

A SESSÃO REFLEXIVA NA FORMAÇÃO DE CINCO PROFESSORAS DE INGLÊS DA ESCOLA PÚBLICA: QUE GÊNERO DISCURSIVO É ESSE?

Camila Leopoldina Batista dos Santos¹

RESUMO: Neste artigo, analiso uma sessão reflexiva que consiste em parte dos dados de minha pesquisa de mestrado, realizada entre os anos de 2008 e 2010. Trata-se de uma pesquisa de formação de cinco professoras de língua inglesa da escola pública que ingressaram a rede municipal de ensino de Goiânia em 2008. Nessa pesquisa, a sessão reflexiva é escolhida como um instrumento de reflexão das professoras envolvidas de modo que proporcione a compreensão e a (re)construção de suas práticas pedagógicas na negociação e colaboração com os pares. Participam da sessão reflexiva a ser analisada aqui somente quatro das cinco professoras envolvidas na pesquisa e uma colega convidada. Uma das professoras participantes sou eu, portanto faço parte da pesquisa como professora participante e como investigadora. A sessão reflexiva será aqui analisada a partir da teoria bakhtiniana (1979).

Introdução

Neste artigo, analiso uma sessão reflexiva que consiste em parte dos dados de minha pesquisa de mestrado, realizada entre os anos de 2008 e 2010. Trata-se de uma pesquisa de formação de cinco professoras de língua inglesa da escola pública que ingressaram a rede municipal de ensino de Goiânia em 2008. Nessa pesquisa, a sessão reflexiva é escolhida como um instrumento de reflexão das professoras envolvidas de modo que proporcione a compreensão e a (re)construção de suas práticas pedagógicas na negociação e colaboração com os pares. Participam da sessão reflexiva a ser analisada aqui somente quatro das cinco professoras envolvidas na pesquisa e uma colega convidada. Uma das professoras participantes sou eu, portanto faço parte da pesquisa como professora participante e como investigadora. A sessão reflexiva será aqui analisada a partir da teoria bakhtiniana sobre os gêneros discursivos, a qual será brevemente explanada a seguir.

O artigo é organizado da seguinte forma: primeiramente, discorro sobre alguns pontos da teoria de Bakhtin (1992) tais como o conceito de enunciado e suas características distintivas; o conceito de gêneros do discurso, como eles são concebidos e suas características tais como tema, estilo e construção composicional, entre outros. Posteriormente, esclareço o

¹ Aluna especial do programa de pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás e professora de inglês na rede municipal de ensino de Goiânia e na rede estadual de ensino de Goiás. Email para contato: camilaleopoldina@gmail.com.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

processo reflexivo proposto por Smyth (1992), falando sobre a metodologia utilizada na pesquisa; em seguida, apresento a análise de uma sessão reflexiva realizada em outubro de 2008, na busca de caracterizar esse gênero discursivo tão utilizado em pesquisas de formação de professores. Por fim, teço algumas considerações finais.

Os gêneros do discurso

Antes de definir gêneros do discurso, é interessante passarmos primeiramente pelo conceito de enunciado de Bakhtin (1979). Em *Os gêneros do discurso*, o autor afirma que o uso da língua se dá através de enunciados (orais e escritos) concretos, proferidos pelos participantes de uma ou outra esfera da atividade humana. Diz ainda que o enunciado não se repete, é único, sendo, portanto, a unidade real da comunicação discursiva. E em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin (1979, p.123) defende que

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas [língua com sistema de formas - objetivismo abstrato] nem pela enunciação monológica isolada [língua como expressão da consciência individual - subjetivismo individualista], nem pelo ato psicofisiológico de sua produção [atividade mental], mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação [enunciado] ou pelas enunciações [enunciados].

Dessa forma, entendemos que sua concepção de enunciado não pode ser nunca a de frase enunciada ou partes textuais enunciadas, pois a enunciação está indissociada de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos. Como dito, o enunciado é sempre único e irrepitível na comunicação discursiva e, como bem explica Bakhtin (1992), isso é devido à postura ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido. O enunciado não pode ser repetido, mas sim citado, pois mesmo citado, seria um novo acontecimento. E nessa perspectiva, tem-se que o enunciado não pode nunca ser o primeiro e nem o último, pois é resposta a outros enunciados. Assim, chegamos ao conceito de compreensão ou reação responsiva ativa. Na interação verbal, todo enunciado está orientado para os outros participantes e conta com uma resposta, uma réplica, uma compreensão responsiva ativa.

Na compreensão responsiva ativa, o interlocutor recebe a significação do discurso, podendo concordar, discordar, completar, adaptar ou aprontar-se para executar algo dito pelo locutor. E essa compreensão responsiva pode ser imediata ou não, verbal ou não, exterior ou interior segundo Bakhtin (1992). A compreensão responsiva não imediata seria uma

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

compreensão de ação retardada, ou seja, “cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte” (Bakhtin, 1992, p. 291). Enfim, a compreensão responsiva ativa sempre terá uma resposta, de uma forma ou de outra ela sempre é produzida e, assim que é produzida, o ouvinte se torna o locutor.

Outro ponto muito importante na teoria bakhtiniana é que o enunciado nunca pode ser separado da situação social, pois, como vimos, a enunciação está indissociada de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos. A situação social não é algo externo ao enunciado, mas um elemento constitutivo. Não se pode compreender o enunciado sem considerá-la. Sem essa dimensão, estamos diante de um texto-sistema. E para analisá-la, os seguintes elementos devem ser observados como bem explica Rodrigues (2005, p. 161):

o horizonte espacial e temporal (onde e quando do enunciado; espaço e tempo históricos); o horizonte temático (objeto e conteúdo temático do enunciado [aquilo de que se fala, a finalidade do enunciado]); e o horizonte axiológico [atitude valorativa dos participantes do acontecimento [próximos, distantes] a respeito do que ocorre [em relação ao objeto do enunciado, em relação aos outros enunciados, em relação aos interlocutores])

Bakhtin (1992) apresenta ainda algumas características distintivas do enunciado: a alternância dos sujeitos do discurso; a expressividade; e a conclusividade. A alternância dos sujeitos do discurso marca as fronteiras de cada enunciado. O falante conclui o que objetivava dizer, termina seu enunciado para passar a palavra a outro, para dar lugar a sua compreensão responsiva ativa. Já a expressividade do enunciado é caracterizada pela expressão da posição valorativa do locutor frente ao objeto de seu discurso e aos outros participantes da comunicação discursiva e seus enunciados. E a conclusividade representa a manifestação da alternância dos sujeitos discursivos vista do interior do enunciado. O dizer conclusivo do locutor é perceptível pelo interlocutor devido a três fatores: o tratamento exaustivo do objeto e do sentido, a intencionalidade do falante (projeto discursivo) e os gêneros do discurso. Assim, depois de observado o dizer conclusivo do locutor, o interlocutor entra em ação, tomando uma postura de resposta.

Os enunciados constituem-se em gêneros do discurso. Segundo Bakhtin (1992), os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados. Mas o que seriam *tipos* de enunciados? É importante esclarecer o sentido de tipo nessa definição bakhtiniana para que não seja confundido com a noção de seqüências textuais, denominadas *tipos textuais* na teoria

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

de Adam (1992). *Tipo*, em Bakhtin, não se assemelha a seqüências textuais, trata-se de “uma tipificação social dos enunciados que apresentam certos traços (regularidades) comuns, que se constituíram historicamente nas atividades humanas, em uma situação de interação relativamente estável, que é reconhecida pelos falantes” (Rodrigues, 2005, p. 164). Porém, ressalta-se que esses traços comuns não se restringem apenas a propriedades formais, pois o gênero do discurso não é somente uma forma. Há alguns gêneros mais estabilizados que podem ser reconhecidos por sua dimensão lingüístico-textual, mas não é a forma que cria e define o gênero. Os gêneros estão sempre correlacionados às esferas da atividade e comunicação humana, ou seja, às situações de interação dentro de cada esfera social; portanto, o que constitui um gênero é sua ligação com uma situação social de interação, e não as suas propriedades formais.

Como os gêneros são constituídos? A constituição dos gêneros está ligada justamente à atividade humana, ao surgimento de estabilização de novas situações sociais de interação verbal. Cada gênero está então vinculado a uma situação social de interação, dentro de uma esfera social, tem sua finalidade discursiva e sua concepção de interlocutores.

Outra questão em relação aos gêneros é que estão sempre em atualização a partir do momento em que as esferas da atividade humana se desenvolvem e complexificam. Cada novo gênero aumenta e seu desaparecimento se dá pela ausência das condições sociocomunicativas que o engendraram.

Segundo Bakhtin (1992), o enunciado também é caracterizado por três momentos constitutivos vinculados que podem ser decompostos em *tema*, *estilo* e *construção composicional*. O tema se refere ao objeto do discurso; o estilo, à seleção dos recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua; e a construção composicional, aos procedimentos para organização, disposição e acabamento da totalidade discursiva. E, assim como o enunciado, os gêneros do discurso, de acordo com as características de sua esfera, têm também um *conteúdo temático* determinado, um *estilo* e são organizados de acordo com uma *estrutura composicional*.

Em relação ao tema de um gênero discursivo, há sempre um objeto discursivo e uma finalidade discursiva específicos. Para o estudo da estrutura composicional de um gênero, são levados em conta, além da organização textual, a finalidade ideológica do discurso, assim como os valores axiológicos da esfera social em que está inserido esse gênero. E em relação ao estilo do gênero discursivo, é observado o uso típico de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. Fala-se em *uso típico*, porque, partindo do pressuposto bakhtiniano de

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

que todo enunciado, por ser único e individual, pode ter um estilo particular, todos os gêneros do discurso poderiam ter estilos particulares. Mas como os gêneros do discurso se referem a tipos relativamente *estáveis* de enunciados, fala-se em uso típico de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, porque deve haver um estilo mais padronizado em cada gênero. Rodrigues (2005) dá o exemplo de alguns gêneros em que o estilo é mais padronizado como a instrução de trabalho, a ordem militar, documentos oficiais, e aponta que outros gêneros tais como a poesia, o romance, da esfera literária, podem absorver um estilo mais particular, pois esse estilo individual faz parte da finalidade do gênero, é uma das funções da comunicação artística. Portanto, essa questão do estilo depende muito do propósito do gênero discursivo. E as três dimensões dos gêneros discursivos (tema, estilo e composição) são determinadas, de modo geral, pelos parâmetros da situação de produção dos enunciados e pela valoração do locutor a respeito do tema e do interlocutor de seu discurso.

Rojo (2005, p. 199) sintetiza como deve ser uma análise discursiva do ponto de vista da teoria bakhtiniana sobre os gêneros do discurso. Segundo a autora, parte-se sempre dos

aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a *vontade enunciativa* do locutor - isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua *apreciação valorativa* sobre seu(s) *interlocutor(es)* e *tema(s)* discursivos -, e, a partir desta análise, [buscam-se] as marcas lingüísticas (formas do texto/ enunciado e da língua - composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação. (grifos da autora)

E antes de seguirmos com a análise do gênero *sessão reflexiva*, discorreremos brevemente, no próximo item, um pouco sobre a metodologia utilizada durante a pesquisa. Essa metodologia é proposta por Smyth (1992) em seu processo reflexivo.

Descrever, informar, confrontar, reconstruir: o processo reflexivo proposto por Smyth

O conceito de reflexão crítica defendido por Smyth (1992) envolve o questionar das ações pedagógicas e as razões que as embasam, com base em aspectos sociais, políticos e culturais, na busca de uma educação voltada para a formação de um aluno mais crítico e ativo. Smyth (1992), com base nas discussões de Paulo Freire (1970), propõe que o processo reflexivo passe por quatro etapas. Para refletir criticamente, o professor deve *descrever* suas ações; *informar* o significado de suas ações e relacioná-las com teorias; *confrontar* a compreensão de suas ações e de seus significados com o macrocontexto social, dentro de um quadro sócio-histórico que lhe permita perceber o significado maior dessas ações para a

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

manutenção ou transformação de desigualdades, diferenças e preconceitos; e por fim, intervir no contexto escolar, na relação da escola com a sociedade de modo mais amplo, *reconstruindo* suas ações.

Para cada uma dessas etapas, Smyth (1992) propõe alguns questionamentos a serem feitos pelos professores. Na etapa do descrever: *O que eu faço?* Na etapa do informar: *Qual o significado do que faço? Quais as teorias se expressam em minha prática?* Na etapa do confrontar: *Como cheguei a ser dessa maneira? Quais são os pressupostos, valores, crenças? De onde procedem as idéias que incorporo em minha prática? Por que respaldo meu trabalho nelas? A que interesses servem?* E na etapa do reconstruir: *Como poderia fazer as coisas de forma diferente?*

Em minha pesquisa, a metodologia utilizada seguiu da seguinte forma: Primeiramente, duas aulas de cada professora foram filmadas. Depois, durante cada sessão reflexiva, a aula de alguma das professoras era o foco. Alguns trechos dessa aula eram assistidos e comentados por todas. Logo depois, seguia-se a discussão a partir do processo reflexivo proposto por Smyth. Na sessão reflexiva analisada neste artigo, foi feita primeiro a discussão de um texto de Smyth (1992) para que as etapas desse processo fossem melhor esclarecidas. Posteriormente é que seguimos com a discussão de uma aula de uma das professoras de acordo com a orientação de Smyth (1992).

A sessão reflexiva em foco

Começamos pela identificação das condições sociais concretas em que se realiza a interação. Em primeiro lugar, participam dessa sessão reflexiva quatro das cinco professoras participantes da pesquisa e uma colega convidada, como já informado. Chamo as professoras pelos seus seguintes pseudônimos: Elinor, Vanessa e Teacher. Eu, como professora participante da pesquisa, mantenho meu próprio nome. E a colega convidada é representada pelo nome Sofia. Elinor, Vanessa, Teacher e eu somos graduadas em Letras – licenciatura em Português e Inglês. Elinor e eu cursamos pós-graduação *strictu sensu* e Teacher é recém formada mestre. Elinor, Vanessa e eu estamos tendo nossa primeira experiência como professora em escola pública e Teacher, antes de ingressar a rede municipal de ensino, já trabalhava na rede estadual. Na rede municipal, Elinor, Vanessa e Teacher lecionam inglês para o ciclo dois, nos turnos matutino ou vespertino, e eu leciono inglês para a EAJA (Educação de adolescentes, jovens e adultos), no turno noturno.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Em relação ao horizonte espacial e temporal da sessão reflexiva em análise, o grupo de professoras de inglês da rede municipal de ensino de Goiânia, que participam de uma pesquisa de formação de professores, se reúne na biblioteca setorial da UFG, no dia dezoito de outubro de 2008. Quanto ao horizonte temático, as professoras buscam enunciar, de modo investigativo e colaborativo, por meio da sessão reflexiva, sobre sua própria prática, especificamente sobre a prática de Teacher, pois é uma aula dessa professora que está em discussão nessa sessão. E quanto ao horizonte axiológico, sobre a atitude valorativa das participantes a respeito do que investigam, veremos adiante como cada professora analisa a aula de Teacher.

Um primeiro ponto a ser notado em relação à atitude valorativa das participantes é quanto às relações hierárquicas entre as professoras devido às diferenças de nível de escolaridade. Como dito, todas as professoras são licenciadas em Letras- Português/Inglês, porém Teacher já é formada mestre e Elinor e eu cursamos pós-graduação *strictu sensu*, o que, de alguma forma, parece interferir na interação de Vanessa, e também de Natasha (outra participante que não está presente nesta sessão), com o grupo. Durante toda a sessão, que dura três horas e meia, há parcerias de interlocução de todos os modos possíveis; ou seja, cada professora tem uma relação de interlocução com todas do grupo, mas a questão que problematizo aqui é a frequência. Quem enuncia mais? Quem replica mais? A distribuição de turnos é igualitária? Poderíamos averiguar as relações hierárquicas através da contagem de turnos?

Em um momento da sessão, em que discutimos um texto de Smyth (1992), argumentamos sobre a liberdade de participação que temos no grupo, sobre a liberdade de expormos nossos posicionamentos, sermos ouvidos e desafiados a pensar sobre eles, sem sermos pressionados e reprimidos:

Camila: E aí, pensando nessa questão de hierarquia, eu queria até questionar sobre esse grupo nosso aqui, lá na página, nesse tipo de grupo, né, na citação do Freire, que a reflexão ocorre em tipos específicos de situações, aí ele explica 'the setting groups are relatively small, equalitarian' e tal, sem recriminação, relativamente livre de recriminação entre os membros, relativamente estável e tal, e aí eu fiquei pensando se esse nosso grupo tem esse nível de hierarquias por eu e a Elinor e a Sofia, que a gente está fazendo mestrado, a Teacher já tem mestrado, a Vanessa não ter mestrado, e a Natasha, porque nos dois últimos encontros, eu fiquei observando a Natasha BEM calada, muito calada, e aí quando eu li isso daqui, dessa liberdade que tem que ter nesse grupo de discussão e tal, de não ter recriminação, de ter um nível de, essa questão da hierarquia estar balanceada, uma livre, uma igualdade de discussão, né, não ter recriminação e tal, aí eu fiquei pensando em como que é esse nosso trabalho aqui, será se a Natasha tem sentido algum desnível? não sei, essa

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

questão da hierarquia, por ser, pelo nível de estudo, por ela não ter mestrado e a gente está no mestrado e, porque eu achei ela muito calada.

Vanessa: Não acho que seja por essa questão de mestrado não, talvez eu acho que seja o assunto, eu acho que era coisa que ela não tinha parado para pensar ainda, a questão racial, não sei.

Nesse trecho, falo sobre minha preocupação em relação à necessidade de um contexto de colaboração (Smyth, 1992), livre de recriminação por parte dos participantes, em que as hierarquias sejam minimizadas. Me preocupo também com o silêncio da professora participante Natasha em sessões reflexivas anteriores e a professora Vanessa fala sobre um possível motivo, que é o fato de ela não ter pensado em trabalhar com questões sociais, políticas e culturais na aula de inglês, tais como o racismo, retratado pela professora Elinor. Entretanto isso parece ser visto por Vanessa não como um ponto negativo no grupo. Para ela, as discussões sobre o assunto lhe parecem positivas, pois nos levam a pensar sobre questões para as quais não havíamos nos atentado. E quando pergunto a ela sobre sua presença no grupo, sobre como se sentia, ela fala sobre seu constrangimento inicial, mas que depois ficou à vontade para filmagem de sua aula e exibição do vídeo ao grupo. Percebe depois como foi produtiva a discussão em colaboração:

Vanessa: Fazia muito tempo que eu não lia nada da área, assim, eu acho que para mim está sendo muito bom, igual eu falo, vir para cá, quando você me chamou para participar, você falou que iria filmar, aí eu falei não

Camila: Aí eu vi que depois foi tranquilo

Vanessa: Foi tão bom da gente ver a aula da Paula, todo mundo deu opinião, assim, e aí eu falei ‘nossa, vai ser tão legal assim, todo mundo vai ver como que é a escola uma da outra’, aí eu falei ‘não, pode filmar.’

Como se percebe, essa questão da atitude valorativa das participantes quanto às relações hierárquicas entre elas parece não poder ser averiguada simplesmente através da contagem de turnos tomados pelas professoras, pois um silêncio pode não significar que alguma participante esteja se sentindo reprimida ou tolhida como esclarece Vanessa. Entretanto, é necessário ter em mente que, mesmo não querendo enxergá-la, a hierarquia existe. E algumas formas de investigar as relações hierárquicas, seus níveis e nuances, segundo Rodrigues (2005), são: a) observar a alternância dos sujeitos do discurso, como cada um enuncia (tenta convencer o outro? O desafia? O reprime? O convida para a discussão?) e como isso interfere na tomada de turnos; b) examinar a expressividade do enunciado, a posição valorativa de seu autor em relação ao objeto do discurso e de que forma essa posição ‘afeta’ o interlocutor; c) analisar o acabamento ou conclusividade do enunciado (o dizer conclusivo do locutor é convidativo para uma réplica, uma compreensão responsiva ativa?).

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Ortenzi (1999) defende que, em cursos de formação de professores, composto por professores em serviço e em vias de amadurecimento profissional e um professor-supervisor, há a necessidade de que esse professor-supervisor seja um *colaborador*, o qual tem a função de promover o desenvolvimento. Esse colaborador deve manter um debate dentro de princípios pedagógicos compartilhados e não apenas baseado em experiências e crenças subjetivas, conferindo à discussão maior objetividade. Em resumo, Ortenzi (1999, p.129) define o desenvolvimento colaborativo como sendo

professor-supervisor, AP [aluno-professor do curso de formação de professores] e colegas envolvidos na construção de conhecimento sobre ensinar e aprender; participação no debate, na expressão de concepções; AP tomando decisões; professor-supervisor trazendo teoria ao debate; identificação, reconstrução ou rejeição de teorias feitas por outros para outras realidades.

Enfim, nesse sentido, haveria uma relação hierárquica bem clara, em que o professor-supervisor estaria em um patamar acima dos professores em formação. No entanto, Ortenzi (1999) aponta que os colaboradores da prática reflexiva se multiplicam à medida em que os participantes se envolvem na discussão, com a ação e a reflexão do professor em foco. Do contrário, se a ação do professor em foco fosse apenas julgada adequada ou não pelo supervisor e esse professor recebesse um conjunto de técnicas dentro das quais deveria remoldar seu ensino, não teríamos um trabalho de real colaboração, não haveria co-construção de conhecimento; o objetivo final seria a resolução de um determinado problema.

Em minha pesquisa de formação de professores, a proposta era que houvesse justamente esse trabalho de colaboração entre as participantes. Portanto, durante todas as sessões reflexivas, não ficava pré-estabelecida uma função para cada uma das professoras. Nem eu, como professora e pesquisadora, deveria ser a professora-supervisora. Havia, claro, uma professora em foco, cuja aula era discutida e analisada naquela sessão. As outras professoras, então, lhe faziam os questionamentos propostos por Smyth (1992). Entretanto, todas ficavam livres para respondê-las, de modo colaborativo, com a professora em foco.

Para analisar essa interação de colaboração, que sugere uma minimização das hierarquias, perpassaremos a linguagem utilizada pelas professoras participantes, pois é através dela que verificaremos o modo como os sujeitos do discurso se alternam, a expressividade de cada um e como eles concluem seus enunciados, de modo a permitir/propor/instigar uma réplica.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Segundo Magalhães & Fidalgo (2008), que estudam a formação de professores de línguas, uma interação de colaboração, num grupo de professores em sessão reflexiva, deve ser mediada por uma linguagem que não seja autoritária e fechada, mas que convide o outro a compartilhar da discussão. No trecho a seguir, as professoras estão discutindo sobre um texto de Smyth (1992) que enfoca as etapas do processo reflexivo e Elinor fala sobre um dos questionamentos da etapa *confrontar*: *A que interesses servem as idéias que incorporo em minha prática?* Ela percebe o quanto essa questão pode levar as colegas a pensar criticamente sobre o significado maior de suas ações para a manutenção ou transformação de desigualdades, diferenças e preconceitos. Ao comentar sobre esse questionamento, Elinor se refere à aula de Teacher. Vejamos:

Elinor: E essa [inaudível] *influence*, né? A quais interesses servem é muito crítico! Eu estava pensando nisso quando eu estava lendo o texto, a gente falava ‘ah, é do aluno ou do professor, né’, é MAIS além, a Teacher estava falando de reprodução de sistema, eu lembrei muito disso agora, é político demais isso, esses interesses, né? A gente podia até ver na aula da Teacher, a quais interesses servem? (risos)
Teacher: Eu tenho tanto medo disso, na minha aula você vai ver que eu sou totalmente voltada para a língua, eu não sei se é consciente ou é inconsciente, mas eu, assim, eu tiro qualquer questão política, ou racial, qualquer coisa na minha aula, ambiental, qualquer coisa, não sei, parece que é uma defesa que eu, sabe? para não ter que discutir o assunto.

No enunciado de Elinor, a forma como ela alterna o turno com Teacher é bem intrigante. Ela tece um comentário sobre o questionamento de Smyth (1992) *A que interesses servem?*, diz que é muito crítico e desafia o grupo a pensar sobre a aula de Teacher: será se a aula dela serve aos interesses dos alunos ou aos dela mesma? E ao fim de seu enunciado, ela ri, o que, de certa forma, demonstra uma posição valorativa sua em relação à aula de Teacher. É como se ela desconfiasse de que a aula de Teacher não servisse aos interesses dos alunos. Sua expressividade e seu dizer conclusivo, ao questionar a quais interesses servem as práticas de Teacher e ao rir, provocam não só o grupo de modo geral a pensar sobre a questão, mas especialmente Teacher que, em seguida, replica Elinor. Teacher primeiramente fala de sua dificuldade em trabalhar questões sociais, políticas e culturais com seus alunos e parece estar meio constrangida, não terminando de explicar o porquê dessa dificuldade. Ela parece confirmar a suspeita de Elinor de que sua prática não serve aos interesses de seus alunos no sentido de trabalhar todas essas questões com eles, mas somente conteúdo lingüístico.

Logo depois, Sofia coloca uma outra questão de Smyth (1992) a Teacher e, de certa forma, a reformula, tentando simplificá-la, procurando fazer com que Teacher se sinta mais à vontade para falar de sua dificuldade e tentando retomar um clima mais ameno e colaborativo:

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Sofia: a gente pergunta para você agora, quais são as, o que restringe as suas visões do que que é possível e do que não é possível na aula? Por que o que te faz crer que lidar com esses assuntos é difícil, nós precisamos discutir, o que te faz pensar nisso?

Teacher: Lembra que eu te falei que na sua aula [aula da Elinor], na sala a gente viu sua aula, eu falei assim, ‘Ai, que bom, Elinor, que você dá conta de trabalhar isso tudo em inglês, ensinando inglês, porque eu nunca tinha visto, para mim quando o professor passa para essas discussões, é tudo em Português, ele não dá aula de Inglês, e eu acho que isso que eu ficava morrendo de medo, gente, eu tenho de ensinar inglês, se eu for discutir isso, eles não vão discutir em inglês, vai ser em português, então como que eu vou chegar nisso para ensinar a língua inglesa, e a língua inglesa? Vai ficar em que plano? Eu vou ensinar? Eu vou parar de ensinar a língua inglesa também? Aí eu vi a Elinor aquele dia, nossa, que ótimo que você deu conta de inserir esse assunto na língua inglesa e está ensinando inglês para os meninos! Porque o que vejo, entendeu? Meu medo é esse.

No texto de Smyth (1992), o questionamento está da seguinte maneira: *O que restringe minhas visões do que é possível no ensino?* Quando Sofia a faz para Teacher, ela diz: “A gente pergunta para você agora, quais são as, o que restringe as suas visões do que que é possível e do que não é possível na aula? Por que o que te faz crer que lidar com esses assuntos é difícil, nós precisamos discutir, o que te faz pensar nisso?” E ao utilizar a primeira pessoa do plural ‘*nós* precisamos discutir’, Sofia propõe que todas nós, professoras, pensemos sobre o assunto, ou seja, que a reflexão seja em conjunto, que ajudemos Teacher a pensar sobre isso. Teacher parece se sentir mais à vontade para falar nesse momento e confessa o porquê de seu medo de trabalhar questões sociais, políticas e culturais com seus alunos.

Já no momento em que realmente discutimos a aula de Teacher, após assistirmos ao vídeo de sua aula, na etapa *informar*, ela demonstra uma postura diferente. Nessa etapa, o seguinte questionamento é feito: *Qual é o significado do que faço?* E Teacher expõe suas preocupações, justificando como trabalha com seus alunos e buscando convencer suas interlocutoras:

Teacher: Tem que ter um direcionamento! Eu não acredito que vou chegar lá e vou dar música e brincadeira o ano inteiro e no final do ano eles vão ter adquirido alguma coisa se não tiver um momento que eu vou puxar e falar assim, ‘Está vendo? Isso aqui é assim! Você viu lá na música, você viu lá na brincadeira, você viu no, em qualquer lugar, mas, está vendo? Porque funciona desse jeito, olha, a língua funciona assim e tal, então eu trabalho muito com música, eu trabalho com vocabulário, pronúncia também, essas coisas, mas eu acho que a estrutura é importante, eu trabalho a estrutura sim, e sempre dentro de um contexto assim, uma coisa sempre puxando a outra, eu acho que minha aula, uma coisa que eu dei, e uma outra coisa vem depois puxando aquela, e sempre eu coloco dentro de pelo menos uma frase, pelo menos uma estrutura, um enunciado, digamos um enunciado, indicando, tipo assim, ‘ah, eu estou aprendendo isso para falar isso’, e eu acho que é isso que vale na língua, né? Você vai usar isso para quê? Igual, a estrutura que eu dei, ensinei as roupas, as cores, mas eu estou comunicando isso, eu estou

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

comunicando o que a pessoa está usando, o que a pessoa vai usar e tal, pensando nisso, mas sempre, por trás, essa questão.

[pausa]

Camila: Alguém quer falar?

Nesse momento, Teacher parece estar mais segura em seu discurso. Produz várias afirmativas de como deve ser o ensino da língua inglesa, voltado para a estrutura, mas de forma contextualizada, dá exemplos e não demonstra dúvidas com comentários do tipo “não sei” como em sua fala anterior. Logo após seu enunciado, há uma breve pausa. Percebo sua conclusividade, posto que ela trata do objeto de seu discurso à exaustão, e interfiro questionando as colegas: “Alguém quer falar?”, com o intuito de fazer com que participem da discussão, convidando-as a dar sua opinião sobre o que Teacher diz. A meu ver, essa pausa pode ter significado um momento em que as outras professoras estavam pensando sobre tudo o que Teacher havia exposto, sobre seu posicionamento. Estavam buscando compreender ainda o motivo pelo qual ela dizia não conseguir trabalhar questões sociais, políticas e culturais com os alunos, mas somente a língua como estrutura e meio de comunicação. Logo depois, após meu simples questionamento, Elinor se sente à vontade para falar:

Elinor: É, eu acho que isso fica claro assim, a sua consciência de professora de inglês e o que uma professora de inglês deve fazer, que é ensinar a língua inglesa e que, eu já te falei uma vez, que essa é uma postura muito séria, que a gente tem que ter mesmo, porque são treze anos de ensino de inglês e eles saem sem falar, sem ler, e dizem que não sabem nada de inglês, então eu acho que é uma postura muito correta e política mesmo e aí você pode parar de falar que não tem nenhuma visão política, porque é TUDO, o tanto que muda a vida de uma pessoa saber uma língua estrangeira? A vida da pessoa muda completamente!

Teacher: Aham. Isso que eu penso, eu acho assim, é uma ferramenta a mais para eles, e eu acredito seriamente que essa vai ser uma ferramenta muito útil, eu acredito nisso.

Nesse trecho da sessão reflexiva, Elinor reconhece uma postura crítica em Teacher, que é lutar para fazer com que os alunos saiam da escola pública sabendo a língua, falando e lendo em inglês, visto que não é uma realidade no ensino público de modo geral. Percebemos, pois, aqui, uma mudança muito significativa no modo como as relações hierárquicas entre Elinor e Teacher se reconstroem. Elinor, que antes parecia superior e supunha que a prática de Teacher não servia aos interesses de seus alunos, demonstra uma nova expressividade em relação ao objeto de seu discurso; ou seja, sua posição valorativa frente à prática de Teacher é diferente, é mais positiva do que anteriormente. E sua nova posição é justamente resultante do

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

enunciado de Teacher, que, ao justificar/defender sua prática de modo forte e convencedor, provoca uma determinada compreensão responsiva em Elinor.

E quanto à posição valorativa de Vanessa e a minha? Depois que Elinor expressa a sua, o assunto muda. Até o fim dessa sessão, Vanessa não chega a dizer se concorda ou não com o que diz Elinor, nem expõe sua posição em relação ao ensino da língua inglesa, se deve ser focado em conteúdo lingüístico, como defende Teacher, ou se deve tratar também de questões sociais, políticas e culturais, como pratica Elinor. Poderíamos analisar tal postura de Vanessa como uma compreensão responsiva ativa não imediata, pois é somente em outras sessões reflexivas que ela apresentará uma réplica em relação ao que é discutido aqui. E quanto à minha posição valorativa em relação à prática de Teacher, ela é expressa mais ao fim dessa sessão quando partimos para a etapa *reconstruir*. O questionamento *Como poderia fazer as coisas de forma diferente?* é feito a Teacher e coloco minha opinião da seguinte forma: “Nessa última aí, eu acho que, pela minha preocupação com o tema, né, eu achei legal a idéia da Sofia, que ela falou de aquecimento global, que é um tema que daria para você colocar na questão das estações, conversar com eles, um modo de conscientizar em relação à natureza.” Enfim, demonstro que não estou de acordo com a prática de Teacher, que ela deveria ser mudada de alguma forma, para que outras questões fossem trabalhadas e não só o conteúdo lingüístico fosse focado.

Tipos relativamente estáveis de enunciados é, como vimos, a definição bakhtiana de gêneros do discurso. Como seriam então os tipos de enunciados relativamente estáveis característicos do gênero sessão reflexiva? Quanto ao tema, o objeto discursivo geralmente refere-se a alguma questão relacionada à sala de aula, ao ensino e à aprendizagem, ou à educação de modo geral. Na sessão em análise, o objeto discursivo é uma aula de Teacher, que é analisada pelas professoras em formação, a partir dos questionamentos propostos por Smyth (1992), com a finalidade de problematização, compreensão e (re)significação da prática de Teacher. Quanto à estrutura composicional do gênero, o discurso é organizado de modo que todas as participantes falem, opinem, desafiem umas as outras, repliquem, ressignifiquem crenças e práticas de modo colaborativo; ou seja, em conjunto, sem que haja repressão e desrespeito. No caso específico dessa sessão reflexiva, há momentos em que a interação é melhor organizada nesse sentido, de maneira bem colaborativa. Ressalte-se que criar esse contexto de colaboração é bastante complexo. Segundo Magalhães & Fidalgo (2008, p.109-110),

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

está além do que organizar um espaço físico para que os participantes se sentem juntos; além do que participar de uma discussão ou de qualquer outro trabalho em cooperação com os outros. Os diálogos devem ser definidos por ações colaborativas interagentes, ouvindo atentamente cada um e investigando mal entendidos (ou idéias divergentes) que são possíveis ou mesmo inevitáveis. Em outras palavras, o contexto organizado [...] deve permitir que os participantes se engajem em uma co-construção; um contexto no qual cada um se sinta confortável para mostrar seus diferentes entendimentos, seus diferentes pontos de vista – fazendo disso um diálogo significativo para todos os envolvidos [...]

Um trecho da sessão reflexiva em análise ilustra bem esse momento de co-construção de significados. Trata-se do momento em que todas as professoras, na etapa *informar*, se engajam para responder ao seguinte questionamento de Smyth (1992): *Quais as teorias se expressam em minha prática?* Observemos:

Camila: Pensando nas teorias ali, nessa aula da Daniella, a gente pode pensar em quais?
Teacher: Ah é. Gente, eu já vou confessando, eu sou estruturalista, eu acredito que...
Camila: Mas tem um contexto, não é só estrutura.
Elinor: Eu não sei se você é estruturalista.
Camila: É, não é só estrutura.
Teacher: Ai, que bom.
Elinor: Não tem nada de estruturalista, talvez behaviorista.
Teacher: Isso, behaviorista demais, mas é o seguinte, principalmente porque eu tive dificuldade demais, lembra que eu escrevi no questionário? Eu tive muita dificuldade com o método comunicativo [...]
Camila: Na verdade, não tem uma aula que é só uma coisa, né, são várias teorias.
Elinor: É, no caso dela, foi um pouco *communicative*.
Teacher: Muito pouco.
Elinor: Não sei, você pediu para eles exercitarem, partiu do conhecimento prévio deles.
Camila: Teve um *brainstorming*
(pausa)
Camila: Depois, a estrutura, de não traduzir a estrutura e usar, você entender pelo uso mesmo, né?
Elinor: É o *direct method*? Método direto, você vai falando
Camila: É o indutivo, como é que é, o indutivo ou o dedutivo? (risos) É o indutivo, né? Que leva, que ao final, o aluno entende aquela estrutura.
Elinor: É.
Vanessa: Mas você fala só daquela frase, né?
Camila: É, eu falo da frase: 'Fulano is wearing etc'
Vanessa: Você não traduziu em nenhum momento 'Ele está vestindo'?
Teacher: Não, eu...
Camila: Só no final, quando ela vai explicar a atividade [...]
Camila: Mais alguma aqui nessas teorias?
Elinor: E falando de novo de política, né, falando de inglês como uma língua não globalizada, mas uma língua mundial.
Camila: Pennycook.
Elinor: Rajagopalan, Alastair Pennycook.

Nesta etapa do *informar* as teorias que subjazem nossa prática, todas nós tivemos dificuldades e vemos que todas colaboram para que as teorias que subjazem a prática de

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Teacher fossem identificadas. Todas levantam hipóteses e inferências em relação a essas teorias, não só a professora pesquisadora, que deveria assumir o papel de supervisora colaboradora do grupo, como aponta Ortenzi (1999), que é de manter o debate dentro de princípios pedagógicos, trazendo teoria para a discussão. Na verdade, todas as professoras participantes assumem o papel de colaboradoras do grupo, falando sobre diversas teorias. Além disso, percebemos também que, nesse trecho, o objetivo maior não era resolver aquela etapa da tarefa, mas sim entender o significado daquelas práticas. Quando Teacher se diz estruturalista, num tom negativo, Elinor e eu tentamos entender o sentido de estruturalista evidenciado por ela. Elinor e eu procuramos mostrar às outras professoras como essa estrutura da língua é abordada por Teacher, sempre de modo contextualizado. E Elinor acrescenta a questão da língua mundial que seria uma língua, segundo Pennycook (1994), não única, mas com influência mundial, e não neutra, daí a necessidade de aprendê-la de modo crítico, de modo que seja usada como instrumento a nosso favor, uma estrutura carregada de nossa própria identidade.

Por fim, quanto ao estilo do gênero discursivo sessão reflexiva, vemos que há um uso de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua característicos e que é esse estilo que, de certa forma, garante a organização estrutural do gênero. Alguns recursos podem estar relacionados ao objeto do discurso ou ao processo de produção da comunicação na sessão reflexiva, ou seja, quando os recursos são utilizados em função do questionar, do desafiar, do convidar para debate.

Durante toda a sessão, há momentos em que as professoras mencionam/parafraseiam interações de suas próprias salas de aula como no seguinte trecho em que Teacher e Elinor falam sobre indisciplina:

Elinor: Mas você tem que chamar a atenção deles para uma questão externa.

Teacher: Mas isso eu falo direto, igual eu falei aquela hora 'Vocês acham o que? Que eu estou aqui, professor que vem para cá e põe vocês para fazer isso aí?', de uma forma ou de outra, eu estou conscientizando eles, né, eu acredito mesmo assim, 'Professor que não faz nada, vocês gostam é disso! Professor que vem e enrola vocês!' e tal.

Elinor: Professor que passa um, dois, três quadros.

Teacher: É, só para copiar. Tem que trabalhar a consciência. Eu faço isso com eles.

Esse tipo de recurso é bastante recorrente e é utilizado em favor do próprio objeto do discurso que, neste caso, é a questão de como Teacher lida com a indisciplina em sua aula. Portanto, a paráfrase de uma interação em sala de aula serve aqui como exemplificação do

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

que pretende dizer a locutora, além de melhor convencer sua interlocutora sobre a veracidade do que enuncia.

Já como exemplos de recursos estilísticos que estão relacionados ao processo de produção da comunicação na sessão reflexiva temos momentos diversos em que cada locutora convida a outra para a discussão, utilizando os pronomes *nós* ou a *gente* ou reformulando questões de modo que o enunciado não soe como um interrogatório formal. No trecho em que discutimos a aula de Teacher na etapa informar, questiono o grupo da seguinte forma: “Pensando nas teorias ali, nessa aula da Teacher, a gente pode pensar em quais?”, de modo que eu incluo todas a pensar nas teorias que subjazem sua prática, não somente Teacher. Sofia também o faz dessa maneira quando propõe que todas discutamos sobre o que nos restringe de lidar com questões sociais, políticas e culturais: “A gente pergunta para você agora, quais são as, o que restringe as suas visões do que é possível e do que não é possível na aula? Por que o que te faz crer que lidar com esses assuntos é difícil, nós precisamos discutir, o que te faz pensar nisso?” Como já comentado neste artigo anteriormente, ao utilizar a terceira pessoa do plural, Sofia sugere que todas nós, professoras, pensemos sobre o assunto, ou seja, que a reflexão seja em conjunto, que ajudemos Teacher a pensar sobre isso. E, ainda aqui, nesse último trecho, temos também um exemplo de reformulação de questionamento, o que o tornou menos formal e mais convidativo, tanto é que Teacher se sente mais à vontade para falar sobre o porquê de seu medo de trabalhar questões sociais, políticas e culturais com seus alunos.

Realizada a análise de alguns trechos principais da sessão reflexiva em foco, passemos às considerações finais.

Considerações finais

Observamos neste artigo como se configura o gênero sessão reflexiva. Trata-se de um gênero bastante utilizado em pesquisas de formação de professores com a finalidade de proporcionar aos participantes um contexto de colaboração em que possam discutir sobre suas práticas de ensino e aprendizagem, buscando *descrevê-las, informá-las, confrontá-las* e, quiçá, *reconstruí-las*. Vimos como os enunciados são organizados, como os turnos são alternados, como cada participante expressa sua posição valorativa, como essa posição interfere no enunciado da outra, como as relações hierárquicas são construídas e minimizadas e como o tema, a estrutura composicional e o estilo do gênero se constituem. Por fim, ressalte-se que, como bem lembra Rojo (2005), todas essas características são determinadas pelos aspectos

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

sócio-históricos da situação enunciativa, principalmente pela finalidade enunciativa e apreciação valorativa de cada locutor em relação ao tema discursivo e aos seus interlocutores.

Referências bibliográficas

ADAM, J. M. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. (1ª.Ed.) São Paulo: Hucitec, 1979.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Teacher education language in collaborative and critical reflective contexts. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes, 2008, p. 105 – 124.

ORTENZI, D. L. B. G. A reflexão coletivamente sustentada: os papéis dos participantes. In: ALMEIDA FILHO, J. C. de. (org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999, p.127 – 138.

PENNYCOOK, A. *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman, 1994.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. IN: MEURER. J. L; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p.152- 183.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. IN: MEURER. J. L; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 184-207.

SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. *American educational research journal*, v. 29, n. 2, p. 267 – 300, 1992.