isso é verdade* (Fa: 76) e *Hum, hum* (Ce: 80) – não permitindo, portanto, que posições ideológicas já estabelecidas sejam *re-pensadas* e de fato *refletidas*.

Em uma outra discussão, pertencente à quarta *sessão* reflexiva, a questão da finalidade do jogo, à semelhança do que se observa no recorte 2, integra mais uma vez o diálogo entre **P** e **Fa**.

### Recorte 3 – SR 4

810 Fa: O Ce já rogou praga. Eu vou trocar de dadinho. (*Lendo*)  
*“Eu acho que quando eu dou jogos pros meus alunos do M<sup>3</sup>, até do H<sup>4</sup>, procuro que eles não só achem as peças, mas eles usem, façam frases daquilo que já aprenderam, usando vocabulário, as estruturas que eles já sabem para não ficar uma coisa muito vaga.”* Ao invés de fazer o tipo de jogos que os meus colegas da faculdade apresentaram que só usam vocabulário... é léxico, né?

<sup>3</sup>M refere-se ao curso da Instituição destinado a crianças entre 9 e 11 anos.

<sup>4</sup>H refere-se ao curso destinado a crianças entre 4 e 6 anos.

811 P: Hum, hum.

812 Fa: Montarem frases. Pra não ficar muito vago, **que nem estourar bexiga, pegar color e falar blue. Eu achei muito bobo.**

813 P: **E o que você leva em consideração pra preparar esse jogo?**

814 Fa: Ah, eu levo em consideração aquilo que... primeiro aquilo, a matéria que tá no livro, né? Ou então aquilo até que eu acho que eles já sabem, que eles já deveriam saber, né?

815 P: **E cê acha que pode acontecer, de repente, do jogo ir além do que é proposto no livro?**

816 Fa: Ah, sim. Dá pra ir além, às vezes até vai além. Às vezes você não espera que o aluno fa... "*Nossa! Olha só, como ele sabe! Ele...*" É. Isso acontece, Ce, de você vê...

As duas declarativas que introduzem a fala de **Fa** (810), assim como a leitura de um enunciado proferido anteriormente, revelam o contexto específico em que o diálogo acima ocorreu: o de um jogo de tabuleiro jogado pelos professores-participantes na última sessão reflexiva. Esse jogo foi preparado com o intuito de promover a rediscussão de alguns aspectos referentes às duas primeiras sessões considerados relevantes pela pesquisadora. Embora a pesquisadora tenha selecionado o conjunto de enunciados de **Fa** e **Ce** a serem discutidos durante o jogo, o enunciado discutido a cada jogada no tabuleiro, como num jogo de sorte, é escolhido de forma aleatória, sendo dependente da carta virada pelo professor. Assim, após reclamar da sua má sorte, **Fa** lê o enunciado transcrito na carta que tinha acabado de pegar.

Logo após finalizar a leitura de uma tomada de posição anterior, **Fa** justifica a posição enunciada a partir da sua observação e avaliação das ações de outros colegas no que diz respeito a jogos. Os *outros*, implícitos na avaliação realizada no recorte 2, são agora claramente nomeados, sendo identificados como *os meus colegas lá da faculdade*. São os jogos apresentados por esses colegas durante as aulas de Prática de Ensino que **Fa** (810) utiliza para ilustrar e justificar a opinião enunciada de que, mesmo em jogos preparados para crianças em estágios bem iniciais da aprendizagem da LE, é fundamental que os alunos *usem, façam frases daquilo que já aprenderam, usando vocabulário, as estruturas que eles já sabem pra não ficar uma coisa muito vaga* (como nos jogos apresentados pelos colegas).

Essa ideologia de que jogos não podem ser compostos somente por conteúdos lexicais descontextualizados é reforçada por **Fa** (812) no seu enunciado seguinte por meio da descrição das etapas envolvidas em um dos jogos apresentados pelos colegas da faculdade: *estourar bexiga, pegar color e falar blue*. A forma modalizada *eu achei* seguida do intensificador  *muito* e do qualificativo  *bobo* utilizados por **Fa** para avaliar esse jogo em especial, reitera a sua percepção e avaliação negativa da experiência vivenciada na aula de Prática de Ensino.

Nota-se uma mudança na intervenção da pesquisadora no recorte acima, pois, ao invés de estabelecer restrições utilizando declarativas como nos diálogos dos dois recortes anteriores, **P** utiliza o enunciado de **Fa** para questioná-la em relação a algum aspecto do que foi dito. A partir do momento em que a intervenção é materializada na forma de um questionamento, não se espera que a professora concorde com a voz autoritária da pesquisadora ou coordenadora, mas que pense em uma resposta para a pergunta realizada. Por devolver à participante o objeto do seu enunciado, engajando-a de forma mais significativa no processo reflexivo, consideramos essa discussão mais persuasiva do que a analisada anteriormente.

Enquanto a primeira pergunta de **P** (813) – *E o que você leva em consideração para preparar esse jogo?* – revela mais uma vez a sua percepção sobre a importância de se estar consciente da finalidade de determinado jogo antes de utilizá-lo, significativamente relacionada ao seu papel anterior de coordenadora, o seu segundo questionamento (**P**: 815) – *E você acha que pode acontecer, de repente, do jogo ir além do que é proposto no livro?* – reflete o seu incômodo em relação à idéia contida na resposta de **Fa** (814) de que o conteúdo do material didático constitui o principal parâmetro para se preparar o jogo, relacionado, por sua vez, à ideologia historicamente cristalizada da pesquisadora de que a aprendizagem deve ultrapassar o nível de desenvolvimento do aluno. Com o intuito de dar mais voz a **Fa**, **P** diminui a intensidade do conteúdo ideológico expresso na sua pergunta empregando as modalizações  *você acha que pode acontecer* e o adjunto  *de repente*.

Os relatos sobre jogos discutidos acima indicam que as experiências acumuladas por **Ce** e **Fa** ao longo de suas trajetórias profissionais em uma instituição específica desempenham um papel determinante nas ideologias por eles construídas no que

se refere à utilização de jogos como instrumentos de ensino-aprendizagem. Vimos também que, no caso de **Fa**, uma outra trajetória, aquela vivenciada na aula de Prática de Ensino no seu papel de aluna-professora, é trazida para o diálogo com o intuito de, comparativamente, defender a visão, institucionalmente autorizada, da professora sobre o uso de jogos no processo de construção de conhecimento da LE.

Observa-se que, ao utilizar declarativas para avaliar as histórias contadas, a palavra autoritária da pesquisadora acabou gerando concordância dos professores e, portanto, não propiciando oportunidade para reflexão. Por outro lado, ao abordar **Fa** com perguntas sobre o que foi dito, a pesquisadora deu mais voz à professora, permitindo, mais persuasivamente, que ela *repensasse* a valoração apreciativa realizada.

Além de propiciar espaço para que histórias sobre jogos vivenciadas como professor ou aluno-professor fossem contadas e avaliadas fundamentalmente sob o prisma de ideologias do cotidiano, de caráter intuitivo e não sistemático, as sessões reflexivas entre **P**, **Fa** e **Ce** tiveram como objetivo central promover a reflexão teoricamente fundamentada, sistemática e ideologicamente cristalizada, das práticas observadas nas salas de aula de **Fa** e **Ce**.

A leitura por **Fa** e **Ce** de um artigo escrito pela pesquisadora (Szundy, 2002) com base em alguns resultados da sua dissertação de mestrado, trouxe para a discussão a questão do caráter mais ou menos formatado dos jogos de linguagem decorrentes dos jogos utilizados por **Fa** e **Ce**. O recorte abaixo sugere que a transposição dos construtos teóricos discutidos no texto para experiências práticas em sala de aula representa uma preocupação constante na intervenção da pesquisadora.

#### **Recorte 4 – SR 2**

**113 P: Eram formatados assim? Os alunos tinham essa estrutura é... uma estrutura, uma pergunta que eles faziam durante o jogo inteiro e só mudavam o vocabulário?**

114 Fa: Ah não! Por exemplo, naquele primeiro jogo que você... que nós fizemos pro Básico 3 não. Era um jogo que tinha é... não só o que eles aprenderam na unidade, na unidade 1, mas tinham coisas que eles deviam saber, que eles viram nos outros dois livros anteriores. E não, era meio...

115 P: **Em termos de linguagem não tinha...**

116 Fa: **Linguagem, não tinha formatação não. Essa formatação.**

117 Ce: Mas, **eu acho que no jogo do Básico 1 meu tinha.**

118 P: Hum, hum. É nesse ponto que eu quero chegar, né? No seu jogo do Básico tinha. Em todos eles? O único que eu não assisti assim totalmente, que eu só vi como ficou a filmagem foi o último, que não fui eu que filmei. Mas no primeiro e no segundo, eu acho que tinha sim, né?

119 Ce: Tinha. Primeiro e segundo... deixa eu lembrar, deixa eu lembrar a ordem. O primeiro foi o do...

120 Fa: No primeiro eu lembro que você...

121 P: Sobre *professions*.

122 Fa: *Professions*, né?

123 P: Só que tinha várias perguntas, não só da profissão, né?

124 Ce: Sim, mas aí **eram as mesmas perguntas sempre e o que mudava era a informação mesmo.**

125 P: E no segundo foi aquele *Super Trunfo*, uma adaptação pelo menos do *Super Trunfo*.

126 Ce: Isso. Que também era a mesma coisa, só que...

Após ter discutido com os professores o conceito de *format*, proposto por Bruner (1975) e utilizado no artigo que os professores leram, a pesquisadora traz para o diálogo os jogos filmados como forma de levar os professores a aplicarem esse conceito em situações concretas relacionadas a jogos vivenciadas na sala de aula de cada um. A relação da teoria com a prática estabelecida pela pesquisadora nessa interação parece ter contribuído para a compreensão do conceito e, conseqüentemente, para a possibilidade de transposição deste na análise de situações concretas de ensino-aprendizagem. Essa mediação da relação teoria e prática estabelecida pela pesquisadora, permitiu que uma ideologia historicamente cristalizada penetrasse na ideologia do cotidiano e vice-versa. Os enunciados de P sublinham as inter-relações entre os conceitos de *format* e *linguagem* a partir das experiências concretas com jogos nas salas de aula de Fa e Ce, permitindo, persuasivamente, que os próprios professores estabeleçam relações entre sistemas ideológicos cristalizados e suas práticas cotidianas em sala de aula.

A interrogativa inicial de **P** no turno 113 busca traçar um paralelo entre as interações decorrentes de um jogo da memória analisadas no artigo lido e as provenientes dos jogos utilizados por **Fa** e **Ce**. Nesse sentido, o sintagma *eram formatados* refere-se aos jogos coletados nos grupos de **Fa** e **Ce**, e o adjunto *assim* encerra um significado compartilhado pelos três participantes: assim como esse jogo discutido no artigo. Essa pergunta inicial é seguida por uma outra que explica o que **P** (113) entende por *formatado* – *os alunos tinham uma estrutura, uma pergunta que eles fariam durante o jogo inteiro e só mudavam o vocabulário?* – que, por sua vez, traz para o enunciado de **P** a definição do conceito científico em construção na interação.

A partir da explicação de **P**, **Fa** (114 e 116) conclui que o primeiro jogo do Básico 3 não é formatado como aquele analisado no artigo, e **Ce** (117, 124 e 126) chega à conclusão de que os jogos propostos para o Básico 1 têm a mesma estrutura formatada do jogo da memória discutido no artigo. É interessante observar que, enquanto o enunciado de **Fa** no turno 114 está totalmente voltado para a descrição do conteúdo do jogo e calcado, portanto, na sua experiência cotidiana, a sua conclusão no turno 116 é construída a partir da relação por ela realizada entre as noções de linguagem e formatação. A interferência de **P** no turno 115, somada às interpretações da professora em relação aos conceitos científicos discutidos no artigo, parece ter feito com que conclusões sobre a prática fossem realizadas a partir do revozeamento da teoria.

Ao relacionar os conceitos científicos ideologicamente cristalizados discutidos no texto proposto para leitura com as experiências cotidianas vivenciadas por **Fa** e **Ce**, a pesquisadora propicia oportunidades para que as conclusões dos professores sejam constituídas por meio do discurso internamente persuasivo, valorizando as experiências desses professores e trazendo-as para o interior do diálogo.

### Considerações finais

Esse artigo buscou discutir as ideologias reveladas, as apreciações construídas e a natureza da intervenção da pesquisadora no processo reflexivo dos professores **Fa** e **Ce** em quatro recortes de sessões reflexivas realizadas com o intuito de desencadear a reflexão teoricamente fundamentada da prática dos professores-participantes no que se refere ao uso de jogos como instrumentos de ensino-aprendizagem em suas salas de aula de LE.



A breve discussão realizada sugere que o processo reflexivo decorrente do diálogo entre **P**, **Fa** e **Ce** é caracterizado pelo embate ideológico, revelado no diálogo, muitas vezes conflituoso, entre as diferentes apreciações valorativas dos participantes. O conhecimento e reflexão sobre a prática nas sessões reflexivas são construídos no embate entre ideologias do cotidiano e ideologias historicamente cristalizadas, discurso autoritário e discurso internamente persuasivo e no conflito que se estabelece entre os diferentes papéis sociais dos participantes – o de professor, coordenador e pesquisador.

As apreciações valorativas realizadas pelos professores são construídas essencialmente com base na experiência cotidiana, não sistemática e calcada na lembrança intuitiva de jogos que avaliaram como bem sucedidos. O caminho da intuição para sistematização, do conhecimento cotidiano para o científico é o percorrido pela pesquisadora. A relação que a pesquisadora estabelece entre teoria e prática, isto é, entre as ideologias do cotidiano e as ideologias historicamente cristalizadas ocorre ora por meio do discurso autoritário, ora por meio do discurso persuasivo.

Quando imbuído de autoridade, o diálogo adquire um caráter monológico, não permitindo que posições ideológicas expressas sejam *repensadas*, *reconstruídas* e de fato *refletidas* na discussão. Por outro lado, quando as discussões são orientadas por intervenções mais persuasivas, o objeto de reflexão dos participantes torna-se alvo de questionamentos, permitindo que, no diálogo e no conflito entre as diferentes vozes, as posições tomadas sejam *retomadas*, *reconstruídas* e, conseqüentemente, *refletidas*.

Por fim, encerro o presente artigo propondo que os construtos da teoria da enunciação bakhtiniana, por permitirem que os embates ideológicos instaurados no diálogo entre formador e professores sejam compreendidos e analisados tanto em relação à situação concreta quanto em relação ao contexto sociohistórico mais amplo de que o processo reflexivo decorre, constituem referenciais importantes para a busca de uma intervenção mais persuasiva, crítica e, portanto, mais revolucionária no processo de formação.

### Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M.V. (VOLOSHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. Editora Hucitec, 1929/1999.

BAKHTIN, M. V. **Questões de Literatura e de Estética: A teoria do romance**. Editora Unesp, São Paulo, 1975/1998.

BRUNER, J.S. The ontogenesis of speech act. **Journal of Child Language**, v. 3, 1975, p. 1 –19.

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

SZUNDY, P.T.C. Os jogos no ensino-aprendizagem de LE para crianças: a construção do conhecimento através de jogos de linguagem. **Intercâmbio**, vol. XI, São Paulo, 2002, p. 85-92.

SZUNDY, P.T.C. **A construção do conhecimento no jogo e sobre o jogo**: ensino-aprendizagem de LE e formação reflexiva. Tese de Doutorado, PUCSP, 2005.

VOLOSHINOV, V. N. /BAKHTIN, M.V. (1926). Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Circulação restrita.