

O DISCURSO PEDAGÓGICO: ENTRE CRENÇAS, REFLEXÕES, MUDANÇAS E AÇÃO

Gysele da Silva Colombo Gomes¹

RESUMO

O objetivo deste trabalho é tecer algumas considerações a respeito de questões estreitamente ligadas ao discurso pedagógico: crenças e reflexões. Tenho, também, como objetivo, buscar entendimentos sobre como o contexto, as mudanças, as crenças, as ações e as reflexões podem contribuir para a compreensão do discurso pedagógico. Para isso, primeiro discorro brevemente sobre o conceito de discurso e, em seguida, delimito associações entre o discurso e crenças, sob a luz do conceito sugerido por Barcelos (2006) acrescido de algumas considerações e pressuposições de Dufva (2003). Em segundo lugar, discuto a influência das interações de indivíduos como formadores de experiências, o conceito de mudança e os fatores relacionados a esse conceito, tais como contexto e ação. Em terceiro lugar, enfoco o papel da reflexão para promoção de novas crenças e discursos ou como mantenedor de antigos posicionamentos, ditados por autoridades humanas ou modelos que exercem uma grande influência sobre o outro falante. Por último, focalizo mais especificamente a perspectiva diferente adotada por Allwright (2001), bem como suas reflexões, que se situam dentro dos preceitos da prática exploratória, em relação a mudanças, a entendimentos e a ações reflexivas. Concluo discorrendo sobre as implicações sobre esses conceitos e o discurso pedagógico na formação de professores.

Entender o discurso está além de compreender a fala de um indivíduo. Na verdade, trata-se de uma questão mais ampla: envolve compreender conceitos expostos e representados, e a forma como o conteúdo do discurso de um indivíduo em si é determinado pelo contexto no qual se desenvolve. Nessa perspectiva, é possível ver o discurso, longe de ser distorcido ou espúrio, como uma fonte que nos conduz a entendimentos sobre como os pensamentos são organizados, e como as lembranças e a compreensão sobre determinados fatos específicos das atividades cognitivas são socialmente solicitadas e negociadas (cf. PONTECORVO; AJELLO; ZUCCHERMAGLIO, 2005).

Acredito que as lembranças, os pensamentos e a compreensão sobre fatos traduzidos no discurso de cada indivíduo traduzem as crenças que cada um tem sobre si e o mundo que o cerca, uma vez que compartilho com Barcelos (2006) a definição de que:

[Crenças são] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p. 18).

À definição supracitada de Barcellos, acrescento algumas relevantes pressuposições de Dufva (2003). A primeira delas é que as crenças resultam de processos de interação em que o indivíduo está envolvido durante o período de vida. Como esses processos são de natureza

¹ Doutoranda em Linguística aplicada pela PUC – Rio e professora do ISAT.

contínua, as crenças não são estáticas, são suscetíveis a mudanças. Alinho-me com Dufva (idem) no que tange à idéia de que crenças envolvem dinamismo, pois conforme a visão sociocultural dessa autora, as crenças mudam através do tempo ou até mesmo dentro de uma mesma situação, o que não significa, entretanto, que elas sejam geradas imediatamente. A segunda pressuposição da autora é de que crenças trazem vestígios de contextos aos quais o indivíduo esteve exposto. Como esses contextos variam, há uma polifonia natural em suas crenças, e elas serão mais polifônicas do que monofônicas.

Assim como as crenças, o discurso incorpora várias perspectivas diferentes, podendo até mesmo ser de natureza contraditória ou ambígua no sentido de que representa simultaneamente o individual e o social – que por um lado é único, enquanto que por outro é compartilhado. Dufva (ibidem) afirma que a fusão do social e do individual é um dos princípios mais centrais do pensamento dialógico.

Na busca pela compreensão sobre o dialogismo do pensamento e a polifonia do discurso, observo que as crenças estão sempre ancoradas em algo como incidentes do passado, pessoas que foram significativas, assuntos que lemos ou ouvimos na mídia ou opiniões de professores na escola. Dufva assevera que:

(...) em uma análise dialógica, o que o indivíduo sabe é visto estar relacionado aos contextos onde seu conhecimento foi adquirido e, assim, aspectos significativos, pragmáticos e sociais são partes e parcelas do seu próprio conhecimento. (DUFVA, 2003, p. 137)

Ademais, acrescenta a autora, os indivíduos estão sempre ligados a uma comunidade de fala e, amplamente, a uma sociedade. Eles adquirem uma parte muito grande de seu conhecimento por meio de discursos que são comuns nos contextos culturais, sociais e linguísticos em que estão inseridos e, assim, o conhecimento não pode deixar de ser interdiscursivo, ecoando palavras que foram ditas e pensamentos que foram formulados por outras pessoas.

Essa estudiosa, ainda, afirma que o dialogismo enfatiza que a fusão dos aspectos coletivos e individuais do conhecimento é de grande importância, pois:

As crenças podem ser ditas como únicas no sentido de que elas refletem um ponto de vista pessoal, são mantidas por um agente cognitivo particular, que podem tanto ser mantidas privadas ou articuladas à vontade em público. Ao mesmo tempo, crenças sempre, necessariamente, ecoam características que estão presentes em discursos prevaletentes da sociedade. (DUFVA, 2003, p. 137)

No que tange ao surgimento das crenças, compartilho com a autora a ideia de que é autoevidente dizer que a linguagem é um mediador importante das crenças, pois a maioria delas

parece ser mediada no sentido de que as de um indivíduo são baseadas na fala do “outro”, particularmente por um “outro” que tenha algum tipo de autoridade. Dessa forma, as práticas discursivas de uma comunidade e sua importância têm um efeito claro sobre a criação ou o surgimento de crenças.

Dufva (2003, p. 138) enfatiza, nos próprios termos bakhtinianos, que a verdadeira natureza da linguagem é encontrada em suas muitas vozes, ou heteroglossia (aquilo que envolve diversidade, o fato de que a linguagem é sempre suscetível a mudanças). No que se refere a mudanças, apesar de serem dinâmicas, as crenças podem, ao mesmo tempo, se constituir em obstáculos para mudança – tendo assim uma característica paradoxal. Trazidas arraigadas em nós, crenças modificam, constroem novos posicionamentos e práticas discursivas, ou solidificam alguns antigos. Com essa visão, posso compreender que, similarmente, o discurso não é estático, mas dinâmico e, em nossas práticas discursivas, muito há de nossas escolhas, envolvimentos e crenças que causam impactos diferenciados em relações socialmente construídas que interferem em nosso agir e no mundo que nos cerca.

Ressalto o alinhamento de Dufva (2003, p. 138) com Bakhtin sobre a questão da diversidade na linguagem, em que ambos os autores a consideram um ponto teórico inicial. A autora assevera que, segundo Bakhtin, existem várias formas de dizer algo, ou vários gêneros de fala, ou melhor, vários discursos em cada comunidade de fala. Essa premissa não é diferente no contexto pedagógico, ou seja, o mesmo pode ser aplicado ao discurso pedagógico.

Há importantes mediadores de crenças que mediam também os discursos. São “outros significantes”², que têm uma face humana (família, professores de língua, autoridades) ou outros sem uma face, como a mídia, enfatiza Dufva (2003, p. 138, 139). Como salienta a autora, essas autoridades humanas ou modelos a serem seguidos exercem uma grande influência sobre o outro falante.

No contexto pedagógico, o professor pode ter esse papel de autoridade, podendo impor novas crenças e discursos ou perpetuar antigos posicionamentos. Todavia, não é esse papel que nós, professores-educadores, buscamos. Cabe a nós partilhar e proporcionar oportunidades de entendimentos sobre nossas crenças e os diferentes discursos por meio de diálogo, haja vista minha compreensão de que a forma como as mudanças de crenças e discursos acontecem é imperceptível. Compartilho a idéia freiriana de que:

(...) o diálogo e a problematização não adormecem ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos

² Tradução minha para *significant others* (DUFVA, 2003, p. 138).

desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens no mundo, com ele explicando o mundo, mas, sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação. (FREIRE, 1983)

A questão sobre como as mudanças causadas por diferentes experiências ou novos conhecimentos adquiridos afetam o discurso parece-me complexa; afinal o que acontece em um primeiro plano? Experimentamos, conhecemos e mudamos? Ou a rejeição ao novo nos impede de mudar e perpetua nosso discurso? Considero ser necessária a inserção de mais uma questão na discussão sobre o discurso pedagógico: o papel da reflexão.

Para inserir a questão da reflexão na discussão sobre o discurso pedagógico e as crenças, remeto-me a dois autores: Dewey (1909) e Schön (1987, p. 1992b), devido ao fato de que ambos os autores relacionam a reflexão à mudança e à ação. O primeiro deles, Dewey, classifica a reflexão como uma consequência: "uma ordem de tal modo consecutiva que cada idéia engendra a seguinte como seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apóia-se na antecessora ou a esta se refere".

Dentro dos limites da reflexão, sugere Dewey (idem), situam-se várias fases do pensar de forma reflexiva, que podem seguir ou não uma sequência fixa. Destaco aqui duas dessas fases por serem relevantes à importância do papel do contexto sobre nossas crenças e agir.

A primeira fase consiste em sugestões, ideias que nos fazem agir exteriormente; por exemplo, lembrar-se de ter observado alguém diante de um buraco tomar a ação direta de saltar, uma vez que um salto pode ser a busca de uma solução para transpor um obstáculo, ou o conselho de alguém que já tenha experimentado essa dificuldade, pode levar um indivíduo a ter a crença de que saltar é uma forma de resolver esse tipo problema. Não obstante, posteriormente, esse mesmo indivíduo pode mudar essa crença, caso observe que essa tomada de decisão, saltar o buraco, pode causar-lhe algum dano ou acidente. Essa é uma forma de uma pessoa sofrer influência do contexto em que está inserido e ser levada a mudar ou não suas crenças.

A segunda fase sugerida por Dewey (ibidem), "uma intelectualização da dificuldade que foi sentida se transforma um problema a ser resolvido", pode indicar uma tendência à mudança de crenças. O indivíduo pode imaginar que, se colocasse um objeto para cobrir o buraco, ele o transporia sem se arriscar; ou ainda, pode imaginar se ferir como um personagem de um filme que assistiu. Ao optar por não seguir suas observações das experiências de outros, ou o conselho para saltar dado por alguém mais experiente, e decidir usar um objeto para cobrir o buraco, não estaria, então, sofrendo a influência de um mediador de crenças sem face, a mídia?

O segundo autor, Schön (1987, p. 1992b), propõe que a reflexão no contexto pedagógico envolve três componentes básicos, apresentados por ordem crescente de complexidade: (a) o

conhecimento-na-ação; (b) *a reflexão-na-ação*; (c) *a reflexão-sobre-a-ação*. O *conhecimento-na-ação* pode ser entendido como o *saber fazer*. Segundo Schön (1987, p. 25), *conhecimento-na-ação* é revelado ao desempenharmos nossa ação de forma espontânea e habilidosa. Desta maneira, entende-se que conhecemos implicitamente as atividades que exercemos, embora não sejamos capazes de falar sobre elas: “a ação bem desempenhada geralmente revela um conhecimento superior àquele que sabemos verbalizar” (SCHÖN, 1983, p. 51). A *reflexão-na-ação*, por sua vez, caracteriza-se pelos pensamentos que levam o indivíduo a improvisar, tomar decisões e atitudes no mesmo momento em que está atuando em sala de aula, permitindo-lhe resolver os problemas com os quais se depara. Desse modo, a atividade de *reflexão-na-ação* implica a construção de novas situações na prática de cada um, segundo aponta Schön (1987, p. 36).

Acredito que, ao refletir, o professor seja influenciado por suas crenças, no sentido definido por Barcelos (2006) como “uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação” e em seguida mude suas ações, ou não, que tenha as crenças como instrumento para impedir mudanças.

Percebo que ao abordar a *reflexão*, Schön (1987, p. 1992b) inclui componentes também abordados por Dufva; que em seu agir, o professor tem “um discurso movido por suas experiências relacionado aos contextos onde seu conhecimento foi adquirido e, assim, aspectos significativos, pragmáticos e sociais são partes e parcelas do seu próprio conhecimento” (cf. DUFVA, 2003, p. 137).

Ainda no que tange à sala de aula, a *reflexão-na-ação* permite também que o professor encoraje, reconheça e dê valor à *confusão* de seus alunos e à sua própria. É uma maneira de lidar com os momentos de incerteza e conflito que sempre se manifestam nos processos de aprendizagem.

Uma perspectiva contemporânea que considero de grande valia para o contexto pedagógico engloba componentes como a ação reflexiva, uma visão de mudanças mais holística e uma divisão de responsabilidades sobre a tomada de decisões, o que pode vir a mudar crenças e o discurso pedagógico. Essa perspectiva é a adotada por Allwright (2001), cujas reflexões situam-se dentro dos preceitos da prática exploratória.

Para o autor supracitado, antes de falarmos em mudança, devemos falar de desenvolvimento da compreensão, ou seja, devemos “ter um sentido adequado de como as coisas funcionam para o propósito de tomar decisões práticas sobre como proceder” (ALLWRIGHT, 2001, p. 116). Ao propor um novo olhar, uma visão mais holística de mudança, não relacionada

necessariamente a um problema que temos de resolver, ele propõe um plano que contém três passos:

- i. contemplação para a compreensão: pensar e entender, compreender melhor uma situação para lidar com as dificuldades primeiro antes de se apressar para fazer algo;
- ii. ação para a compreensão: ação para a compreensão, e não necessariamente para a mudança. Podemos entender que às vezes o problema pode ser outro;
- iii. ação para a mudança: questiona a crença de que a mudança será sempre uma mudança para melhor. Mas é óbvio que a contemplação pode levar à compreensão de que realmente a mudança é necessária.

Os princípios da prática exploratória parecem-me bastante relevantes quando falamos de mudança, pois nos permitem entender que a compreensão vem antes da ação para a mudança; que o trabalho para a compreensão ou mudança não deve impedir o ensino e a aprendizagem e deve promover uma contribuição positiva. Dessa maneira podemos ver o diálogo como integrante do processo pedagógico; que a mudança deve ser relevante para aqueles envolvidos centralmente, pois nessa perspectiva várias vozes ecoam tornando o discurso polifônico; que a mudança não deve conduzir ao estresse, o que significa que a mudança não é abrupta, mas cocompreendida, que a mudança deve contribuir para uma interação positiva entre as partes (alunos, professores, pesquisadores); que a mudança deve promover desenvolvimento de todos os envolvidos (não só os professores ou só os alunos).

Nesses princípios, Allwright fala da interação de todos os agentes e enfatiza que a mudança é um processo complexo holístico, que envolve os vários atores do processo de ensino-aprendizagem, além dos professores e alunos, aponta o autor. Motivada por essa perspectiva, abordo uma questão até então não mencionada no presente trabalho: o discurso pedagógico na formação de professores de língua estrangeira.

O discurso pedagógico na formação de professores deve conter vozes advindas de contextos diversos para que possa envolver todos os agentes e atores do processo ensino-aprendizagem e conduzi-los ao entendimento de fatos que os intriguem. Deve ser um discurso reflexivo e que reflita³ a ideia de que as questões de linguagem são, na sua maioria, questões políticas. Deve, também, ter uma orientação crítico-reflexiva para promover a compreensão sobre a forma como a linguagem e, conseqüentemente, agentes e atores do processo ensino-aprendizagem afetam as relações de comunidades de aprendizagem contemporâneas, uma vez

³ No sentido de *reflexive and reflective*.

que a linguagem, como mencionada inicialmente no presente texto, é um mediador importante das crenças, pois a maioria delas parece ser mediada no sentido de que as de um indivíduo são baseadas na fala do “outro”, particularmente por um “outro” que tenha algum tipo de autoridade.

Se for possível compreender isso, também será possível enveredar-se por trilhas que construam sentidos e produzam entendimentos de que no discurso pedagógico nada é neutro; que antes de qualquer ação para mudança fazem-se necessárias a reflexão e a compreensão; que se houver mudanças, que sejam relevantes para todos os envolvidos, sempre sendo levados em consideração o contexto, as experiências e as histórias dos participantes; e, por último, sempre lembrando que, fazendo minhas as palavras de Freire (1992b, p. 33), "(...) todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje (...). Temos de saber o que fomos, para saber o que seremos”.

Algumas considerações

Neste texto busquei refletir a respeito do discurso pedagógico e sobre a forma como as crenças, as reflexões, o contexto e as mudanças podem contribuir para a compreensão de ações envolvidas no discurso pedagógico.

Em relação às crenças, compreendi que estas resultam de processos de interação em que o indivíduo está envolvido durante sua vida, que são dinâmicas e de natureza contínua, e suscetíveis a mudanças através do tempo ou até mesmo dentro de uma mesma situação, o que não significa, entretanto, que sejam geradas imediatamente. São polifônicas, fortemente dependentes do contexto e sócio-históricas. Com a reflexão, as crenças podem mudar ou se solidificar e é evidente que a relação crença-ação é essencial para que se possa entender como as mudanças acontecem.

Dentro do contexto pedagógico, por meio de reflexão, os atores do processo ensino-aprendizagem podem improvisar, tomar decisões e atitudes ao mesmo tempo em que estão atuando em sala de aula, permitindo-lhes resolver os problemas com os quais se deparam. A atividade de *reflexão-na-ação* (cf. SCHÖN, 1987, p. 36), por promover entendimentos, pode gerar novas práticas e novos discursos com ou sem mudanças, mas sempre com ação reflexiva.

A compreensão do significado de mudanças dialoga com o conhecimento central de crenças, de contexto, de reflexão e de experiências anteriores dos indivíduos. Contudo, ressalto que no discurso pedagógico é relevante manter o olhar holístico de Allwright (2001) que engloba três passos antes das mudanças: contemplar para compreender, agir para compreender e agir para mudar. Ao inserir esses passos em nossa reflexão buscando entendimentos para a ação, podemos compreender quem somos e o que queremos ser, que crenças e posicionamentos podemos mudar ou se manter. Enfim, podemos, por conseguinte, como agentes atores do processo ensino-

aprendizagem, estar conscientes de como desejamos ser e agir, de forma crítico-reflexiva para transformarmos o que necessita ser mudado, mas nunca esquecendo que todo “agir” e “mudar” deve ser relevante para todos os envolvidos em nossa prática pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALWRIGHT, D. Three major processes of teacher development and the appropriate design criteria for developing and using them. In: JOHNSTON, B.; IRUJO, S. (Ed.). **Research and practice in language teacher education: voices from the field**. CARLA Working Paper, #9. Minneapolis: University of Minnesota, 2001. p. 115-133.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1929-1999, p. 196.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 15-41.

DEWEY, J. **How we think**. New York: D. C. Heath & CO. Publishers, 1909.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. In: KALAJA; P; BARCELOS. A. M. F. (Ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 131-151.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez. 5. ed. 1983.

PONTECORVO, C.; AJELLO; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se aprende: Interação social, conhecimento e escola**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner – How professionals think in action**. Basic Books, 1983.

_____. **Educating the reflective practitioner**. Jossey-Bass Publishers, 1987.

_____. **The theories of inquiry: Dewey’s legacy to education**. Curriculum Inquiry, 1992 a. v.22:2, p.119-139.

_____. **Formação de professores como profissionais reflexivos**. 1992b