

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Fábio Wolf

**A linguagem do professor como mediador crítico: instrumento
de transformação social**

**MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS
DA LINGUAGEM**

**SÃO PAULO
2008**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Fábio Wolf

**A linguagem do professor como mediador crítico: instrumento
de transformação social**

**MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS
DA LINGUAGEM**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob orientação da Profa. Dra. Angela B. Cavenaghi T. Lessa

**SÃO PAULO
2008**

BANCA EXAMINADORA

Aos educadores do Brasil, dedico.

AGRADECIMENTOS

Sou grato à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pelo apoio financeiro que tornou viável esta pesquisa, processo nº 06/52972-2.

Henrique Wolf (*in memoriam*), pelo amor, pela educação, pelo exemplo de vida, por proporcionar os meus primeiros contatos com os livros e por sempre dizer que “estudar vale a pena”, obrigado por tudo, pai.

Dalva Bertaco Wolf, pelo amor, pela educação, pela dedicação, pelo exemplo de vida, por sempre me apoiar em minhas decisões e convicções, obrigado por tudo, mãe.

Marisa, Fernando, Luciana e Miriam, meus queridos irmãos. Andressa, Gabriela, Giovana, Priscila, Julieta, Camila e Demétrio, meus queridos sobrinhos. Pablo Ogeda, Euler Henrique Bueno, Carlos Lira, Michel (‘Tin Tin’), Leandro César Teixeira, Maykel Lacerda, Geraldo (‘Gê’), meus grandes amigos.

Paula Rizzutti Prestes, pelo amor, pelo companheirismo, por me apoiar em todos os momentos e por sempre resolver todos os meus problemas com o computador. Dona Glória, tia Marta, tio Luis, Anderson, Alan, Lucas, Luciano e toda a família Rizzutti.

Paulo Freire, pela inspiração.

Prof^a Dr^a Angela B. Cavenaghi T. Lessa, por sempre acreditar em mim, pelo apoio incondicional em todos os momentos, por todas as reflexões que tanto me fizeram amadurecer enquanto pesquisador e enquanto ser humano. Sinto muito orgulho de ter sido orientado por você, muito obrigado por tudo!!

Prof^a Dr^a Sueli Salles Fidalgo, por, desde a graduação, ter me incentivado a seguir em frente, pelas nossas conversas e reflexões no curso de Letras em Osasco e por sempre me ajudar nos momentos em que precisei.

Prof^o Dr^o Jeosafá Fernandes Gonçalves, pela amizade e pela força de sempre. Professora Márcia Martineli, pelo carinho e pelos excelentes conselhos. Crislaine, Creude, Antônio Andrade e todos os meus professores da graduação.

Prof^a Dr^a Maria Cecília Camargo Magalhães (‘Ciça’), pelo incentivo e pelas pertinentes reflexões durante a qualificação deste trabalho. Prof^a Dr^a Cecília P. de Souza-e-Silva (‘Cecilinha’), Prof^a Dr^a Maria Antonieta Alba Celani e todos os professores do LAEL.

Prof^o Dr^o Kanavillil Rajagopalan, pelos excelentes artigos, trabalhos e palestras que muito contribuíram para o meu crescimento humano e intelectual. Obrigado por aceitar o convite para participar da banca examinadora.

Parecerista da Fapesp (anônimo), pelas sugestões que muito contribuíram com o crescimento desta pesquisa.

João, Sabrina, Léo, Margareth, Milton, Gerson, Elizete, Viviane, Danielle, Norma, Fátima, Ermelinda, Mona, Débora, Renata e todos os meus amigos e colegas do LAEL.

Suely de Castro Gíglío Viscaíno e todos professores, alunos e funcionários do Centro de Línguas da Fundação Paulistana de Educação e Tecnologia.

Márcia (funcionária do LAEL), por sempre me atender muito bem e todos os trabalhadores da PUC-SP.

Siderlene, pela revisão textual do trabalho.

Sou grato ao professor que aceitou participar desta pesquisa. Cresci muito durante o tempo em que trabalhamos juntos, obrigado a você e aos seus alunos, desejo que continue a ser um excelente professor. Agradeço, também, a escola estadual que acolheu esta pesquisa.

Agradeço as críticas e as mensagens de apoio e carinho que recebi de inúmeras pessoas durante os diversos congressos em que este trabalho foi apresentado.

Não poderia esquecer de agradecer a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, passaram pela minha vida e, direta ou indiretamente, deixaram alguma coisa positiva. Enfim, são muitas essas pessoas, obrigado a todos vocês!

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo (1) discutir a identidade discursiva de um professor de História em relação aos discursos hegemônicos presentes na educação e (2) refletir criticamente, por intermédio das sessões reflexivas, sobre as possibilidades de construção de espaços de discussão crítica em sala de aula no sentido de repensar, problematizar e constestar as atuais correntes hegemônicas inseridas no campo educacional. O presente estudo foi desenvolvido dentro de uma perspectiva crítica e sócio-histórica da linguagem e da educação (Freire, 1987; Vygotsky, 2001; Pennycook, 2001; Rajagopalan, 2003). Busca-se, dessa forma, a formação de agentes críticos/reflexivos em condições de transformar os seus contextos de prática através da construção de uma linguagem auto-afirmativa e contra-hegemônica. Este estudo foi conduzido em uma escola pública estadual situada na zona leste da cidade de São Paulo e contou com a participação de um professor da disciplina de História que leciona nesta instituição. Foram gravadas quatro aulas e duas sessões reflexivas com o participante da pesquisa. Os dados foram analisados com base nos conteúdos temáticos (Bronckart, 1999) e nos turnos conversacionais e tipos de perguntas (Marcuschi, 2001). Os resultados obtidos sugerem que a criação de espaços de reflexão crítica em sala de aula podem se constituir como importantes instrumentos para a transformação do *status quo* dominante na medida em que os sujeitos envolvidos, gradativamente, vão se reconhecendo enquanto agentes sócio-históricos responsáveis na criação e reconstrução do mundo e das suas vidas a partir da construção de uma linguagem de resistência.

Palavras-chave: linguagem, reflexão crítica, transformação social, inclusão.

ABSTRACT

This dissertation aims at investigating (1) the discursive identity of a History teacher in relation to hegemonic discourses in education and 2) reflect critically, through reflective sessions, about the possibilities of construction of critical discussion's spaces in the classroom in the direction of rethinking, problematizing and contesting the current hegemonic trends in the educational field. This study was carried out in a critical and socio-historical perspective of language and education (Freire, 1987; Vygotsky, 2001; Pennycook, 2001; Rajagopalan, 2003). It aims, thus, at the formation of critical/reflective agents able to transform their contexts of practices through the construction of a self-affirmative and counter-hegemonic language. This study was carried out in a state school of the east zone of São Paulo and counted on the participation of a History teacher who teaches in this institution. Four classes and two reflective sessions with the research's participant were recorded. The data were analyzed according to the category of *thematic content* (Bronckart, 1999), and the conversational turns and types of questions (Marchuschi, 2001). The results obtained suggest that the creation of critical reflection spaces in the classroom can be constituents of important instruments for the transformation of the dominant *status quo*, considering that the subjects involved, gradually, recognize themselves as socio-historical agents responsible for the creation and reconstruction of the world and their lives based on the construction of a resistance language.

Key-words: language, critical reflection, social transformation, inclusion.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	8
1.1. Educação e capitalismo: relações e contradições.....	9
1.2. Construção da legitimidade dos discursos hegemônicos no espaço escolar.....	17
1.3. A linguagem do professor como mediador crítico e o papel da reflexão crítica como instrumento contra-hegemônico.....	20
1.4. Lingüística Aplicada Crítica como instrumento de resistência e transformação social	28
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE PESQUISA.....	34
2.1. Contexto de pesquisa.....	35
2.1.1. A escola.....	36
2.1.2. A sala de aula.....	36
2.2. Participantes da pesquisa.....	37
2.3. Instrumentos e procedimentos para coleta e análise de dados.....	38
2.3.1. Geração de dados.....	38
2.3.2. Aulas.....	38
2.3.3. Sessões reflexivas.....	39
2.4. Categorias de análise de dados.....	40
2.4.1. O conteúdo temático.....	41
2.4.2. O sistema de turnos e os tipos de perguntas.....	42
2.5. Credibilidade da pesquisa.....	44
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	45
3.1. Aulas 1 e 2.....	46
3.2. Sessão reflexiva 1.....	64
3.3. Aulas 3 e 4.....	82
3.4. Sessão reflexiva 2.....	91
CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	110
ANEXOS.....	CD

INTRODUÇÃO

No decorrer da minha experiência como professor da rede pública de ensino busquei, juntamente com os demais professores, refletir sobre como os conteúdos científicos trabalhados em sala de aula poderiam de alguma forma melhorar a vida dos estudantes. De uma forma geral, compartilhávamos a idéia de que para atingir esse objetivo deveríamos priorizar a formação dos alunos no sentido de garantir o ingresso dos mesmos no mercado de trabalho. Acreditávamos que atingindo esse objetivo a vida dos nossos alunos mudaria radicalmente, e que, em decorrência dessa mudança, a sociedade também poderia ser modificada para melhor. No entanto, com o passar do tempo, percebemos que todos os nossos esforços em torno desse objetivo comum não estavam logrando êxito. Boa parte dos estudantes continuava desempregada ao mesmo tempo em que a comunidade em volta da escola enfrentava ainda os mesmos problemas sociais que tanto nos atormentavam: tráfico de drogas, violência, ausência de serviços básicos de saúde, educação, cultura e lazer. Muitos dos alunos que estavam empregados não se conformavam com as precárias condições de trabalho que estavam submetidos em troca de salários miseráveis.

Diante desse contexto, e sem entender ao certo o porquê de tantas dificuldades e fracassos, um clima de pessimismo e desânimo se instalou no interior da escola, fazendo com que muitos professores desistissem do nosso objetivo inicial. Minhas forças e esperanças também enfraqueceram drasticamente frente a tais dificuldades. Nesse período eu ainda cursava a graduação em Letras e, como minhas experiências profissionais na escola se esvaziavam de sentido diante de tantas dificuldades, pensava freqüentemente em mudar de profissão ao fim do curso de graduação. Foi então que recorri à leitura de algumas obras de Paulo Freire no sentido de buscar um melhor entendimento da situação embaraçosa em que eu e meus amigos professores estávamos inseridos. Uma mudança qualitativa na forma de ver e conceber o vasto fenômeno do processo educativo ocorreu a partir deste momento. Não se tratava de assumir uma postura passiva diante do caos ali instalado, mas, sim, de buscar no caráter sócio-histórico da educação o ponto de partida para o início de uma transformação real. Com o passar dos meses já me sentia muito melhor para continuar a enfrentar os problemas que se debruçavam sobre mim, continuando, dessa forma, a ler e a pesquisar objetivando repensar minhas práticas como

educador para transformar o meu contexto de atuação, dessa vez, embasado nos pilares sociais, históricos e culturais que circunscrevem os espaços educacionais.

O incentivo que recebi de alguns professores foi fundamental para que eu continuasse a pesquisar e, em diversas aulas ministradas por uma professora, que à época cursava doutorado na área de Lingüística Aplicada na linha de Linguagem e Educação, discutíamos uma série de temas ligados direta ou indiretamente às questões educacionais e aos problemas que eu estava vivenciando naquele momento. Assim, motivado por essas discussões, resolvi encarar o desafio de, ao término da graduação, desenvolver um projeto de pesquisa e prestar o exame para admissão do mestrado. No início de 2006, ingressei no programa de estudos pós-graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP.

Minha chegada no já referido programa de pós-graduação criou a oportunidade de estabelecer contato teórico e metodológico com conceitos científicos mais profundos e complexos que, com o decorrer do tempo, desencadearam um processo de reflexão crítica em torno das minhas experiências como professor da rede pública de ensino. Assim, no LAEL, encontrei todo apoio de que necessitava para iniciar um projeto de pesquisa mais sólido e maduro. Surge, a partir daí, um panorama mais complexo inserido no interior de uma problemática muito mais vasta. Com uma bagagem teórica maior, voltei a refletir sobre as expectativas criadas por mim e pelos meus amigos de profissão sobre os objetivos de formação que almejávamos para os nossos alunos. Percebi que a simples inserção dos estudantes no mercado de trabalho não era garantia de um futuro melhor para todos nós, mas que a construção desse futuro qualitativamente melhor depende da inserção crítica desses alunos no mundo do trabalho.

Além disso, seria necessário pensar no desenvolvimento integral desses alunos, visto que não estamos apenas formando futuros trabalhadores e, sim, cidadãos que são também sujeitos políticos historicamente e culturalmente estruturados, que vivem e que interagem dentro de sistemas de poder ligados diretamente a condições econômicas, políticas e ideológicas complexas. Dessa forma, o discurso por nós sustentado, até aquele momento, encarava os alunos como simples receptáculos de um saber supostamente mágico que, por si só, garantiria o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e humana.

A minha prática discursiva em sala de aula, semelhante à maioria dos professores, se resumia, quase que exclusivamente, à transmissão de saberes técnicos necessários para que os estudantes tivessem condições mínimas de disputar uma vaga no mercado de trabalho, para, futuramente, se submeterem a brutais jornadas de trabalho em troca de salários ínfimos que mal supririam suas necessidades básicas. Parecia ser este o nosso principal objetivo enquanto educadores: preparar os estudantes para um mercado de trabalho cada vez mais precário e injusto sem considerar que esses mesmos alunos são sujeitos que têm uma história e que também constroem a história com bases nos seus saberes socialmente construídos, não sendo, portanto, meras peças que compõem as engrenagens de um sistema econômico.

A partir dessas observações percebi que nós, os professores, não discutíamos com os estudantes questões essenciais relativas ao universo político e ideológico presente naqueles mesmos saberes técnicos/científicos que estavam sendo trabalhados em sala de aula. Da mesma forma, não ficava claro a que interesses de classe, gênero e cultura tais saberes atenderiam. Desse modo, a nossa prática discursiva enquanto docentes era constantemente posta à revelia dos conteúdos políticos, ideológicos, históricos e culturais subjacentes à *práxis* do educador, criando uma espécie de “esvaziamento” dos conteúdos históricos e sociais acumulados pela humanidade. Com base nesse esvaziamento, desenvolvia-se o ambiente favorável à transmissão de saberes unidirecionados para a satisfação imediata de um mercado predominantemente neoliberal*, satisfazendo as necessidades estruturais desse sistema, sem sabermos ao certo se esse modelo de formação poderia contribuir com o desenvolvimento de um cidadão crítico em condições de construir uma nova sociedade em que a lógica do mercado não seja vista como a única solução para todos os nossos problemas.

Assim, o debate em torno das relações existentes entre conhecimento científico e contexto econômico, cultural e histórico era constantemente enfraquecido a ponto de inviabilizar o desenvolvimento de espaços de discussão para que professor e alunos, juntos, criassem um ambiente de reflexão crítica em relação aos saberes e conteúdos científicos que estavam sendo criados em sala de aula.

* Os conceitos de *neoliberalismo*, *reflexão crítica*, *hegemonia* assim como os demais conceitos que aparecem nesta introdução serão discutidos no capítulo teórico.

Após o desenvolvimento dessas considerações iniciais, foi possível definir os objetivos centrais desta pesquisa. Assim, optamos por inserir este trabalho na área de formação de professores, uma vez que, conforme argumentaremos no decorrer desta pesquisa, o processo inerente à transformação social, em um dos seus estágios, passa inevitavelmente pela escola. Conseqüentemente, o professor, aqui entendido como um dos seus principais agentes, tem em suas mãos o dever social de lutar para que os grupos excluídos do cenário político político/histórico reconstruam suas culturas e histórias no sentido de participar ativamente da luta em favor da emancipação e construção de uma nova sociedade em que o poder hegemônico do Capital não seja entendido como o fim único e último da humanidade.

Feitas estas considerações gerais, o objetivo central deste trabalho é discutir a formação da identidade discursiva de um professor de História, tendo como base as características históricas, culturais e sociais inerentes à construção dessa identidade e contribuir com a inclusão de todos (professores, alunos e comunidade) por intermédio do viés transformador da linguagem. Dessa forma, buscar-se-á: (1) Refletir criticamente sobre as práticas discursivas no interior das escolas no sentido de problematizar, contestar e repensar as atuais correntes hegemônicas presentes na educação; (2) Criar condições para que professores e estudantes tenham condições de repensar criticamente sobre os discursos hegemônicos visando a transformação dos seus contextos. Estão inseridas no bojo desses objetivos centrais as seguintes perguntas de pesquisa:

(1) Como se estrutura o discurso do professor frente à sua posição crítica diante dos discursos hegemônicos presentes na educação em relação a:

- Temas abordados
- Criação de espaços de discussão crítica em sala de aula?

(2) Como as sessões reflexivas podem se constituir como espaços para que o professor repense as suas práticas?

Assim, pesquisador e professor, buscam, juntos, construir novos saberes no sentido de promover intervenções em seus contextos de atuação visando à transformação qualitativa desses espaços.

O contexto de pesquisa compreende uma escola de ensino fundamental e médio situada na zona leste da cidade de São Paulo e tem como participante focal um professor de História e como participantes secundários alunos do 3º ano do ensino médio.

Este trabalho está inserido na linha de pesquisa denominada Linguagem e Educação e encontra-se vinculado ao grupo de pesquisa ILCAE – Inclusão Lingüística em Cenários de Atividades Educacionais. Esse grupo analisa e discute a linguagem como ferramenta de construção do pensamento crítico objetivando a inclusão dos sujeitos por intermédio da linguagem, contribuindo, dessa forma com o desenvolvimento da cidadania. Esta pesquisa se identifica com os objetivos do grupo e pretende contribuir com os mesmos através dos seus objetivos e especificidades.

A escolha de trabalhar com a Lingüística Aplicada se justifica uma vez que encaramos a linguagem como uma prática eminentemente social, na medida em que a linguagem, como produto do mundo do trabalho (Marx & Engels, 1998), se constitui como ferramenta psicológica mediadora na construção do mundo, sendo, portanto, essencial ao próprio mundo do trabalho, imprescindível, então, à própria sobrevivência do homem (Leont'ev, s/d). A partir desse ponto de vista, entendemos ser a linguagem um instrumento indispensável à transformação da sociedade.

Outro fator relevante é conceber a L.A. como uma proposta de análise lingüística mediadora e interdisciplinar em constante diálogo com disciplinas que lhes dão apoio teórico e metodológico (Moita Lopes, 1996; Rajagopalan, 2003). Sendo assim, esta pesquisa tece relações teóricas e metodológicas com outras áreas das ciências sociais, sobretudo a sociologia da educação, a psicologia e a filosofia. Buscamos, com isso, tentar estudar com mais profundidade o problema colocado no nosso trabalho.

Na Lingüística Aplicada encontramos relevantes trabalhos de linha crítica os quais buscam promover a emancipação dos sujeitos e a transformação do *status quo*. Liberali (1999), desenvolveu um estudo no qual argumentou que o diário reflexivo pode se constituir como uma importante ferramenta a ser utilizada como mediadora na construção da reflexão crítica. No caso do estudo realizado por Fidalgo (2002), nos deparamos com o desenvolvimento de uma pesquisa que buscou ressaltar a importância de se criar instrumentos de avaliação e de ensino-aprendizagem dentro de uma perspectiva crítica de

colaboração, no qual os participantes se integram dentro de um projeto que visa à construção crítica do conhecimento.

Ambos os trabalhos se harmonizam com uma das nossas idéias centrais, pois também discutem a importância da construção, dentro da sala de aula, de uma linguagem problematizadora/contestadora que se contraponha aos discursos hegemônicos. Fica claro nos dois trabalhos a importância do professor, como par mais experiente, na elaboração de um discurso que potencialize a construção colaborativa e crítica do conhecimento. Trata-se de uma outra idéia central que guia nosso trabalho. Ainda no campo da L.A. encontramos outro trabalho (Horikawa, 2001) que se vale da teoria freireana para construir as bases gerais da reflexão crítica na escola. Tendo a autora vivenciado o período em que Paulo Freire esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, surgiu o ambiente favorável para que idéias de cunho emancipatório fossem discutidas no âmbito educacional, fato que muito contribuiu para a efetivação de sua pesquisa. No que diz respeito à teoria freireana, concordamos com as idéias centrais desse trabalho, sobretudo na importância da reflexão crítica para a formação do docente no seu contexto de prática.

Contudo, gostaríamos de discutir um pouco mais a relação dialética travada entre o micro-contexto da escola e as macro-estruturas de poder e controle social, especialmente aquelas atreladas aos objetivos do Capital, em especial na sua fase mais mordaz que costumou-se chamar de neoliberal. Argumentaremos, no decorrer deste trabalho, que a hegemonia neoliberal burguesa constitui-se, atualmente, como um dos principais obstáculos à efetivação da inclusão dos grupos menos favorecidos nos contextos educacionais. Assim, desvendar as suas bases funcionais e discursivas, propondo caminhos alternativos seria uma das formas de promover mudanças qualitativas tanto no âmbito estrutural como nos diversos segmentos sociais que estão atrelados a essas estruturas.

Este trabalho está dividido em quatro capítulos: Fundamentação Teórica, Metodologia de Pesquisa, Análise e Discussão dos Dados e Considerações Finais. No primeiro, discuto os conceitos ligados à construção do pensamento crítico. Desenvolvo as idéias relativas ao conceito de hegemonia, neoliberalismo, reflexão crítica e busco destacar a importância desses temas para a sustentação dos objetivos da pesquisa.

No capítulo metodológico discuto o tipo de pesquisa utilizado, descrevo o contexto de pesquisa e seus participantes bem como os instrumentos de coleta e os procedimentos da

análise dos dados. No terceiro capítulo apresento a análise e a discussão dos dados e dos resultados com o intuito de responder as perguntas de pesquisa.

Por fim, encerro este trabalho com as considerações finais, discutindo reflexões pessoais, apresentando impressões particulares e promovendo alguns questionamentos que possam ser úteis a pesquisas ulteriores. Em seguida, o leitor encontrará as referências bibliográficas e os anexos.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresento e discuto as bases teóricas que embasam esta pesquisa. Em relação às questões de cultura e identidade na era da globalização capitalista utilizo os conceitos relativos ao tema do Multiculturalismo Crítico (McLaren, 2000 A, 2000 B). Sobre poder, educação e democracia encontro apoio em Apple (1989, 2001). Do interior da discussão desenvolvida por McLaren, retiro o conceito de *agência discursiva*, também muito discutido por Giroux, (1983). Em relação à formação do professor crítico/reflexivo lanço mão dos estudos apresentados por Giroux (1997) e Kincheloe (1997).

Em relação ao tema específico do Neoliberalismo e de suas bases filosóficas elaboradas para o campo educacional, me apoio nos estudos de Gentili & Silva (1994), Gentili (1995, 2001) e Frigoto & Gentili (2002). Sobre a questão das políticas neoliberais adotadas para a educação e as relações entre o macro (estruturas de poder) e o micro (contexto educacional) utilizo as investigações de Kuenzer (2001). Sobre os efeitos da cultura neoliberal na formação da identidade dos sujeitos na educação, me apoio em Silva (1994).

Dos estudos que se debruçam especificamente sobre o campo da linguagem, lanço mão do conceito de *linguagem ideológica* de Bakhtin (1997). Na Lingüística Aplicada busco apoio teórico na sua vertente crítica (Pennycook, 1998, 2001; Rajagopalan, 2003). Sobre a relação da linguagem com a formação das identidades bem como sobre as questões que dizem respeito ao estatuto teórico da Lingüística Aplicada aproveito os trabalhos realizados por Moita Lopes (1996, 1998, 2002). Em relação aos conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e da linguagem como instrumento psicológico de mediação, me embaso em Vygotsky (2001, 2002).

Todos os conceitos listados anteriormente estão, direta ou indiretamente, ligados à proposta de Paulo Freire. A teoria freireana será a principal base sustentatória de toda a nossa fundamentação teórica, sobretudo a concepção de homem entendido como ser que

produz a história, não sendo, de forma alguma, um mero produto das determinações sociais. Acrescentaremos a essa concepção alguns conceitos marxistas que, embora não estejam explicitamente citados no decorrer do trabalho, guiarão todo o processo dialético que permeia a pesquisa. Assim, os conceitos de *materialismo histórico, alienação e luta de classes* estarão, de alguma forma, presentes nas discussões que se seguirão. Muitos dos conceitos listados anteriormente encontram sua essência no interior das bases marxistas.

1.1. Educação e capitalismo: relações e contradições

O foco desta seção é tecer algumas considerações gerais sobre as relações estabelecidas entre a escola e o capitalismo. Não pretendemos, com isso, esgotar o tema, que é muito amplo e complexo, mas, sim, discutir alguns pontos que consideramos relevantes para o entendimento deste trabalho.

Nesta parte da pesquisa, consideramos relevante a idéia de lembrar um pouco a minha experiência enquanto professor da rede pública. Naquele tempo não entendíamos muito bem o problema que se colocava diante de nós. Muito embora nos esforçássemos ao máximo para tentar garantir uma formação adequada para que os estudantes tivessem condições de construir uma vida melhor para si e para suas famílias, não conseguíamos entender as causas que conspiravam para que nossos sinceros planos fracassassem.

De acordo com um dos pontos de vista defendidos neste trabalho, uma das formas pelas quais podemos melhor compreender o que de fato acontece dentro da escola é situar nossas práticas dentro do campo mais amplo da sociedade. A escola, então, não é um espaço isolado, “solto no ar”, livre das conexões que a ligam dentro de uma esfera que agrega os setores da economia, da política, do poder e da ideologia. A instituição escolar está inserida dentro desse contexto em que se entrelaçam instâncias heterogêneas que, direta ou indiretamente, cooperam com a construção do modelo educacional adotado em uma determinada sociedade. Assim, de acordo com Frigoto (1995:79):

Buscar entender adequadamente os dilemas e impasses do campo educacional hoje é, inicialmente, dispor-se a entender que a crise da educação somente é possível de ser compreendida no escopo mais amplo da crise do capitalismo real deste final de século no plano internacional e com especificidades em nosso país. Trata-se de uma crise que está demarcada por uma especificidade que se explicita nos planos econômico-social, ideológico, ético-político e educacional [...]

Entender as interações produzidas no contexto escolar é estar atento à dialética travada entre os micro-contextos que compreendem as salas de aula e as escolas e os macro-contextos referentes às estruturas sociais em que a instituição escolar está inserida. Dessa forma, não é na própria escola ou nos alunos e professores que encontraremos as causas que produzem os nossos fracassos, e, sim, na relação entre a totalidade dos elementos que compõe nossas vidas enquanto sujeitos sociais. Como bem lembrou Frigoto, devemos entender a crise do capitalismo internacional e suas implicações específicas para o cenário educacional brasileiro como um passo inicial rumo ao possível esclarecimento dos nossos problemas. Dessa forma, entendemos ser necessário localizar quais são as características e propostas gerais inerentes a esse novo enfoque do sistema capitalista.

De acordo com Gentili (1995), Costa (1995) e Kuenzer (2001), o sistema capitalista de produção sofreu rupturas nas suas estruturas e processos a partir do enfraquecimento dos métodos que sustentavam o regime *fordista* de produção. O chamado *fordismo* tem como características essenciais a rigidez e a verticalização presentes em sua linha de produção. No interior desse paradigma, cada trabalhador exerce uma função praticamente fixa e determinada, com poucas chances de mobilidade, seguindo métodos e rotinas igualmente cristalizadas, homogêneas e estáveis. Os processos são, dentro desse sistema, rigidamente controlados e organizados em seqüências quase sempre previsíveis e invariáveis (Kuenzer, 2001: 83). Vale a pena imaginar, a título de exemplificação, aquelas imensas linhas de fabricação de automóveis em que cada operário se dedica integralmente a uma única tarefa, realizando a montagem de uma única peça do veículo o qual deve seguir um percurso linear em que cada operário realizará uma função específica no processo de montagem. Tal processo atendia a produção em massa de produtos pouco diversificados, satisfazendo um padrão de consumo relativamente homogêneo (idem, ibidem).

Segundo Gentili (1995), já no final dos anos 60, o fordismo demonstra sinais de esgotamento, indicando que reformulações em suas bases sustentatórias seriam necessárias no sentido de garantir sua sobrevivência. Essa crise se acentua drasticamente a partir dos anos 90 em decorrência das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e com a globalização econômica e cultural. O rápido desenvolvimento dos meios de comunicação, com destaque para a Internet e a comunicação via satélite, proporcionou uma maior fluidez dos capitais, estreitando cada vez mais as fronteiras entre países e continentes, dinamizando gradativamente as relações humanas e contribuindo sobremaneira com o crescimento e expansão dos mercados em nível internacional. Nesse sentido, os processos rígidos e estáveis de outrora cedem lugar a processos mais flexíveis dentro de sistemas e rotinas mais dinâmicas e instáveis. Assiste-se, nesse período, ao desabrochar de novas tecnologias que mudarão para sempre os meios de produção e a maneira como a sociedade é organizada, bem como o desenvolvimento de habilidades técnicas e cognitivas por parte dos sujeitos nela inseridos. Como bem observou Kuenzer (2001: 85):

A mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica, ou seja, dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que atinge todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como: análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade diante de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante.

Como podemos perceber, a crise do modelo fordista impulsionou uma série de transformações nas estruturas do sistema capitalista. Conseqüentemente, a sociedade e os sujeitos que nela interagem também sentiram os impactos oriundos dessas transformações. Flexibilidade, criatividade, eficiência, versatilidade e trabalho em grupo são algumas das palavras-chave inerentes à nova conjuntura, configurando-se também como atributos indispensáveis para aqueles que desejam fazer parte desse cenário (Gohn, 2002). Todo esse movimento revigorou a saúde dos mercados na medida em que as possibilidades de

expansão e acumulação do capital aumentaram significativamente em decorrência do desenvolvimento de todos os fatores listados anteriormente.

Esse estágio da economia, gerado a partir da crise do fordismo, pode também ser conhecido e nomeado como *Neoliberal*. De acordo com Marques & Rego (2006), o Neoliberalismo é caracterizado como um sistema econômico no qual o Estado deve exercer mínimo controle sobre as atividades privadas do mercado, contribuindo, inclusive com a desburocratização das leis que regem seu funcionamento no sentido de “liberar” o quanto possível as suas atividades para que os mercados tenham a maior liberdade possível para atuar e se desenvolver na sociedade. Dentro desse cenário, é uma das tarefas principais do Estado garantir o cumprimento dos contratos e das leis que regem o funcionamento do sistema econômico em vigor. As características que listamos acima (flexibilidade, criatividade, eficiência, versatilidade) só podem ser de fato efetivadas quando há um ambiente econômico e político adequado que adote tais características. Ou seja, tais características não existem por si mesmas, visto que estão acopladas a um sistema que lhes dá sustentação ideológica e política (idem).

Podemos afirmar, com base nessas informações, que a escola está inserida, hoje, dentro de um sistema capitalista de tipo Neoliberal. Mas, afinal, qual a relação da escola com o Neoliberalismo? Conforme argumentamos no início do capítulo, a escola não está “solta no ar”, visto que, conectada a outras esferas da sociedade, estabelece relações com essas mesmas esferas. A escola, pelo seu caráter formador, exerce dentro dessa conjuntura, um papel vital no sentido de trabalhar e desenvolver nos estudantes as habilidades requeridas pela mundo do trabalho (meios de produção). Nesse ponto, nossas palavras se identificam com as colocações feitas por Kuenzer (2001:82) quando afirma que “*a finalidade do trabalho pedagógico, articulado ao processo de trabalho capitalista, é o disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo*”.

Voltando um pouco ao que foi dito anteriormente por Frigoto (1995), a crise do capitalismo é considerada um fator relevante para começarmos a entender os dilemas da educação. De fato, esse primeiro passo foi dado. Até o momento foi possível entender, de certa forma, como as novas necessidades impostas pela crise e mutação dos sistemas de

produção resultaram em implicações para o sistema educacional. Uma reflexão mais acurada sobre o ponto de vista defendido por Frigoto abre espaço para uma discussão em torno das contradições inerentes ao Neoliberalismo, pois a crise continua em movimento, alimentando, infelizmente, os dilemas da educação brasileira.

Em princípio, de acordo com Gentili (2001: 49), as políticas públicas educacionais adotadas para as instituições escolares defendiam um conjunto de estratégias que deveriam garantir a integração econômica da sociedade no mercado de trabalho. O pleno emprego era um dos objetivos centrais desse processo. Contudo, a promessa integradora da escola foi se esvaindo, segundo o autor, a partir da própria crise do capitalismo que se iniciou na década de 70, intensificando-se gradativamente no decorrer dos anos noventa, fase em que o Neoliberalismo começa definitivamente a amadurecer. As altas taxas de desemprego tornam-se uma realidade avassaladora, sobretudo para aqueles que já se encontravam socialmente em situação de desvantagem. Dessa forma, o Estado assiste a desintegração da promessa integradora da escola, restando ao indivíduo, tão-somente a ele, a árdua missão de lutar por uma vaga no mercado de trabalho. Isso fica bem claro nas palavras de Gentili (idem: 51): *“Morta definitivamente a promessa do pleno emprego, restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho”*. A nosso ver, a questão do individualismo e da competição, tão pródigos do sistema Neoliberal, nascem baseados neste ponto de vista.

Não cabe mais, portanto, ao Estado trabalhar no sentido de desenvolver e preservar as condições mínimas para que os sujeitos vejam seus direitos respeitados. Cabe ao próprio sujeito competir “livremente” no mercado para tentar garantir sua sobrevivência por intermédio da conquista de um disputadíssimo posto de trabalho. Assim, as questões que, outrora, estavam ligadas ao direito universal de acesso ao mundo do trabalho, saúde, educação e cultura migram da esfera pública e coletiva para a esfera privada e individual (Gentili, 1995), reforçando a idéia de que o acesso a tais bens é uma questão puramente meritocrática. Trata-se, como podemos observar, de uma mudança radical de enfoque, pois a inserção do sujeito no mundo do trabalho, por exemplo, como um direito inalienável do cidadão se transforma, através da ótica do mercado, em uma mera questão de esforço pessoal, não importando, em decorrência desse enfoque exacerbado no indivíduo, as brutais

desigualdades sociais e históricas que afetam diretamente a vida de milhões de alunos no Brasil.

Prevalendo essa lógica, cabe à escola, de acordo com Gohn (2002) e Gentili (2001), desenvolver nos estudantes aquelas habilidades necessárias (flexibilidade, criatividade, versatilidade, por exemplo) à sua possível empregabilidade. Em suma, dentro dos novos códigos, a tarefa precípua da escola é a de tornar os estudantes “empregáveis”, em condições de, ao menos, disputar uma rara vaga no atribulado mercado de trabalho.

É importante observar que não estamos afirmando que o desenvolvimento de tais habilidades seja necessariamente prejudicial ao aluno. Na verdade, o que transforma essas habilidades em instrumentos de exclusão são os interesses políticos e ideológicos de um grupo dominante que tenta impor sua lógica aos demais. Dessa forma, a capacidade de trabalhar em grupo, por exemplo, não pode ser considerada em si mesma como uma má idéia. O problema reside na lógica que condiciona tal habilidade à possibilidade do lucro. Assim, as possibilidades de expansão e crescimento do Capital, no atual cenário da economia globalizada, dependem do cultivo e aprimoramento desses atributos para que o aquecimento da economia gere cada vez mais lucratividade. Infelizmente, temos observado que o lucro obtido com a ajuda dessas habilidades não é eqüitativamente distribuído entre aqueles que participaram do processo que o gerou.

Parece-nos, pelo que foi observado até aqui, que há uma necessidade insaciável de crescimento e expansão do capital que gera um sucessão de crises na esfera econômica, política e social, que, ao seu turno, tendem geralmente a excluir e marginalizar os grupos menos favorecidos. Para Mézáros (2005), as necessidades inerentes ao crescimento contínuo e acelerado do capitalismo contemporâneo seguem as tendências de um “metabolismo destrutivo” que, continuamente, caminha na direção de uma barbárie anunciada. Esse ritmo descontrolado e inseqüente de crescimento, exige, paralelamente, o desenvolvimento de novas habilidades bem como o refinamento das que já existem, tendo como um de seus principais corolários a formação de sujeitos que, munidos de tais requerimentos, estejam prontamente aptos a contribuir para o crescimento e expansão do capital, muita embora esse crescimento não resulte necessariamente em significativas melhorias nas condições de vida dos trabalhadores.

Assim, o trabalho em grupo, por exemplo, pode ser utilizado como um importante instrumento no sentido de acirrar a competitividade entre as empresas, aumentando, possivelmente, os lucros de uma em detrimento da outra. No entanto, no interior dessa lógica de competição, o trabalho em grupo não está de forma alguma atrelado à solidariedade e ao bem-estar coletivo, visto que os fins, bem mais individuais, são outros e o alvo principal é o lucro. Dentro desse ponto de vista, o chamado funcionário versátil, que exerce inúmeras funções simultaneamente, pode se constituir em um trabalhador que faz o serviço de outros três, dentro de um período de tempo menor e com um resultado de produtividade muito maior, mas que, contudo, recebe o salário de um. Em nossa opinião, esse raciocínio pode também ser aplicado a várias outras habilidades exigidas pelo mercado e que são atualmente desenvolvidas acriticamente no sistema educacional brasileiro.

Lamentavelmente, as contradições não param por aí, Del Pino (2002:65) aponta diretamente para algumas das graves conseqüências geradas a partir desse enfoque:

O século XX, que iniciou como o século das massas, despede-se como o século do desemprego em massa. As contradições, elementos intrínsecos à produção do capital, continuam se reproduzindo incessantemente. Cresce o conhecimento e a capacidade de produzir riquezas, mas aumenta a incerteza sobre a própria sobrevivência do ser humano. A forma capital de relações sociais produz, neste fim de século, efeitos catastróficos para os recursos naturais e o meio-ambiente, além de ampliar sistematicamente o 'trabalho supérfluo', vale dizer, a destruição maciça de postos de trabalho.

Há, então, pelo que foi visto até aqui, uma determinada concepção de educação que, por um lado, parece beneficiar um grupo social enquanto que, ao mesmo tempo, parte significativa da sociedade permanece excluída dos cenários políticos que configuram suas vidas, sem poder e submetidos a um sistema imposto pela hegemonia burguesa atrelada ao Neoliberalismo. Resta saber, diante de tantas mazelas e contradições, quais seriam os fatores que poderiam legitimar a presença dos valores, pressupostos e ideais hegemônicos neoliberais no sistema educacional elaborado para as massas populares. Para esta pesquisa consideramos essencial, para começar a entender como funciona esse processo, definir o conceito de *hegemonia*.

De acordo com McLaren (1997: 206), a classe dominante exerce sua dominação sobre outras classes e grupos por intermédio de um processo chamado de hegemonia. Essa dominação geralmente não é efetivada através da força e coerção físicas, mas por uma série de práticas sociais que giram em torno da fabricação, desenvolvimento e manutenção de formas de consenso. Essas práticas sociais, ligadas à construção do consenso, estão inseridas em espaços e contextos particulares, tais como a mídia de massa, a igreja, o Estado, a família e, em especial, a escola (idem, ibidem).

Então, o grupo dominante, baseado nas formas de consenso e nos locais em que essas formas são lapidadas, tenta convencer os grupos subordinados de que seus pressupostos morais, éticos, políticos e filosóficos representam a melhor opção para todos os setores da sociedade que, inconscientemente, depositam sua fé e confiança nesses pressupostos, endossando as idéias que mantêm viva a chama da sua opressão, assegurando, dessa forma, a permanência do grupo dominante no poder. O interessante é que McLaren destaca o papel atribuído aos símbolos, significados e representações como instrumentos poderosos na luta pela hegemonia. A questão da linguagem, nesse caso, exerce um papel fundamental na manutenção dos discursos hegemônicos ou na superação dos mesmos através de uma prática lingüístico-discursiva contra-hegemônica. Falaremos um pouco disso na próxima seção desse capítulo.

Para finalizar, gostaríamos de retornar um pouco no que foi dito no início deste capítulo. A minha experiência na escola pública, assim como a dos meus amigos professores, foi marcada por uma série de dilemas que influenciaram negativamente tanto as nossas vidas quanto a dos nossos alunos. Embasados na discussão tecida até este momento, foi possível entender, de uma forma geral, as raízes sócio-políticas que contribuem com a manutenção dos problemas vividos hoje pela educação no Brasil. É possível, ao menos, tirar uma pequena conclusão em relação a esses problemas por nós vivenciados. As causas e origens das nossas mazelas não são imanes aos sujeitos, mas estão relacionadas e são produzidas em contextos sócio-históricos complexos que desestabilizam, por sua vez, a idéia dominante de que o indivíduo é a causa da sua própria miséria.

1.2. Construção da legitimidade dos discursos hegemônicos no espaço escolar

Conforme visto anteriormente, as características essenciais do projeto neoliberal enquanto sistema hegemônico (individualismo, flexibilidade, meritocracia etc.) estão em diálogo com o sistema escolar objetivando desenvolver nos estudantes as habilidades necessárias à fluidez e ao crescimento da economia globalizada do mercado. Para ter acesso a essa visão tivemos de fazer um esforço de relacionar os espaços específicos da escola em relação às estruturas sócio-políticas e de poder que estão ao redor da escola, contextualizando, dessa forma, os espaços em que suas interações se manifestam. Em outras palavras, de acordo com a argumentação que desenvolvemos anteriormente, trata-se de relacionar e observar o processo dialético entre o macro e o micro, evidenciando suas contradições e propor, a partir desse ponto, reflexões mais críticas simpáticas à construção de um projeto alternativo que se contraponha à hegemonia e ao autoritarismo do sistema em vigor. Contudo, é importante ressaltar que essa relação que envolve a escola e o poder não se dá de forma direta, mas mediada por uma série de sistemas lingüístico-discursivos e simbólicos construídos com a finalidade de validar/legitimar os valores inerentes à lógica dos grupos dominantes. Como aponta Paulo Freire (1987:144):

A manipulação se faz por toda uma série de mitos a que nos referimos. Entre eles, mais este: o modelo que a Burguesia se faz de si mesma às massas com possibilidade de ascensão. Para isto, porém, é preciso que as massas aceitem sua palavra.

Baseados no que foi dito por Freire, percebemos que a manipulação e o controle das massas subordinadas encontram sustentação na fé e na esperança que os oprimidos alimentam de um dia obter uma vida tão boa e digna quanto à vivida pelos opressores. Escamoteiam-se aí, as contradições de um sistema que impossibilita o acesso dos menos favorecidos aos bens materiais e simbólicos de que necessitam para construir uma vida melhor. É interessante reparar que esse jogo é sustentado por uma linguagem criada pela Burguesia no sentido de seduzir as classes subordinadas em torno de um ponto de vista que serve apenas aos interesses das classes dirigentes. Essa linguagem sedutora elaborada pelas elites é, dentro do nosso ponto de vista, constituída por uma série de recursos simbólicos,

lingüísticos e discursivos em que os códigos e significados estão entrelaçados a interesses políticos específicos de um grupo que pretende manter seus privilégios intactos.

Todo esse aparato lingüístico-discursivo busca construir formas de nomear, entender e representar o mundo que sejam fiéis a um determinado ponto de vista. Esse ponto de vista construído a partir de esquemas lingüísticos e discursivos é resultado de uma luta social travada na arena sócio-histórica do mundo, espaço em que classes ou grupos tentam efetivar e validar seus valores, costumes, pressupostos éticos e filosóficos por intermédio da linguagem. A hegemonia neoliberal, de acordo com Silva (1994:16), também se vale dessa metodologia:

A presente ofensiva neoliberal precisa ser vista não apenas como uma luta em torno da distribuição de recursos materiais e econômicos (o que ela também é), [...] mas sobretudo como uma luta para criar as próprias categorias, noções e termos através dos quais se pode nomear a sociedade e o mundo[...].

Tendo isso em mente, não se trata apenas de descrever o funcionamento sistemático das engrenagens que mantém o poder dominante vivo, mas, sobretudo, de desmontar a lógica lingüístico-discursiva que está por trás dessas engrenagens, entendendo, a partir desse desvelamento, como são produzidas as categorias que permitem a interpretação e a leitura do mundo. De acordo com Moita Lopes (2002:31), as representações do mundo bem como as identidades dos sujeitos são formadas a partir da relação que estes estabelecem com os recursos lingüísticos e discursivos de que dispõem na sociedade. Esses recursos lingüístico-discursivos são utilizados na construção dos significados que estão na base das categorias que permitem a nomeação, interpretação e representação das realidades concretas.

Percebemos, então, com base na discussão desenvolvida nesta seção, que existe na sociedade uma espécie de arena em que grupos opostos protagonizam uma série de “lutas discursivas” com o intuito de efetivar seus pressupostos éticos, políticos e ideológicos. Dessa forma, a disputa pela hegemonia econômica e política também pode ser entendida como uma disputa simbólica construída a partir de recursos lingüísticos e discursivos.

No interior da problemática referente à luta discursiva, Suárez (1995:257) entende que a construção simbólica dos ditames e proposições neoliberais ocorre dentro de um

movimento de mão-dupla: por um lado, o paradigma neoliberal cria e legitima aquilo que é considerado como o “ideal”, o “benigno” e o “correto”, delineando seu próprio horizonte em termos do que considera como representação legítima do real; por outro lado, desqualifica, censura, desaprova e mistifica outras visões divergentes que possam por em risco o bom funcionamento do seu sistema.

Considerando-se a linguagem como uma prática social e ideológica (Bakhtin,1997) que, dentro de um processo dialético de mediação, constrói a realidade ao mesmo tempo em que é constituída por ela, formando as subjetividades dos indivíduos (Vygotsky, 2001; Leont’ev, s/d), podemos perceber que as identidades, representações e ações dos estudantes estão inevitavelmente atreladas ao universo discursivo no qual estão inseridos e que são justamente essas identidades, ações e representações que vão validar ou negar os ditames dos discursos hegemônicos, incluindo-se aí os de ordem neoliberal burguesa, contribuindo para a sua manutenção ou para sua problematização e futura superação. Então, os movimentos sociais, em especial os da esfera educacional, que contribuem para a disseminação e expansão dos valores inerentes à esfera mercadológica, causam impacto:

não apenas na realidade das “coisas materiais” como também na materialidade da consciência. É assim que os indivíduos, na medida em que introjetam o valor mercantil e as relações mercantis como padrão dominante de interpretação dos mundos possíveis, aceitam–e confiam no mercado como âmbito em que, “naturalmente”, podem–e devem– desenvolver-se como pessoas humanas (Gentili, 1995:228).

Percebemos, por meio da discussão apresentada até aqui, que o atual discurso hegemônico atua sob uma base móvel e complexa e que não existe, portanto, uma relação direta entre os espaços educacionais e as macroestruturas de poder sem que haja, no bojo dessas relações, sistemas simbólicos e discursivos por meio dos quais são lapidados, produzidos e disseminados os valores essenciais ao processo de legitimação dos discursos dominantes. Assim, tanto no âmbito histórico, cultural e econômico quanto no âmbito físico, espiritual e psicológico, existe toda uma complexa trama discursiva que luta para que seus pressupostos éticos, morais e filosóficos sejam efetivados nas mentes e nos corações dos estudantes, professores e comunidade escolar com vistas à implantação de um

regime que pretende se fazer único, deixando no ar a idéia maliciosa de que exista apenas uma “única saída viável” .

Já caminhando para o fim desta seção, gostaríamos de destacar o papel crítico-reflexivo a ser desempenhado pelo professor que, consciente da diversidade cultural inerente aos diversos grupos sociais presentes na escola, não reconhece no autoritarismo reacionário promovido pelas elites tecnocratas/economicistas uma forma humana e democrática de luta pelo fim das desigualdades sociais e pelo fim da barbárie econômica.

Conscientes de que a linguagem não é neutra e de que, conseqüentemente, a escola, enquanto arena de produção e de luta discursiva, também não poderia se dizer neutra, os professores buscam, enquanto tradutores críticos dessa complexa trama lingüística/discursiva, dismantelar a autoridade semântica do Estado neocapitalista, assumindo sua postura política em favor dos grupos postos à margem dos processos de decisões e que tiveram seus discursos silenciados pelo aparelho repressor do mercado (cf. McLaren, 2000 A).

Dessa forma, buscarão trazer à arena da luta discursiva os grupos excluídos do processo político, dentro de uma postura que considere toda a carga de poder presente nos discursos dos seus alunos. Buscaremos desenvolver melhor essas idéias na próxima seção do nosso trabalho.

1.3. A linguagem do professor como mediador crítico e o papel da reflexão crítica como instrumento contra-hegemônico

O objetivo central dessa seção consiste em situar a prática docente dentro de um espaço sócio-histórico permeado pelo poder. A esfera educativa, conforme argumentado anteriormente, não está isenta, em nenhuma das suas instâncias e níveis, das relações simbólicas e de poder. Dessa forma, o professor, enquanto portador de um papel central referente ao ato de educar, não poderia, igualmente, atribuir a si próprio um suposto caráter de neutralidade frente à sua prática. A *práxis* docente, entendida como um ato político, implica o reconhecimento de que, enquanto educadores, nosso trabalho, aqui representado

como algo muito mais amplo, está contribuindo para transformar a sociedade ou para manter o *status quo* como agente reacionário catalisador das iniquidades sociais.

Posteriormente, defenderemos a idéia de que o professor crítico-reflexivo deva estar ciente da posição que ocupa, consciente de que o teor de poder contido em seus atos representa uma posição de classe aliada a certos interesses que, ao seu turno, se contrapõem a outros interesses igualmente classistas. Gostaríamos de, nesse momento, lembrar uma reflexão de Paulo Freire (1995:47) que vem ao encontro desse argumento:

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação ao seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. [...] não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos do conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar.

As condições impostas pelo poder estabelecido sugerem ao professor, por meio de engodos e manipulações discursivas de toda ordem, uma escola neutra e mergulhada dentro de uma pretensa ordem democrática em que as relações de poder são igualmente distribuídas e mantidas. Conseqüentemente, a figura social do professor encontra-se atrelada a essa frágil imagem de neutralidade e igualdade, enquanto que, nos bastidores, as decisões políticas e ideológicas continuam sendo impostas de cima para baixo, restando ao professor a tarefa de aplicar com a máxima qualidade possível os pressupostos ditados pelas estruturas maiores de poder e de controle social.

No interior dessa atmosfera de neutralidade, a prática pedagógica acaba encerrada dentro dos limites da sala de aula, com a visão exclusivamente direcionada para si mesma, não desenvolvendo os instrumentos necessários ao desvelamento da complexa trama discursiva que está por trás das suas práticas, desconsiderando, dessa forma, os elementos fundamentais à construção discursiva de raça, gênero, etnia e sexualidade em sala de aula,

como bem lembrou Moita Lopes (2002). No momento em que o professor não identifica essa barreira que separa o conhecimento que é desenvolvido dentro da sala de aula e a extensão ideológica desse conhecimento em relação ao mundo exterior bem como as conseqüências sociais desse conhecimento, ocorre uma dicotomia radical que condena o trabalho docente às margens, preso em uma escola, isolado do mundo, passivo em relação às determinações estruturais e seus respectivos representantes políticos. Assim, livres de qualquer tipo de reação, entendemos que os partidários do poder hegemônico sentem-se à vontade para fazerem o que bem entendem, impondo livremente suas prerrogativas à escola sem que essa ofereça qualquer tipo de reação, estando, dessa forma, presa a uma ingênua docilidade, conivente com as forças elitizadas que a oprimem (Freire, 1987).

Dessa forma, resta aos docentes assumirem o papel de meros transmissores de saberes técnicos e, aos alunos, assumirem a figura de dóceis receptáculos de um saber mágico, permanecendo, ambos, isolados dentro de um ambiente fechado, despojados de todos os instrumentos que poderiam utilizar para problematizar e contestar aquilo que lhes é imposto, relegados, com isso, a uma situação perturbadora de mutismo diante da situação desesperadora em que se encontram. Tal isolamento em “regime fechado” implica em mudanças na consciência e na linguagem dos sujeitos envolvidos no ato de construção do conhecimento. Ocorre, em decorrência dessa separação radical entre conhecimentos produzidos em sala de aula e a relação desses conhecimentos com o mundo sócio-político mais amplo, aquilo que Leont’ev (1978 apud Duarte, 2004) chama de processo de *Alienação*.

Assim, o sistema capitalista de produção, ao visar a satisfação individual, na maioria das vezes em detrimento do bem-estar coletivo, coopera decisivamente para que as atitudes do homem atendam exclusivamente aos seus próprios interesses pessoais, sendo que tais interesses adquirem significado e valor, dentro do ponto de vista do capital, somente na medida em que são intercambiáveis dentro do universo mercadológico (Pérez Gómez, 2001), gerando dinheiro e lucro em favor do indivíduo e sem levar em consideração as questões éticas que envolvem esse processo, pois, no escopo do mercado, prevalece a lógica capitalista do lucro, não importando, portando, se esse lucro individual prejudicará o universo do coletivo (Duarte, op.cit.). O espaço da escola, sob o domínio da crença

individualista do neoliberalismo, conforme discutido na seção anterior, infelizmente, tem exercido papel fundamental para legitimar essa lógica.

Nesse ponto, gostaríamos de destacar o papel crucial exercido pela reflexão crítica em relação a esse cenário. Argumento, valendo-se das idéias defendidas por Paulo Freire, que o professor crítico-reflexivo deva situar sua *práxis* no interior de uma vasta e complexa teia em que encontram-se interseccionados uma gama variada de fios políticos e ideológicos atrelados a instâncias de ordem econômica, cultural e histórica que atendem, por sua vez, a interesses de grupos distintos que estão na luta pelo poder (cf. Apple, 1989). Objetiva-se, com isso, a construção de discursos contra-hegemônicos que informem toda a insatisfação das maiorias desfavorecidas frente aos ditames daquelas políticas comprometidas unicamente com a saúde dos mercados e que, assim, coloquem definitivamente no mapa das lutas políticas os grupos que atualmente encontram-se marginalizados em decorrência da exclusão econômica e cultural imposta pelas elites (cf. McLaren, 2000 A, 2000 B).

Dessa forma, reflexão crítica é entendida nesse trabalho como uma prática de questionamento baseada nas relações tecidas entre os aspectos políticos, econômicos e ideológicos e os contextos em que a reflexão e a prática se fazem presentes, cotejando, portanto, de forma dialética e conflituosa, os aspectos referentes aos macro-contextos de poder e os micro-contextos em que o trabalho docente se manifesta, com vistas a promover transformações em ambas as esferas por intermédio de uma linguagem problematizadora, contestadora e contra-hegemônica.

Dentro dessa postura, o professor reflexivo-crítico tem a possibilidade de transformar a leitura crítica do mundo social em subsídios para “*tornar aquele que aprende ciente de como as relações de poder, as estruturas institucionais e os modelos de representação trabalham sobre e através da mente e do corpo de quem aprende, mantendo-o sem poder, aprisionado em uma cultura de silêncio. Na verdade uma perspectiva crítica demanda que o processo de linguagem seja interrogativo*” (Giroux, 1983 p. 45). Torna-se um desafio para o professor reflexivo-crítico trabalhar no sentido de localizar a linguagem como um campo em constante diálogo com a ideologia e com as relações de poder e conhecimento que governam e regulam o acesso de comunidades interpretativas a práticas particulares de linguagem (Idem, ibidem p. 31).

Nesse sentido, enxergamos a linguagem e todo o seu processo de produção como um campo de intensa disputa social que envolve diferentes classes sociais, gêneros, raças e etnias. Considerações dessa qualidade nos informam, definitivamente, que as formações discursivas no campo escolar estão atravessadas por uma série de interesses inerentes a instituições de poder (Fairclough, 1992 apud Moita Lopes, 2002). As formações discursivas, dessa forma, seguem um certo rol de regras de formação ligadas, por sua vez, a uma gênese de natureza histórica e social dispersa em inúmeras redes discursivas (Foucault, 1984) que implicam em maneiras de ver e de interpretar o mundo. São considerações dessa ordem que fornecem uma visão sobre a complexidade teórica subjacente ao tema da linguagem e que, como argumentamos até aqui, são essenciais para que o professor reflexivo-crítico exerça o seu poder de agência.

Seguindo essa lógica, Apple (2001) destaca a necessidade posta diante dos professores crítico-reflexivos de se criar formas alternativas de organização que visem a criação e o desenvolvimento de grupos de estudo e de pesquisa dispostos a desenvolver estratégias que os incluam como sujeitos ativos na construção dos currículos adotados em suas escolas bem como estratégias que os incluam no âmbito das decisões políticas e administrativas, re-escrevendo e re-inventando, dessa forma, os espaços comuns à educação libertadora (Freire, 1996; Kincheloe, 1997).

Coerente com tais pressupostos, Giroux (1997) aponta a necessidade de encarar o professor como um intelectual crítico que visa reconsiderar as condições estruturais em que trabalha bem como as políticas e ideologias atravessadas nessas estruturas, objetivando transformar suas condições de trabalho e possibilitar o surgimento de novas estruturas favoráveis ao desenvolvimento do professor como um pesquisador ativo, que trabalha em colaboração com seus alunos e com outros professores na direção de uma ação intervencionista voltada para a democratização da escola (Apple, 1989). Nesse sentido, para reforçar nossas idéias, Kincheloe (1997: 205,206), destaca algumas qualidades necessárias à prática do professor político-crítico: *“01) Socialmente contextualizado e consciente do poder; 02) Baseado num compromisso em fazer o mundo; 03) Dedicado ao cultivo de participação no contexto; 04) Ampliado por uma consciência com auto-reflexão e reflexão social críticas; 05) Formado por um compromisso com uma educação democrática*

autodirigida; 06) mergulhado numa sensibilidade para o pluralismo; 07) Comprometido com a ação”.

Esse conjunto de atividades e de qualidades coletivas desenvolvidas pelos professores é de suma importância frente à necessidade de se entender os processos pelos quais os discursos da pós-modernidade globalizante atuam, legitimam e constroem as representações e as leituras de mundo coerentes com os seus interesses. Se concordamos com a idéia de que seja necessário construir novas epistemologias e novos sistemas de interpretação do mundo e que tais sistemas estejam baseados em critérios que atomizem os valores pertinentes à igualdade de oportunidades, valores humanos, ética e justiça social, faz-se então, mais do que nunca, a necessidade de se entender como funcionam os sistemas simbólicos dos discursos hegemônicos presentes na educação e, a partir daí, criar agências discursivas (Giroux, 1983; McLaren, 2000 A) que se contraponham criticamente e dialeticamente a essa visão monolítica e cristalizada que aí está, a qual concebe o mercado como única alternativa viável para o desenvolvimento da dignidade humana.

Do ponto de vista da linguagem, conforme argumentado na seção anterior deste capítulo, podemos considerar que a formação das identidades e subjetividades dos sujeitos estão atreladas a esquemas lingüísticos e discursivos que permitem a nomeação, interpretação e representação do mundo. Com isso, os sujeitos agem no mundo de acordo com os esquemas simbólicos, lingüísticos e discursivos presentes em seu contexto social. Inseridos nessas categorias que permitem a representação do mundo por intermédio da linguagem estão os pressupostos políticos e econômicos que direcionam tais categorias de interpretação para formas específicas de ler o mundo ligadas a grupos sociais particulares que lutam entre si por espaço no mundo. Entendemos ser importante para o professor que apoia suas práticas nos pressupostos da reflexão crítica compreender como a linguagem trabalha na formação das identidades dos seus alunos e, posteriormente, enxergar nela um instrumento importante que pode e deve ser utilizado na luta por um mundo mais justo e humano.

Não basta, portanto, entender, por exemplo, como os meios de produção da sociedade capitalista afetam a vida dos estudantes, sem entender o papel que a linguagem exerce dentro desse contexto. Bakhtin (1997:42) aponta um importante aspecto da linguagem na sociedade capitalista, segundo ele:

As relações de produção e a estrutura sócio-política que delas diretamente deriva, determinam todos os contatos verbais possíveis entre indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal; no trabalho, na vida política, na criação ideológica.

Ou seja, a linguagem que auxilia o estudante a moldar as representações do mundo deriva diretamente do contexto sócio-político no qual está inserido. Trata-se de uma referência essencial para a investigação crítica que o professor deve empreender no sentido de (1) entender a relação entre a linguagem e sociedade na constituição do sujeito e (2) criar formas alternativas de compreensão do mundo ligadas aos ideais da educação emancipatória.

É nesse ponto que a linguagem do professor exerce um papel mediador crítico central e essencial ao desenvolvimento de espaços de debate que envolvam os estudantes na criação das chamadas *agências discursivas*.

Em consonância com nosso ponto de vista, o conceito de agência discursiva pode ser entendido como um contrapeso em relação aos discursos hegemônicos da pós-modernidade. De acordo com Giroux (1983) e McLaren (2000 A, 2000 B), as agências discursivas compõem um movimento que busca revitalizar os discursos das maiorias excluídas e trazer à tona um modelo de questionamento crítico, sustentado e orientado a partir de uma base moral, ética e classista, como possibilidade de proporcionar aos estudantes momentos de reflexão que possam viabilizar e orientar futuras intervenções materialistas no interior das estruturas de poder e de dominação, visando à construção da democracia junto às escolas e no campo mais amplo das suas vidas sociais.

No caso do professor, o conceito de agência discursiva torna-se um instrumento a mais que pode auxiliar seu engajamento discursivo no sentido de incentivar a configuração de espaços de discussão crítica durante as aulas. De uma forma geral e sintetizada, poderíamos dizer que o conceito de agência discursiva diz respeito ao desenvolvimento de uma linguagem contra-hegemônica criada pelos grupos marginalizados e tem como objetivo a reconstrução das suas próprias histórias e culturas a partir de uma linguagem auto-afirmativa e independente, constituindo-se, assim, como uma alternativa real frente à imposição autoritária dos discursos hegemônicos conservadores.

Nesta pesquisa, consideramos essencial utilizar o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, doravante ZDP, para que o projeto de construção das agências discursivas sejam efetivados no interior da sala de aula. De uma forma geral, podemos definir a ZDP, segundo Vygotsky (2001), como a distância entre as atividades que um sujeito pode desenvolver e realizar de forma independente e as atividades que pode desenvolver com a colaboração de um sujeito mais experiente. Dessa forma, encaramos o professor como sendo esse sujeito mais experiente que, na condição de educador e especialista, utiliza os conceitos científicos que domina para cooperar com o contínuo crescimento intelectual dos seus alunos a partir dos saberes sócio-históricos que esses alunos dominam, dentro de uma relação dialética e cooperativista. Assim, entendemos que a relação entre conhecimento científico e realidade material não é esquatejada a partir de uma dicotomia radical que separa o indivíduo da sociedade mais ampla na qual está inserido.

As palavras de Newman & Holzman (2002: 96) reforçam nosso argumento: “*A importância da ZDP, em nossa opinião, está em não ter como premissa a separação indivíduo-sociedade; é uma unidade histórica. De fato, ela destrói metodologicamente a necessidade de soluções interacionistas para o dualismo de mente e sociedade porque não aceita, logo de saída, essa separação ôntica!*”

A relação professor-aluno é significativamente enriquecida com a presença da ZDP na medida em que o conhecimento construído dentro desse espaço está enraizado no movimento da história. Com isso, entendemos que as questões políticas estão, portanto, presentes no interior das ZDPs criadas no ambiente escolar, e a linguagem do professor, neste caso, torna-se um instrumento psicológico de mediação importante para a criação de espaços críticos de discussão e criação de conhecimentos, aqui entendidos também como zonas de desenvolvimento proximal.

Acreditamos que o desenvolvimento cognitivo tanto de alunos quanto de professores criados em decorrência da ZDP, mediados pela linguagem, são um ponto de partida importante e essencial para a criação de novas representações de mundo ligadas diretamente a alternativas contra-hegemônicas de libertação. Nesse sentido, Newman & Holsman (op.cit.) estão certos quando afirmam que a ZDP é uma atividade revolucionária.

1.4. Lingüística Aplicada Crítica como instrumento de resistência e transformação social

O objetivo central desta seção é argumentar em favor de uma Lingüística Aplicada de orientação crítica que venha a se constituir como um relevante instrumento teórico e metodológico de investigação e reflexão. Dessa forma, tentaremos discutir a sua importância para o nosso trabalho, bem como evidenciar os pontos em comum que entrelaçam as suas características essenciais com a discussão que foi desenvolvida até aqui. Gostaríamos de começar essa seção tentando responder as seguintes questões: (1) Qual o papel da Lingüística Aplicada, doravante L.A., diante das questões relativas à iniquidade social e do constante aumento da exclusão e da miséria inerentes a essa iniquidade? (2) Qual seria a postura política e ideológica do Lingüista Aplicado diante do atual cenário de caos em que se encontra a educação, e, mais especificamente, a formação de professores?

As questões listadas anteriormente, de forma direta ou indireta, apontam para o universo político e ideológico subjacente a toda *práxis humana*. A atividade do homem, pelo fato de estar situada espaço-temporalmente, informa uma determinada posição social que está sempre em constante movimento, tecendo, simultaneamente, relações com instâncias culturais, políticas, culturais e históricas que atuam de forma dialética dentro dessa complexa atmosfera em que coexistem a prática material humana e as esferas políticas que orientam a sua intervenção no mundo material do trabalho. Pensar a L.A. dentro dessa conjuntura significa pensar a atividade interacional/relacional dos discursos dentro da própria *práxis humana*. Dessa forma, entendendo que a prática discursiva caminha dialeticamente com a prática humana, sendo constituído por esta ao mesmo tempo em que constitui aquela, a linguagem está, inevitavelmente, evidenciando seu caráter ético, político e ideológico.

A L.A., por ter o campo da linguagem, o mundo social em que tal linguagem atua bem como os problemas sociais, históricos e culturais que circunscrevem esse campo da linguagem como constituintes essenciais do seu escopo teórico e metodológico, busca encontrar caminhos alternativos viáveis para problematizar e buscar saídas alternativas aos

problemas que surgem no seio da vida material humana. Assim, a prática humana e a linguagem não são duas instâncias estanques dicotomizadas, pois uma constitui inevitavelmente a outra, sendo que ambas não possuem qualquer tipo de isenção ou neutralidade política, ética e ideológica. O próprio ato de buscar uma definição “ideal” do que seria, afinal, Linguística Aplicada, bem como quais seriam os recortes teóricos e metodológicos mais “coerentes” com o seu escopo implica práticas discursivas atreladas a posições políticas, éticas e ideológicas (Rajagopalan, 2003).

As reflexões desenvolvidas até aqui mostraram que poderíamos nos valer da concepção segundo a qual a L.A. é entendida como uma ciência de caráter interdisciplinar (conforme Moita Lopes, 1996: 19) em condições de fornecer um arcabouço teórico e metodológico que possa atender aos nossos objetivos da pesquisa. Dessa forma, observamos que a L.A. de caráter interdisciplinar estabelece relações com outras ciências humanas visando estudar com mais rigor e profundidade as várias faces do problema colocado em questão. Com isso, surgem contribuições oriundas de diversas áreas que podem, por sua vez, fornecer subsídios teóricos e metodológicos úteis à discussão das questões propostas pelo nosso trabalho. Então, a relação dialética estabelecida com o campo maior das ciências humanas e sociais, tais como a história, pedagogia crítica, psicologia, ciências sociais, filosofia, etc., vem ao encontro dos nossos objetivos no sentido de aprofundar o debate e de criar formas alternativas de investigar o objeto em questão. Pelo fato de nosso projeto se debruçar sobre um problema relativo à linguagem e de se inscrever dentro de uma relação interdisciplinar com outras ciências, consideramos a L.A. como uma área pertinente à nossa proposta de pesquisa.

Observamos, conforme Rajagopalan (2003), que essa abertura de pensamento em relação à interdisciplinaridade no campo da L.A. nem sempre foi possível, visto que, nas primeiras décadas da sua história, o paradigma predominante em L.A. concebia o terreno da linguagem dentro de uma dicotomia, muitas vezes radical, que separava as questões da linguagem dos problemas políticos e sociais imbricados nas práticas empíricas em que a linguagem exerce um papel fundamental enquanto instrumento que medeia as práticas humanas. Segundo Pennycook (2001), essa dicotomia desconsidera o fato de que a linguagem é um instrumento inserido nas relações de poder, que pode ser utilizado tanto

para dominar e oprimir quanto para promover a luta pela democratização e libertação dos povos oprimidos.

Em um primeiro momento, encontramos uma L.A. um tanto quanto reduzida ao estudo das positivities funcionais e estruturais da linguagem, fato que demonstrava uma certa dependência da L.A. em relação à Lingüística. Esse quadro começa a mudar a partir do momento em que as pesquisas colocam uma série de problemas que necessitavam de respostas mais profundas e complexas que escapavam aos conceitos mais rígidos da L.A. tradicional. Assim, notadamente a partir dos anos 90, surgem outros quadros teóricos e metodológicos que se propõem a analisar os problemas surgidos no terreno da linguagem de forma interdisciplinar e com uma sensibilidade maior em relação aos problemas de ordem social que cresciam nas sociedades pós-modernas. Temas relativos à pobreza, exploração, racismo, desigualdades sociais são agregados ao campo de investigação da L.A. Com isso, novos grupos de pesquisa assumiram a postura de desenvolver trabalhos comprometidos com questões de raça, gênero, sexualidade dentro de uma visão politizada, levando em consideração o fato de que o Lingüista Aplicado tem em mãos uma certa carga de poder e, mesmo que muitos não assumam isso, são, inevitavelmente, agentes políticos que agem ou em favor da dominação ou contra ela (Pennycook, 1998; Rajagopalan, 2003).

Inserimos nosso trabalho dentro dessa perspectiva, uma vez que buscamos alternativas mais humanas e democráticas face à dominação autoritária de um discurso político/ideológico que quer se fazer único e inevitável, não abrindo espaço para que outras vozes possam se colocar historicamente e se constituir, dessa forma, como agentes da sua própria constituição política, cultural e social. Seguindo esse prisma, a pesquisa por nós desenvolvida recorre a quadros analíticos que tentam desnudar e descrever os processos pelos quais as desigualdades são engendradas e, a partir desse olhar inicial, esforçar-se por desenvolver uma teoria epistemológica e metodológica fortemente orientada para a intervenção, onde o pesquisador enxerga a complexidade do problema que o cerca através de uma postura crítica inclinada para a mudança social (cf. Kleiman, 1998).

Para além dessa reflexão inicial, essencial para todo pesquisador que se filia à L.A. de linha crítica, seria necessário entender a linguagem como um campo complexo, formado historicamente, culturalmente e socialmente, atravessado a todo momento por relações de poder que informam, por sua vez, um campo de disputa social em que diferentes classes

sociais lutam para efetivar formas legítimas de “ler e compreender” o mundo (Pennycook, 1998, por exemplo).

Assim, o que está em jogo é a luta para efetivar categorias interpretativas capazes de moldar compreensões particulares do mundo. Ocorre que, dentro desse jogo, existem relações assimétricas de poder baseadas em desigualdades históricas. Há uma relação de dominação em que os discursos hegemônicos subtraem ao máximo outras formas alternativas de ver, sentir e conceber o mundo. Então, de acordo com Pennycook, (1998: 24):

Como lingüistas aplicados, estamos envolvidos com linguagem e educação, uma confluência de dois dos aspectos mais essencialmente políticos da vida. Na minha visão as sociedades são desigualmente estruturadas e são dominadas por culturas e ideologias hegemônicas que limitam as possibilidades de refletirmos sobre o mundo e, conseqüentemente, sobre as possibilidades de mudarmos esse mundo. Também estou convencido de que a aprendizagem de línguas está intimamente ligada à manutenção dessas iniquidades quanto às condições que possibilitam mudá-las. Assim, é dever da Lingüística Aplicada examinar a base ideológica do conhecimento que produzimos.

Em conformidade com esse ponto de vista, enquadramos o discurso Neoliberal burguês como uma prática social inclinada historicamente para a exclusão, monopolizando os espaços discursivos que poderiam ser democraticamente demarcados através de práticas mais solidárias baseadas nas categorias de classe, raça e gênero. Nossas investigações no campo educacional evidenciam uma espécie de homogeneização no conjunto dos discursos produzidos no interior da escola, relegando às margens outros esquemas interpretativos de desvendar e re-criar o mundo, anexando ao seu território somente aquelas esferas simbólicas que atendam aos seus interesses políticos e ideológicos. Assim, para Silva (1994 apud Suárez, 1995: 257) “*Os ditames e proposições neoliberais e neoconservadores se estruturam, desta forma, em um processo de constituição simbólica do real, do desejado e do benigno que não apenas sustenta uma determinada ordem de coisas mas que também, além disso, nega a existência mesma de outras ‘realidades’, de outras possibilidades de representar o mundo, seus objetos e relações*”

Constatamos, com isso, que os espaços educacionais estão sendo submetidos aos esquemas avaliativos de um projeto político que pretende se fazer único e que reconhece a importância da escola para atingir seus objetivos. O que a reflexão desenvolvida nesta seção propõe é que nós, enquanto pesquisadores da área da linguagem, podemos criar novas epistemologias e metodologias que neguem a passividade da comunidade escolar frente aos discursos ideológicos atrelados ao ideário conservador da hegemonia mercantilista. Dessa forma, estaremos conscientes de que, quando o que está em jogo é o tipo de educação que queremos para nós e para as gerações futuras, não podemos, enquanto cientistas da linguagem que trabalham com a educação, portanto também educadores, negarmos nossas responsabilidades políticas, estando cientes de que nossos discursos não são neutros e que, ora proferidos, estão ou legitimando as forças hegemônicas do poder ou lutando para desnudar os mecanismos de exclusão desse sistema, mostrando que um outro caminho é possível.

O suposto fatalismo propagado por um discurso que potencializa ao máximo a competição, o individualismo e a formação técnica voltada exclusivamente para o mercado, em detrimento de outras visões de mundo que poderiam formar um sujeito crítico, autônomo, cooperativo e solidário, evidencia a urgência posta frente aos Lingüistas Aplicados em desenvolver pesquisas que acreditem na força da história não como uma fatalidade, mas como uma possibilidade (Freire, 1987). Coerente com o discurso da história encarada como possibilidade, nossa pesquisa defende a idéia de que os discursos produzidos na escola têm uma relação íntima com as condições culturais, sociais e históricas que constituem determinada sociedade. Então, professor e pesquisador, enquanto agentes políticos comprometidos com a inclusão dos grupos marginalizados, podem, junto com a comunidade escolar, promover o diálogo da escola com o campo das lutas históricas e sociais, evidenciando as estruturas e os mecanismos que produzem as desigualdades e injustiças para, alimentados por um discurso orientado para a ação intervencionista, promover de forma democrática e dialética as mudanças necessárias ao momento histórico no qual estamos inseridos.

Nesse sentido, entendemos que os diversos grupos que compõem o universo escolar podem se engajar na luta contra-hegemônica, pois, conforme Foucault (1979), as questões de poder não estariam, como se pensava, concentradas somente nos

centros hegemônicas das macro-estruturas dominantes, mas também nas micro-estruturas espalhadas nos diversos setores da sociedade, formando um todo complexo e interligado, onde micro e macro, sincrônico e diacrônico se interseccionam, um influenciado o outro, dentro de uma relação de interdependência .

De acordo com esse ponto de vista, podemos desenvolver a idéia de que as diversas camadas da sociedade, incluindo as parcelas excluídas do processo histórico, têm em mãos uma parcela do poder, podendo, através desse poder, lutar por uma sociedade mais justa e humana. Procuramos, dessa forma, demonstrar que existe a possibilidade de enfrentar os centros discursivos hegemônicos do poder através da mobilização discursiva dos diversos micro-centros, que, hoje, estão colocados à margem do processo político. Então, argumentamos nas seções anteriores, que cabe, dentro do âmbito educacional, aos professores crítico-reflexivos “ativar” esses micro-centros discursivos, objetivando minimizar as disparidades sociais, minando gradativamente as raízes do poder estabelecido, efetivando, dessa forma, a sua prática enquanto compromisso sócio-político.

Portanto, nosso projeto de pesquisa se alia à L.A. uma vez que tal área se apresenta como um referencial analítico dinâmico que possibilita reconhecer o fato de que hoje, na pós-modernidade, as fronteiras entre as diferentes ciências estão cada vez mais estreitas (Kumaradivellu, 2006), propiciando a reinterpretação de paradigmas, recortes epistemológicos transgressivos, enfim, novos caminhos e novas abordagens que transgridem as normas rígidas de outrora (Pennycook, 2006).

Se nas primeiras décadas da L.A. as questões relativas à interdisciplinaridade e ao compromisso político/social dos pesquisadores frente às desigualdades sociais encontravam-se em nível incipiente, hoje, percebemos o quanto que essas idéias cresceram e amadureceram, conquistando um espaço importante para todos aqueles que vivem a ciência na esperança de que ela pode, e muito, contribuir na construção de um mundo melhor para se viver. Acreditamos ser essa a força central que mantém viva a relação da nossa pesquisa com a Lingüística Aplicada.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia de pesquisa aqui adotada seguirá a linha de cunho crítico-colaborativo, pois considera que a intervenção do pesquisador em relação ao participante deva ocorrer dentro de um ambiente de cooperação onde ambas as partes tenham a possibilidade de problematizar, levantar questões acerca do que está sendo discutido, propor mudanças e intervir (Magalhães, 1994). Dentro dessa perspectiva é tarefa importante do pesquisador dar voz ao participante, escutar o que ele tem a dizer, contribuir para que ele se sinta bem para cooperar na criação de espaços alternativos de discussão coletiva (John-Steiner, 2000).

A teoria da pesquisa crítica se enquadra no paradigma da construção do conhecimento como possibilidade de promover a emancipação dos sujeitos, e, conseqüentemente, construir as bases democráticas para efetivar a mudança social (Bredo & Feinberg, 1982). A pesquisa de linha crítica vem ao encontro dos nossos objetivos de pesquisa, pois busca, dentro de um ambiente colaborativo de reflexão, construir propostas sólidas de intervenção visando à transformação dos discursos hegemônicos (Kincheloe, 1997: 179). Nesse sentido, a prática crítica pressupõe que os participantes estejam inseridos dentro de uma atmosfera de colaboração para que todos tenham voz e vez para discutir criticamente o que está sendo colocado. De acordo com Magalhães (1998: 173): *[...] colaborar, seja em relação ao pesquisador, ao professor, ao coordenador ou ao aluno, significa agir no sentido de explicar, tornar mais claro seus valores, representações, procedimentos e escolhas, com o objetivo de possibilitar aos outros participantes questionamentos, expansões, relocalizações do que está em negociação.*

Assim, nossa pesquisa buscará a interação necessária entre pesquisador e professor para que ambos atuem sob uma plataforma de colaboração crítica, negociando e problematizando questões acerca dos conhecimentos construídos com base nas práticas

discursivas sobre a sala de aula. Magalhães (2002: 39) denomina essas práticas como *sessões reflexivas*, praticadas no decorrer desta pesquisa.

Tendo estas considerações gerais em mente, as sessões reflexivas são entendidas neste trabalho como espaços construídos colaborativamente entre os participantes tendo como ênfase, de acordo com Magalhães (1998: 98), *“a compreensão de que essas sessões podem propiciar contextos para que professores e pesquisador externo problematizem, explicitem e, eventualmente, modifiquem as formas como compreendem sua prática e a si mesmos”*. Dessa forma, entendemos que um dos objetivos centrais que gira em torno da sessão reflexiva é a possibilidade de transformação das práticas e representações a partir da construção coletiva de contextos em que os participantes possam interagir e refletir sobre suas próprias práticas no sentido de problematizar, contestar, repensar e, eventualmente, transformar suas atitudes para, conseqüentemente, também modificar o contexto em que essas atitudes estão inseridas.

O espaço criado a partir de uma sessão reflexiva pode, de acordo com o nosso ponto de vista, trazer à tona as raízes sócio-históricas que sustentam uma determinada postura lingüístico-discursiva, revelando-se, dessa forma, como um valioso procedimento metodológico para esta pesquisa. Nesse sentido, as bases políticas, ideológicas e filosóficas que guiam nossas ações cognitivas e lingüísticas saem da obscuridade e tornam-se, então, mais claras e palpáveis. Entendemos que os resultados obtidos com as sessões reflexivas podem desencadear um processo de reflexão crítica, nos tornando, com isso, mais conscientes de como as relações de poder inerentes a posições políticas hegemônicas agem sobre nossas vidas, possibilitando, a partir dessa conscientização, a construção de espaços críticos de reflexão que alimentem a construção de posturas lingüístico-discursivas contra-hegemônicas.

2.1. Contexto de pesquisa

A comunidade situada nos entornos da escola, como boa parte das comunidades presentes nos subúrbios e periferias do Brasil, não dispõe de serviços públicos básicos de saúde, cultura, lazer, habitação, por exemplo. Dessa forma, são as classes menos favorecidas que habitam o entorno da escola. A atividade econômica da região restringe-se

ao funcionamento de pequenos estabelecimentos comerciais, tais como bares, mercearias, lanchonetes, minimercados etc. É importante ressaltar que essas observações não estão baseadas em nenhuma pesquisa ou documento oficial, tendo como fonte as observações do próprio pesquisador e o relato do professor participante.

2.1.1. A escola

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede estadual de ensino situada em um bairro periférico da zona leste, na cidade de São Paulo. A instituição conta atualmente com aproximadamente 2.400 alunos e 100 professores, sendo, portanto, uma escola de grande porte. O espaço físico conta com a disposição de salas de vídeo, teatro, laboratórios e multimeios. Trata-se de uma instituição tradicional que atrai um grande contingente de alunos oriundos de outras localidades e de regiões distantes do local da escola, recebendo, inclusive, estudantes transferidos de instituições particulares de ensino, aumentando, dessa forma, a vasta lista de espera por vagas, fato que comprova seu prestigiado renome na região. O corpo docente desta unidade escolar é composto por professores experientes que trabalham há muito tempo no ensino público, sendo que muitos desses professores possuem título de mestre ou estão frequentando cursos de pós-graduação.

2.1.2. A sala de aula

Para esta pesquisa contamos com a colaboração de uma turma do 3º ano do ensino médio composta por 35 alunos. A faixa etária dos alunos gira em torno dos 18 anos. Uma parcela considerável dos estudantes trabalha durante o dia e frequenta as aulas à noite. A maioria reside próximo à escola e uma outra parcela se descola de outros bairros para assistir às aulas. Por se tratar de uma turma que se encontra no último ano do ensino médio, acreditamos na hipótese de que a postura lingüístico-discursiva dos alunos esteja embasada em experiências e expectativas mais concretas sobre a sociedade, como o mundo do trabalho, por exemplo. Fato esse que poderia muito contribuir com nossas investigações

2.2. Participantes da pesquisa

•**professor:** graduado em história por instituição privada de ensino da cidade de São Paulo, leciona há 14 anos na rede pública estadual. Além de ministrar aulas nesta instituição, trabalha em uma escola particular e leciona também a disciplina de História no ensino fundamental da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. Atualmente, é estudante de pós-graduação *strictu sensu*, desenvolvendo pesquisa na área de Linguística Aplicada e, mais especificamente, na linha de Linguagem e Educação. Será o sujeito focal desta pesquisa, participando das aulas e das sessões reflexivas.

•**pesquisador:** graduado em letras por instituição privada de ensino da cidade de Osasco. Em 2006 ingressou no programa de estudos pós-graduados do LAEL da PUC-SP, buscando apoio acadêmico para desenvolver esta pesquisa. Atualmente, leciona a disciplina de língua inglesa em uma escola da rede pública municipal de ensino da cidade de São Paulo. Dedicar-se prioritariamente ao desenvolvimento desta pesquisa que se insere na área de Linguagem e Educação.

•**alunos:** estudantes do 3º ano do ensino médio. Serão participantes secundários desta pesquisa, não participarão, portanto, das sessões reflexivas, somente das aulas.

Participantes envolvidos na pesquisa e suas abreviações

Participantes	Abreviação
Professor	PF
Alunos – 3º ano do ensino médio	A
Pesquisador	PQ

2.3. Instrumentos e procedimentos para coleta e análise de dados

A seguir descrevo os instrumentos e os referenciais teóricos que foram utilizados para coleta e análise dos dados bem como relevância dos mesmos para a condução da pesquisa.

2.3.1. Geração de dados

Utilizamos como instrumento de coleta de dados a gravação em áudio de quatro aulas, com duração de 45 minutos cada, e de duas sessões reflexivas. Todos os dados foram transcritos pelo pesquisador para futura análise. Os objetivos do trabalho foram os critérios que nortearam a seleção dos dados.

A seguir apresento um quadro resumo da coleta de dados contendo as datas e as fontes das gravações referentes às aulas e às sessões reflexivas.

Quadro resumo da coleta de dados

Fonte da coleta	Data
Gravação de uma aula	17/04/2007
Gravação de uma aula	19/04/2007
Gravação de uma sessão reflexiva	13/06/2007
Gravação de duas aulas	15/09/2007
Gravação de uma sessão reflexiva	18/12/2007

2.3.2. Aulas

Negociamos com o professor que participa desta pesquisa a gravação de quatro aulas. Descrevo abaixo o contexto de cada aula.

•**Aula do dia 17/04-** Nesta aula o professor iniciou com o tema referente à constituição de 1824. Posteriormente, pediu que os alunos relacionassem o texto da constituição de 1824

com um outro texto que tratava das três dimensões da cidadania. Em seguida, pediu para que os alunos produzissem uma redação a partir da leitura e análise dos dois textos trabalhados.

•**Aula do dia 19/04-** Nesta aula houve a continuidade das atividades iniciadas na aula anterior através de um debate realizado em sala. Para tanto, os alunos utilizaram os textos e a redação da aula anterior para contribuir com as discussões. No decorrer do debate, surgiram outros temas importantes para a nossa pesquisa que serão analisados posteriormente.

•**Aulas do dia 15/09-** Neste dia foram realizadas duas aulas. O professor havia solicitado aos alunos que selecionassem um tema para ser debatido em sala de aula. Dessa forma, os alunos decidiram discutir os temas que giram em torno do racismo. Com base em um texto fornecido pelo professor, os alunos manifestaram suas posições particulares em relação ao tema proposto.

2.3.3. Sessões reflexivas

Conforme descrito no início da seção, realizamos duas sessões reflexivas com o professor participante da pesquisa para negociar e problematizar questões relativas aos conhecimentos construídos com base nas práticas discursivas sobre a sala de aula, bem como os procedimentos adotados na condução das pesquisas. Descrevo abaixo o contexto de cada uma.

•**Sessão reflexiva do dia 13/06-** Nesta primeira sessão reflexiva foram discutidas as duas primeiras aulas (17/04 e 19/04). Dessa forma, refletimos sobre a atuação do professor em sala de aula em relação aos temas que foram abordados. Negociamos e debatemos a questão da criação de espaços de discussão em sala de aula no sentido de desenvolver a construção coletiva do pensamento crítico. Os conceitos teóricos centrais que guiam esta pesquisa também foram debatidos e problematizados durante toda a sessão reflexiva com o objetivo de provocar transformações nas próximas aulas.

•**Sessão reflexiva do dia 18/12-** A nossa segunda sessão reflexiva teve como foco a reflexão em torno das duas aulas do dia 15/09. Contudo, aproveitamos o momento para fazer um balanço geral de todas as aulas gravadas. Nessa fase da pesquisa, tanto o professor quanto o pesquisador já haviam absorvido os princípios fundamentais que compõem a sessão reflexiva. Dessa forma, o desenvolvimento da discussão fluiu melhor do que na primeira sessão. As intervenções do pesquisador estavam, em sua maioria, embasadas nos conceitos teóricos centrais utilizados na pesquisa. O professor, de certa forma, já havia absorvido de uma forma geral esses conceitos teóricos, fato que muito contribuiu com a problematização dos temas que foram trabalhados na aula.

2.4. Categorias de análise de dados

Nesta seção descrevo as categorias que utilizarei para a análise lingüística dos dados, enfatizando a relevância das mesmas para a pesquisa. Segue abaixo, um quadro com o resumo dos procedimentos utilizados para a análise dos dados:

Perguntas de pesquisa	Instrumentos de coleta de dados	Categorias de análise de dados	Categorias de Interpretação
(1) Como se estrutura o discurso do professor frente à sua posição crítica diante dos discursos hegemônicos presentes na educação em relação a: •Temas abordados •Criação de espaços	•Gravação de quatro aulas 17/04/07 19/04/07 15/09 (duas aulas)	•Sistemas de turnos (Marcuschi, 2001) •Tipos de perguntas (Marcuschi, 2001) •Conteúdo temático (Bronckart, 1999) •Escolha lexical (Bronckart, 1999)	•Conceito de ZDP; •Pedagogia crítica; •Reflexão crítica; •Linguagem contra-hegemônica; •Agência discursiva

de discussão crítica em sala de aula?			
(2) Como as sessões reflexivas podem se constituir como espaços para que o professor repense suas práticas ?	<ul style="list-style-type: none"> •Gravação de duas sessões reflexivas <p>13/06/07</p> <p>18/12/07</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Conteúdo temático (Bronckart, 1999) •Escolha lexical (Bronckart, 1999) •Sistemas de turnos (Marcuschi, 2001) •Tipos de perguntas (Marcuschi, 2001) 	<ul style="list-style-type: none"> •Linguagem e identidade; •Linguagem contra-hegemônica; •Reflexão crítica; •ZDP; •Pedagogia crítica

2.4.1. O Conteúdo Temático

Para a análise lingüística dos dados utilizamos o conceito de *conteúdo temático*. De acordo com Bronckart (1999: 97), o conteúdo temático “*pode ser definido como o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas que é descrito por um **excerto** com uma escolha lexical marcada para indicar que trecho corresponde exatamente aquele Conteúdo Temático*”. Ainda, segundo o autor (1999 pp. 97/98) , “[...] *as informações constitutivas do conteúdo temáticos são representações construídas pelo agente-produtor. Trata-se de conhecimentos que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e que estão estocados e organizados em sua memória, previamente, antes do desencadear da ação da linguagem*”.

Dessa forma, entendemos que as informações que constituem os conteúdos temáticos são representações construídas pelos sujeitos envolvidos em uma situação de comunicação. Essas representações são construídas com base nas experiências sociais, históricas e culturais vivenciadas pelos agentes. Então, as escolhas lexicais bem como as manifestações lingüístico-discursivas que compõem um determinado conteúdo temático são

produções construídas a partir da relação dialética estabelecida entre os sujeitos e o mundo sócio-histórico no qual estão inseridos.

É importante ressaltar que os conteúdos temáticos também são gerados com base em nossos valores, crenças e interpretações sobre o que foi dito pelo outro, logo, nossas próprias representações devem ser consideradas no momento em que estamos tentando levantar um determinado conteúdo temático (conforme discutido por Fidalgo, 2006). Feitas estas essenciais considerações, buscaremos analisar, então, no interior dos excertos selecionados para a nossa análise, as informações e as escolhas lexicais consideradas relevantes para a solução das questões propostas na pesquisa.

Quadro exemplo de conteúdo temático

Conteúdo temático	Exemplo
Outorgada é uma constituição que foi imposta pelos governantes	74-PF “outorgada é...tem a ver com imposição, foi uma constituição feita é, de forma que não contou com a participação por exemplo de outras pessoas, foi imposta pelos governantes (...)”

2.4.2. O Sistema de Turnos e os Tipos de Perguntas

Utilizaremos o conceito de análise dos sistemas de turnos desenvolvido por Marcuschi (2001). Segundo esse autor, o turno é definido “*como aquilo que o falante faz ou diz enquanto tem a palavra, incluindo a possibilidade de silêncio*” (idem, ibidem p. 18). Dessa forma, os sujeitos envolvidos dentro de uma determinada interação lingüística se envolvem em atividades coordenadas (lingüísticas e paralingüísticas) visando compreender as ações dos outros participantes. Há, então, dentro da interação, uma alternância dos participantes na tomada de turnos.

Aproveitaremos, também, os conceitos referentes aos *tipos de pergunta* visando compreender melhor as interações que envolvem as práticas discursivas entre professor e alunos. Para Marcuschi (idem), o ato de perguntar funciona como um estimulador verbal

que incentiva a participação do outro no ato conversacional. Nesse ponto, Marcuschi (idem, pp. 37/38) aponta duas categorias de perguntas que se destacam dentro de uma interação: as perguntas do tipo *sim-não*, conhecidas também como *perguntas fechadas* e as perguntas *sobre algo*, ou *perguntas abertas*.

Dentro desse ponto de vista, entendemos que, para este trabalho, os tipos de perguntas utilizados durante o ato conversacional se constituem como recursos lingüístico-discursivos que podem ou restringir as possibilidades de respostas dos participantes inseridos no ato de conversação (perguntas do tipo fechadas) ou, ao contrário, estimular o engajamento dos mesmos (perguntas do tipo abertas), contribuindo para que a participação dos estudantes em um debate, por exemplo, seja conduzida por respostas construídas argumentativamente. Lembramos, contudo, que nem sempre as perguntas do tipo fechadas resultam na produção de respostas mal-elaboradas do ponto de vista argumentativo e que, da mesma forma, as perguntas do tipo abertas, em alguns casos, não estimulam a produção de respostas argumentativas. Nesses casos, o contexto de produção deve ser considerado (op.cit.).

Quadro exemplo dos turnos conversacionais

Excerto dos turnos conversacionais
<p>08-PF- <i>Então, você fez...você anotou as principais características da constituição né, e aí você anotou o que você entendeu do texto sobre cidadania, agora qual a relação que você fez entre um texto e outro, entre o texto de cidadania e a constituição? A que conclusão você chegou?</i></p> <p>A3- <i>O texto não, copiei essa frase aqui, essa frase tá dizendo bem claro aqui, a cidadania atual tá falando que a pessoa tem direito de votar em quem ela quiser em vez de renda, de região ou classe social, escolaridade.</i></p> <p>09-PF- O que mais...</p> <p>10-A3- <i>Nessa época a outorgada não era nada assim né.</i></p> <p>11-PF- Significa o quê? A que conclusão você pode chegar?</p> <p>12-A3- <i>Que existe diferença</i></p> <p>13-PF- Diferença, tá...que mais...que mais...</p>

2.5. Credibilidade da pesquisa

Esta pesquisa foi apresentada nos seguintes eventos: *III Fórum do Programa Ação Cidadã* - PUC-SP – 2006; *IV Fórum de Inclusão Lingüística em Cenários de Atividades Educacionais* – PUC-SP – 2006; *I Colóquio Internacional de Análise do Discurso* – UFSCAR – 2006; *VI Simpósio do Laboratório de Gestão Educacional* – F.E./Unicamp-2007; *16º INPLA- Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada*- PUC-SP – 2007 ; *I SELL- Simpósio de Estudos Lingüísticos e Literários*- UFTM- Uberaba – 2007 ; *55º Seminário do GEL- UNIFRAN- FRANCA* – 2007; *II Simpósio Internacional de Análise Crítica do Discurso*- FFLCH/USP-2007.

Durante as apresentações nestes eventos colhemos dicas, sugestões e críticas fornecidas por estudantes e professores de pós-graduação oriundos de diversas instituições públicas e privadas do Brasil. Essa troca de idéias bem como o debate que delas surgiu, proporcionou momentos de reflexão que auxiliaram no amadurecimento desta pesquisa.

Além disso, no decorrer das reuniões, nos seminários de orientação, ocorreu uma série de discussões teóricas e metodológicas que visavam tornar mais claro as questões em torno dos projetos de pesquisa em andamento na instituição. Então, o nosso trabalho se aproveitou dessas reuniões para explicitar quais eram as nossas dificuldades em relação ao desenvolvimento da pesquisa, coletando sugestões e opiniões de outros estudantes para, posteriormente, repensar e refletir os caminhos percorridos até então, visando sempre o amadurecimento do trabalho.

Assim, houve momentos para observar, por exemplo, a análise de dados de colegas e discutir com eles questões inerentes à metodologia de pesquisa e da fundamentação teórica adotadas nos projetos. Nesse ponto, foi importante a constante participação da orientadora, visto que em todos os momentos coordenou as discussões e os debates dentro de uma perspectiva crítica e construtiva que muito colaborou com o desenvolvimento desta pesquisa.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo tem por objetivo promover a análise lingüística dos dados coletados durante as gravações das aulas e das sessões reflexivas. Objetivamos, também, discutir esses dados tendo como base os conceitos-chave que norteiam esta pesquisa. Para tanto, estruturo este capítulo em quatro fases. Na primeira fase (item 3.1), analiso as duas primeiras aulas (dias 17/04/2007 e 19/04/2007). O conceito de *conteúdo temático* discutido por Bronckart (1999) guiará a análise lingüística dos dados nesta primeira fase. Pretendo, com isso, responder a pergunta de pesquisa 1: *Como se estrutura o discurso do professor frente à sua posição crítica diante dos discursos hegemônicos presentes na educação em relação aos temas abordados e à criação de espaços de discussão crítica em sala de aula?*

Na segunda fase (item 3.2), analiso a primeira sessão reflexiva (dia 13/03/2007), referente às aulas 1 e 2, tendo como referencial para a análise lingüística dos dados o conceito de conteúdo temático. Objetivo, nesta fase, atender a pergunta de pesquisa 2: *Como as sessões reflexivas podem se constituir como espaços para que o professor repense as suas práticas?* Na terceira fase (item 3.3), analiso as aulas 3 e 4 (dia 15/09/2007) tendo como categoria de análise lingüística os conceitos de *sistemas de turnos* desenvolvidos por Marcuschi (2001) enfocando os *tipos de pergunta* ligados a esses turnos. Esta fase da análise visa atender a pergunta de pesquisa 1, já explicitada anteriormente. Na quarta fase (item 3.4), analiso a segunda sessão reflexiva (dia 18/12/2007), referente às aulas 3 e 4. A análise lingüística será novamente embasada nos conteúdos temáticos gerados durante a sessão reflexiva. Esta última fase da análise objetiva responder a pergunta de pesquisa 2, conforme explicitada anteriormente.

Nas quatro fases explicitadas anteriormente, realizaremos uma pequena análise quantitativa dos turnos conversacionais objetivando melhor compreender como foi gerida a

distribuição dos turnos durante as aulas e no decorrer das sessões reflexivas. Dessa forma, buscaremos analisar como que os participantes tiveram a oportunidade de se manifestar e expor as suas colocações em relação aos temas que estavam sendo discutidos a partir dos turnos que lhes foram concedidos. Trata-se, então, de um suporte quantitativo que terá como fim primordial o desenvolvimento qualitativo das análises que se seguem.

3.1. Aulas 1 e 2

Neste momento, analisaremos as aulas 1 e 2 tendo como critério de análise os conteúdos temáticos gerados a partir das interações verbais em sala de aula. Objetivamos, nesta fase da análise, responder a pergunta de pesquisa 1: *Como se estrutura o discurso do professor frente à sua posição crítica diante dos discursos hegemônicos presentes na educação em relação aos temas abordados?*

Aula 1

Iniciaremos esta análise considerando a gestão dos turnos conversacionais que foram produzidos durante a aula. Objetivamos, com isso, verificar, com base no levantamento quantitativo dos dados, se os turnos foram bem distribuídos no sentido de envolver os alunos nas discussões de modo que não ocorresse a monopolização das vozes em único turno. Entendemos que isso seja importante para a construção colaborativa do conhecimento. A seguir, encontra-se a primeira tabela contendo os dados quantitativos sobre os sistemas de turnos referentes à aula 1.

Tabela dos sistemas de turnos da primeira aula (17/04/2007)

PARTICIPANTES	Nº DE TURNOS
Professor	41
Alunos	54
TOTAL	95

Os dados presentes na tabela indicam que os alunos tiveram um número um pouco maior de turnos em comparação ao professor. Isso demonstra que os alunos tiveram espaço para se manifestar durante a aula, não se caracterizando nesse caso, uma relação assimétrica entre professor e alunos. O excerto a seguir é utilizado por nós como um pequeno exemplo do que ocorreu em relação à distribuição dos turnos.

EXCERTO 1

14-PF- Pessoal, o que faltava pro texto....o que faltava pro texto é isso aí ó....então eu vou dar um tempinho pra vocês copiarem ...é...dá uma lida...dá uma lida no texto e aí vocês vão me fazer aquela redação com a constituição de 1824.

15-A1- Beleza...

16-A2- Professor...

17-PF- É essa parte que faltava.

18-A2- Professor...

19-PF- Oi

20-A2- Como que fica a nota?

21-PF- (...) eu tenho aqui três atividades que vocês fizeram comigo...

22-A3- Explica pra Maria que ela não entendeu.

23-PF- Pra quem não sabe o nós estamos fazendo aqui hoje...

24-A4- Cala a boca ...escuta o baguiu rapá...

25-PF- Pessoal, colaborem (...) então é assim ó... é...o professor Fábio está fazendo uma pesquisa é...ligado a ...ao professor de história, como o professor de história é...dá a sua aula né, qual o discurso utilizado pelo professor de história etc e tal...então é...a proposta é gravar as minhas aulas como já estamos fazendo aqui né e depois ele vai analisar como é que foi dada essa aula, como é que foi a participação dos alunos

26-A-Olha lá que se vai dizê hein....

27-PF- Tudo bem, alguém tem alguma dúvida?

Podemos perceber, a partir da distribuição dos turnos presentes neste excerto, que o professor abre espaço para que os alunos coloquem suas dúvidas em pauta e tenta fornecer uma resposta para essas dúvidas, alternando, dessa forma, os turnos conversacionais que

estavam sendo produzidos. Portanto, consideramos que, especificamente em relação à distribuição dos turnos na aula 1, os dados quantitativos indicam que houve uma distribuição adequada dos turnos. Passaremos, agora, à análise dos conteúdos temáticos.

Quadro 01

Conteúdo temático	EXEMPLO
<p>Professor retoma a aula anterior e indica os procedimentos da aula corrente</p>	<p>01-PF- <i>Então é o seguinte ó, a semana passada nós vimos lá na salinha de multimeios as primeiras características do primeiro reinado, quem estava aí deve lembrar...</i> 02-A-Eu..... 03-PF- <i>Então nós vimos...é...por exemplo...é...qual o processo que o Brasil passou para se tornar independente, nós vimos os primeiros anos do governo de Dom Pedro I e nós demos uma ênfase maior na 1ª Constituição de 1824, então, na aula passada eu pedi para o professor eventual entregar pra vocês um texto sobre a Constituição de 1824, nesse texto vocês deveriam anotar as principais características dessa Constituição e eu pedi na seqüência pra ele passar um texto na lousa com as três dimensões da cidadania que parece que não deu tempo dele terminar o texto. Então, o que eu vou fazer nessa aula, vou terminar o texto e aí eu vou deixar um tempo vocês lendo um pouco esse texto e aquele texto que eu dei sobre a Constituição de 1824 e vocês vão ter que relacionar o texto sobre cidadania a Constituição de 1824.</i> 04-A-Acho que já terminou. 05-A- Não terminou. 06-PF- <i>Não terminou não, a última palavra do texto foi direito, falta mais um parágrafo...tudo bem? Então é isso que eu vou fazer agora, alguma dúvida, alguma pergunta?</i></p>

O primeiro C.T.* Indica que o professor está retomando a aula anterior. Os léxicos negritados no quadro 01, turno 01 (*semana passada nós vimos*) e turno 03 (*nós vimos, na aula passada eu pedi*) estão ligados a uma ação que já ocorreu, conforme pode ser notado a partir dos verbos conjugados no pretérito perfeito. Ainda no turno 03, o professor indica os

* Utilizaremos, a partir de agora, a sigla C.T., para indicar conteúdo temático .

procedimentos da aula atual (*Então, o que eu vou fazer nessa aula, vou terminar o texto [...]*). No turno 04, um aluno faz uma intervenção que é refutada por um outro aluno no turno 05. A colocação tecida por este aluno é ratificada pelo professor no turno seguinte. Então, no início da primeira aula, o professor tenta retomar o que ocorre na aula anterior e explica os procedimentos da aula corrente. Vejamos o próximo quadro dos conteúdos temáticos.

Quadro 02

Conteúdo temático	EXEMPLO
O aluno deve ter acesso ao material	<p>08-PF- <i>é ...eu...eu deixei com ele uns vinte textos, ele distribuiu entre vocês.</i></p> <p>09-A-Ele não deu...</p> <p>10-PF- Bom, se ele não deu depois e vejo e entrego pra vocês ainda hoje, então eu vou terminar o texto, tá?</p> <p>34-PF- <i>Eu quero saber o seguinte...quem está sem o texto da constituição de 1824, quem que não recebeu?</i></p> <p>35-A7- <i>Aquela folha?</i></p> <p>36-PF- <i>Aquela folha, é....</i></p> <p>37-A8- <i>Eu.</i></p> <p>38-PF-<i>Uum, dois, três, quatro, cinco, seis...</i></p> <p>39-A-<i>Eu não trouxe, esqueci em casa.</i></p> <p>40-PF- <i>Ficou em casa....eu não sei o que que o professor fez com a folhas...ele deixou...</i></p> <p>41-A-Professor, é isso aqui ó?</p> <p>42-PF-É esse mesmo, é esse mesmo ...ó eu tirei umas vinte cópias no dia e pedi pra ele entregar12 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15...quinze alunos aqui.</p> <p>43-A-<i>A constituição é outorgada.</i></p> <p>44-PF- <i>É...outorgada de 1824, é essa mesmo.</i></p> <p>45-A-<i>Eu não tenho esse texto hein.</i></p> <p>46-PF- Olha aí se você tem mesmo, se não tem, porquê eu preciso ver onde que ele deixou...eu preciso buscar...</p> <p>57-PF- <i>Pessoal, eu não encontrei as folhas, faz o seguinte, pra vocês discutirem senta em dupla aí, usa a folha com o companheiro.</i></p>

Na aula anterior o professor teve de faltar e pediu ao professor eventual que entregasse aos alunos as folhas contendo o texto sobre a constituição de 1824. Caberia também ao professor eventual conduzir o início das atividades que o professor titular havia

programado. No entanto, muitos alunos encontravam-se sem este texto, conforme pode ser visto nos turnos 09 e 45. Dessa forma, o professor tenta solucionar o problema, pois os alunos precisam ter acesso a esse tipo de material para que a aula continue. Os léxicos negritados nos turnos 10, 34, 42 e 46 giram em torno desse tema. Ao que nos parece, há uma tentativa de reorganizar a sala para a atividade, visto que as tarefas delegadas ao professor eventual não foram integralmente cumpridas, restando ao professor terminar tais atividades. Houve, em decorrência desses fatores, principalmente pela falta do material, uma certa confusão que deixou a sala um pouco tumultuada naquele momento. Essa impressão fica mais clara no próximo conteúdo temático.

Quadro 03

Conteúdo temático	Exemplo
Professor tenta organizar a sala	<p>60-PF- <i>Pessoal, já terminaram de copiar...já terminaram? Vamos...</i></p> <p>61-A-Presta atenção ai Percival*</p> <p>62-A-Escuta rapaz, fica atrapalhando a aula</p> <p>63-PF- <i>Faz o seguinte ó...</i></p> <p>64-A-Bota pra fora professor...</p> <p>65-PF- Ooo, cê tem folha? Vamo sentá em dupla pra pode ler o texto com a folha junto, vamo lá...O Renan...</p> <p>66-A1-<i>Tá gravando lá meu, você vai ser excluído hein!</i></p> <p>67-A2- <i>Ó, esse maluco aí discrimina pra caramba, esse preto aí...</i></p> <p>68-A3- <i>Ainda agride os preto...</i></p> <p>69-A1- <i>Ele passa no corredor e diz “e aí seu véio”</i></p> <p>70-PF-Vamo lá pessoal, vamo lá...</p>

No turno 60, o professor lança mão de uma pergunta para chamar a atenção dos alunos, pois já havia passado um tempo considerável da aula e os alunos ainda não haviam terminado de copiar o texto colocado na lousa. Os turnos 61, 63 e 64 indicam que a sala está ainda um pouco tumultuada, fato que pode ser observado nas falas dos alunos A1, A2 e A3, nos turnos 66, 67, 68 e 69. Dessa forma, o professor tenta organizar a sala, conforme os léxicos em negrito indicam nos turnos 65 (*Ooo, cê tem folha? Vamo sentá em dupla pra pode ler o texto com a folha junto, vamo lá...*) e 70 (*Vamo lá pessoal, vamo lá...*).

* Todos os nomes presentes nesta análise são fictícios.

Entendemos que a expressão verbal presente no turno 70 é um recurso linguístico utilizado pelo professor no sentido de mobilizar os alunos para a atividade.

Quadro 04

Conteúdo temático	Exemplo
Professor explica o conteúdo científico	<p>73-A-Professor, outorgada é quando um manda e os outro faz né?</p> <p>74-PF- Outorgada é...tem a ver com imposição, foi uma constituição feita é, de forma que não contou com a participação por exemplo de outras pessoas, foi imposta pelos governantes.</p> <p>75-A-Acontecia o que com quem não obedecia eles?</p> <p>76-PF- Não, veja bem, a constituição é a lei máxima de um país...é...normalmente a constituição num país pode ser feita de duas formas: de uma forma participativa que a gente chama de promulgada ou de uma forma impositiva que a gente chama de outorgada, lembra quando a gente foi lá na sala de multimeios que eu falei isso pra vocês, então essa constituição que foi que foi a nossa primeira constituição, ela foi imposta pelos nossos governantes, é, inicialmente tinham sido eleito algumas pessoas pra se fazer o texto constitucional né, só que o congresso foi fechado por Dom Pedro e ele convocou pessoas da confiança dele pra fazer a constituição brasileira, então por isso que é outorgada, porque não contou com a participação é, de nenhuma pessoa que foi eleita né.</p>

O conteúdo temático do quadro 04, gerado a partir dos léxicos em negrito, indicam que o professor explica o conteúdo científico com o intuito de responder a pergunta feita por um aluno no turno 73. Surge, no turno 75, uma outra pergunta que faz com que o professor, novamente, lance mão do conteúdo científico para responder a pergunta feita pelo aluno, conforme pode ser visto no turno 76.

Como pode ser observado a partir dos conteúdos temáticos levantados durante a aula 1, houve poucos momentos em que as interações verbais propiciassem momentos de questionamento e reflexão sobre os conteúdos científicos que deveriam ser trabalhados em sala de aula. Isso só pode ser observado no último C.T. Dessa forma, a construção de perguntas e de respostas argumentativas foi prejudicada em decorrência dos fatores contextuais que contribuiram para que essa aula assumisse tais moldes. Percebemos que uma ênfase maior foi dada à questão da organização da sala para a atividade e, como muito tempo foi gasto para isso, não sobrou muito espaço para que um ambiente de reflexão fosse

claramente instalado. Isso pode ser parcialmente explicado pela falta do material necessário para a efetiva realização da aula. Outro fator relevante que deve ser considerado é o fato de que o professor teve de faltar na aula anterior, incumbindo, dessa forma, o professor eventual de realizar as atividades preliminares essenciais ao desenvolvimento das aulas futuras. Contudo, o professor eventual, não sabemos especificar por quais motivos, não conseguiu cumprir uma parte considerável dessas atividades, fato que muito prejudicou o bom andamento da aula corrente.

Para Paulo Freire (1987), Giroux (1997) e McLaren (2000 A), o desenvolvimento de espaços críticos de reflexão implica necessariamente na interação dialógica entre educador e educandos a partir do conflito necessário que envolva os saberes pertinentes ao cotidiano dos alunos e o conhecimento científico dos professores para que haja, a partir dessa relação, a construção do pensamento crítico. No caso específico dessa aula, os problemas observados a partir do contexto em que a aula ocorreu, não permitiram o desenvolvimento das atividades com base nas idéias defendidas por esses autores.

AULA 2

Neste momento, analisaremos a aula 2. Primeiramente, faremos uma análise quantitativa dos turnos conversacionais produzidos durante esta segunda aula. Posteriormente, os conteúdos temáticos guiarão a continuação das nossas análises.

Tabela dos sistemas de turnos da aula 2 (19/04/2007)

PARTICIPANTES	Nº DE TURNOS
Professor	82
Alunos	200
TOTAL	282

Os dados presentes na tabela indicam que os alunos produziram uma quantidade maior de turnos em relação ao professor. Isso pode indicar uma preocupação do professor

em ouvir e abrir espaço para que os posicionamentos lingüístico-discursivos dos alunos sejam incluídos nas discussões. Vejamos o exemplo a seguir.

EXCERTO 2

13-PF- *Diferença, tá...que mais...que mais...rsrs*

14-A3- *Na época do rei era Monarquia, governo monárquico e era muita hierarquia né, ele mandava sozinho e se ele morresse quem assumia era alguém da família dele. Já hoje em dia não, hoje em dia é o presidencialismo, se ele morrer quem dica no lugar dele é o vice-presidente e assim por diante, depois vai...*

15-A4- *Vai ter eleição...*

16-A3-(Marcel) - *Se o presidente morrer quem fica no lugar é o vice-presidente...*

17-A4- *Eu sei que é....*

18-A3(Marcel)- *Se o vice-presidente morrer é o da câmara dos deputados, assembléia e aí vai assim por diante.*

19-A4- *Mas o que eu tô falando quem tem eleição a um tempo, não é igual aqui...*

20-A3(Marcel) - *(.....) não tá falando de eleição aqui.*

21-PF- *Então, mas ela tá falando aqui no caso de uma república presidencialista tem eleição.*

22-A3(Marcel) - *Ah tá...isso (....) é por isso que a eleição é de quatro em quatro anos.*

23-PF- *Marcel, mas que associação você faz do texto sobre as dimensões da cidadania com a constituição de 1824?*

24-Marcel- *Que eu...tem mais poder, é uma coisa mais democrática, se o rei não concordasse com que o congresso tava fazendo ele vetava, eu não quero, acabou, pronto, quer dizer, ele mandava e não mandava, era camuflado o poder do legislativo do judiciário e o executivo né.*

25-PF- *E hoje em dia na sua opinião?*

26-Marcel- *É, mas nem tanto, ainda é né, querendo ou não eles mandam eles fazem desfazem, mas a gente tem mais acesso a informações e tudo né.*

27-A4- *Nem tudo né...*

28- Marcel- *Não então, é isso que eu tô falando é mais camuflado né, sempre vaza alguma coisa né.*

29-PF- *Mas em termos de participação, pra você, mudou, melhorou, como é que é?*

30-Marcel- *Participação do povo você fala?*

31-PF- *Porque o texto sobre a dimensão da cidadania ele fala em três dimensões: a dimensão política, a dimensão civil...*

32-Marcel- *Na parte de direitos mudou muito né, o povo brasileiro conseguiu muita coisa né...*

33-A4- *Então, consegue mais porque a gente mesmo...*

Neste excerto, podemos observar que o professor não monopolizou as vozes em torno de si mesmo, visto que, nesse caso, houve abertura de espaço para que os turnos dos alunos fossem inseridos no debate. Com base nos dados quantitativos levantados

anteriormente, podemos notar que essa metodologia adotada pelo professor na distribuição dos turnos continuará no decorrer da aula 2. A partir daqui, analisaremos os conteúdos temáticos gerados durante o debate.

Quadro 05

Conteúdo temático	Exemplo
<p>Professor incentiva a participação do aluno</p>	<p>01-PF- <i>Então é o seguinte, na aula passada vocês ficaram lendo os textos, fazendo as anotações sobre as características de constituição de 24 e aí vocês com aquele outro texto sobre as três dimensões da cidadania deveriam fazer uma relação né com as dimensões da cidadania com a constituição de 1824, então nessa aula nós vamos tirar pra discutir um pouco sobre isso, a que conclusão vocês chegaram né, que que vocês poderiam falar a respeito, quem vai começar?</i></p> <p>02-A-<i>Meu texto roubaram e os outros não vieram hoje.</i></p> <p>03-A2- <i>Professor, eu e o Renan a gente fez uma diferença aqui...</i></p> <p>04-PF-<i>Tá, é isso mesmo, cê qué começar Rony?</i></p> <p>05-A2-(Rony)- <i>Eu anotei aqui ó...só anotei a diferença.</i></p> <p>06-PF- <i>Então aí cê vai falando pra gente.</i></p> <p>07-Rony- <i>Então, eles foram direto sem (...) na constituição outorgada foram abordadas tirando requisitos quanto à renda e a cidadania atual né, hoje o direito de votar e ser votado é extensivo a todos os indivíduos sem distinção de sexo, raça ou região, grau de escolaridade ou de outra qualquer.</i></p> <p>08-PF- <i>Então, você fez...você anotou as principais características da constituição né, e aí você anotou o que você entendeu do texto sobre cidadania, agora qual a relação que você fez entre um texto e outro, entre o texto de cidadania e a constituição? A que conclusão você chegou?</i></p> <p>09-Rony- <i>O texto não, copiei essa frase aqui, essa frase tá dizendo bem claro aqui, a cidadania atual tá falando que a pessoa tem direito de votar em quem ela quiser em vez de renda, de região ou classe social, escolaridade.</i></p> <p>10-PF- O que mais...</p> <p>11-Rony- <i>Nessa época a outorgada não era nada assim né...</i></p> <p>12-PF- Significa o quê? A que conclusão você pode chegar?</p> <p>13-Rony-<i>Que existe diferença.</i></p> <p>14-PF- <i>Diferença, tá...que mais...que mais...</i></p>

No início do quadro 05 o professor relembra as atividades que foram realizadas na aula anterior (*Então é o seguinte, na aula passada ficaram lendo os textos, fazendo as anotações sobre as características de constituição de 24...*) e informa a atividade que será realizada naquele momento (*Então nessa aula nós vamos tirar pra discutir um pouco sobre isso...*). Em seguida, por intermédio de uma pergunta (a *que conclusão vocês chegaram ...que vocês poderiam falar a respeito...quem vai começar?*), o professor incentiva a participação dos alunos. As colocações tecidas pelo aluno Rony, nos turnos 03, 05, 07, 10 e 12 são instigadas pelas perguntas feitas pelo professor que, a cada resposta do aluno, acrescentava uma nova pergunta. Dessa forma, podemos perceber que os léxicos negritos no quadro anterior indicam que a participação do aluno é incentivada por meio das perguntas produzidas pelo professor. Entendemos que esse tipo de procedimento é importante no sentido em engajar o aluno a participar da discussão que está sendo proposta. A tomada de turno por parte do aluno foi, ao que tudo indica, provocada com o auxílio dos recursos lingüísticos utilizados pelo professor na forma de perguntas (*A que conclusão você chegou? Significa o quê? Que mais*). Para Marcuschi (2001) trata-se de *tipos de perguntas* que, além de dar voz e vez para que o sujeito participe da conversação, incentiva o desenvolvimento, nesse caso, de respostas argumentativas. Assim, no interior das manifestações lingüísticas presentes no quadro 05, o professor cria uma série de perguntas objetivando extrair gradativamente do aluno uma seqüência de respostas argumentativas que atendam aos objetivos da aula, nesse caso relacionar o texto da constituição de 1824 com o texto referente às dimensões da cidadania.

Quadro 06

Conteúdo temático	Exemplo
Professor critica a influência dos meios de comunicação na sociedade	<p>34-Marcel- (...) tem certas manifestações mas é coisa isolada né, um agita um pouquinho aqui, outro agita um pouquinho ali...</p> <p>35-A4- É, e as pessoas olham, acham legal isso mas não vão junto.</p> <p>36-Marcel- Algumas passeatas aqui, isolada, um reivindica uma coisa mas si num...é igual...os professores reivindicam aumento de salário...</p> <p>37-PF- Ham...</p> <p>38-Marcel- Os estudantes não vão querer saber se eles estão parando pra olhar o salário, o motorista do ônibus não vai querer saber e vice e versa, o motorista do ônibus ele tá reivindicando, eles fazem uma greve, metroviário, ninguém quer saber, o pessoal fala,</p>

	<p>vai parar, e aí?</p> <p>39-PF- <i>Na sua opinião qual seria a posição a ser tomada pelos estudantes numa manifestação de professores, por exemplo?</i></p> <p>40-A4- <i>É mesmo, principalmente os estudantes...</i></p> <p>41-A-(inaudível)</p> <p>42-PF- <i>É, normalmente acontece isso mesmo, um dos alunos ficam felizes pelo fato de não haver aula tal né, esquece que provavelmente os professores tão lá...</i></p> <p>43-Marcel- <i>Entre aspas né: “já ganham muito bem pra que vão querer mais?” Quer dizer, isso é um direito, é direito, todo mundo tem que ganhar mais.</i></p> <p>44-Rony- <i>É isso aí, mas as manifestações são sempre realizadas em lugares errados né, avenida Paulista...</i></p> <p>45-PF- <i>Por que lugar errado Rony?</i></p> <p>46-Rony- <i>Acho que seria tipo...tipo...dependendo da...</i></p> <p>47-A4- <i>Mas acho que é o lugar que tem mais movimento pra chamar mais atenção por isso que é aí.</i></p> <p>48-A- <i>Pra tumultuar a parada...</i></p> <p>49-PF- Só pra você ter uma idéia, só um minutinho, a minha esposa ela foi nessa última manifestação que teve, ela chegou em casa, assistiu o jornal não deu uma notícia sobre a manifestação, ela só ouviu falar da manifestação porque no mesmo dia tava sendo velado o corpo da Nair Bello lá na Assembléia e aí a repórter falou “ó nesse momento alguns manifestantes estão aqui em frente à Assembléia tal tal mas não falaram quem eram os manifestantes, por que eles estavam se manifestando...</p> <p>50-A-(inaudível)</p> <p>51-PF- <i>É, manifestação dos professores, por uma educação de qualidade, lutar por melhoria na educação...</i></p> <p>52-A4- <i>Que nem, a greve dos lixeiro que teve aí, nem todo mundo ficou sabendo, fiquei sabendo porque não foram buscar o lixo na porta de casa.</i></p> <p>53-PF- Então, por que os meios de comunicação não divulgam essas coisas por exemplo, por que não sai no jornal da Globo?</p> <p>54-A- <i>Eles qué abafa o acontecido.</i></p> <p>55-Rony- <i>Agora se for violência sai, assaltaram um banco aqui na Celso Garcia ontem já saiu no jornal.</i></p> <p>56-A4- Que se os presidentes quisessem mostrar, eles mostravam isso pra gente.</p>
--	--

As manifestações lingüísticas produzidas pelo aluno Marcel nos turnos 34 e 36 desencadeiam o início de um processo de reflexão entre o professor e os alunos. No turno 37, o recurso lingüístico adotado pelo professor (*ham*) incentiva o aluno a continuar sua intervenção. Em seguida, no turno 39, o professor faz outra intervenção, por intermédio de

uma pergunta, que, por sua vez, estimula a participação do aluno A4, continuando a intervenção no turno 42. O diálogo continua e o aluno Marcel tece mais uma consideração no turno 43. As intervenções desse aluno provocaram, por sua vez, as intervenções do professor em relação ao tema das manifestações dos trabalhadores, inclusive sobre a manifestação dos professores. Desenvolveu-se, nessa troca de turnos, uma discussão crítica em torno das influências que os meios de comunicação de massa exercem sobre a opinião pública. As manifestações lingüísticas do professor, destacadas em negrito, apontam para isso. O advérbio de negação “*não*”, presente em alguns pontos da fala do professor, de certa forma, evidencia um certo incômodo em relação à sua posição assumida perante os meios de comunicação de massa, deixando mais ou menos clara para os estudantes a idéia de que tal atitude adotada pela mídia pode contribuir com a manipulação de opiniões, reforçando, dessa maneira, o senso comum que paira atualmente sobre a sociedade.

Essa troca de informações, mediadas pela linguagem, também incentivou a participação de outros alunos, conforme pode ser observado nos turnos 44, 47 e 48. Nos turnos 44 e 48, o aluno faz uma crítica às manifestações (*mas as manifestações são sempre realizadas em lugares errados; pra tumultuar a parada*). Essa crítica, estimula a intervenção do professor no turno 45, no sentido de questionar o aluno (*Por que lugar errado Rony?*). No turno 47, um aluno fornece uma possível resposta para a questão colocada pelo aluno Rony (*Mas acho que é o lugar que tem mais movimento...pra chamar mais a atenção...por isso é aí*).

De acordo com nosso ponto de vista teórico, houve criação de uma zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 2001), na medida em que essa discussão coletiva mediada pela linguagem provocou uma zona de conflito em que o professor, na condição de par mais experiente, conduziu as suas intervenções no sentido de promover uma reflexão crítica sobre as influências dos meios de comunicação a partir das contribuições dos alunos. Assim, o conhecimento de mundo dos alunos foi considerado pelo professor no sentido de problematizar essa questão da mídia, fazendo com que a discussão atingisse um nível mais aprofundado de reflexão na medida em que a questão do poder foi inserida no debate de modo a provocar cognitivamente os estudantes, contribuindo para que criassem respostas argumentativas em torno do tema que estava sendo discutido.

Quadro 07

Conteúdo temático	Exemplo
<p>Professor discute criticamente a relação passado x presente</p>	<p>63-PF- Naquela época o voto tava ligado ao poder econômico, certo, e hoje como é que é? <i>64-A4- Agora mais ou menos tá também, porque eu não consigo me candidatar.</i> <i>65-Marcel- Não, conseguir você até consegue.</i> <i>66-A1- Consegue sim, é só ter dinheiro.</i> <i>67-A4-Então, tem que ter o dinheiro pra fazer a campanha, não vai começar com mil reais a campanha. Tem que ter uma quantidade de voto pra você...</i> <i>68-Marcel- Primeira coisa, você não podia nem se filiar a nenhum partido, hoje em dia você pode se filiar a qualquer partido, você tem que seguir por onde, você quer se candidatar, você vai até a comunidade, se você começar ir até a sociedade, fazer um negocinho aqui um negocinho ali, automaticamente eles já vão falar pra você ser vereadora do bairro, isso o bairro mesmo vai te bancar.</i> 69-PF- Então hoje fico na opinião de vocês, ficou mais fácil, ou é um direito que os brasileiros deveriam ter desde aquela época? <i>70-A1- Mais acessível.</i> <i>71-A4 e Gilberto- já deveriam ter.</i> <i>72-Marcel- Já deveriam ter, com certeza.</i> 73-PF- Porque naquela época as pessoas elas não podiam nem se candidatar e nem votar se elas não recebessem uma determinada renda anual, então é o chamado voto censitário né, o voto ligado ao poder econômico. Agora vocês tão falando que hoje em dia não mudou muito por quê? Você precisa gastar com campanha, existe por exemplo, campanha de políticos que gastam milhões enquanto que candidatos mais pobres, de partidos menores não conseguem gastar, porque não têm... <i>85-A5- Então, por um lado naquela época era melhor né, porque isso daí dá só poder votar os mais poderosos, num tinha antes né, eu vou votar em você porque você é meu amigo, porque você me ajuda...</i> 86-PF- Não, mas você acha isso bom, você só pode se candidatar as pessoas mais ricas, as pessoas que tinham uma determinada renda, você acha isso bom? Não entendi a sua colocação. <i>87-A5- Não, não... não sou a favor disso só tô falando que na época não tinha tanta... tanta burocracia.</i> 88-PF- É, mas por outro lado, deixa ela falar, por outro lado você não tinha uma participação efetiva da população, porque se a pessoa não tivesse uma determinada renda ela não poderia votar.</p>

No início do quadro 07, o professor dá continuidade ao debate com a introdução de uma pergunta (*Naquela época o voto tava ligado ao poder econômico, certo, e hoje, como é que é?*). Essa pergunta acaba estimulando a participação dos alunos nos turnos 64, 65, 66, 67 e 68. O professor insere uma nova pergunta (*Então hoje fico na opinião de vocês, ficou mais fácil, ou é um direito que os brasileiros deveriam ter desde aquela época?*) a partir das contribuições dos alunos. Assim, a discussão se desenvolve e continua nos turnos seguintes seguindo essa mesma linha de interação em que as contribuições tanto do professor quanto as dos alunos são consideradas e valorizadas no sentido de problematizar o assunto que está sendo debatido no momento. Podemos observar que as escolhas lexicais selecionadas pelo professor para a elaboração das perguntas incentivam a participação dos alunos de modo que produzem respostas argumentativas, conforme os turnos 64 e 68 podem indicar.

Nesta parte do debate, a postura lingüístico-discursiva assumida anteriormente pelo professor continua seguindo a mesma linha de questionamento. Os léxicos negritos nos turnos 63, 69, 86 e 88 indicam uma postura crítica diante da relação estabelecida entre o direito ao voto no passado e o direito ao voto no futuro na medida em que o poder econômico do período é questionado, conforme pode ser observado no turno 86, por exemplo (*Não, mas você acha isso bom, você só pode se candidatar as pessoas mais ricas, as pessoas que tinham uma determinada renda, você acha isso bom?*).

Segundo Paulo Freire (1995), a prática docente nunca é neutra. Conseqüentemente, a linguagem adotada pelo educador e suas respectivas materialidades lingüísticas também não estão isentas das suas implicações políticas e ideológicas (cf. Rajagopalan, 2003). Tendo em mente essas reflexões, podemos estabelecer uma ligação entre o discurso adotado pelo professor e a possível corrente ideológica a qual esse discurso está submetido. Assim, no turno 86-PF, há uma ligação da materialidade lingüística (*Não, mas você acha isso bom, você só pode se candidatar as pessoas mais ricas, as pessoas que tinham uma determinada renda, você acha isso bom?*) com uma posição política implícita. Possivelmente, acreditamos que o professor está ao lado e defende um determinado ponto de vista em que o direito à candidatura é livre e extensivo a qualquer cidadão,

independentemente da condição financeira em que este se encontre. De acordo com o ponto de vista adotado neste trabalho, concordamos com esse posicionamento, uma vez que o discurso hegemônico relativo ao poder econômico começa a ser questionado e é sustentado por um ponto de vista crítico que incentiva os alunos a problematizar suas realidades cotidianas a partir dos fatos históricos que contribuíram com a manutenção dos privilégios gozados por aqueles que estão em posição de vantagem na sociedade em decorrência das suas condições financeiras. Essa questão continua a ser debatida no próximo conteúdo temático.

Quadro 08

Conteúdo temático	Exemplo
<p>O acesso à universidade e ao mercado de trabalho é desigual</p>	<p><i>158-A5- Você fala isso daí do pessoal que estudo, dos pobres, mas a pessoa, cê concorda, cê a pessoa estudo e num...</i></p> <p><i>159-Maria- É, tem lá as vantagens dela é rica né, por isso que ela estudo e ele que eu tô falando, do pessoal que é rico porque a gente que estuda e trabalha, e o pessoal não...</i></p> <p><i>160-PF- Isso que ela falou dá uma diferença danada.</i></p> <p><i>161-Maria- Tipo ele estuda até os 17, 18 anos o ensino médio,</i></p> <p><i>162-A4- Então, mas....</i></p> <p><i>163-Maria- Depois faz a faculdade de 5 anos, pós-graduação e depois pode exercer sua profissão.</i></p> <p><i>164-A4- É...</i></p> <p><i>165-Marcel- Não, aí o pai abre o escritório...</i></p> <p><i>166-A4- Mas não pode trabalhar hoje né, é lei né...</i></p> <p>167-PF- Não, mas o caso que ela tá falando é assim, ham...essas pessoas elas tem uma vida econômica melhor, então eles não têm necessidade de trabalhar pra se sustentar, ela estuda em colégio particular, faz cursinho, entra em boas universidades, normalmente universidades públicas e aí só depois que ela termina sua faculdade é que ela vai começar a trabalhar, vai entrar no mercado de trabalho.</p> <p><i>168-A4- Mas não vai ter um negócio agora que parece todo mundo vai te a oportunidade de fazê, já tem várias coisas agora.</i></p> <p><i>169-Maria- Não, eu sei só que eu to querendo dizer...</i></p> <p><i>170-A4- Não, eu entendi o que você falou.</i></p>

O conteúdo temático presente no quadro 08 indica que as interações verbais, nesse momento da aula, giram em torno da idéia segundo a qual o acesso à universidade e ao

mercado de trabalho é desigual. No turno 159, a aluna, através das suas manifestações linguísticas, aponta para a posição de vantagem assumida por aqueles que dispõem de uma condição social que não os obriga a trabalhar, dedicando-se, portanto, exclusivamente aos estudos (*que eu tô falando, do pessoal que é rico porque a gente que estuda e trabalha, e o pessoal não*). Na seqüência, o professor insere suas palavras no debate (*Isso que ela falou dá uma diferença danada*) e essa intervenção parece incentivar a continuidade da intervenção da aluna no turno 161 (*tipo ele estuda até os 17, 18 anos o ensino médio*). No turno seguinte, uma outra aluna tenta inserir seu ponto de vista (*então, mas...*) no entanto, a aluna Maria insere suas palavras no debate, provavelmente, ao que os léxicos indicam, ratificando e reforçando o que foi dito pelos alunos nos turnos 158, 159 e 160. A mesma linha de raciocínio é adotada pelo aluno Marcel, conforme pode ser observado no turno 165 (*Não, aí o pai abre o escritório*). No turno 166, a aluna, finalmente, consegue colocar sua questão a qual se refere, provavelmente, a alguma lei trabalhista (*mas não pode trabalhar hoje né, é lei né...*), fato que gerou uma certa confusão na interpretação do que realmente estava sendo discutido. Nesse ponto, o professor faz a sua intervenção e, por intermédio das suas manifestações linguísticas, tenta dissolver a confusão, conforme pode ser observado no turno 167. O desenvolvimento da discussão continua no conteúdo temático a seguir.

Quadro 09

Conteúdo temático	Exemplo
O acesso à universidade pública é desigual	<p>175-Maria- <i>Quando eles tão estudando, eles só tão estudando, o tempo dele é só pru, por isso que um monte de riquinho tá na Usp, porque eles só estudam meu, é obrigação deles tá lá.</i></p> <p>176-A (?)-<i>Eu acho um pouco errado isso daí também professor</i></p> <p>177-Maria- É, devia ser pra gente, eles têm dinheiro pra pagar a facul.</p> <p>178-A (?)- Tem dinheiro pra pagar a faculdade, fica tirando a nossa vaga pra eles.</p> <p>179-PF- É, a universidade pública.</p> <p>180-Maria- <i>É ridículo isso, a maioria é tudo, se vai em porta de faculdade pública só tem uma par de carro importado, pessoal com 18 anos com carro importado.</i></p>

	<p>181-PF- <i>E os outros, o que acham disso, eu acho que vocês devem ter alguma opinião a esse respeito A(?)professor, é inteligente essa menina</i></p> <p>182-PF e alunos- <i>rsrsrsrs</i></p> <p>183-A(?) <i>Essa tem futuro</i></p> <p>184-A(?) <i>Essa vai entrar na Usp.</i></p> <p>185-Marcel- <i>Maria para candidata!</i></p> <p>186-PF- <i>Mas vocês, o que acham disso, vocês concordam, discordam, que vocês poderiam falar sobre isso, tá com sono?</i></p> <p>187-Délio- <i>Tem pobre que estuda em escola pública e entra em universidade pública, só porque você é pobre não vai entrar em faculdade pública?</i></p> <p>188-A4- <i>É isso aí.</i></p> <p>189-PF- <i>Não, lógico que não, lógico que não.</i></p> <p>190-A4- <i>Depende da pessoa, é isso aí.</i></p> <p>191-PF- Depende da pessoa, mas, por exemplo, você acha que as condições é...pra entrar na universidade pública, essas pessoas que não têm condição, é a mesma de quem estudou em escola particular, fez cursinho, não precisa trabalhar ?</p>
--	---

No turno 175, a aluna afirma que os estudantes em melhor situação social dispõem de mais tempo para estudar, visto que se dedicam exclusivamente a isso (***quando eles tão estudando, eles só tão estudando***), fato que coopera com a entrada dos mesmos na universidade pública. Essa postura discursiva da aluna acaba despertando a atenção de um outro aluno no turno 176 (*Eu acho um pouco errado isso daí também professor*). Nos dois turnos seguintes, 177 e 178, os alunos argumentam que o acesso à universidade pública deveria ser reservado àqueles que não dispõem de recursos financeiros para frequentar uma universidade (177-Maria- *é, devia ser pra gente, eles têm dinheiro pra pagar a facul*; 178- *Tem dinheiro pra pagar a faculdade, fica tirando a nossa vaga pra eles*).

A aluna Maria continua a crítica no turno 180 e, logo em seguida, o professor faz uma intervenção no sentido de incentivar a participação dos outros alunos, conforme expressado pelas escolhas lexicais no turno 181. Na seqüência, os alunos fogem um pouco do assunto através de uma pequena brincadeira, então, o professor intervém novamente no turno 186. As perguntas inseridas pelo professor no turno 186, incentivam a participação de um outro aluno, que, até então, não havia ainda participado da discussão desse tema, conforme observado no turno 187. A afirmação contida nesta manifestação lingüística produzida pelo aluno defende a idéia de que os pobres também têm condições de ingressar

na universidade pública, ponto de vista corroborado pelo professor no turno 189. A partir dessa colocação, nos turnos 188 e 190, a estudante faz as seguintes colocações: “*é isso aí*” e “*é isso aí, depende da pessoa*”.

De acordo com o nosso ponto de vista, as escolhas lexicais feitas pela aluna indicam um ponto de vista marcadamente individualista. Dessa forma, parece ser o sujeito, independentemente das condições sociais em que se encontra, o responsável pelo seu êxito em ingressar na universidade pública. Essa colocação tecida pela aluna, desencadeia uma reação imediata por parte do professor, que, por intermédio das escolhas lexicais presentes na manifestação lingüística do turno 191, questiona a estudante. De acordo com a nossa posição teórica, o posicionamento discursivo do professor, nesse caso, problematiza a questão do individualismo na medida em que trás à tona as questões relativas às iniquidades sociais que colocam os mais pobres em posição de desvantagem perante aqueles que tiveram melhores oportunidades na vida. As manifestações lingüísticas da maioria dos estudantes, turnos 175 e 176, por exemplo, também vão nessa mesma direção e o professor, ao que tudo indica, soube aproveitar esse saber dos alunos para construir um ambiente de reflexão crítica em que um discurso hegemônico (o individualismo) passa a ser questionado a partir de uma base social e política.

Para Kincheloe (1997), o professor reflexivo/crítico deve estar socialmente contextualizado, consciente das práticas políticas presentes no mundo que o cerca objetivando, com isso, o desenvolvimento de uma postura política comprometida com a inclusão dos grupos de estudantes que estão atualmente em posição de desvantagem. Acreditamos que o posicionamento lingüístico-discursivo adotado pelo professor no turno 191 bem como o do turno 167 (quadro 08), por exemplo, se identifica com esse ideal. Os conteúdos temáticos produzidos a partir das manifestações lingüísticas dos quadros 07, 08 e 09 indicam que os conhecimentos de mundo dos alunos foram considerados pelo professor no sentido de problematizar os discursos hegemônicos que foram surgindo no decorrer do debate. Assim, as intervenções promovidas pelo professor, na condição de especialista que detém o domínio dos conhecimentos científicos, se fortaleceram com as contribuições dos alunos, contribuindo, dessa forma, com a criação de um espaço de reflexão crítica em que o senso comum começa a ser desmistificado. Assim, de acordo com Paulo Freire (1996), a construção do pensamento crítico tem como ponto de partida o conhecimento prévio do

aluno. A partir desse ponto, o professor pode agregar novos conhecimentos ao repertório cultural do educando para que este possa atingir um nível qualitativo superior ao nível precedente, caminhando, gradativamente, para a superação do senso comum (idem, ibidem).

Neste trabalho, entendemos que essa relação dialética que envolve professor e alunos contribui, sobremaneira, com a construção da *zona de desenvolvimento proximal* (conforme discutido anteriormente), pois as trocas verbais ligadas aos conteúdos temáticos que foram trabalhados anteriormente possibilitaram a criação de zonas de conflito em que os diferentes pontos de vista foram discutidos criticamente, contribuindo, dessa forma, com o desenvolvimento qualitativo do debate. As escolhas lexicais utilizadas pelo professor foram importantes, visto que se constituíram como perguntas que abriram espaço para a criação de respostas argumentativas por parte dos estudantes.

3.2. Sessão Reflexiva 1

Buscando um melhor entendimento sobre o que ocorreu durante as duas primeiras aulas, promovemos uma sessão reflexiva (conforme discutido no capítulo metodológico) entre o pesquisador e o professor que participou deste trabalho. O objetivo central que guiou esta sessão reflexiva foi o de criar uma zona de reflexão crítica em que questionamentos, opiniões e problematizações colocadas tanto pelo pesquisador quanto pelo participante da pesquisa fossem discutidas no sentido de repensar, recolocar e, possivelmente, transformar as práticas dos participantes visando, dessa forma, modificar qualitativamente os cenários em que a produção do conhecimento ocorre. Primeiramente, analisamos a aula 1, novamente recorrendo aos conteúdos temáticos. Posteriormente, submeto essas análises ao ponto de vista teórico trabalhado até aqui. O mesmo processo analítico se dará no caso da aula 2. Visamos, com isso, tentar responder a seguinte pergunta de pesquisa: *Como as sessões reflexivas podem se constituir como espaços para que o professor repense as suas práticas?*

Sessão Reflexiva sobre a aula 1

Nesta fase da análise, discuto com o professor os aspectos da aula 1 que mais chamaram a nossa atenção. Semelhante às aulas 1 e 2, discuto os dados quantitativos referentes à distribuição dos turnos e, logo em seguida, analiso os quadros dos conteúdos temáticos.

Tabela da sessão reflexiva sobre a aula 1 (13/06/2007)

PARTICIPANTES	N° DE TURNOS
Pesquisador	40
Professor	41
TOTAL	81

Conforme pode ser observado, os dados indicam que a distribuição dos turnos foi bem conduzida pelos participantes. Houve uma alternância equitativa dos turnos, fato que, quantitativamente, demonstra a preocupação dos sujeitos envolvidos nesta sessão reflexiva em escutar e valorizar o que o outro tem a dizer. O exemplo a seguir pode ilustrar esse ponto de vista.

EXCERTO 3

123-PQ - O que você achou da primeira aula? Deu certo? Por quê?*

124-PF - Então assim, a primeira aula foi a aula que eu distribui os textos e que eles tiveram que se organizar para se preparar para o debate. Então assim, eu sinto um problema, um problema de organização, por exemplo: os alunos sempre chegam atrasados, a aula nunca começa no horário. Nem todos os alunos estão com os textos, porque às vezes a gente entrega o texto ele esquece em casa, no caderno. Então essa aula foi mais para organização, é para tar explicando qual que era o objetivo da entrega daqueles textos, da discussão e eles estarem se organizando, ali em dupla para poder ler os textos para poder se preparar para o debate. Então, essa aula teve esse objetivo, de preparação, de leitura, de questionamento por parte deles, alguma dúvida que eu poderia tar sanando no momento. Então eu acho que o objetivo foi esse.

125-PQ - Tá, então você acha que o objetivo foi mais de organização para o debate?

126-PF - É, de organização, de preparação para o debate.

Os números presentes na tabela bem como o excerto aqui exposto indicam que o ritmo de alternância referentes aos turnos não foi modificado durante a sessão reflexiva, indicando, dessa forma, que o diálogo foi efetivado durante a sessão reflexiva 1. Isso, de certa forma, reflete um pouco do ponto de vista filosófico e profissional adotado pelos participantes em relação à importância que os mesmos atribuem à construção colaborativa de espaços democráticos de diálogo e reflexão.

Quadro 10

Conteúdo temático	Exemplo
A intervenção do professor não respondeu a pergunta do aluno	<p>141-PQ- <i>Vamos lá. Primeiro vamos terminar, depois eu coloco alguma observação. Por exemplo, pega esse trecho aqui(ver nota de rodapé) **</i> .</p> <p>142-PF- <i>Então, aqui, foi o momento que um aluno, ele estava lendo o texto e teve uma dúvida e eu fiz uma intervenção. A dúvida foi no que diz respeito ao tipo de constituição, promulgada e outorgada, aí eu fiz uma colocação explicando a diferença entre as duas coisas.</i></p> <p>143-PQ- <i>Mas aí você vê, essa foi uma outra parte da aula, você vê alguma diferença entre os dois, em relação à sua intervenção? Em relação ao começo da aula e esse trecho? Você vê alguma diferenciação ou não?</i></p> <p>144-PF- <i>Então, a primeira intervenção, o primeiro momento foi um momento geral, foi um momento de explicação geral do que eles tinham que fazer. Essa minha intervenção, foi uma intervenção um pouco mais específica, de um grupo em especial, de um grupo que teve uma dúvida num conceito. Aí não dá pra gente saber se eu</i></p>

* Esta parte da análise se inicia no turno 123, pois todos os turnos anteriores referem-se à aula 2. Assim, na sessão reflexiva 1 iniciamos a discussão tendo como base a aula 2 e, posteriormente, a aula 1. Portanto, o turno 123 representa o início das reflexões sobre a aula 1.

**

A- *Professor, outorgada é quando um manda e os outro faz né?*

P- *Outorgada é ...tem a ver com imposição, foi uma constituição feita é, de forma que não contou com a participação por exemplo de outras pessoas, foi imposta pelos governantes.*

A- *Acontecia o que com quem não obedecia eles?*

P- *Não, veja bem, a constituição é a lei máxima de um país....é...normalmente a constituição num país pode ser feita de duas formas: de uma forma participativa que a gente chama de promulgada ou de uma forma impositiva que a gente chama de outorgada, lembra quando a gente foi lá na sala de multimeios que eu falei isso pra vocês, então essa constituição que foi a nossa primeira constituição, ela foi imposta pelos nossos governantes, é, inicialmente tinham sido eleito algumas pessoas pra se fazer o texto constitucional né, só que o congresso foi fechado por Dom Pedro e ele convocou pessoas da confiança dele pra fazer a constituição brasileira, então por isso que é outorgada, porque não contou com a participação é, de nenhuma pessoa que foi eleita né...então é isso que vocês vão ter que fazer, anotar nesse texto as principais características da constituição, mas pra isso precisa ter o texto né, eu to vendo que tem aluno aí que não tem o texto....*

	<p><i>estou explicando para a sala ou para um grupo especial, mas acho que eu estou respondendo a esse aluno, a dúvida que ele tinha quanto a outorgada.</i></p> <p><i>145-PQ- Ele faz essa pergunta aqui, “acontecia o que com quem não obedecia eles?” E aí, como que você vê essa pergunta dele, a sua resposta?</i></p> <p>146-PF- Ele tá falando sobre quem não obedecia a constituição, eu coloquei pra ele que a constituição é a lei máxima de um país, e essa lei, quando fez pela maioria, ela é a regra geral do país. Agora quanto à pergunta em especial, “acontecia o que com quem não obedecia eles?”, é, acho que eu não respondi a pergunta dele.</p> <p><i>147-PQ- É?</i></p> <p>148-PF- É, porque ele está fazendo uma pergunta relacionada a obedecer ou não a lei, e eu não respondi, eu expliquei o que era a constituição...</p> <p><i>149-PQ- Você acha que fugiu...</i></p> <p>150-PF- Acho que fugi, é...</p> <p><i>151-PQ- Em cima disso, o que você acha sobre o exemplo A, isso mais ou menos você já falou, e por que aconteceu isso, você tem alguma...</i></p> <p><i>152-PF- Eu não sei...</i></p> <p><i>153-PQ- Teve alguma coisa a ver com o começo da aula, a sala muito tumultuada, como que você acha?</i></p> <p><i>154-PF- Não, eu não sei porque eu não respondi, eu tentei justificar, eu tentei responder falando pra ele que era uma lei máxima, como se a lei máxima fosse algo que não se desobedece, talvez tenha sido isso, talvez eu tenha respondido de uma forma indireta, assim, é constituição, tem que obedecer (...)</i></p>
--	---

Neste momento da sessão reflexiva, solicito ao professor que leia um trecho da transcrição em que há uma intervenção. No turno seguinte, o professor afirma que estava tentando explicar a diferença entre as constituições de cada período (*aí eu fiz uma colocação explicando a diferença entre as duas coisas*). Posteriormente, no turno 143, coloco uma outra questão objetivando incentivar o início de uma reflexão sobre os momentos da aula, no sentido de relacionar esses diferentes momentos par que o debate continuasse. Assim, no turno 144, o professor explica o que fez em dois momentos específicos da aula, um relacionado às atividades que deveriam ser realizadas pelos alunos naquele momento, conforme os léxicos em negrito, dentro do sinal de parênteses, podem indicar (*Então, a primeira intervenção, o primeiro momento foi um momento geral, foi um momento de explicação geral do que eles tinham que fazer*). O outro momento diz

respeito a uma intervenção mais específica (*Essa minha intervenção, foi uma intervenção um pouco mais específica*) que visava responder a pergunta feita por um aluno. A partir do que foi dito pelo professor no turno 144, decidi trazer à tona a pergunta específica feita por um aluno para, em seguida, incentivar uma pequena reflexão sobre a pergunta que foi feita pelo aluno e a resposta que foi fornecida pelo professor, conforme pode ser observado por meio das minhas escolhas lexicais no turno 145. Em seguida, com base nas manifestações lingüísticas em negrito produzidas pelo professor nos turnos 146 e 148, podemos observar que o professor chega à conclusão de que não respondeu adequadamente a pergunta do aluno. Nas minhas outras intervenções, turnos 151 e 153, tento, a partir do que foi dito pelo professor, iniciar uma discussão para entender quais foram os motivos que cooperaram para que o professor, naquele momento, não conseguisse responder a pergunta do aluno. Objetivo, assim, discutir com o professor sobre as suas intervenções. Isso fica mais claro no próximo C.T.

Quadro 11

Conteúdo temático	Exemplo
O professor poderia realizar mais debates durante as aulas para desenvolver o pensamento crítico	<p>160-PQ- Em relação a sua intervenção...</p> <p>161-PF- Então, a minha intervenção, qual foi, eu cheguei a fazer alguma?</p> <p>162-PQ- Você faz aqui “eu gostaria que vocês fizessem a atividade de história, deixassem o trabalho de biologia pra depois”.</p> <p>163-PF- Então eu não deixei passar em branco, eu fiz a intervenção, né. Mas sabendo que o cara, ele tá com a corda no pescoço ali no trabalho. Às vezes você fala, entra por uma orelha e sai pela outra, mas eu cheguei a intervir, né.</p> <p>166-PQ- Tá, então vamos para outra aqui. O que você acha que deve modificar a sua ação como professor para que haja o pensamento crítico? Em relação a essa aula.</p> <p>167-PF- Eu poderia fazer mais atividades como essa que eu fiz, porque isso não é costumeiro, a gente, infelizmente não dá para a gente fazer debate toda aula. Eu acho que aulas como essa, eu julguei como positiva, gerou uma discussão, gerou de uma certa forma uma reflexão, um momento de reflexão por parte deles, eu acho que eu poderia fazer isso com mais frequência. Eu acho que eu poderia tá contribuindo mais com a formação de uma consciência crítica se eu fizesse mais atividades desse tipo.</p>

No início do turno 160, manifesto as seguintes palavras: “*Em relação a sua intervenção*”. Pretendo, com isso, prosseguir o debate sobre a atuação do professor em sala de aula e provocar reflexão sobre o tema. A pergunta feita pelo professor no turno 161 (*Então, a minha intervenção, qual foi, eu cheguei a fazer alguma?*) me incentivou a continuar a discussão, conforme pode ser observado nas minhas escolhas lexicais presentes no turno 162. Mais à frente, turno 166, pergunto ao professor sobre o que ele acha que deveria modificar em sua prática para que haja a construção do pensamento crítico. Enquadramos essa pergunta na categoria ligada aos tipos de *perguntas abertas* (Marcuschi, 2001: 37).

Para Marcuschi, esses tipos de perguntas, geralmente, não restringem as possibilidades de respostas dos interlocutores, possibilitando a construção de repostas mais argumentativas. Isso pode ser verificado no turno 167 em que o professor, conforme pode ser observado através dos léxicos enfatizados, produz uma resposta bem elaborada a partir de uma reflexão sobre o debate que havia ocorrido na aula 2 (*Eu poderia fazer mais atividades como essa que eu fiz, porque isso não é costumeiro, a gente, infelizmente não dá para a gente fazer debate toda aula*). Houve aí, um esforço de relação entre o que ocorreu na aula 1 e as atividades realizadas na aula 2. Como resultado, o professor repensou a sua própria prática, chegando à conclusão de que deveria realizar mais debates e discussões no sentido de contribuir com a construção do pensamento crítico, conforme as manifestações lingüísticas em negrito podem indicar. Essa reflexão iniciada pelo professor nos incentivou a abrir mais o debate para que outros temas viessem à tona, como pode ser observado nas interações verbais produzidas no próximo quadro do conteúdo temático.

Quadro 12

Conteúdo temático	Exemplo
A ausência de recursos materiais prejudica o desenvolvimento das aulas	<p>170-PQ- <i>Em relação ao material...</i></p> <p>171-PF- <i>Então, o material é a dificuldade, é uma dificuldade, você sabe...</i></p> <p>172-PQ- <i>Texto na lousa, como isso influencia? Qual a implicação disso na sua aula?</i></p> <p>173-PF- Tem uma implicação danada, Fábio. Você sabe que escola do Estado você não tem recurso. Então, por exemplo, os textos eu fiz em casa, eu digitei, eu imprimi, então o custo sai todo do meu bolso (...) Imagine se eu fizer uma aula como essa</p>

	<p>toda a semana, e aí eu tenho que imprimir texto para todos os alunos, e às vezes o texto não é uma folha só, ou você fica copiando na lousa, você sabe, copiar na lousa leva tempo, nem todos copiam. Às vezes o que ele copia não entende, não consegue ler, então tem toda essa implicação.</p> <p><i>174-PQ- Então assim, se você tivesse uma disposição de materiais, se você tivesse ali, na sua disposição, materiais, as xerox, você acha que seria diferente?</i></p> <p>175-PF- Com certeza, com certeza seria.</p> <p><i>176-PQ- Você acha que contribuiria mais com a construção do pensamento crítico na sua aula?</i></p> <p>177-PF- Eu acho que sim.</p>
--	--

Decidimos, então, abrir um pouco mais o debate para discutir alguns temas mais amplos que poderiam nos auxiliar a compreender melhor as causas das dificuldades enfrentadas pelo professor durante a aula 1. Então, optamos por continuar a discussão abordando o tema dos recursos materiais necessários ao pleno desenvolvimento das aulas, conforme pode ser observado no turno 170 (*Em relação ao material*). Nem precisamos terminar nossa colocação para que o professor já se colocasse diante do tema, no turno 171 (*Então, o material é a dificuldade, é uma dificuldade, você sabe...*). A intervenção do professor incentivou a continuação da nossa intervenção no turno 172, por intermédio de uma pergunta. Nesse ponto da reflexão, acreditamos ser conveniente inserir uma pergunta que contribuísse com o crescimento qualitativo da discussão. Esse tipo de pergunta, incentivou a participação do professor na medida em que produziu uma resposta importante sobre o tema, explicando quais eram as implicações decorrentes da falta de material para as suas aulas, de acordo com o que pode ser verificado nas manifestações lingüísticas em negrito presentes no turno 173.

Novamente, a resposta do professor se constituiu como um recurso lingüístico-discursivo que instigou a nossa participação no turno seguinte, momento em que elaboramos uma outra pergunta com o objetivo de continuar o debate sobre o tema que estava sendo discutido. Posteriormente, no turno 175, o professor fornece uma nova resposta e, na seqüência, inserimos uma nova pergunta com base na resposta fornecida pelo professor. O diálogo estabelecido entre professor e pesquisador nos levou à conclusão de que a ausência de recursos materiais prejudica o desenvolvimento das aulas e, dessa forma,

o desenvolvimento do pensamento crítico. Talvez, essa ausência de recursos tenha sido um dos fatores que mais contribuíram com as dificuldades enfrentadas pelo professor na aula 1.

Os recursos lingüísticos que utilizamos nas perguntas presentes nos turnos 174 (“Se *you* tivesse”); “*you* acha *que*...””) e 175 (“*you* acha *que*...””) não foram suficientes para engajar o professor na produção de uma resposta que pudesse aprofundar o tema. Enquadramos essas interrogações dentro das categorias de perguntas do *tipo fechadas* (Marcuschi, 2001), visto que, geralmente, incentivam a produção de respostas do tipo “sim” ou do tipo “não”. As escolhas lexicais utilizadas pelo professor para formular as suas respostas parecem seguir esse ponto de vista, conforme pode ser verificado nos turnos 175 e 177. Perdemos, então, a chance de elaborar perguntas que se estruturassem a partir de recursos lingüísticos que, normalmente, engajam o interlocutor na produção de respostas mais argumentadas. Fizemos isso no turno 172, pois os recursos lingüísticos “*Como*” e “*qual*” se constituíram como subsídios importantes para a formulação de uma pergunta que abriu espaço para a elaboração de uma resposta melhor argumentada, conforme pode ser verificado no turno 173. Os marcadores “*Como*” e “*Qual*” se enquadram na categoria de *perguntas abertas* (Marcuschi, idem) que, dentro do nosso ponto de vista, cooperam com a construção de um debate mais complexo e aprofundado por intermédio de perguntas e respostas qualitativamente superiores. Para nós, essa metodologia é essencial para o crescimento cognitivo e intelectual dos sujeitos envolvidos em um ato de comunicação (o debate, por exemplo), e podem cooperar, inclusive, com o desenvolvimento da ZDP.

Quadro 13

Conteúdo temático	Exemplo
O Estado não fornece os recursos materiais necessários para que a escola pública possa se desenvolver	<p>180-PQ- (...) <i>you</i> acha <i>que</i> a estrutura do Estado hoje, os recursos <i>que</i> ele tem, as políticas públicas, elas contribuem para <i>que</i> <i>you</i> tenha um ambiente favorável ao desenvolvimento do pensamento crítico?</p> <p>181-PF- Não, não contribui. Se for pensar em recursos, eu vou te dar um exemplo. Eu sou professor de escola pública e de escola particular. Na escola particular eu chego com um texto digitado, “preciso de 30 cópias”(…) Na escola pública, infelizmente isso não acontece. <i>you</i> vai querer discutir um texto de 5 páginas,</p>

	<p>como é que você vai imprimir isso, como é que você vai tirar cópia disso? (...) Então, com certeza, isso acaba dificultando as aulas, a formação de um aluno crítico.</p> <p><i>182-PQ- E você acha que os alunos, de certa forma, têm consciência disso, que isso dificulta eles, dificulta o professor?</i></p> <p><i>183-PF- Sim, isso com certeza alguns alunos têm.</i></p> <p><i>184-PQ- E como tem sido a sua discussão em relação a isso, a gente ta aqui conversando e tudo, só que no fundo a nossa ação precisa sair pra fora da escola, ela precisa ter outros objetivos, outros alvos, precisa se manifestar de tal forma, trazer esse conhecimento para que ele abra um espaço maior de discussão para que a gente possa sair pra fora e tentar ir nas raízes dos problemas. Como está sendo trabalhado isso? Você está conseguindo ter espaço para fazer esse tipo de discussão? “Pessoal, na verdade a gente está vivendo num sistema que está privilegiando quem tem dinheiro para pagar uma escola particular e os recursos públicos estão cada vez mais escassos para isso...”</i></p> <p><i>185-PF- Eu acho assim, com esses debates, eu acho que de uma certa forma, eu estou propiciando essa consciência para o aluno. Existe essa condição para esse cidadão, existe essa condição B pra esse cidadão. Eu acho que nessas discussões, e você pode perceber isso nessa transcrição, os alunos têm consciência disso, e a gente procura juntos ver que se a gente não fizer alguma coisa, o que está aí vai continuar. Eu acho que esse tipo de aula ajuda a formar o cidadão que vai ter que buscar transformações na sociedade.</i></p>
--	---

No caso do conteúdo temático gerado a partir das manifestações lingüísticas destacadas no quadro 13, as reflexões giram em torno do papel exercido hoje pelo Estado no sentido de prover a escola pública dos recursos necessários ao seu desenvolvimento. Nesse caso, o presente C.T. continua a discussão que estava sendo desenvolvida no C.T. anterior. Dessa forma, iniciamos este trecho da reflexão (turno 180) com uma pergunta que tinha como objetivo aprofundar o debate iniciado nos conteúdos temáticos precedentes. Novamente, acabamos cometendo a mesma falha verificada no C.T. do quadro 12, visto que a questão por nós elaborada se encaixa na categoria de pergunta fechada, ação que pode, como já vimos, restringir as possibilidades de construção de respostas argumentativas. No entanto, o professor acaba por construir uma resposta mais elaborada (turno 181), apesar das limitações da pergunta por nós colocada. Assim, a intervenção do professor contribuiu com o desenvolvimento da discussão.

No turno 182, inserimos uma nova pergunta a partir da resposta produzida pelo professor no turno anterior. Um dos objetivos dessa questão era incluir o papel dos alunos na discussão (*E você acha que os alunos, de certa forma, têm consciência disso, que isso dificulta eles, dificulta o professor?*). Mais uma vez, o tipo de pergunta favorece uma resposta do tipo “sim” ou “não”. Isso pode ser verificado no turno 183, uma resposta curta e pouco elaborada, resultada de uma pergunta cujos recursos lingüísticos e discursivos não favoreciam o desenvolvimento de uma resposta mais profunda e complexa. Contudo, no turno 184, inserimos uma pergunta do tipo aberta que, de acordo com nosso ponto de vista teórico, possibilitou a criação de uma ZDP na medida em que a discussão sobre os aspectos da aula 1 saltaram qualitativamente de nível.

Os problemas inerentes à falta de recursos ganharam contornos sociais a partir desse momento, conforme pode ser conferido no turno 184 (*...a nossa ação precisa sair pra fora da escola, ela precisa ter outros objetivos, outros alvos, precisa se manifestar de tal forma, trazer esse conhecimento para que ele abra um espaço maior de discussão para que a gente possa sair pra fora e tentar ir nas raízes dos problemas...*) e turno 185 (*Eu acho assim, com esses debates, eu acho que de uma certa forma, eu estou propiciando essa consciência para o aluno. Existe essa condição para esse cidadão, existe essa condição B pra esse cidadão[...] Eu acho que esse tipo de aula ajuda a formar o cidadão que vai ter que buscar transformações na sociedade*).

Entendemos que a sessão reflexiva sobre a aula 1 foi, gradativamente, saltando de nível. De uma discussão que estava, no início, praticamente centrada no objeto (excerto 3), passamos para um patamar de reflexão crítica que considera os fatores econômicos (distribuição de recursos) e as determinações sócio-políticas (o papel do Estado e as políticas públicas adotadas para a educação) que, juntos, influenciam o trabalho docente nas escolas. Ou seja, a relação do *macro* com o *micro* foi, dessa forma, valorizada. Se retomarmos um pouco a discussão teórica elaborada no capítulo 1, veremos que as propostas de Apple (1989) e Giroux (1997) reforçam nosso argumento, pois, para os autores, uma das características essenciais para o professor reflexivo-crítico é a de reconsiderar e repensar as condições estruturais em que trabalha para, junto com os alunos, discutir maneiras de desvendar as raízes históricas que sustentam as desigualdades e, com base nesse desvelamento, criar formas alternativas de intervenção no campo mais amplo

das suas vidas. Isso vai de encontro ao que foi dito pelo professor no turno 185: “*Eu acho que esse tipo de aula ajuda a formar o cidadão que vai ter que buscar transformações na sociedade*”.

Sessão Reflexiva sobre a aula 2

Nesta fase da análise discuto com o professor os aspectos relativos à aula 2 que mais despertaram nossa atenção. Em um primeiro momento, discutiremos os dados quantitativos levantados em relação aos sistemas de turnos conversacionais. Posteriormente, continuaremos o desenvolvimento dessa análise embasados nos conteúdos temáticos.

Tabela dos sistemas de turnos da sessão reflexiva sobre a aula 2 (13/06/2007)

PARTICIPANTES	Nº DE TURNOS
Pesquisador	60
Professor	62
TOTAL	122

Conforme pode ser observado na tabela, os dados quantitativos indicam que as práticas lingüístico-discursivas não foram monopolizadas por nenhum dos participantes. Assim, consideramos, do ponto de vista numérico, que essa sessão reflexiva foi fundamentalmente simétrica e que ambos os participantes tiveram oportunidades praticamente iguais no momento de manifestar suas posições em relação aos temas que estavam sendo discutidos. O exemplo a seguir pode ilustrar essa simetria.

EXCERTO 4

20-PQ- *Sobre a aula e sobre a sua atuação na aula, como que foi a sua atuação, como que isso deixou para os alunos, o que você tem a observar sobre isso?*

21-PF- *Eu acho assim, essa aula eu achei que foi uma aula interessante, porque eu percebi que eles se mostraram interessados no assunto, eu sinto que quando a gente dá voz para o aluno ele participa. Quando a gente parte daquela aula mais expositiva, onde eles mais ouvem do que falam, aí fica uma aula um pouco mais desinteressante para eles. Eu acho que essa aula, eu gostei particularmente porque eu pude ouvi-los, pude saber a opinião deles sobre o assunto e foi o momento onde ele teve condição de se expressar, de dar opinião, de dizer o que ele achava, o que ele sabia a respeito, então particularmente eu gostei dessa aula.*

22-PQ- *Vamos ver então, por exemplo, essa questão aqui é muito importante. Em cima de tudo isso o que você acha sobre a questão da formação da cidadania no ensino da sua disciplina? Como que você vê a questão da cidadania? Que representação você tem? A questão da cidadania no ensino de história. Particularmente no de história, como que você vê?*

23-PF- *Eu acho isso muito importante, ensino de história acho que tem uma colaboração muito grande nesse sentido. E eu do valor a isso, porque eu acho que no ensino de história a gente tem chance, por exemplo, de conhecer como viveram outras pessoas em épocas diferentes, a luta pelos direitos que as pessoas tiveram em diversos períodos históricos. Quem é que lutou pelo direito, quem não lutou. Então, eu acho que a gente mostrando isso em história a gente consegue sensibilizar o aluno de que esses direitos que a gente tem, ser considerado um cidadão não é uma coisa que caiu do céu, é uma coisa que vem sendo conquistada, muitas pessoas lutaram para isso, muitas pessoas morreram para que isso acontecesse. Então eu acho que o ensino de história é um espaço importantíssimo para que isso aconteça, para que ele conheça o direito dele, para que ele mantenha esse direito e para que ele conquiste novos direitos. Acho que isso é um espaço para essa discussão, acho que nesse sentido, muito importante.*

Podemos perceber que há um entrosamento por trás da simetria presente no diálogo entre o professor e o pesquisador, conforme pode ser observado no exemplo anterior, existe um fio condutor que orienta as intervenções promovidas pelos participantes objetivando gerir os turnos da forma mais equitativa possível. A seguir, analiso os conteúdos temáticos selecionados para esta sessão reflexiva.

Quadro 14

Conteúdo temático	Exemplo
O ensino de história auxilia o desenvolvimento dos alunos enquanto seres históricos	24-PQ- <i>Como que você vê o conteúdo, por exemplo, aqui você usou a constituição de 1824, nesse caso específico. Mas de uma forma geral, como que você vê o conteúdo científico da sua disciplina nessa questão de cidadania, de direitos políticos? Como que você vê isso, como que você procura trazer isso para que os alunos tenham</i>

	<p><i>uma intervenção mais ativa na sociedade, na comunidade, como ser histórico? Retomando um pouco o que você falou de eles poderem ter essa consciência. Como que você vê o conhecimento científico mesmo de história em relação a isso?</i></p> <p>25-PF- Como professor de história eu sempre fiquei preocupado com isso. Pensando mais no caso específico de história, por exemplo, durante muito anos no curso de história, se valorizou mais a história da Europa, a história dos dominadores, no caso dos dominantes. Então, sempre se privilegiou isso, eu procuro sempre dar uma abordagem um pouco mais ampla, procuro sempre tentar abordar de uma forma que os alunos possam se ver também nessa história, porque a história quem faz é a gente mesmo, certo? Eu não procuro colocar a história, por exemplo, da classe dominante, eu procuro colocar o aluno como se ele fosse um agente da história, uma pessoa que participa dessa história, ele faz história também. Procuro fazer com que ele se identifique, que ele é importante nesse contexto.</p>
--	--

Início o turno 24 lançando mão de uma pergunta relativa ao ensino de história e a relação estabelecida entre o ensino dessa disciplina e o desenvolvimento da cidadania. È importante observar a presença do léxico “*como*” que se constitui, nesse caso, como um importante recurso lingüístico utilizado por nós na tentativa de extrair respostas argumentativas que valorizem o contexto social e histórico no qual a intervenção lingüístico-discursiva do professor é produzida. Nossa intervenção, neste momento, está ainda relacionada à discussão que já vinha sendo desenvolvida nos conteúdos temáticos e nos turnos conversacionais anteriores (*Retomando um pouco o que você falou*). Nesse sentido, as intervenções do professor também foram essenciais para que o nosso trabalho fosse efetivado. A resposta do professor, no turno 25, foi argumentativamente estruturada, pois está embasada em aspectos políticos (*durante muito anos no curso de história, se valorizou mais a história da Europa, a história dos dominadores[...]Eu não procuro colocar a história, por exemplo, da classe dominante...*). Os léxicos em negrito indicam uma postura política bem clara e crítica por parte do professor em relação ao teor político e ideológico presente no ensino da sua disciplina e a implicação disso para os seus alunos. Nesse sentido, entendemos que as nossas escolhas lexicais contribuíram com a construção de uma resposta forte do ponto de vista argumentativo que, ao seu turno, também contribuiu com o engajamento crítico do pesquisador no momento em que elaborava as suas perguntas.

Em relação à orientação teórica adotada neste trabalho, podemos cotejar as manifestações lingüísticas do professor com o conceito de *agência discursiva* (Giroux, 1983; McLaren, 2000 A, 2000B), na medida em que os discursos dos alunos são valorizados pelo educador no sentido de cooperar para que os estudantes se vejam como agentes históricos que agem no mundo e que fazem parte da história: *“Eu não procuro colocar a história, por exemplo, da classe dominante, eu procuro colocar o aluno como se ele fosse um agente da história, uma pessoa que participa dessa história, ele faz história também. Procuro fazer com que ele se identifique, que ele é importante nesse contexto”*. A questão classista surge na fala do professor e reforça, novamente, a questão da agência discursiva, pois, nesse caso, a formação histórica do sujeito é trabalhada a partir dos discursos dos que estão à margem e não a partir do discurso hegemônico excludente do opressor (Freire, 1987).

De acordo com as marcas lingüísticas negritadas, dentro do quadro 14, podemos perceber que o professor traz para a reflexão uma questão de luta de classes. As manifestações lingüísticas presentes no turno 25, indicam que a história da Europa sempre foi privilegiada. No entanto, o professor tenta engajar os alunos como agentes da história, não sendo, portanto, meros produtos de determinações sociais, mas, sim, sujeitos ativos na construção do mundo. No trecho em que se pode ler *“eu procuro sempre dar uma abordagem um pouco mais ampla”*, defende-se a idéia de que o conteúdo pertinente à disciplina de história é trabalhado dentro de uma esfera muito mais ampla, não restrita somente àquela “história oficial” propagada pelos dominadores. Assim, entendemos que se inicia o processo de construção das agências discursivas em que os alunos não são mais vistos como dóceis receptáculos de um saber mágico e sim como agentes sócio-históricos cujos discursos estão orientados para uma prática discursiva contra-hegemônica simpáticas a futuras intervenções materiais no mundo em que vivem.

Quadro 15

Conteúdo temático	Exemplo
A intervenção do professor pode aprofundar a reflexão do aluno	30-PQ- <i>Então, eu queria saber nesse tipo de intervenção que você coloca, por exemplo, “ham” , quer ver uma outra, vamos ver se a gente acha aqui. “Vamos lá, pessoal”, “Vamos lá, pessoal” , vamos ver se tem mais uma outra. Por exemplo, aqui, “o texto não, eu copieei essa frase aqui, tá dizendo bem claro aqui “a cidadania atual</i>

	<p><i>tá falando que a pessoa tem direito a votar em quem ela quiser em vez de renda, de região ou classe social, escolaridade”. Aí você: “o que mais”.</i></p> <p>31-PF- Então, acho que eu já posso responder. A minha intenção é o que, é dar combustível para o aluno, acho que foi isso que eu tentei fazer. Então, ele tá fazendo uma colocação interessante e que eu acho que ele tem condições de aprofundar mais, de se colocar mais a esse respeito, então eu acho que eu respondi isso nesse sentido, de falar “e daí”, “que mais”, “ que mais você pode falar sobre isso” , para o aluno aprofundar.</p> <p>32-PQ- Em relação à sua intervenção, quando você fala “ham”, “que mais”, como que você vê?</p> <p>33-PF- Eu estou dando corda para ele, eu estou dando corda para ele falar mais.</p> <p>34-PQ- Você está dando corda, mas assim, você poderia, por exemplo, já pensou talvez em aprofundar mais na sua intervenção, de colocar mais algum detalhes, alguma outra coisa, aprofundar, a sua intervenção mesmo, no caso, para você dar mais elementos para questionar mais o aluno, no caso, colocar alguma questão para que ele entre no processo de reflexão, contradição, problematização. Por que às vezes quando entra essa intervenção o aluno se expressa, mas talvez esse “ham” não tenha sido suficiente, talvez, para ele entrar numa contradição, trazer um pouco mais de reflexão, o que você vê?</p> <p>35-PF- Eu vejo duas coisas aí, eu acho que, por exemplo, eu poderia ter feito isso, mas às vezes eu sinto que quando a gente faz isso, não no meu caso em especial, o professor, quando a gente faz isso a gente acaba perdendo o aluno. Então a gente acaba às vezes exagerando um pouco e falando o que não deveria ter falado ou se a gente aguarda-se um pouquinho mais provavelmente o aluno mesmo iria falar. Então eu vejo esse ponto. O outro ponto eu vejo que você tem razão, eu poderia ter feito algumas colocações para fazer com que o aluno refletisse um pouco mais.</p>
--	--

No caso do C.T. levantado para o quadro 15, a discussão teve como foco os tipos de intervenção adotados pelo professor durante as aulas. Isso pode ser observado a partir das nossas escolhas lexicais presentes no turno 30 (*Então, eu queria saber nesse tipo de intervenção que você coloca...*). Questionamos, então, algumas escolhas lexicais utilizadas pelo professor durante as suas intervenções, como por exemplo: “ham”; “vamo lá, pessoal”; “O que mais”. Nos turnos 31 e 33, o professor tenta justificar essas escolhas (*A minha intenção é o que, é dar combustível para o aluno; Eu estou dando corda pra ele, estou dando corda pra ele falar mais*). No turno 32, ainda insistimos na pergunta, tentando, com

isso, aprofundar a discussão, pois, dentro do nosso ponto de vista, compreendemos que essas escolhas lexicais adotadas pelo professor podem não contribuir com o desenvolvimento qualitativo das discussões realizadas em sala de aula na medida em que o engajamento discursivo do aluno não encontra uma base sustentatória proveniente das escolhas lexicais adotadas pelo professor quando está formulando suas intervenções lingüístico-discursivas.

No turno 31, o educador se manifesta da seguinte forma: “ *A minha intenção é o que, é dar combustível para o aluno, acho que foi isso que eu tentei fazer. Então, ele tá fazendo uma colocação interessante e que eu acho que ele tem condições de aprofundar mais*”. Concordamos com a idéia de que seja necessário incentivar a participação do aluno para que ele se aprofunde em suas colocações. No entanto, conforme pode ser observado no turno 34, argumentamos que seria interessante utilizar outras estratégias para que esse salto qualitativo possa ocorrer (*Você está dando corda, mas assim, você poderia, por exemplo, já pensou talvez em aprofundar mais na sua intervenção [...] talvez esse “ham” não tenha sido suficiente, talvez, para ele entrar numa contradição, trazer um pouco mais de reflexão, o que você vê?*) Em seguida, no início do turno 35, as palavras do professor expressam um certo receio em perder ou podar a participação dos alunos a partir de uma intervenção exagerada ou mal-pensada (*às vezes eu sinto que quando a gente faz isso, não no meu caso em especial, o professor, quando a gente faz isso a gente acaba perdendo o aluno. Então a gente acaba às vezes exagerando um pouco e falando o que não deveria ter falado*).

Dentro do paradigma teórico no qual estamos inseridos, ratificamos a idéia de que seja importante dar voz aos educandos para que eles se sintam mais motivados a participar da aula. Porém, não podemos esquecer de toda a complexidade inerente a esse ato. A questão da voz está ligada também a um ato político, pois a voz não é neutra. Dessa forma, pensar na interação que nasce a partir desse ato, significa também pensar em todo o teor ideológico que está imbricado nele. O simples ato de dar voz ao educando, por si só, não garante nada em termos qualitativos. Assim, de acordo com Paulo Freire (1987, 1995), a construção do pensamento crítico implica no desenvolvimento de uma mediação crítica por parte do educador que leve em consideração a tensão dialética que deve ser instalada no interior dos sistemas de turnos em que as trocas conversacionais estão

presentes. Nesse ponto, o tipo de intervenção adotado pelo professor é crucial para o desenvolvimento do pensamento crítico. Momentos de tensão, contradição e de eventuais discordâncias são, a depender da mediação que está sendo adotada, benéficos para o desenvolvimento do debate. Com base nesses argumentos resolvemos questionar esse receio do professor em podar a participação do aluno, visto que esse receio pode contribuir com o não amadurecimento do debate na medida em que a ausência de intervenções que problematizem os temas que estão sendo discutidos tendem, em muitos casos, a deixar a discussão em um nível superficial de reflexão.

Quadro 16

Conteúdo temático	Exemplo
<p>As relações de poder também permeiam a questão da cidadania</p>	<p><i>87-PQ- Tá, vamos ver uma intervenção sua aqui, achei legal, aqui, é a partir daqui que eu quero encaminhar para uma coisa um pouco mais diferente do que a gente tá falando: “Só pra você ter uma idéia, só um minutinho, a minha esposa ela foi nessa última manifestação que teve, ela chegou em casa, assistiu o jornal não deu uma notícia sobre a manifestação, ela só ouviu falar da manifestação porque no mesmo dia tava sendo velado o corpo da Nair Bello lá na Assembléia e aí a repórter falou “ó nesse momento alguns manifestantes estão aqui em frente à Assembléia tal tal mas não falaram quem eram os manifestantes, por que eles estavam se manifestando”</i> Então você viu aí que você abordou a questão da mídia, que tá numa estrutura maior, que tem o poder na mão, você trouxe esse assunto pra sala, porque tem toda essa questão da cidadania. Mas afinal, como que a questão da cidadania se encaixa nessas estruturas maiores? Como que o movimento histórico que a gente está vivendo hoje, que você tem as empresas, as empresas dominando tudo, as empresas dominando os governantes, tudo voltado para o mercado, e a mídia abraçando isso, e quando aparece uma questão assim que coloca e problematiza esse poder, como é o caso da manifestação, como que você vê que está o nível da discussão dos alunos par sair um pouco mais ali dos conteúdos particulares e relacionar com isso com o ponto de vista maior? Como que você acha que foi a sua intervenção em relação a isso, de você levar pra um ponto de vista um pouco mais denso, complexo e crítico assim? Como que você vê a sua atuação, nesse sentido aqui, e como você acha que isso pode despertar uma discussão mais aprofundada que saia de uma certa superficialidade?</p> <p><i>88-PF- Então, eu fiz essa discussão exatamente para eles perceberem isso, que é uma relação de poder aí. Enquanto que</i></p>

	<p>os professores estavam lá, lutando por melhores salários, melhores condições nas escolas, uma educação de qualidade, e que esses movimentos, eles não tem espaço na mídia. Enquanto que centenas de professores estavam lá, não ganharam um mínimo de espaço na televisão. O espaço todo estava reservado, aí, no caso, para o velório da artista. <i>Eu procuro mostrar isso para os alunos e, você falando, eu lembrei de uma coisa: os alunos, eles percebem isso também, por exemplo, não apareceu nessa discussão, mas quando a gente fala da participação dos negros na televisão, nas novelas, eles têm essa consciência de que os negros normalmente ocupam postos de, como empregados, como pessoas que cuidam das casas, nunca pessoas de destaque nas novelas, nunca são protagonistas, né, e sim papéis assim de segundo e terceiro plano.</i></p>
--	--

O C.T. levantado está relacionado à discussão tecida até aqui. Novamente a questão do poder é abordada sob a ótica política e ideológica que está inserida na relação entre a escola e a sociedade mais ampla. Nesse sentido, no turno 87, inserimos uma intervenção do professor produzida durante a aula 2 que trouxe à tona a questão do poder exercido pela mídia na nossa sociedade. Em seguida, nesse mesmo turno, desenvolvemos uma série de perguntas objetivando discutir de forma crítica o tema levantado. Para tanto, mais uma vez, utilizamos um tipo de pergunta aberta que, conforme já discutido anteriormente, não restringe as possibilidades de resposta do interlocutor. O marcador lingüístico “*como*”, presente em diversas pontos da nossa intervenção, contribuiu e incentivou uma participação mais ativa do professor que produziu uma resposta bem construída do ponto de vista argumentativo. Isso pode ser observado no turno 87 através dos léxicos em negrito. Neste conteúdo temático, tanto o professor quanto o pesquisador, estão atrelados a um paradigma que vem ao encontro dos nossos pressupostos teóricos na medida que defendemos uma postura política que encara a história sempre como uma possibilidade e nunca como uma fatalidade, conforme Freire (1987). Seguindo essa filosofia, o professor crítico-reflexivo é entendido aqui como um educador que concebe o conteúdo científico trabalhado dentro da sala de aula como um conjunto de saberes que foi produzido dentro de uma esfera mais ampla da sociedade e que, tendo em mente essa relação entre micro e macro, busca construir, junto com os seus alunos e a partir dos conhecimentos destes, uma linguagem de resistência (conforme discutido por Pennycook, 2001) cuja gênese compreenda as esferas

da política, do poder e da classe, num todo multifacetado e complexo. Assim, como bem destacou Paulo Freire (1996/2005) os educandos, agora não mais vistos como produto, passam a se entendidos como criadores autênticos das suas próprias vidas.

Com isso, em tempos de fatalismo neoliberal em que o ser humano é “gerido” (sic) equivocadamente como um mero produto do mercado, temos de acreditar que a história pode ser outra e que os rumos da educação e da sociedade podem seguir caminhos alternativos, contornando, dessa forma, a via de “mão única” que atualmente tenta controlar nossos destinos. Com esse pensamento, encerro esta seção e analiso, a seguir, as aulas 3 e 4 e seus desdobramentos.

3.3. Aulas 3 e 4

Nesta terceira fase da análise, almejamos analisar o posicionamento discursivo do professor no sentido de atender a pergunta de pesquisa retomada a seguir.

1-Como se estrutura o discurso do professor frente à sua posição crítica diante dos discursos hegemônicos presentes na educação em relação a:

- Criação de espaços de discussão crítica em sala de aula

Para tanto, lançaremos mão dos conceitos de *sistema de turnos* e os *tipos de perguntas* (Marcuschi, 2001), conforme discutido no capítulo metodológico. Tais procedimentos visam compreender como o professor organiza a distribuição dos turnos de fala entre os participantes da discussão e busca entender as bases lingüísticas e discursivas pelas quais o professor, a partir da gestão dos turnos e dos tipos de perguntas, cria espaços de discussão crítica em sala de aula. Semelhante às demais fases da análise, cotejaremos as análises lingüísticas com os conceitos fundamentais discutidos no capítulo teórico.

Tabela dos sistemas de turnos das aulas 3 e 4 (15/09/2007)

PARTICIPANTES	Nº DE TURNOS
Professor	49
Alunos	95
TOTAL	144

Os dados quantitativos acima indicam que, semelhante às duas primeiras aulas, o professor está empenhado na tarefa de ouvir o que os estudantes tem a dizer. Isso demonstra que a voz dos alunos tem sido considerada durante os debates e que o professor tem consciência da importância dessas vozes para a construção colaborativa de espaços de reflexão. Dessa forma, os turnos conversacionais foram distribuídos no sentido de incluir a participação dos estudantes no desenvolvimento e efetivação das discussões. Com isso, os espaços foram disponibilizados para que os diferentes pontos de vista tivessem a oportunidade de emergir para fortalecer a base dialógica que sustentou os debates ocorridos até o presente momento.

Excerto 5

*01-PF- Vamos lá, o assunto dessa aula, por opção de vocês, ficou sendo o racismo. Então, eu não sei, o que vocês acham? Num primeiro momento a gente poderia tentar definir o que é o racismo. Para aí, depois, a gente poder dar continuidade à discussão. Porque não adianta a gente discutir uma coisa se a gente não sabe o que é. **Alguém chegou a perguntar o que venha a ser o racismo? Quais são os tipos de racismo que se apresentam na sociedade hoje e na história, no passado, o que vocês pesquisaram entre vocês?***

02-A1- Eu, assim, pelo que eu conheço um pouco, a minha forma de ver racismo é quando você difere uma pessoa por causa de etnia, sabe, às vezes, assim, às vezes as pessoas de cores negras vivem numa sociedade num nível mais baixo por falta de oportunidade, de um trabalho melhor, ou então (inaudível) por causa dessa dificuldade que os outros têm de aceitar a etnia. Eles se sentem melhores e mais capazes do que as pessoas que são negras, sendo que não é verdade, né.

03-A2- Mas o racismo não é só da raça branca pra raça negra, há o racismo de branco pra branco, de negro pra negro, há racismo de branco pra amarelo e assim vai indo.

04-A3- (...) em qualquer lugar.

05-A2- Em qualquer lugar.

06-PF- Não, pera aí, pelo que, a fala do Renan parece que coloca o racismo somente com relação aos negros?

07-Renan- Não...

08-PF- *Você acha que o racismo ele é muito mais...*

09-A2- *Desde quando exista pessoas diferentes, com línguas diferentes e lugares diferentes, vai haver racismo.*

10-A?- *Isso é verdade...*

11-PF- Ah, homem e mulher é racismo?

O turno 01 representa o início da aula. Nesse momento, o professor anuncia o tema que será discutido (...o assunto dessa aula, por opção de vocês, ficou sendo o racismo). Em seguida, comenta os procedimentos das aulas e tenta incluir a opinião dos alunos sobre os procedimentos que serão adotados (...o que vocês acham?). Na sequência, o professor define os procedimentos da aula e encerra o turno direcionando algumas perguntas aos alunos, incentivando, dessa forma, a participação dos mesmos.

No turno 02, um aluno manifesta a sua opinião em relação ao tema, enfocando as dificuldades enfrentadas pelos negros (...às vezes as pessoas de cores negras vivem numa sociedade num nível mais baixo por falta de oportunidade). No turno 03, o aluno A2 parece não concordar com o enfoque voltado somente para os negros. A conjunção adversativa “mas” evidencia o início dessa oposição. Assim, o aluno encerra o turno afirmando que o racismo não existe somente em relação aos negros (*Mas o racismo não é só da raça branca pra raça negra, há o racismo de branco pra branco, de negro pra negro...*).

Nos turnos 04 e 05, os alunos parecem concordar com a posição assumida no turno anterior. Com base nessas intervenções promovidas pelos alunos, o professor tenta problematizar a questão, conforme o turno 06 pode indicar. Em seguida, o aluno Renan parece tentar justificar a sua posição (*Não...*). No turno 07, podemos observar a tentativa do professor em inserir uma nova intervenção, talvez no sentido de incentivar o desenvolvimento da resposta que seria construída pelo aluno Renan (*Você acha que o racismo ele é muito mais...*) Contudo, os turnos seguintes são assumidos por outros dois alunos cujas manifestações lingüísticas parecem indicar que a diferença é um fator determinante para a existência do racismo. Posição essa problematizada pelo professor no turno seguinte.

Excerto 6

28-A5- Teve início no período colonial, quando foram trazidos os primeiros negros e escravos, aí teve (inaudível) querendo catequizar os negros, o Brasil foi um dos últimos países a ter a abolição. As origens do racismo vem de um pouco antes da segunda guerra mundial, no Japão, os japoneses se comportavam de forma diferente, extremamente racistas em relação às outras nações...nos Estados Unidos, na década de 50, os negros eram enforcados em árvores(...) sem punição para os assassinos. Há também vários grupos racistas que perseguem(...). Outra forma de racismo também é a distinção ente mulheres e homens. Ainda hoje as mulheres ocupam cargos inferiores no mercado de trabalho.

29-PF- **Alguém quer comentar isso, ou não?**

30-A6- Eu não concordo não, tem mulher (...), acho que hoje em dia os dois têm...

31-PF- **Você acha que a mulher tem o mesmo tratamento que o homem no trabalho?**

32-A6- Não o mesmo, mas a mesma(...) em termos de (...) ela tem.

33-A?- A mesma competência os dois têm...

34-A7 - Mas o nível salarial da mulher é inferior ao do homem. Se a gente for comparar um empresário homem com uma empresária mulher, por mais que eles tenham o mesmo trabalho, o salário dela é inferior ainda, por incrível que pareça a mulher...

35-A?- Mas é da firma. Dependendo da firma, a firma contrata homem e mulher no mesmo cargo e as mulheres conseguem ganhar o mesmo salário que os homens.

36-A7- Mas ainda há esse preconceito

37-ALGUNS ALUNOS- Mas é minoria

38-A?- Há poucas, mas aquelas que batem no peito conseguem...

39-PF- **Mas aí que tá, mas isso é uma unanimidade, qualquer empresa que você chegar, a mulher, ela vai receber a mesma coisa que os homens?**

40-A?- Não

41-Maria - (inaudível), homem ganhar mais que mulher, eu não sei...

42-PF- **Jornais, mostram isso, eu não cheguei a pesquisar sobre isso para esse debate. As mulheres, normalmente, e infelizmente, elas ganham menos que os homens exercendo a mesma função. Hoje em dia tá melhor? Está, mas...**

43-A?- Então, as mulheres ganham menos de acordo com o patamar das empresas sobe, você tá ali no seu cargo, quanto mais você sobe, a diferença é maior ainda. Que geralmente empregos assim, vai, (...) operador de telemarketing, a menina e o cara vai ganhar a mesma coisa, quando ele chegar na diretoria, a mulher ganha menos que um cara...

No início do turno 28, o aluno lê um trecho do seu trabalho para o restante da sala. Num primeiro momento, relata a questão do racismo sofrido pelos negros em alguns países do mundo. Posteriormente, o foco recai sobre o preconceito sofrido pelas mulheres no mercado de trabalho (*Ainda hoje as mulheres ocupam cargos inferiores no mercado de trabalho...*). No turno 29, o professor tenta, a partir do comentário produzido pelo aluno A5

no turno anterior, incentivar a participação dos outros alunos. Utiliza, para atingir esse fim, uma pergunta (*Alguém quer comentar isso, ou não?*) que abre o debate e redistribui o turno de voz, na medida em que outros alunos se manifestam em relação ao tema que está sendo discutido. Isso pode ser observado nos turnos seguintes. Dessa forma, no turno 30, um aluno parece não concordar com o fato de que, hoje, as mulheres ainda ganhem salários inferiores aos dos homens, mesmo exercendo as mesmas funções, conforme as manifestações lingüísticas desse turno podem indicar (*Eu não concordo não, tem mulher (...), acho que hoje em dia os dois têm...*).

Em seguida, o professor insere uma outra pergunta no debate e, novamente, os alunos são convocados a participar da discussão. Nos turnos seguintes, a maioria dos alunos concorda com a idéia de que as mulheres ainda ganham salários inferiores aos dos homens. Outros alunos fazem algumas ressalvas em relação a esse ponto de vista, conforme as escolhas lexicais presentes nos turnos 33, 35 e 38 podem indicar. Com base nas contribuições dos alunos nos turnos anteriores, o professor constrói uma nova pergunta no turno 39. Nesse caso, o tipo de pergunta utilizado pelo professor, conforme já discutido anteriormente, favorece o surgimento de perguntas do tipo “sim” ou “não”. Esse argumento pode ser comprovado no turno 40, momento em que o aluno fornece uma resposta curta, visto que a pergunta utilizada não contribuiu com o desenvolvimento de uma resposta argumentada. As escolhas lexicais utilizadas pelo professor para construir uma outra pergunta no turno 31, também se enquadram no ponto de vista discutido acima.

Contudo, entendemos que, mesmo utilizando perguntas do tipo fechadas (Marcuschi, 2001), o professor conseguiu gerir a distribuição de turnos de modo a incentivar a participação dos alunos, não permitindo, dessa forma, que as vozes fossem monopolizadas em um único turno. Com isso, novas opiniões vieram à tona somando-se às manifestações do professor e contribuindo com o desenvolvimento da discussão. Os dois últimos turnos do presente excerto parecem seguir essa metodologia.

EXCERTO 7

126-Aluno- *Maria, o que você ta falando aí...*

127-PF- *Socializa as suas informações...*

128-Maria- (...) *ele falou, negro, moreno e branco. Então, ou é branco ou negro, esse negócio de moreno foi inventado, aí ele falou. Aí eu falei “então se for assim, tá tudo quase a mesma coisa, então você é negro?”, “ah, pode ser que eu sou”. Rsr*

129-A?- (...) *, branco, negro, mameluco, pardo, é, tem uma diferença...*

130-PF- *Por exemplo, o mulato seria a miscigenação do branco com o negro, mas o mulato é um termo depreciativo, porque mulato vem de mula, então, é como se o fruto da miscigenação do negro com o branco ou vice e versa, não seria uma pessoa, entendeu? Então, seria um animal, mulato vem de mula. Então, naquela época a miscigenação não era vista com bons olhos. Não sei se vocês chegaram a estudar sobre isso, mas, por exemplo, numa época, o Brasil, ele passou por um processo de branqueamento, por quê? Lá fora, o Brasil pra ser respeitado de acordo com os políticos da época, com o governo da época, deveria ser um país mais branco. Não é à toa que o governo brasileiro abriu as portas aos imigrantes italianos, aos imigrantes europeus, para poder começar a trabalhar aqui no Brasil e começar “a branquear a população”. Por quê? Porque o Brasil era marcadamente negro. Os escravos, durante a história do Brasil, trabalharam nesse país, fizeram o país crescer por mais de 300 anos. E eles foram deixados de lado, acabaram trazendo os imigrantes europeus...*

No turno 126, as escolhas lexicais utilizadas pelo aluno parecem indicar que este quer saber o que a aluna Maria está dizendo (*Maria, o que você ta falando aí...*). Em seguida, o professor tenta inserir o comentário da aluna no interior da discussão e prosseguir, dessa forma, com o debate (*Socializa as suas informações...*). Essa intervenção do professor incentiva a aluna a manifestar o seu ponto de vista para a sala inteira, conforme pode ser observado no turno 128. O tema, nesse momento do debate, gira em torno das possíveis diferenças entre branco, negro, moreno, pardo, mameluco, etc., conforme indicado nos turnos 128 e 129.

A intervenção do professor, no turno seguinte, contextualiza a questão da diferença através do viés histórico e político pertinente ao tema que está sendo discutido. Para McLaren (2000 A, 2000 B), esta é uma das formas pelas quais as questões das diferenças étnicas podem ser trabalhadas no sentido de melhor compreender os processos políticos e ideológicos que estão por trás e que sustentam representações racistas e preconceituosas em relação às diferenças entre as culturas. Dessa fora, os comentários do professor presentes no turno 130 são importantes no sentido de, tendo como ponto de partida o conhecimento prévio dos alunos, contribuir com a construção de um espaço de reflexão

crítica em que os alunos se vejam como seres sócio-históricos inseridos dentro de uma atmosfera muito mais ampla e complexa. Assim, a relação dialética entre conhecimento de mundo e conhecimento científico pode contribuir para que professores e alunos desconstruam e desmistifiquem estereótipos preconceituosos que, geralmente, são sustentados no senso comum e que alimentam análises superficiais sobre a questão da diferença.

Excerto 8

131-Renan- Professor, às vezes a pessoa nem percebe, mas a forma mais indireta de racismo que todo dia tá presente é na televisão, que nem, uma propaganda, uma propaganda que envolve muitas pessoas, geralmente a maioria é tudo branca, e eles colocam um ou dois negros só pra dizer assim “tem negro”.

132-A?- Porque é por lei...

133-Renan- (...), então às vezes o que é que acontece, eles coloca meio a meio pra falar assim “tem negro”. Só que assim, mesmo que coloca os que seja negro, não coloca porque eles querem, é também pra passar uma forma, só que é pejorativa, por exemplo, “tá vendo, negro e branco”, só que assim, a pessoa colocou lá, não é pra mostrar a pessoa e o que ela exerce, e sim pra dizer “tá vendo, eu cumpri minha lei, (...), ela tenta tirar essa forma indireta de racismo só que ela vai acabar criando mais, porque assim, no meio de cinco, ela coloca um, ou então (...), pra tentar quebrar tudo isso ela faz o contrário, coloca cinco negros e um branco. Então assim, se você parar para pensar, ela pode tentar quebrar, só que é pior, ela tenta ir aos poucos inserindo, “não, vamos fazer uma propaganda assim onde tenha”, não que seja já pensando nisso, mas (...) que atinja a todos igualmente, mas não (...), essa eu vou fazer com cinco brancos e um negro, essa com cinco negro e um branco, porque acaba quebrando isso.

134-PF- Não, o Rafael, falando de propaganda, e falando de novela, por exemplo. Quais são os papéis dos negros nas novelas, da Globo, por exemplo?

135-ALUNOS: empregada, baba, motorista, jardineiro...

136- Renan- (...) pra tirar esse racismo...esse racismo no meio do povo brasileiro, no mundo inteiro, (...) fazer o seguinte, numa novela é obrigatório ter determinando tanto tal, tem algumas novelas que eu até tipo, pego, essa novela tá sendo da hora porque eles tão pegando preto, incentivando os negro a subir de cargo a partir do que tá assistindo dissimula (...) isso aí pode ser só da cabeça, (...) preconceito de “ah, só o preto pode fazer isso. Têm novelas que esculacham também, eu acho que só tomou um pouco de iniciativa, deu empurrãozinho e já focalizou outros pontos.

137-A- Então, eu acho que (...) o governo, ele teve uma forma de racismo, porque se eu puser um pouco de vagas dentro da universidade (...) eles tão colocando os negros como se eles não fossem capazes de passar pela inteligência, porque na hora que (...), não tem nada de pobre, é só pelo nome.

138-Maria- Falar uma coisa que ela tava falando, (...), na televisão, eu não lembro, que falava assim, que Dom Pedro II, ele principalmente diz que os italianos viessem pra cá

porque nós somos considerados raça negra, então eles fizeram vir os italianos pra que se misturasse, pra nós virássemos raça branca pra que fôssemos aceitos no mundo, entendeu?

A intervenção do professor iniciada no turno final do excerto anterior desencadeou a manifestação do aluno Renan no turno 131. Aqui, as escolhas lexicais do aluno sugerem que o tema do preconceito está sendo abordado de uma forma mais ampla em que o poder dos meios de comunicação é discutido e problematizado. (*Professor, às vezes a pessoa nem percebe, mas a forma mais indireta de racismo que todo dia tá presente é na televisão...*). No turno 132, um aluno insere a questão da lei (*Porque é por lei...*). Essa pequena intervenção parece acrescentar algo novo ao que já vinha sendo discutido e acaba incentivando a continuação da intervenção do aluno Renan, conforme as manifestações lingüísticas presentes no turno seguinte podem indicar.

O turno 134 é marcado pela intervenção do professor que, apoiado no que foi dito anteriormente pelos alunos, insere uma pergunta que, a partir do nosso ponto de vista, problematiza a questão da mídia, criticando o seu papel enquanto catalisadora de estereótipos preconceituosos. Essa visão é desenvolvida e reforçada por intermédio dos comentários tecidos pelos alunos nos turnos 135 e 136. Posteriormente, no turno 137, uma aluna parece questionar a lei de cotas nas universidades, enfatizado o papel do governo na sustentação de uma visão preconceituosa em relação àqueles que se beneficiam desse projeto. No entanto, o tema parece, ao menos nesse momento, não ser devidamente discutido, visto que, no turno seguinte, a aluna Maria retoma a discussão iniciada pelo professor no turno 130 do excerto anterior.

Excerto 9

139-Renan- (...) uma outra forma, que nem, os filmes brasileiros, cada filme brasileiro que vai pra fora explora muito a imagem da favela e já coloca o negro, vai, como o (...) da favela, que nem o Cidade de Deus, Cidade dos Homens, (...) mostram, que nem hoje em dia, o baile funk, então passa o que lá pra fora? Um monte de negro da favela, dando tiro um no outro, brigando por uma coisa que, às vezes é por droga ou por ponto de alguma coisa. Então o que que acontece, isso acaba exportando uma visão totalmente diferente do Brasil. Tem gente lá fora que nunca veio pra cá que pensa que aqui é tudo mata, que tem um monte de animal, que macaco vive no meio de nós, que têm um monte de bicho andando na rua solto, e não é assim desse jeito.

(...)

140-Maria- Sem falar do racismo contra os nordestinos, racismo, não to falando de preconceito, racismo pela cor deles, pela cabeça, sei lá, racismo também pela forma física que a pessoa tem. Então também há esse preconceito..

141-A?- Não é só racismo de pele não...

142-PF- **Peraí só um pouquinho, Weber, os meninos tão falando e vocês não tão ouvindo. Marlon, ele tá comentando o que ela falou daquele ponto dos nordestinos, a questão do preconceito que existe contra os nordestinos, alguém falou aí dos baianos, (...) qual o termo que você usou para se referir aos baianos?**

143-A?- Uso “cocão” mano..

144-Renan- (...) professor, (...) o governo (...) São Paulo é uma grande metrópole que faz parte de (...) por cento se eu não me engano, do PIB brasileiro, eles investem muito dinheiro aqui, claro, investem entre aspas, porque eles roubam muito dinheiro também, e esquecem lá de cima, então o que acontece: o cara lá em cima no Nordeste não tem condições de morar lá, sem dinheiro nenhum, sem nenhum investimento, e acaba vindo pra cá. Então assim, muitas pessoas que nascem aqui, que crescem aqui, não estão acostumados a se submeter a trabalho manual, muito pesado. Então o que acontece? Ele, como já não tem nada a perder, ele se submete a qualquer tipo de trabalho, aí o que que acontece, o cara fala “vo fica desempregado por causa dos baiano, por causa dos”, mas aí que tá, você podia tá lá em cima, começa de você mesmo também, às vezes ce podia tá investindo em outra coisa, ajudando a conscientizar, a montar outras coisas, outro tipo de investimento, e não, as pessoas lá em cima não têm nem condições de morar, eles têm que tentar achar um outro lugar pra morar, não tem como fica lá em cima mesmo, então, tipo assim, não é uma coisa não só nossa e não apenas deles, eles não vêm aqui pra tentar roubar o lugar de ninguém.

Neste excerto, os aspectos políticos e ideológicos inerentes ao tema do racismo continuam a ser desenvolvidos e discutidos. Assim, no turno 139, o aluno Renan questiona os estereótipos explorados nos filmes nacionais que acabam exportando uma imagem muitas vezes distorcida da nossa realidade. Essa intervenção, de certa forma, incentiva a participação da aluna Maria que, nesse caso, aborda o preconceito sofrido pelos nordestinos (*Sem falar do racismo contra os nordestinos... racismo pela cor deles, pela cabeça, sei lá, racismo também pela forma física que a pessoa tem...*). Essa intervenção da aluna contribui com o desenvolvimento da discussão específica sobre o preconceito sofrido pelos nordestinos.

O professor, no turno 142, tenta reorganizar a turma e inclui as colocações tecidas pela aluna no turno anterior para resgatar algum ponto de vista relacionado a esse tema que já havia sido comentado por algum aluno anteriormente (*a questão do preconceito que existe contra os nordestinos, alguém falou aí dos baianos, [...] qual o termo que você usou para se referir aos baianos?*). Ou seja, houve uma tentativa, de acordo com o nosso ponto de vista teórico-metodológico, de redistribuir os turnos no sentido de incluir a voz daqueles

que não estavam participando diretamente da discussão. O professor, então, busca relacionar e costurar de forma dialética as intervenções promovidas pelos alunos objetivando incentivar o crescimento do debate. Esse objetivo parece ser alcançado no turno seguinte em que o aluno aprofunda a discussão sobre o tema, tendo como base de sustentação toda a discussão que já havia sido desenvolvida anteriormente.

Assim, acreditamos que durante as aulas 3 e 4 houve a construção colaborativa de uma *zona de desenvolvimento proximal* (Vygotsky, 2001) na medida em que as manifestações lingüístico-discursivas tanto do professor quanto a dos alunos mediaram e contribuíram com o desenvolvimento qualitativo do tema que estava sendo discutido. Dessa forma, as problematizações que foram surgindo no decorrer do debate provocaram transformações cognitivas qualitativamente superiores que elevaram o nível do debate para estágios mais avançados e complexos. É importante observar que, no início da discussão, a reflexão em torno do racismo estava marcadamente centrada na diferença pela diferença e que, gradativamente, essa discussão foi ganhando contornos políticos, econômicos e sócio-históricos que elevaram o nível do debate para além do senso comum. Interpretamos esse movimento como sendo uma legítima ZDP.

3.4. Sessão Reflexiva 2

Buscando um melhor entendimento sobre o que ocorreu durante as aulas 3 e 4, promovemos mais uma sessão reflexiva . Novamente, o objetivo central que guiou esta fase da análise foi a construção colaborativa de um espaço de reflexão crítica em que professor e pesquisador discutem sobre suas práticas no sentido de transformar seus contextos de atuação. Os conteúdos temáticos e a análise dos turnos conversacionais serão utilizados como referencial de análise para os dados lingüísticos selecionados para esta seção que busca responder a seguinte pergunta de pesquisa: *Como as sessões reflexivas podem se constituir como espaços para que o professor repense as suas práticas?*

Tabela dos sistemas de turnos da sessão reflexiva sobre as aulas 3 e 4 (18/12/2007)

PARTICIPANTES	Nº DE TURNOS
Pesquisador	43
Professor	39
TOTAL	82

Os dados quantitativos contidos na tabela apontam, novamente, para uma simetria que envolve a distribuição dos turnos. Nesse sentido, não houve grandes alterações em relação à sessão reflexiva 1. Nesse caso específico, o pesquisador teve apenas quatro turnos a mais que o professor, fato que não caracteriza uma suposta monopolização dos turnos conversacionais. Acreditamos que estes dados numéricos refletem de alguma forma as posições políticas e ideológicas dos participantes em relação ao tipo de interação que ambos buscam valorizar em seus contextos específicos de atuação.

EXCERTO 10

*07-PQ- Tá, agora vamos um pouco aqui pra transcrição, na pergunta seis. A três é a seguinte: Qual foi seu objetivo no turno 06 e como foi a sua intervenção. Então aqui você faz uma intervenção em cima do que o Renan disse, aí você vai dizer “não, peraí, **pelo que, a fala do Renan parece que coloca o racismo somente com relação aos negros**”. Foi em cima do que ele disse aqui em cima: “Eu, assim, pelo que eu conheço um pouco, a minha forma de ver racismo é quando você difere uma pessoa por causa de etnia, sabe, às vezes, assim, às vezes as pessoas de cores negras vivem numa sociedade num nível mais baixo por falta de oportunidade, de um trabalho melhor, ou então (inaudível) por causa dessa dificuldade que os outros têm de aceitar a etnia. Eles se sentem melhores e mais capazes do que as pessoas que são negras, sendo que não é verdade, né”. Então assim, como que foi o seu objetivo com essa intervenção, e como foi? Como que você vê a sua intervenção nesse turno em cima disso que ele falou?*

*08-PF- **Então é... porque assim, o objetivo era a gente discutir o racismo de uma forma geral.** Então por isso que eu pedi pra eles: “Vocês pesquisem sobre o racismo, a definição, o que é, depois vocês tragam pra gente socializar as informações. Aí foi aparecendo um monte de coisas né, sobre racismo e o Renan, particularmente, ele falou do racismo ligado mais ao negro. Então nesse primeiro momento eu queria que eles falassem de uma forma mais geral. Geral pra depois a gente ir mais pra questão do negro e particularmente a questão do Brasil(...)*

09-PQ- Tá, mas como que seria essa “de uma forma geral”, geral em relação...

10-PF- Primeiro assim, “o que é racismo?”. Não sei se no comecinho eu falo isso, é...definir o que é racismo, conceituar mesmo isso, aí pra depois a gente ir discutindo. Porque racismo está associado à questão da raça, mas esse racismo, esse preconceito só foi contra o negro? Não. Existem contra outras entre aspas “raça”, porque hoje em dia já

não se usa mais esse termo, ele usou etnia, que é o mais correto, mas com outros nomes, por exemplo, o apartheid, tem a ver com o preconceito lá na África do Sul, contra negros, mas tem por exemplo o anti-semitismo que é contra judeu, que é um tipo de racismo também. Então eu queria que eles tivessem isso claro, que existem o preconceito, o racismo, mas não somente ligado ao negro, mas de uma forma mais geral, pra depois a gente ir afunilando até chegar...

O exemplo anterior pode reforçar o que foi dito no início desta segunda sessão reflexiva. Percebemos que a distribuição dos turnos segue uma linha simétrica e, de certa forma, harmônica do posto de vista da alternância de vozes. Há, conforme já foi dito anteriormente, uma espécie de entrosamento entre os interactantes que favorece a construção colaborativa de espaços de reflexão simpáticos ao desenvolvimento do pensamento crítico. Sentimos que esse entrosamento foi fruto de um processo de amadurecimento iniciado durante a primeira sessão reflexiva e esse aspecto, de acordo com o nosso ponto de vista, se reflete nos dados quantitativos levantados previamente.

Quadro 17

Conteúdo temático	Exemplo
A questão do preconceito é ampla	<p>07-PQ- <i>Tá, agora vamos um pouco aqui pra transcrição, na pergunta seis. A três é a seguinte: Qual foi seu objetivo no turno 06 e como foi a sua intervenção. Então aqui você faz uma intervenção em cima do que o Renan disse, aí você vai dizer “não, peraí, pelo que, a fala do Renan parece que coloca o racismo somente com relação aos negros”. Foi em cima do que ele disse aqui em cima: “Eu, assim, pelo que eu conheço um pouco, a minha forma de ver racismo é quando você difere uma pessoa por causa de etnia, sabe, às vezes, assim, às vezes as pessoas de cores negras vivem numa sociedade num nível mais baixo por falta de oportunidade, de um trabalho melhor, ou então... por causa dessa dificuldade que os outros têm de aceitar a etnia. Eles se sentem melhores e mais capazes do que as pessoas que são negras, sendo que não é verdade, né”. Então assim, como que foi o seu objetivo com essa intervenção, e como foi? Como que você vê a sua intervenção nesse turno em cima disso que ele falou?</i></p> <p>08-PF- Então é... porque assim, o objetivo era a gente discutir o racismo de uma forma geral. Então por isso que eu pedi pra eles: “Vocês pesquisem sobre o racismo, a definição, o que é, depois vocês tragam pra gente socializar as informações. Aí foi aparecendo um monte de coisas né, sobre racismo e o Renan, particularmente,</p>

	<p><i>ele falou do racismo ligado mais ao negro. Então nesse primeiro momento eu queria que eles falassem de uma forma mais geral. Geral pra depois a gente ir mais pra questão do negro e particularmente a questão do Brasil(...)</i></p> <p><i>09-PQ- Tá, mas como que seria essa “de uma forma geral”, geral em relação...</i></p> <p><i>10-PF- Primeiro assim, “o que é racismo?” Não sei se no começo eu falo isso, é...definir o que é racismo, conceituar mesmo isso, aí pra depois a gente ir discutindo. Porque racismo está associado à questão da raça, mas esse racismo, esse preconceito só foi contra o negro? Não. Existem contra outras entre aspas “raça”, porque hoje em dia já não se usa mais esse termo, ele usou etnia, que é o mais correto, mas com outros nomes, por exemplo, o apartheid, tem a ver com o preconceito lá na África do Sul, contra negros, mas tem por exemplo o anti-semitismo que é contra judeu, que é um tipo de racismo também. Então eu queria que eles tivessem isso claro, que existem o preconceito, o racismo, mas não somente ligado ao negro, mas de uma forma mais geral, pra depois a gente ir afunilando até chegar...</i></p>
--	--

No turno 07, discuto com o professor a sua intervenção em relação ao que foi dito pelo aluno Renan no início das aulas 3 e 4 e quais eram os objetivos dessa intervenção (*como que foi o seu objetivo com essa intervenção, e como foi? Como que você vê a sua intervenção nesse turno em cima disso que ele falou?* No turno 08, o professor se manifesta em relação à minha pergunta por intermédio de uma resposta aberta. Esta resposta aberta foi motivada por uma pergunta igualmente aberta (Marcuschi, 2001) que cooperou com o início de uma reflexão. Os marcadores lingüísticos “*como*” nos possibilitaram a construção de uma pergunta que, conforme discutido anteriormente, geralmente abre espaço para uma reflexão mais complexa sobre o tema que está sendo discutido.

A partir da resposta fornecida pelo professor no turno 08, construímos uma outra pergunta objetivando continuar a discussão (*Tá, mas como que seria essa “de uma forma geral”, geral em relação...*). Em relação à nossa pergunta, o léxico “*Tá*” indica que, de certa forma, concordamos com a afirmação do professor. Contudo, a conjunção adversativa “*mas*” indica que não estamos totalmente satisfeitos com a resposta fornecida, pois não havíamos entendido exatamente o que seria discutir o tema do racismo “de uma forma

geral”. Essa expressão “de uma forma geral” estaria ligado a quais fatores? Nossa intenção, então, foi aprofundar a reflexão.

Nossa pergunta parece surtir efeito, visto que os léxicos em negrito presentes no turno 10 indicam que a preocupação do professor está relacionada à idéia de contextualizar o tema do debate no escopo mais amplo da sociedade, envolvendo outras culturas e não somente os negros (...*racismo está associado a questão da raça, mas esse racismo, esse preconceito só foi contra o negro?*). Tendo como base a intervenção de um aluno, o professor tentou contextualizar de uma forma mais ampla o que estava sendo discutido. Isso, de acordo com o ponto de vista teórico adotado e discutido até aqui, é essencial para que os aspectos políticos, econômicos, históricos e sociais possam ser colocados em discussão no sentido de iniciar um processo de reflexão crítica. Esse processo de reflexão crítica continua a se desenvolver no C.T. a seguir.

Quadro 18

Conteúdo temático	Exemplo
O preconceito tem raízes econômicas e históricas	31-PQ- Vou tentar fazer um gancho com isso que você tá falando agora com a próxima questão, que é em relação à sua participação. Como você avalia a sua participação na intervenção 12?* (ver nota de rodapé) <i>Quais eram os objetivos? Como você poderia inserir a questão política e econômica no tema proposto para a aula? Ou seja, é isso que eu te falei, o aluno trouxe um comentário legal e como que seria a sua participação no sentido de trazer um conteúdo científico da sua disciplina, por exemplo, para acrescentar mais em cima do que ele falou e devolver isso que você acrescentou para o debate. Você pega a contribuição do aluno, a sua, enquanto professor, enquanto mediador que detém o conhecimento científico e joga para o debate novamente.”. Ou seja, aqui você trouxe um saber científico para a discussão sobre o negro...</i>

* “o mulato seria a miscigenação do branco com o negro, mas o mulato é um termo depreciativo, porque mulato vem de mula, então, é como se o fruto da miscigenação do negro com o branco ou vice e versa, não seria uma pessoa, entendeu? Então, seria um animal, mulato vem de mula. Então, naquela época a miscigenação não era vista com bons olhos. Não sei se vocês chegaram a estudar sobre isso, mas, por exemplo, numa época, o Brasil, ele passou por um processo de branqueamento, por quê? Lá fora, o Brasil pra ser respeitado de acordo com os políticos da época, com o governo da época, deveria ser um país mais branco. Não é à toa que o governo brasileiro abriu as portas aos imigrantes italianos, aos imigrantes europeus, para poder começar a trabalhar aqui no Brasil e começar “a branquear a população”. Por quê? Porque o Brasil era marcadamente negro. Os escravos, durante a história do Brasil, trabalharam nesse país, fizeram o país crescer por mais de 300 anos. E eles foram deixados de lado, acabaram trazendo os imigrantes europeus.”

	<p>32-PF- Principalmente na parte econômica...</p> <p>33-PQ- Isso, é nesse ponto que eu quero chegar. A questão não ficou só na oposição branco x negro, não ficou só nessa bipolaridade, teve todo um contexto político e econômico por trás que obrigou o governo brasileiro, se este quisesse fazer parte do “clube internacional” a trabalhar dentro desse ponto de vista pra que ele fosse inserido dentro daquele cenário econômico. Há uma questão econômica por trás, então é nesse sentido que eu digo, como que você avalia a sua participação nesses momentos?</p> <p>34-PF- O objetivo foi esse mesmo, trazer à tona essa questão econômica. Por exemplo, a pressão que o Brasil recebia de países como a Inglaterra de estar acabando com a escravidão, de tar se colocando junto aos países capitalistas, consumidores e tal, e num país onde se tem mão de obra escrava, e a maioria na época era negro, não tem como o país consumir, comprar e tal. Então tá inserido dentro desse mundo capitalista, então o objetivo foi trazer isso mesmo, de mostrar que essas coisas estão ligadas aos fatores econômicos, principalmente nos países capitalistas.</p>
--	---

A discussão iniciada no C.T. anterior continua a se desenvolver neste C.T. As nossas perguntas continuam seguindo a mesma tipologia adotada anteriormente, ou seja, procuramos desenvolver perguntas do tipo aberta para incentivar a reflexão crítica e valorizar, com isso, o contexto cultural e histórico no qual ocorre a produção do conhecimento. Aqui, novamente, lançamos mão dos marcadores lingüísticos “*como*” objetivando a construção de perguntas abertas. Isso pode ser verificado no turno 31, momento em que, tendo como base o que foi dito pelo professor nos turnos anteriores, teço algumas perguntas seguidas de um comentário sobre a intervenção que o professor havia feito sobre a participação de um aluno. No turno 32, esse comentário parece gerar uma manifestação lingüística por parte do professor que, dentro do quadro teórico pertinente à sessão reflexiva, enriquece e complementa o que dissemos no turno anterior. Assim, no turno 33, chegamos em um ponto essencial do debate em decorrência da criação de um espaço de colaboração que já vinha sendo construído desde o início dessa sessão reflexiva.

Segundo Magalhães (2002), essa interação dialética entre professor e pesquisador contribui com o desenvolvimento de espaços de discussão em que as práticas discursivas em sala de aula e fora dela são problematizadas tendo em vista a construção crítica do conhecimento. Entendemos que as intervenções do professor somadas às intervenções do pesquisador foram importantes para a criação desses espaços. Dessa forma, além de entender quais foram os objetivos do professor em sala de aula, tivemos a oportunidade de

construir colaborativamente um espaço de reflexão que reforçou e desenvolveu nossas bases argumentativas.

Este seria, de acordo com a discussão desenvolvida por McLaren (2000 A/ 2000 B), um passo inicial e essencial para a edificação de uma esfera de questionamento crítica que investiga, reflete e relaciona os saberes dos educandos com os conteúdos científicos trabalhados em sala de aula frente às esferas de poder que coexistem e permeiam o contexto sócio-histórico em que o preconceito é produzido. Assim, o conhecimento de mundo dos alunos em relação ao seu cotidiano deve ser aproveitado no sentido de confrontá-los com os aspectos históricos e sócio-econômicos (conhecimento científico). Inicia-se, dessa forma, um processo de problematização necessário à construção de esquemas interpretativos e discursivos que, baseados nas categorias de classe, cultura, gênero e história, podem fazer com que os estudantes se localizem de uma forma mais complexa dentro do mundo. Com isso, aumentam drasticamente as possibilidades dos alunos entenderem as bases que sustentam o preconceito bem como, a partir desse entendimento inicial, atuarem de forma crítica na desestabilização dessas bases, contribuindo decisivamente com a construção de novas estruturas em que os preconceitos de outrora não tenham mais espaço (McLaren, idem).

Quadro 19

Conteúdo temático	Exemplo
O discurso hegemônico neoliberal e os preconceitos que dele derivam podem ser problematizados e questionados por intermédio dos conceitos científicos	<p>35-PQ(...) <i>Em cima disso que você falou, você falou uma coisa importante que eu discuto também na pesquisa, que é o discurso hegemônico que tá por trás. Você falou do capitalismo, eu trato de Neoliberalismo, que é enfatizar a questão do individualismo, ou seja...</i></p> <p>36-PF- “Você não conseguiu porque o problema é seu, a universidade tá lá, ela é pública e você pode entrar”.</p> <p>37-PQ- “Independente de você trabalhar muito, depende de você, depende só de você, e uma questão de mérito”.</p> <p>38-PF- <i>É um discurso hegemônico mesmo...</i></p> <p>39-PQ- É um discurso hegemônico que eu questiono e acho que você pegou num ponto importante, de trazer essa questão histórica que começou lá trás e que se perpetua até hoje. <i>Assim, você percebe se esses alunos, se eles têm esse ponto de vista, de uma forma geral? A maioria acho que trabalha, eles têm esse ponto de vista em relação ao mundo do trabalho? Eles têm uma noção de aonde eles vão estar entrando e que esse processo de exclusão se</i></p>

	<p><i>perpetua até hoje? Apesar de ter um discurso que diz “não, hoje temos todos as mesmas oportunidades.”</i></p> <p>40-PF- <i>Não, isso é mentira. Então, alguns, eles têm essa consciência, eles falam assim “eu não tenho a mesma oportunidade que um cara que estuda numa escola particular”, mas assim, eles levam muitas vezes pelo lado individual, “aquele não conseguiu porque ele não estudou”. Então acaba absorvendo esse discurso que está aí, esse discurso neoliberal, esse discurso hegemônico, assume que a responsabilidade é só dele, só ele vai resolver todos os problemas, mas não é assim.</i></p> <p>41-PQ- Então, em cima disso que você falou, como que você procura trabalhar esse tipo de discussão nas aulas utilizando o conteúdo científico como você utilizou aqui? Como que você procura trabalhar isso, principalmente em cima desses alunos que têm essa visão? Eles adotaram esse discurso como um discurso de verdade, eles acreditam nisso de uma forma sincera, é difícil desconstruir isso no aluno.</p> <p>42-PF- <i>Esses debates colaboraram muito para esclarecer isso, ou pelo menos colocar em pauta, abrir a discussão pra que eles reflitam. No dia a dia, na aula, eu sempre busco na história o conteúdo científico e trazendo sempre para os dias atuais, as condições atuais pra gente tentar sempre tá relacionando, a história hoje em dia é isso, não e só você estudar o passado pelo passado, é você tá relacionando com o presente, associando, o que eu gosto é disso, de ouvir a opinião dos alunos, eu sempre procuro instigar o aluno, saber a opinião dele, o que ele fala e discutir.</i></p>
--	---

Este C.T. continua na mesma linha de discussão que foi iniciada anteriormente (*Em cima disso que você falou, você falou uma coisa importante que eu discuto também na pesquisa, que é o discurso hegemônico que tá por trás...*). Assim, retomamos o debate tendo como ponto de partida as colocações tecidas pelo professor no C.T. anterior. Posteriormente, estabelecemos uma relação entre o que foi dito pelo professor com o tema do Neoliberalismo, conforme nossas escolhas lexicais inseridas no turno 35 podem mostrar (*Você falou do capitalismo, eu trato de Neoliberalismo, que é enfatizar a questão do individualismo, ou seja...*). No turno 36, o professor parece utilizar nossas colocações feitas no turno anterior como uma espécie de “gancho” para inserir a sua fala no debate, como se fosse a complementação do que estávamos dizendo anteriormente. De acordo com as manifestações lingüísticas presentes no turno 37, esse mesmo recurso foi, logo em seguida, utilizado por nós.

Ao que tudo indica, as evidências lingüísticas evidenciam que tanto a intervenção do pesquisador quanto a intervenção do professor se constituem como recursos lingüístico-discursivos que engajam ambos na discussão, abrindo, dessa forma, espaços para que o debate continue a se desenvolver. Isso pode ser observado nos turnos seguintes, visto que a gestão dos turnos é bem compartilhada e distribuída de forma a inserir os interlocutores no ato de comunicação sem que haja exclusão de algum dos interactantes. Assim, a problematização do discurso hegemônico neoliberal ganha fluidez e se desenvolve qualitativamente a partir dessa interação dialética entre os interactantes. É importante ressaltar que a qualidade das perguntas muito contribuiu com esse desenvolvimento, na medida em que os recursos lingüísticos utilizados na construção das questões não limitaram as possibilidades de respostas por parte do professor, gerando, em consequência disso, respostas argumentativas e bem construídas.

De acordo com a orientação teórica adotada neste trabalho, esta relação dialética entre professor, alunos e pesquisador é uma tentativa inicial e crucial que objetiva desestabilizar as bases essencialistas que sustentam aquelas visões ingênuas e limitadas ligadas aos discursos que alimentam representações racistas, reacionárias e preconceituosas. O preconceito tem raízes históricas que extrapolam, por exemplo, a bipolaridade negro x branco. Existe toda uma complexa trama de fios políticos, históricos e ideológicos que formam uma rede de elementos nos quais a gênese dos preconceitos se sustenta. Dessa forma, de acordo com Moita Lopes (2002), o tipo de discurso adotado pelo professor pode ou confirmar um ponto de vista ingênuo e essencialista que surge durante uma discussão em sala de aula ou, ao contrário, problematizar e questionar esse ponto de vista ingênuo para que os alunos tenham a oportunidade de repensar certos estereótipos que coexistem juntos às suas realidades cotidianas. Como bem lembrou McLaren (op.cit.), esta seria uma das formas de se entender como que tais estereótipos cooperam decisivamente com a manutenção de um vasto número de identidades hegemônicas, pretensamente estáveis e cristalizadas.

Nossa crítica ao Neoliberalismo também inclui uma crítica ao sistema de identidades cristalizadas e fixas sustentado a partir de uma lógica de mercado que preconiza uma educação imediatista e pragmática, cujos mecanismos funcionais devam colocar todo tipo de diversidade multicultural dentro de um “esquadro” programado para remodelar

essas identidades de acordo com um *script* de prerrogativas particularizado, à prova de qualquer outro ponto de vista divergente que negue as “sagradas leis” do mercado. Assim, outras posições de sujeito que se contraponham à lógica do sistema são, freqüentemente submetidos a critérios de julgamentos injustos que, ao seu turno, constróem representações geralmente racistas e preconceituosas a respeito daqueles que não tiveram condições materiais de seguir a lógica dominante do nosso “democrático” sistema econômico. Não raramente, os menos favorecidos são obrigados a suportar rótulos racistas e reacionários (vagabundo, preguiçoso, malandro, desinteressado, por exemplo) que sustentam uma imagem distorcida daqueles que historicamente não tiveram acesso aos bens materiais e simbólicos acumulados pela humanidade, os quais poderiam contribuir com a construção de uma nova sociedade em que os menos favorecidos não sejam vistos como a causa da sua própria miséria.

Quadro 20

Conteúdo temático	Exemplo
As sessões reflexivas contribuíram com o crescimento do professor	<p>51- PQ: <i>Como foi a influência da sessão reflexiva para planejamento e a execução desta aula? Então, voltando para a nossa primeira sessão reflexiva, nós conversamos, discutimos, você colocou seu ponto de vista, eu coloquei os meus, você chegou na sua casa você leu e depois você me fala. Qual implicação da sessão reflexiva para esta aula, para esta aula específica?</i></p> <p>52- PF: É o que eu acabei de falar, estas sessões reflexivas elas me ajudaram muito, por que assim, uma coisa é você faz um debate ou você dá uma aula e ela teve o seu papel, teve seu objeto, mas acaba se perdendo, aí quando você tem algo assim transcrito <i>oh! o cara transcreveu a sua aula, nós vamos conversar sobre esta aula as fichas vão caindo. “Pô”, “puxa vida”, eu poderia realmente me colocar aqui, né, traduzir um pouco o conhecimento mais para o aluno, o conhecimento científico, discutir um pouco mais. Então assim, eu sinto que estas sessões reflexivas me... elas me ajudaram a crescer, é... no dia eu falei: “eu não tinha gostado desta aula”, mas acho que com certeza eu me coloquei muito mais neste último debate do que no primeiro. Acho que isto é fruto destas sessões reflexivas, desse crescimento, né? Dessa autocrítica. “Oh, eu poderia ter feito melhor mesmo”.</i></p>

Neste C.T., o nosso foco recai sobre a importância das sessões reflexivas para o professor (*Como foi a influência da sessão reflexiva para planejamento e a execução desta aula?*). No turno 51, inserimos uma pergunta mais direta sobre o processo inerente à sessão reflexiva. Ainda nesse mesmo turno, inserimos um comentário sobre o que ocorreu na primeira sessão reflexiva com o intuito de reforçar nossa pergunta e abrir uma possibilidade de resposta maior para o nosso interlocutor. Fechamos, então, o turno, com mais uma pergunta. Em seguida, no turno 52, o professor inicia sua intervenção com as seguintes escolhas lexicais: “*É o que eu acabei de falar, estas sessões reflexivas elas me ajudaram muito...*”. Segue-se a essa reflexão inicial uma série de justificativas que confirmam e reforçam essa colocação.

Consideramos que essas manifestações lingüísticas do professor incorporam os pressupostos fundamentais de uma sessão reflexiva na medida em que esta se constituiu como um instrumento que possibilitou uma auto-reflexão sobre as suas práticas discursivas em sala de aula objetivando sempre o crescimento e o aprimoramento das suas ações enquanto educador crítico (*Então assim, eu sinto que estas sessões reflexivas me elas me ajudaram a crescer, é... no dia eu falei: “eu não tinha gostado desta aula”, mas acho que com certeza eu me coloquei muito mais neste último debate do que no primeiro. Acho que isto é fruto destas sessões reflexivas, desse crescimento, né? Dessa autocrítica. “Oh, eu poderia ter feito melhor mesmo”*).

Na verdade, também percebemos que a sessão reflexiva foi muito importante para o crescimento intelectual tanto do professor quanto do pesquisador, pois entendemos que, durante as duas sessões reflexivas, foram criados espaços de reflexão crítica. A linguagem por nós utilizada foi um instrumento psicológico de mediação que proporcionou mudanças cognitivas que contribuíram com a construção constante de zonas de desenvolvimento proximal (ZDPs). Isso pode ser verificado por intermédio das interações verbais mediadas pela linguagem que foram sendo criadas no decorrer dos debates. Os tipos de perguntas utilizadas bem como as respostas fornecidas apontavam, na maioria dos casos, para uma evolução qualitativa das discussões. Assim, em muitos momentos, as experiências e os saberes do professor o colocaram na condição de par mais experiente, fato que me impulsionou a repensar e problematizar as minhas posições enquanto pesquisador e também como educador. Da mesma forma, vejo que, em muitos casos, as nossas

intervenções também seguiram essa mesma metodologia, fazendo com que o professor repensasse as suas práticas. Evidencia-se, dessa forma, o caráter crítico/dialético pertinente à ZDP e à sessão reflexiva. É com esse espírito que encaminho esta pesquisa para as suas considerações finais.

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, apresento ao leitor algumas considerações finais relativas ao desenvolvimento desta pesquisa. Primeiramente, retomo os objetivos e as perguntas de pesquisa expostas na introdução deste trabalho. Posteriormente, comento os resultados obtidos com a análise dos dados. Em seguida, teço alguns comentários relacionados às contribuições deste estudo para a minha vida pessoal e profissional. Por fim, tento identificar algumas lacunas que, no momento, não tivemos condições de preencher e que poderão, possivelmente, ser estudadas por outros pesquisadores, servindo de objeto de estudo para pesquisas ulteriores.

Os objetivos do presente estudo foram: (1) discutir criticamente a formação da identidade discursiva de um professor de história, tendo como base as características culturais, históricas e sociais inerentes à construção dessa identidade e as relações estabelecidas entre o professor e os discursos hegemônicos presentes no campo educacional; (2) refletir, problematizar e contestar as atuais correntes hegemônicas inseridas no contexto geral da educação para, possivelmente, construir espaços de reflexão crítica em que professor, estudantes e pesquisador repensem as suas práticas, objetivando transformar os seus contextos de atuação.

A partir desses dois objetivos gerais, surgiram duas perguntas de pesquisa: (1) *Como se estrutura o discurso do professor frente à sua posição crítica diante dos discursos hegemônicos presentes na educação em relação a: temas abordados; criação de espaços de discussão crítica em sala de aula?* (2) *Como as sessões reflexivas podem se constituir como espaços para que o professor repense as suas práticas?*

Em relação à pergunta 1, recorremos, durante a análise dos dados, aos conteúdos temáticos (Bronckart, 1999), objetivando entender o posicionamento discursivo adotado pelo professor em sala de aula a partir das suas manifestações lingüísticas e das representações inerentes à essas manifestações. Nesse sentido e de acordo com o nosso ponto de vista, entendemos que o discurso adotado pelo professor, em diversos momentos, assumiu uma posição crítica perante os discursos hegemônicos que surgiram durante as

aulas. Os temas que estavam relacionados ao racismo e à mídia de massa, por exemplo, foram criticados dentro de uma base sócio-histórica que considera as relações políticas e de poder imbricadas nesses temas. Nesse sentido, o levantamento dos conteúdos temáticos contribuiu, sobremaneira, com as nossas reflexões.

O posicionamento crítico do professor perante alguns dos temas que emergiram durante as aulas ocorreu por meio de uma relação dialética do docente com os seus alunos. Nesse ponto, os turnos conversacionais e os tipos de perguntas discutidos por Macuschi (2001) funcionaram como importantes categorias de análise lingüística que nos permitiram verificar como que o professor, a partir dos recursos lingüísticos e discursivos que mobilizava para fomentar as suas perguntas, envolvia os alunos nas discussões que estavam ocorrendo dentro da sala de aula. Então, essa relação entre professor e alunos, mediada pela linguagem, foi essencial para que o conhecimento de mundo dos estudantes fosse considerado e enriquecido a partir do conhecimento científico do professor. Assim, embasados na relação crítica entre conhecimento de mundo e conhecimento científico, professor e alunos criaram, juntos e de forma dialética, aquilo que Vygotsky (2001) chama de zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Dessa forma, durante as quatro aulas que foram analisadas, identificamos a criação de espaços críticos de discussão que questionaram e problematizaram discursos reacionários e hegemônicos que, atualmente, só servem aos interesses das classes dirigentes. Portanto, consideramos que o discurso adotado pelo professor se posiciona de uma forma crítica perante os discursos hegemônicos e cria, paralelamente, espaços de discussão crítica em sala de aula.

Contudo, não queremos, de forma alguma, afirmar que todas as aulas foram perfeitas e que falhas não ocorreram. Identificamos, sim, alguns problemas que, direta ou indiretamente, prejudicaram o desenvolvimento qualitativo das aulas. É nesse ponto que a nossa reflexão chama para o debate a pergunta de pesquisa 2 (*Como as sessões reflexivas podem se constituir como espaços para que o professor repense as suas práticas?*).

Como disse anteriormente, no decorrer das 4 aulas e nas duas sessões reflexivas, houve momentos embaraçosos que prejudicaram o possível bom andamento das discussões. A falta de material e a ausência de organização em momentos específicos das atividades, por exemplo, conturbaram ou mesmo não permitiram a criação de espaços críticos de

reflexão. Isso talvez tenha ficado mais claro durante o desenrolar da aula 1, em que a falta do material mínimo necessário para o desenvolvimentos das atividades propostas pelo professor foi um dos aspectos centrais que atrasaram a concretização de seus objetivos. Muito tempo foi perdido em decorrência desse problema.

As observações tecidas anteriormente não são uma verdade imposta pelo pesquisador nem, tampouco, são pontos de vista construídos unilateralmente por algum “guardião da verdade”. São, sim, considerações elaboradas de forma colaborativa a partir das sessões reflexivas em que pesquisador e professor, juntos, repensaram suas práticas enquanto educadores no sentido de transformar os seus contextos de atuação. Dessa forma, nossas crenças, valores, opiniões e representações foram discutidos e debatidos dentro de uma zona de conflito cujo o objetivo era o de buscar soluções para os dilemas que identificamos durante as aulas e, baseado na *práxis revolucionária* (Marx & Engels, 1998; Freire, 1995, Newman & Holsman, 2002), transformar nossos contextos e, conseqüentemente, transformar a nós mesmos, modificando, assim, aquelas antigas posturas que não mais estavam contribuindo com o nosso desenvolvimento enquanto seres sócio-históricos.

Acreditamos ser este fundamento (o da *práxis revolucionária*) um dos princípios fundamentais que guiam as sessões reflexivas. Consideramos que as duas sessões reflexivas que realizamos com o professor foram enriquecedoras tanto para um quanto para o outro, visto que a relação dialética que entrelaçou nossas diferentes experiências criou, ao mesmo tempo e de forma cíclica, o ambiente favorável em que teoria e prática puderam se encontrar e dialogar entre si. Com isso, o debate constantemente evoluiu para níveis de discussão qualitativamente superiores, criando, em muitos momentos, zonas de desenvolvimento proximal. Então, podemos afirmar que, por intermédio dessa dialética, pesquisador e professor aprenderam um com o outro e ensinaram um para o outro também, pois como afirma Paulo Freire (1996: 26) “*Não há docência sem discência*” e:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar.

Esta é, para nós, uma bela síntese da práxis revolucionária descrita anteriormente. Se retomarmos a nossa segunda pergunta de pesquisa, diremos que as sessões reflexivas não só se constituíram como espaços para que o professor repensasse as suas práticas como também criaram momentos para que o próprio pesquisador pudesse rever as suas posturas filosóficas, teóricas e metodológicas no sentido de melhor se localizar como um sujeito social inserido no ininterrupto movimento da história.

Para finalizar esta parte da seção, é importante lembrar que, semelhante à pergunta de pesquisa 1, as categorias de análise de dados que utilizamos na pergunta 2 foram essenciais para que pudéssemos compreender as ações discursivas do professor, dos alunos e do pesquisador. Assim, tivemos a oportunidade de cotejar, por exemplo, os conteúdos temáticos gerados durante as sessões reflexivas com os principais fundamentos teóricos adotados nesta pesquisa, fato que muito contribuiu com a compreensão e superação dos problemas decorrentes das perguntas de pesquisa. Comento, agora, as contribuições desta pesquisa para minha vida pessoal e profissional.

Conforme relatei no início deste trabalho, a minha experiência profissional, assim como as experiências dos meus colegas de profissão, estavam imersas em uma série de crises, sobretudo em relação ao universo político e social no qual a escola em que trabalhávamos estava inserida. Desemprego, falta de serviços básicos de saúde e educação, violência e tráfico de drogas eram os principais problemas que professores e alunos enfrentavam no dia a dia. Acreditávamos com toda a sinceridade que poderíamos amenizar um pouco os efeitos dolorosos oriundos desses sérios problemas se, ao menos, trabalhássemos nos alunos aqueles saberes técnicos necessários para que os mesmos conseguissem ingressar no mercado de trabalho. No entanto, não precisou passar muito tempo para que nossas expectativas fossem frustradas diante daquele cenário político-social que nunca se alterava, mas que, pelo contrário, parecia piorar a cada ano. Assim, muitos professores não viam outra saída a não ser se conformar com a situação e tentar viver um dia após o outro.

No meu caso, a frustração e o desânimo não foram menores ou menos dolorosos. Pensava seriamente em mudar de profissão, visto que ainda era relativamente novo e tinha chances reais de me especializar em uma outra área. Foi nesse ponto que tomei contato com as obras de Paulo Freire, começando, dessa forma, a analisar aqueles mesmos dilemas

a partir de um ângulo qualitativamente muito diferente. Ao mesmo tempo em que estudava essas obras, conversava com alguns professores da graduação sobre os meus problemas e a relação desses problemas práticos com a teoria. Novas formas de analisar a situação foram sendo construídas a partir desse movimento que era alimentado por um constante debate entre teoria e prática, entre minhas conversas com os professores e os meus dilemas.

Em um determinado momento, quase no fim do curso de graduação, fui muito incentivado pelos meus professores a prosseguir meus estudos em algum curso de pós-graduação. Foi então que decidi me preparar para o mestrado e, em menos de um ano após o término do curso de graduação, consegui ingressar no LAEL. A partir desse momento, muitas coisas aconteceram. De uma forma resumida, posso dizer que a minha direta relação com professores, alunos e pesquisadores bem como a participação em diversas eventos e congressos contribuíram decisivamente com o desenvolvimento da minha ZDP.

As leituras, as aulas, os debates, os entendimentos e (por que não?) os desentendimentos também me ajudaram a crescer muito como pesquisador, como educador e como ser humano. Dessa forma, cada parte que compõe esta pesquisa foi fruto desse enorme processo de reflexão. Tenho certeza que cada minuto que empreguei nessa pesquisa me fez, de uma forma ou de outra, repensar o pouco tempo em que lecionei nas escolas públicas. Confrontei muitas daquelas minhas experiências com as teorias que, no mínimo uma vez por dia, me “obrigavam” a refletir, problematizar e repensar de forma crítica sobre a minha vida profissional e pessoal e sobre os problemas por mim vivenciados no tempo em que era professor do Estado.

Os capítulos que compõem esta pesquisa se debruçaram sobre um problema específico que tem suas origens lá trás, dentro de uma sala de aula de escola pública. Tentei, no decorrer desses dois anos, combater uma situação, a meu ver, de opressão e de discriminação que contribui com a manutenção das iniquidades sociais. O estudo de obras ligadas à Pedagogia Crítica, à Lingüística Aplicada Crítica, à Filosofia, à Psicologia, por exemplo, me auxiliaram nessa luta. As sessões reflexivas, a ZPD e a reflexão crítica, conforme argumentei anteriormente, também me ajudaram a crescer. As minhas experiências no grupo de pesquisa ILCAE igualmente contribuíram com o meu crescimento.

Entendo que esta pesquisa contribui com a possível superação de um grave problema. Vejo que tentamos nos unir a um grupo de pessoas que não aceitam os discursos hegemônicos que aí estão. Nesse sentido, um passo a mais foi dado, por menor que seja, algum avanço ocorreu. Tentamos discutir as maneiras pelas quais o poder econômico e político das elites tenta legitimar e garantir a sua hegemonia através de uma série de mecanismos ideológicos. Enfocamos, então, o papel exercido pela linguagem que tanto pode contribuir com a manutenção dessa hegemonia excludente quanto lutar para a sua possível superação. Assim, buscamos defender a idéia de que a linguagem do professor pode se constituir como um mediador crítico na construção de discursos contra-hegemônicos a partir da mobilização dos grupos que estão, atualmente, excluídos do cenário político e econômico. Acreditamos, com isso, ter contribuído com a construção de uma nova sociedade em que o olhar hegemônico da excludente economia capitalista de mercado não seja visto como nossa única saída possível. Se acreditamos na força da história como uma possibilidade não podemos aceitar mais esse fatalismo.

No entanto, reconhecemos que algumas lacunas para trás. Nesse momento, gostaríamos de discutir as possibilidades de futuras investigações e pesquisas relacionadas a essas lacunas. Em pesquisas futuras, poderemos analisar, por exemplo, os documentos oficiais em que os discursos hegemônicos são difundidos e lapidados. Os PCNs e a Legislação poderiam ser ótimas fontes de pesquisa e de geração de dados. Seria interessante investigar a influência que esses documentos oficiais exercem sobre a escola e sobre o trabalho dos docentes. O currículo adotado nas escolas bem como o material didático utilizado poderão, igualmente, ser ótimas fontes para esse tipo de discussão no qual o trabalho está inserido. Ainda em relação aos discursos hegemônicos, outro campo importante que poderia ser investigado são os meios de comunicação de massa. Certamente, são meios essenciais pelos quais os discursos dominantes garantem a sua hegemonia.

Do ponto de vista da Lingüística Aplicada, poderemos nos valer das recentes pesquisas desenvolvidas no campo de estudos que se debruça sobre as políticas lingüísticas que estão sendo adotadas em determinados países. O caso da língua inglesa como política lingüística de Estado, adotada por alguns países no sentido de tentar garantir a sua

hegemonia sobre os países mais pobres (conforme Rajagopalan, 2005) é um excelente exemplo que ainda pode ser muito explorado.

Estudar os procedimentos pelos quais os discursos hegemônicos conseguem penetrar na mente e nos corações dos sujeitos, dominando-os de uma forma muito sucinta e sem despertar fortes suspeitas seria, também, uma grande idéia. Investigar, dessa forma, como as representações dominantes são trabalhadas no nível do desejo, da somática, do psíquico e do psicológico representaria um relevante progresso para os estudos da linguagem. Enfim, são várias as possibilidades de investigação. Não foi possível neste momento, infelizmente, abordar todos esses temas.

No entanto, entendemos que essa pesquisa não representa uma reflexão estática e acabada. Por se tratar de uma investigação de caráter sócio-histórico, consideramos que este trabalho está em constante movimento, visto que está inserido na dinâmica da História. Sendo assim, não pára, está sempre se movimentando na direção do possível. Tenho certeza, e fé, de que, quando digitar a última letra que comporá o texto desta pesquisa, não estarei encerrando um trabalho acadêmico, mas, sim, começando um novo ciclo de profunda reflexão. Pretendo, assim, continuar a aprofundar as idéias defendidas até aqui, sempre na direção do amadurecimento. Sempre acreditei que crescemos a partir dos nossos erros e contradições. Nesse sentido, tentarei incorporar nas pesquisas futuras muitas das lacunas que descrevi anteriormente, seguindo sempre a convicção de que um outro mundo é possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael . Educação e poder. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael & BEANE, James A. (orgs.). Escolas Democráticas. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, 2001.

APPLE, Michael. Política cultural e educação. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2001.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1997.

BREDO, E & FEINBERG, W. (EDS). Knowledge and Values in social and educational research. Philadelphia: Temple University Press, 1982.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividades de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Raquel Machado & Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

COSTA, Márcio da. Educação em tempos de conservadorismo. IN: GENTILI, Pablo (org.). Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

DEL PINO, Mauro. Política educacional, emprego e exclusão social. IN: GENTILI, Pablo. FRIGOTO, Gaudêncio (orgs.). A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação. O ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n.62, p.44-63, abril 2004.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e Mudança Social. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Ed. UNB, 2001.

FIDALGO, Sueli Salles. A Avaliação de Ensino-Aprendizagem: Ferramenta para a formação de agentes críticos. Dissertação inédita de Mestrado. LAEL-PUC-SP, 2002.

_____. A Linguagem da Inclusão/Exclusão Social-Escolar na História, nas Leis e na Prática Educacional. Tese inédita de Doutorado. LAEL-PUC-SP, 2006.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Org. e trad.: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____ (1984). A arqueologia do saber. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Política e educação. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Educação como prática da liberdade. 28ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. IN: GENTILI, Pablo (org.) Pedagogia da Exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo & SILVA, T.T.(orgs.). Neoliberalismo, Qualidade Total e educação. Vozes: RJ. Petrópolis, 1994.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública. A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. IN: GENTILI, Pablo (org.) Pedagogia da Exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo & ALENCAR, Chico. Educar na esperança em tempos de desencanto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. IN: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELLICE, José Luis (Orgs.). Capitalismo, trabalho e Educação. Campinas: Autores Associados, 2001.

GENTILI, Pablo & FRIGOTO, Gaudêncio (ORGs). A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

GIROUX, Henry. Pedagogia Radical. Trad. Dagnar M.L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. Os professores como intelectuais. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOHN, Maria da Glória. Educação, trabalho e lutas sociais. IN: GENTILI, Pablo. FRIGOTO, Gaudêncio (orgs). A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

HORIKAWA, Alice Yoko. As representações e a prática pedagógica transformadora: Uma análise do discurso da e sobre a sala de aula. Dissertação inédita de Mestrado. LAEL-PUC-SP, 2001.

JOHN-STEINER, V. Creative Collaboration. New York: Oxford University Press, 2000.

KINCHELOE, Joe L. A formação do professor como compromisso político. Trad. Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KLEIMAN, Angela B. O estatuto disciplinar da Lingüística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. IN: SIGNORINI, Inês. CAVALCANTI, Marilda C. (ORGS). Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade. Questões e perspectivas. Mercado de Letras: Campinas, SP, 1998.

KUENZER, Acácia. Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente. IN: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELLICE, José Luis (Orgs.). Capitalismo, trabalho e Educação. Campinas: Autores Associados, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. Lingüística Aplicada na Era da Globalização. IN: MOITA LOPES, L.P. (org.). Por uma Lingüística Aplicada INdisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LEONT'EV, Alexis N. O desenvolvimento do psiquismo. São Paulo: Editora Moraes, S/D.

LIBERALI, Fernanda Coelho. O Diário como ferramenta para reflexão crítica. Tese inédita de Doutorado. LAEL-PUC-SP, 1999.

MAGALHÃES, Maria Cecília C. Etnografia colaborativa e Desenvolvimento do Professor. Trabalhos em Lingüística Aplicada. N.º 23, p. 71-78, 1994.

_____. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. *The ESPECIALIST*, v. 19, n. 2, p. 169-184. São Paulo: LAEL/EDUC, 1998.

_____. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. IN: Trajetórias na Formação de Professores de Línguas. Londrina: Editora da UEL, 2002.

_____. A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Análise da conversação. São Paulo: Ática, 2001.

MARQUES, Rosa Maria, REGO, José Márcio (orgs.). Economia brasileira. 2ª edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2006.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

McLaren, Peter. A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Trad. Lucia Pellanda Ziner (et al.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Multiculturalismo crítico. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2000A.

_____. Multiculturalismo revolucionário. Tradução de Márcia Moraes & Roberto Calatdo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000B.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOITA LOPES, L.P. Oficina de Lingüística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. A transdisciplinaridade é possível em Lingüística Aplicada. IN: SIGNORINI, Inês. CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.) Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade. Questões e perspectivas. Mercado de Letras: Campinas, SP, 1998.

_____. Identidades Fragmentadas. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

NEWMAN, F. & HOLZMAN, L. Lev Vygotsky cientista revolucionário. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

PENNYCOOK, Alastair. A Lingüística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. IN: SIGNORINI, Inês. CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.) Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade. Questões e perspectivas. Mercado de Letras: Campinas, SP, 1998.

_____. Critical Applied Linguistics: a critical introduction. Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah, New Jersey, 2001.

_____. Uma Lingüística Aplicada Transgressiva. IN: MOITA LOPES, L.P. (org.). Por uma Lingüística Aplicada INdisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma lingüística crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. & Silva, Fábio L. (orgs.) A lingüística que nos faz falhar. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. IN: _____. & LACOSTE, Yves. A geopolítica do inglês. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. Repensar o Papel da Lingüística Aplicada. IN: MOITA LOPES, L.P. (org.). Por uma Lingüística Aplicada INdisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA, T.T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. IN: GENTILI, Pablo; SILVA, T. T. (orgs.). Neoliberalismo, Qualidade Total e educação. Vozes: RJ. Petrópolis, 1994.

SUÁREZ, Daniel. O princípio educativo da nova direita. Neoliberalismo, ética e escola pública. IN: GENTILI, Pablo (Org.). Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VYGOTSKY, L.S. A construção do pensamento e da linguagem. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2002.