

EMPODERAMENTO DE PARTICIPANTES DE PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA

EMPOWERMENT OF RESEARCH PARTICIPANTS IN APPLIED LINGUISTICS

Wagner Rodrigues Silva¹

RESUMO: Investigamos algumas estratégias metodológicas que podem proporcionar o empoderamento de participantes de pesquisas científicas realizadas no espaço escolar. A investigação é realizada a partir da análise crítica de uma pesquisa ação e uma pesquisa participante, desenvolvidas em escolas de educação básica. Esses tipos de pesquisa demandam a negociação de interesses entre as comunidades escolar e acadêmica envolvidas. O envolvimento de participantes de pesquisa em situações de geração e análise de dados, oportunizando a expressão discursiva desses participantes, é uma estratégia que pode democratizar a prática científica característica do campo transdisciplinar da Linguística Aplicada.

Palavras-chave: ética; metodologia da pesquisa; pesquisa participante; pesquisa-ação.

ABSTRACT: We investigate some methodological strategies that can provide the empowerment of participants conducting scientific research in the Basic Education schools. The research is carried out from a critical analysis of an action-research and a participatory research, developed in those schools. These types of research require the negotiation of interests between the school and the academic communities involved. The involvement of research participants in situations of generating and analyzing of data provides opportunities for the discursive performance of these participants. Such an involvement can be considered a type of strategy that can democratize the scientific practice characteristic of transdisciplinary field of Applied Linguistics.

Keywords: ethics, research methodology; participatory research, action-research.

Durante o percurso histórico de consolidação da Linguística Aplicada, no território brasileiro, ao longo das últimas três décadas, foram produzidos inúmeros estudos com propósito de caracterizar tal campo de investigação (MOITA LOPES, 1996; 2006; SIGNORINI e CAVALCANTI, 1998; CORACINI e BERTOLDO, 2003; FREIRE, ABRAHÃO e BARCELOS, 2005; só para citar alguns). Nesse período, destacaram-se, por exemplo, acalorados debates sobre uma suposta dependência entre a Linguística Aplicada (LA) e a Linguística Teórica (LT), como se

¹ Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Atua como docente na graduação e pós-graduação em Letras, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus Universitário de Araguaína. É bolsista produtividade do CNPq. E-mail: wagnerdriguesilva@yahoo.com.

fosse impossível realizar pesquisa em LA com uma abordagem teórica própria. Na fase inicial de consolidação desse campo de investigação, tal discussão foi bastante profícua, porém, no momento atual, acreditamos que insistir nesse debate inviabilizaria o tratamento de outros assuntos de interesse da LA, no cenário nacional².

Neste trabalho, focalizamos o comprometimento ético assumido em pesquisas científicas desenvolvidas em espaços de instrução formal, quando a comunidade escolar se disponibiliza a participar das referidas investigações, orientadas pela abordagem transdisciplinar da LA. Na realidade, relatamos e analisamos aqui alguns flagrantes de conflitos instaurados no desenvolvimento de dois projetos de pesquisa sob nossa coordenação, ambos mediados pela interação entre as comunidades acadêmica e escolar³. A reconstituição desses flagrantes aponta para a necessidade de uma constante negociação de interesses entre as comunidades envolvidas no processo investigativo, o que se torna viável pela disponibilização de um espaço interativo em que uma diversidade de vozes sociais seja mobilizada, impedindo, portanto, a sobreposição de interesses de comunidades específicas.

O primeiro projeto de pesquisa foi realizado por meio de uma *pesquisa-ação*, desenvolvida numa turma de 6^a Série (7^o Ano no atual sistema de ciclos), pertencente a um programa de aceleração da aprendizagem, numa escola estadual, localizada na periferia da cidade de Campinas, Estado de São Paulo. Na ocasião, procurávamos mostrar como o trabalho didático com práticas de linguagem, orientado pela noção teórica de gênero textual, em crescente desenvolvimento na época, contribuiria para a aprendizagem de alunos caracterizados na instituição de ensino como defasados na aprendizagem. Nesse projeto, procuramos conciliar nosso interesse em realizar pesquisa de doutorado com os da própria instituição, mais precisamente na pessoa da professora de Língua Portuguesa, que não mais vislumbrava perspectivas teórico-metodológicas que pudessem modificar de forma significativa a situação de estigma vivenciada pelos alunos (SILVA, 2006).

O segundo projeto foi realizado por meio de uma *pesquisa participante*, desenvolvida em diferentes turmas do Ensino Fundamental, numa escola municipal, localizada na periferia da cidade de Araguaína, no Estado do Tocantins. Na ocasião, investigávamos o trabalho pedagógico interdisciplinar desenvolvido na escola, compreendendo as estratégias e táticas utilizadas pelos professores na implementação de projetos pedagógicos temáticos interdisciplinares. Também fora nosso objetivo de pesquisa a produção de metodologias científicas de geração e análise de dados de pesquisa numa perspectiva interdisciplinar. Nesse último projeto, procuramos

² Uma versão inicial deste texto foi apresentada no painel “Práticas de linguagem na formação inicial do professor de língua materna”, no XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: “Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais”, UFMG, Belo Horizonte – 2010, estando também publicada nos anais do referido evento científico.

³ Referimo-nos a nossa pesquisa de doutorado intitulada “Construção de aprendizes de leitura e escrita através de exercícios didáticos: um estudo de caso” (desenvolvida com bolsa do CNPq), e ao projeto de pesquisa intitulado “Construção da interdisciplinaridade em contextos institucionais de formação” (CNPq n. 401127/2007-9).

conciliar nossos objetivos de pesquisa com a demanda escolar por uma abordagem didática inovadora, por meio da pedagogia de projetos temáticos interdisciplinares (SILVA, 2009; 2010).

Apesar das escolas focalizadas estarem localizadas em regiões geográficas brasileiras completamente diferentes, Sudeste e Norte, sendo identificadas, respectivamente, pelo pujante e moroso progresso nacional, possuem uma demanda comum, assim como também possuem todas as demais regiões: transformar a situação de exclusão escolar enfrentada por alunos que estão à margem da sociedade, justificando, portanto, a denominação *grupos minoritários* utilizada para identificá-los. Conforme proposto por Freire (FREIRE e MACEDO, 1990, p. 73), “quando se menciona ‘minoria’, está-se falando, na verdade, da ‘maioria’ que se encontra fora da esfera dominante política e econômica”⁴. Esses grupos minoritários são marginalizados por uma cultura ocidental hegemônica, favorecedora de alunos brancos, de sexo masculino, de classe média e de variação linguística de prestígio. Nesta perspectiva, assumimos aqui uma abordagem crítica da LA, focalizando questões de “acesso, poder, disparidade, desejo, diferença e resistência” (PENNYCOOK, 2003, p. 27)⁵.

Registros produzidos nas modalidades escrita e oral da língua compõem os dados aqui analisados. O primeiro tipo compreende notas de campo produzidas por pesquisadores a partir da vivência do espaço escolar, o segundo tipo compreende relatos de experiência e conversas espontâneas, produzidos a partir da interação entre pesquisadores e participantes, em situações de intervenção pedagógica, desencadeadoras da geração de dados de pesquisa. Esses dados são analisados pela observação de alguns elementos gramaticais realizados na estrutura da língua, os quais funcionam como marcas linguísticas orientadoras da leitura realizada dos dados. Procuramos destacar os contornos argumentativos dos dados analisados a partir de diferentes níveis de análise linguística (sintático, semântico, textual, pragmático, discursivo).

No termo proposto por Henriques (2007), investigamos aqui diferentes “pontos de vista”, manifestados pelos atores envolvidos nas investigações focalizadas, a respeito das próprias pesquisas interventivas realizadas. Ainda conforme a autora, “todo texto (falado ou escrito) representa um ponto de vista (a respeito de uma questão específica) que reflete as experiências, as limitações, a formação, o conhecimento e o contexto histórico, geográfico, social e econômico do enunciador” (HENRIQUES, 2007, p. 128). Seriam as situações de conflito ou tensão, instauradas na pesquisa-ação e pesquisa participante, provocadas por pontos de vista diferenciados entre atores de origens distintas?

⁴ Freire acrescenta ainda que “como se dá com muitas outras palavras, a alteração semântica da palavra ‘minoria’ serve para dissimular os muitos mitos que são parte do mecanismo de sustentação da dominação cultural” (FREIRE e MACEDO, 1990, p. 73).

⁵ Continuando na perspectiva freireana, destacamos que a “ética enquanto o esforço de humanização e convivência respeitosa com todos os seres, deve ser a grande orientadora de todo o processo educativo. Nossas ações devem manter-se dentro da ética e do respeito ao ser humano. A boniteza de ser gente se dá dentro da ética” (Dicionário Paulo Freire, 2008, p. 179).

PELO COMPROMETIMENTO POLÍTICO DAS PESQUISAS EM LA

Diferentes pesquisas científicas sobre ensino e formação de professores de língua são caracterizadas como pertencendo à LA, mesmo que possamos questionar as abordagens assumidas nas investigações realizadas. Qualquer pesquisa científica que focalize o ensino ou a formação de professores de língua seria automaticamente caracterizada como um trabalho da LA? Não estamos a procura da definição adequada, mas podemos ser mais cautelosos com a suposição de que existe um conhecimento partilhado a respeito da prática científica na LA, conforme depreende-se da leitura de SCHMITZ (2010, p. 24). Tal suposição nos leva a questionar, inclusive, quem são esses linguistas aplicados que compartilham desse saber sobre a prática científica na LA. Há pesquisas identificadas como pertencendo à LA que não as consideramos como tal, portanto, estariam os autores desses empreendimentos acadêmicos compartilhando do referido conhecimento ou não estaríamos nós?

Considerando a diversidade de abordagens existentes da LA, o que não caracteriza a consolidação desse campo de pesquisa no cenário nacional, faz-se necessário esclarecer a concepção de LA assumida neste trabalho. Concebemos a LA como um campo transdisciplinar de investigação científica, o que se traduz na utilização de abordagens teórico-metodológicas originárias de diferentes disciplinas em função da construção de objetos de investigação complexos⁶, envolvendo questões de pesquisa que focalizem a linguagem em alguma das diversas manifestações da vida diária. O diálogo estabelecido com diferentes disciplinas se justifica pelo deslocamento, transformação e, até mesmo, produção de categorias teóricas de referência, sem o compromisso de simplesmente fortalecer os pressupostos teórico-metodológicos das disciplinas mobilizadas (KLEIMAN, 2001; SIGNORINI, 1998).

O caráter transdisciplinar se justifica pelo esforço empreendido para capturar o objeto de investigação por diferentes ângulos ou perspectivas. Tal empreitada se viabiliza pelo trabalho cooperativo e harmonioso entre diferentes disciplinas, que, pelas suas especificidades teórico-metodológicas, pode responder às diferentes demandas do processo de construção do conhecimento científico. Conforme Lopes (2010, p. 3), “a transdisciplinaridade cumpre o papel de nos auxiliar na tomada de posição e organização frente ao elemento complexo, facilitando o entendimento daquilo que a princípio soa como estranho, torto, bizarro, desarmonioso, ruidoso, errático, dissipativo e atonal”.

Quando falamos na construção de objetos complexos de investigação, referimo-nos à interação entre atores de natureza diversa, os quais estão entrelaçados por inúmeros nós componentes da rede dinâmica configuradora da existência humana

⁶ Complexidade aqui é entendida como “um tecido (*complexus*: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. [...] é efectivamente o tecido de acontecimentos, acções, interacções, retroacções, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomenal” (MORIN, 2008, p. 20).

(SILVA, 2010). Ou seja, os objetos estão no mundo, fazem parte do dinâmico movimento espacial em que atores se interconectam mutuamente em meio a ações e retroações. Capturar o objeto de investigação sem perder de vista essa dinâmica é o desafio enfrentado pelo linguista aplicado, o esforço consiste em evitar um recorte fatal, desprendendo o referido objeto do espaço em que está inserindo, simplificando-o. Quando desprendido da sua origem, o objeto de investigação não é mais o mesmo, logo, os resultados de pesquisa podem não corresponder às respostas demandadas. Caímos numa eterna ficção...

Ao selecionarmos qualquer questão para pesquisa a partir de uma sala de aula, sendo essa caracterizada como um espaço complexo de investigação, podemos focalizar, a título de exemplo, além de professores e de alunos, como atores humanos, com suas crenças, histórias e demandas, materiais didáticos, programas de formação continuada de professores e mobiliários, como atores não-humanos. Na implementação da *pesquisa-ação* e da *pesquisa participante*, retomadas neste trabalho, assumimos o desafio da construção do objeto de pesquisa complexo. A postura assumida se configura como um comprometimento ético, numa perspectiva crítica da LA. A partir do contexto dessas pesquisas, nosso interesse aqui se restringe a tal comprometimento assumido pelo linguista aplicado para não só proteger a integridade dos participantes de pesquisa, como proporcionar o empoderamento desses atores.

Além da abordagem investigativa transdisciplinar, as pesquisas desenvolvidas no campo da LA devem sustentar posições e posturas críticas frente aos fenômenos investigados de linguagem, procurando contribuir com o empoderamento dos participantes de pesquisa, como alunos e professores. Conforme abordagem proposta por PENNYCOOK (2003, p. 30), sob o rótulo de Linguística Aplicada Crítica (LAC),

[...] a “concepção de linguagem não pode ser autônoma, que recuse associar a língua a questões políticas mais amplas [...], seu foco em tais políticas deve ser responsável por visões políticas e éticas mais amplas, que coloquem a desigualdade, a opressão e a compaixão no fronte das discussões” [sic].

A investigação científica crítica se aproxima bastante da prática do magistério proposta por Paulo Freire, a qual requer engajamento político do professor em função do desencadeamento da transformação da situação de opressão vivida por grupos minoritários. Nessa perspectiva, o *empoderamento* dos participantes de pesquisa no campo da LA não corresponde apenas a “um ato psicológico, individual, mas um ato social e político” (DICIONÁRIO PAULO FREIRE, 2008, p. 165). Ainda na perspectiva freireana, concebemos *empoderamento* como “a tomada de consciência [que] confere determinado poder às pessoas (e grupos), gerado a partir dos próprios sujeitos-agentes” (DICIONÁRIO PAULO FREIRE, 2008, p. 166).

Nas pesquisas aqui focalizadas, esforçamo-nos em propiciar o empoderamento dos participantes trazendo as vozes desses atores para a composição do *coletivo de pesquisa*, conforme terminologia utilizada por Latour (2004) para se referir ao agrupamento de atores humanos e não-humanos, responsáveis pela emissão de diferentes

vozes sociais. Procuramos não interpretar os dados pela exclusiva perspectiva dos pesquisadores, mas foram criadas situações para exposição das vozes dos participantes de pesquisa sobre o fenômeno investigado.

É na tentativa de estreitar o diálogo entre os espaços acadêmico e escolar que procuramos escutar as leituras dos dados realizadas pelos participantes. Provavelmente, a função do pesquisador se caracterize melhor como mediador ou regente das diversas vozes emitidas. Não seriam os próprios participantes de pesquisa os atores mais indicados para compreender as problemáticas por eles próprios vivenciadas? Acreditamos que esse tipo de abertura para o diálogo se caracteriza como uma postura ética diante da pesquisa realizada. A investigação científica no campo da LA deve ser em sua essência um encontro ético entre pesquisadores e participantes⁷. Neste trabalho, a partir da proposta pedagógica freireana, a ética

[...] é concebida como uma reflexão crítica destinada a tematizar os critérios que possibilitam superar o mal e conquistar a humanidade do homem como se livre, os vínculos entre educação e ética tornam-se fortíssimos e ponto de podermos dizer que educar é formar sujeitos éticos tendo em vista a humanização do humano e das relações sociais. [...] Sem ética é impossível efetivar um projeto de educação libertador e humanizante. (DICIONÁRIO PAULO FREIRE, 2008, p. 178).

Tratando-se de questões de investigação científica referentes ao ensino e a formação de professores de língua, as pesquisas em LA, por sua própria natureza aplicada, usualmente, são desenvolvidas diretamente no próprio campo investigação, podendo, inclusive, ocorrer uma socialização precipitada dos resultados de pesquisa. A pesquisa aplicada demanda procedimentos metodológicos bastante precisos para assegurar a integridade física, moral e psicológica dos participantes da pesquisa. Além de assegurar tais direitos aos participantes da pesquisa, o linguista aplicado deve assumir o compromisso ético de proporcionar o empoderamento dos participantes. Conforme Molina et al (2003, p. 96), destacamos que

[...] toda comunidade científica deve compreender que os preceitos éticos e bioéticos relacionados com a pesquisa são baseados na visão de que essa forma de criação e consolidação do conhecimento tem como objetivo principal melhorar a qualidade de vida dos indivíduos, isoladamente ou coletivamente, e que nenhum outro interesse pode se sobrepor a esse objetivo e, acima de tudo, deve ter a clareza de que a dignidade de todo ser humano e da vida humana e respeito e responsabilidade por toda Biosfera são preceitos

⁷ No Dicionário de Ciências da Linguagem, Neveu (2008, p. 126), esclarece que existiu um positivismo remanescente por parte do linguista que “recusava em nome do cientificismo, toda forma de intrusão da sociedade no seu campo de atividade”. Segundo o autor, foi a partir dessa constatação que se desenvolveu o conceito de “ética em linguística”, sobretudo na filosofia da linguagem. Chama-nos a atenção aqui a escolha lexical “intrusão”. Não seria mais adequado participação ou contribuição? Parece que a interferência positivista permanece.

fundamentais para todos aqueles que estão, direta ou indiretamente, envolvidos e comprometidos com a pesquisa científica.

Por fim, elencamos adiante, a partir do trabalho de Mason (1996, p. 29-32), ao focalizar a abordagem qualitativa de pesquisa nas ciências sociais, algumas perguntas que podem auxiliar o pesquisador a evitar transtornos do ponto de vista da ética em investigações do tipo das tematizadas neste trabalho, a saber: (i) A que interesses a pesquisa está a serviço? (ii) O que ou quem pode ser afetado pela pesquisa? (iii) Quais são os principais riscos da pesquisa? (iv) Como os participantes podem utilizar os resultados produzidos de pesquisa? Essas perguntas precisam ser constantemente consideradas nas diferentes etapas de pesquisa, compreendendo o momento da geração dos dados até o da redação final dos resultados produzidos.

PELA REDUÇÃO DA DISTÂNCIA ENTRE A ACADEMIA E A ESCOLA

Ainda que a LA venha se consolidando no território brasileiro, os estudos científicos no campo dos estudos da linguagem sofrem críticas no tocante à distância existente entre teorias acadêmicas e práticas escolares, o que, sabemos bem, não é privilégio dessa vasta área de conhecimento. A tentativa de aproximação dos espaços acadêmico e escolar é motivada pela percepção de que as denominadas pesquisas acadêmicas teóricas não estariam respondendo às demandas da prática pedagógica. Para Tadif e Zourhlal (2005, p. 29), no âmbito da Ciência da Educação, esse distanciamento é reconhecido ao afirmarem que, normalmente, “o discurso da pesquisa está voltado para a produção e comunicação de conhecimentos, ao passo que o discurso pedagógico está voltado para a ação e a pesquisa de soluções práticas para os problemas cotidianos”.

As demandas por respostas a questões de pesquisa originárias da prática de ensino de língua na Educação Básica são inúmeras, ininterruptamente renováveis, pois a sala de aula é um espaço complexo, caracterizado por constantes interações entre atores de diferente natureza. As pesquisas acadêmicas na área do ensino e da formação de professores se justificam em função dessas demandas, porém, outras questões são instauradas dentro da própria prática científica, como, por exemplo, a demanda por investigações que possibilitem e, inclusive, mantenham uma maior aproximação entre a universidade e a escola.

Ainda hoje, temos a universidade caracterizada como um espaço de geração e difusão de saberes, pouco comprometida com problemas da prática pedagógica. Num outro extremo, ocupando uma posição de menor prestígio, temos a escola caracterizada como um espaço de ensino, pouco comprometido com pesquisas científicas. Tal situação pode se complexificar ainda mais quando, nos termos de Campos (2009, p. 270), mais uma vez no âmbito da Ciência da Educação, “a percepção de um fosso que estaria separando a universidade do mundo real das escolas” parece evoluir “na direção de uma suspeita de que a universidade estaria, sim, atingindo as

escolas, porém, de uma forma bastante negativa”. Além de não formar professores capazes de refletir criticamente sobre a própria prática pedagógica e de fazer da própria sala de aula um espaço de investigação, a universidade também não estaria formando profissionais hábeis a desempenhar plenamente as atividades de ensino, constitutivas da profissão.

Nas seções seguintes, analisamos alguns flagrantes de conflitos ou tensões instaurados durante a negociação de saberes entre representantes da comunidade acadêmica e escolar, em diferentes situações de geração de dados, nas duas pesquisas focalizadas neste trabalho. Por tensões e conflitos, compreendemos situações de negociação de saberes docentes distintos, envolvendo resistência para assimilação e integração de conhecimentos originários das comunidades representadas. Dessas situações, são gerados novos saberes docentes compostos pela mistura de saberes de diferentes origens, como os escolares e os acadêmicos, podendo resultar no empoderamento dos participantes envolvidos (SILVA, 2008).

COMPARTILHANDO SABERES NA PESQUISA-AÇÃO

Alguns tipos de pesquisa são tomados como objeto de investigação com propósito de possibilitar uma participação mais significativa da comunidade escolar nas pesquisas acadêmicas, como a *pesquisa-ação* e a *pesquisa participante*, comuns ao campo transdisciplinar de investigação sobre ensino e formação de professores. Zeichner e Diniz-Pereira (2005) focalizam a pesquisa-ação como uma metodologia de pesquisa que garante autonomia para o professor investigar questões de interesse da comunidade escolar, podendo transformar a realidade vivenciada no espaço institucional. Contrapondo os interesses de investigações geradas no espaço acadêmico, “em geral, os professores que têm alguma experiência de pesquisa-ação concluem que está participando de algo que realmente lhes interessa; algo que é realmente válido e relevante para eles” (ZEICHNER e DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 69).

A investigação da própria prática pedagógica pelo professor pode resultar em ganhos bastante significativos para o aprendizado do aluno, pois, ao diagnosticar demandas a serem trabalhadas de forma sistematizada, o professor poderá experimentar novas estratégias de ensino e, conseqüentemente, transformar a prática pedagógica indesejada. Porém, conforme destacado por Zeichner e Diniz-Pereira (2005, p. 64), parece-nos que a autonomia do professor, concedida pela própria pesquisa-ação, pode, por outro lado, menos desejado, levá-lo a incorrer no risco de “solidificar” ou “justificar” práticas pedagógicas pouco produtivas para o aprendizado do aluno.

Quando a pesquisa-ação é desenvolvida em parceria com a comunidade acadêmica, os riscos mencionados são minimizados, pois se instaura a necessidade da negociação de interesses, conforme podemos observar na passagem do relato de experiência, reproduzido adiante, *Exemplo 01*. O relato corresponde a uma exposição sobre o projeto de pesquisa-ação desenvolvido na escola paulista, para professores

em formação continuada, realizada pela professora participante e pelo professor pesquisador⁸.

Exemplo 01 – Relato de Experiência

235. D: [...] A: a presença do pesquisador na sala de aula, eu *nunca* tinha refletido sobre isso.

236. Alguém: Te incomodou?

237. D: [...] eu aprendi muito com o P, na verdade não foi ele quem invadiu minha aula, eu que invadi o trabalho dele. Eu questionava o tempo todo, ligava na casa dele onze da noite, meia noite. Chegava da escola, tinha dúvidas, olha amanhã o que a gente vai fazer, como é que é mesmo? Eu acho que eu suguei mais do que ele me sugou. Mas ele teve uma outra coisa, eu acho, posso estar enganada P, a experiência de estar na rede pública de ensino porque há uma diferença muito grande você está aqui só pesquisando, pesquisando e ter que encarar o dia-a-dia lá, comer os leões. [...]

A fala da professora participante (D) fora produzida em resposta ao questionamento de uma professora sobre a instauração de algum incômodo provocado pela presença do pesquisador (P) em sala de aula (*Te incomodou?*). Conforme turno 235 (A: *a presença do pesquisador na sala de aula, eu nunca tinha refletido sobre isso*), a pesquisa-ação oportunizou que a professora refletisse sobre a presença do pesquisador, representante da academia, em sala de aula, o que é marcado pelo uso da forma adverbial de negação *nunca*. No turno 237, expondo o próprio ponto de vista, a professora procura articular ganhos para as duas comunidades envolvidas na pesquisa, escola e universidade. Argumenta inicialmente em função da exposição de justificativas para a primeira afirmação por ela apresentada (*eu aprendi muito com o P*). O uso da forma adverbial *não* sinaliza a existência do pressuposto, talvez, por parte dos ouvintes, de que a aula da professora fora invadida. A negação do pressuposto é fortalecida com a justaposição de orações responsáveis pelo relato de formas pelas quais a professora usufruía da presença do pesquisador em sala de aula (*Eu questionava o tempo todo, ligava na casa dele onze da noite, meia noite. Chegava da escola, tinha dúvidas, olha amanhã o que a gente vai fazer, como é que é mesmo?*).

Por meio do uso da forma verbal *achar*, a participante argumenta em função de ter obtido mais vantagens com a pesquisa-ação, quando comparado aos possíveis ganhos do pesquisador (*Eu acho que eu suguei mais do que ele me sugou*). No entanto, o uso do operador argumentativo de contrajunção *mas* dá relevância à percepção da professora no tocante à experiência vivenciada pelo pesquisador na escola pública durante a intervenção realizada na escola (*a experiência de estar na rede pública de ensino*

⁸ Nos exemplos analisados, utilizamos o sublinhado para destacar o conteúdo exposto e o *itálico* para destacar a categoria gramatical relevante para a leitura do dado. Na medida do possível, procuramos focalizar todos os elementos destacados nos exemplos, a menos que a suposta explicação pareça muito óbvia.

porque há uma diferença muito grande você está aqui só pesquisando, pesquisando e ter que encarar o dia-a-dia lá, comer os leões). Neste último momento, observamos a reprodução do discurso crítico sobre a pesquisa acadêmica, desconectada da Educação Básica, revelando, portanto, a distância existente entre as comunidades acadêmica e escolar. A repetição da forma nominal do gerúndio *pesquisando, pesquisando* enfatiza o isolamento acadêmico criticado pela docente. O desafiador trabalho docente é caracterizado pelo uso da expressão *comer leões*, o qual, do ponto de vista da participante, seria desconhecido pelos pesquisadores acadêmicos, que não vivenciam o espaço escolar.

Na pesquisa-ação sob enfoque, mesmo havendo interesse mútuo dos atores envolvidos, a presença do pesquisador na sala de aula, em algum momento, configurou-se como incômodo para a professora participante, instaurando-se uma situação de tensão ou conflito, conforme observável na conversa espontânea entre os referidos atores, reproduzida adiante.

Exemplo 02 – Conversa espontânea

116. P: Alguma coisa que passou em branco que você queria comentar dentre todo esse trabalho que a gente fez. E como você se sentiu enquanto professora junto com uma pessoa que também é professor, mas que tem uma ligação muito forte com a academia, com a universidade, como foi isso pra você? Sua relação comigo ...
117. D: Bom, eu sou muito pegajosa, faço amizade muito fácil, então eu vi você como meu colega dentro da sala, não como uma pessoa representando a academia.
118. P: Assustei em algum momento?
119. D: Não. Só não gosto dos comentários no final da aula e nem quero saber o que você registrou. ((risos))
120. P: Por que você não gosta do comentário no final da aula?
121. D: Porque parece que estou sendo avaliada o tempo inteiro e, mas eu te vejo como um colega.
122. P: Mas esse retorno é importante pra você?
123. D: Às vezes, dependendo do meu estado de espírito, se tô com TPM, eu me seguro para não te dar um retorno. ((risos))

No Exemplo 02, por meio da pergunta em que P se autocaracteriza como professor vinculado à universidade (também é professor, mas que tem uma ligação muito forte com a academia, com a universidade), observamos uma tentativa de oportunizar a manifestação do próprio ponto de vista da participante sobre a pesquisa-ação realizada. O uso do advérbio de inclusão *também* sinaliza uma tentativa de aproximação entre o espaço acadêmico e escolar, sendo o livre trânsito de P responsável por tal aproximação. O uso do operador argumentativo de contrajunção *mas* sinaliza a crença de que a função de professor não estaria ou estaria pouco vinculada à academia, conforme tendência da tradição positivista de investigação científica, a qual legítima apenas a voz dos especialistas no processo de produção do conhecimento científico.

Na resposta à pergunta apresentada no turno 116 (*eu vi você como meu colega dentro da sala, não como uma pessoa representando a academia*), P é caracterizado por D como *meu colega*. Tal expressão nominal talvez seja justificada pelo trabalho cooperativo que os atores se dispuseram a realizar. Por meio da forma verbal *não*, a participante nega vê o pesquisador enquanto *uma pessoa representando a academia*. Porém, as recorrentes negações no turno 119 (*Só não gosto dos comentários no final da aula e nem quero saber o que você registrou*) evidenciam que a relação entre esses atores, no espaço escolar de intervenção, não era sempre tranquila.

A participante não demonstrou receptividade aos comentários e registros produzidos pelo pesquisador, que, do ponto de vista desse último, deveriam contribuir para a prática pedagógica então focalizada, conforme observável no turno 122, introduzido pelo conectivo *mas* (*Mas esse retorno é importante pra você?*), quando P questiona D sobre a importância para ela dos comentários e registros. Conforme turno 121 (*parece que estou sendo avaliada o tempo inteiro e, mas eu te vejo como um colega*), por meio da forma verbal não-dinâmica *parecer*, D descreve a referida situação como uma avaliação a que estaria se submetendo, ainda que, por meio do uso do operador argumentativo de contrajunção *mas*, observemos a insistência em caracterizar P como *um colega*.

Por fim, em resposta à insistência de P, D modaliza por meio do uso da locução adverbial *Às vezes* o ponto de vista expresso sobre os comentários realizados por P. Nesse momento, a participante parece convencida de que os comentários possam ser proveitosos, passa a condicionar a receptividade dos comentários ao próprio estado de espírito (*Às vezes, dependendo do meu estado de espírito, se tô como TPM, eu me seguro para não te dar um retorno*). Os atores focalizados possuem pontos de vista diferentes quanto a alguns aspectos da dinâmica instaurada na pesquisa-ação realizada, o que é justificável pela própria trajetória de vida dos atores envolvidos na interação.

Esses dados nos revelam que (i) nem sempre um procedimento metodológico visto como apropriado para um linguista aplicado é concebido da mesma forma pelos participantes da pesquisa; (ii) nem todos os fatos instaurados no desenvolvimento da pesquisa podem ser previstos, no momento da assinatura do *Termo de Compromisso Livre e Esclarecido*, autorizando a realização da investigação científica. Quanto ao último item, lembramos do enunciado da professora participante, reproduzido no *Exemplo 01*, ao afirmar que nunca refletiu sobre a presença o pesquisador sem sala de aula. Não deveria ter refletido sobre tal presença antes da assinatura do referido termo? Daí nossa insistência em afirmar que a negociação entre as comunidades envolvidas na pesquisa científica precisa ser ininterrupta.

COMPARTILHANDO SABERES NA PESQUISA PARTICIPANTE

A pesquisa participante, por sua vez, caracteriza-se pelo comprometimento político de grupos de participantes pertencentes a comunidades distintas em função da investigação de questões científicas de interesse comum. Na pesquisa participante

focalizada neste trabalho, a universidade procurou contribuir com o fortalecimento dos atores integrantes do espaço escolar, principalmente os alunos da instituição, estigmatizados pela origem humilde e por ocuparem as margens do espaço habitado pela sociedade letrada de que fazem parte (SILVA, 2009).

Alguns vocábulos, como *cooperação*, *integração*, *parceria*, *partilha* e *solidariedade*, caracterizam as abordagens interdisciplinares de ensino e de pesquisa, assumidas nos projetos pedagógico e de investigação científica, vinculados diretamente, à escola de Educação Básica e à universidade, respectivamente. Tais vocábulos também são aplicáveis à metodologia de pesquisa participante, que tem como pressuposto tornar a investigação científica uma forma solidária de participação de atores interessados. Sobre o rigor científico da pesquisa participante, Brandão (2006, p. 24) afirma que

[...] a confiabilidade de uma ciência não está tanto no rigor positivo de seu pensamento, mas na contribuição de sua prática na procura coletiva de conhecimentos que tornem o ser humano não apenas mais instruído mais sábio, mas igualmente mais justo, livre, crítico, criativo, participativo, co-responsável e solidário. Toda a ciência social de um modo ou de outro deveria participar da criação de éticas fundadoras de princípios de justiça social e de fraternidade humana.

Mesmo assumindo tal metodologia de pesquisa, procurando negociar ganhos para os dois lados envolvidos na investigação, foram instauradas de forma recorrente situações de conflitos e tensões, durante a operacionalização da pesquisa. Característica das ciências naturais, a prática de pesquisa positivista parece mais familiar aos professores da escola focalizada, trata-se de uma pesquisa descompromissada com o contexto sócio-cultural em que estão inseridos os atores envolvidos com a investigação. Tomar como referência paradigmas positivistas para a pesquisa nas ciências sociais significa deixar questões éticas, de comprometimento com os grupos sociais envolvidos, à margem, em segundo plano. Alguns professores da escola focalizada conseguem visualizar apenas as lentes investigativas dos pesquisadores, concebendo-as como instrumentos desestabilizadores do trabalho docente, o qual, como consequência da abertura do espaço à pesquisa, passaria a ser alvo de críticas e denúncias.

Normalmente, a comunidade escolar se sente receosa com a participação de pesquisadores universitários nas atividades pedagógicas da instituição, mesmo reconhecendo as limitações da escola para responder isoladamente às próprias demandas internas, geradas em função de resultados pouco significativo no aprendizado discente. Tal receio pode ser observado na *Nota de Campo, Exemplo 3*, produzida por nossos bolsistas de iniciação científica (IC) e reproduzida adiante. Esse receio inicial pode ser justificado pelo desconhecimento da prática científica pela comunidade escolar.

Exemplo 3 – Nota de Campo

[...] uma das professoras previne as dificuldades de adaptação com o projeto e, principalmente, com a presença de pessoas ali observando aulas, fazendo anotações, filmando, gravando, etc. A professora cita ainda as possíveis dificuldades encontradas por nós, considerando o fato da escola está situada na

periferia, e por ser a clientela (alunos) de situação econômica baixa, incluindo diversos problemas sociais e até psicológicos. O Professor Coordenador da Pesquisa concorda por completo com tantos receios mantidos e justificados. Fala do respeito total a tais questões, citando ainda que a proposta maior da pesquisa seja de uma interação entre Escola e Universidade – ambos podem aprender com tudo isso. Fala ainda do compromisso mantido na pesquisa em não violar ou transcender os projetos pedagógicos já implantados na escola, as opiniões e a disponibilidade de todos ali em participar ou não do projeto. A Diretora fala ser importante para todos os professores a proposta do projeto, incentiva os demais a não temerem o que poderia surgir e que a escola só teria a ganhar com tudo aquilo. Lembrando ainda que a escola possui um projeto para o semestre intitulado “O ser humano e o meio ambiente”, com isso, diz trabalhar interdisciplinaridade. Mesmo timidamente ou sem entender direito o que estava acontecendo, todos concordaram com o projeto. (Nota de Campo – Reunião de Apresentação da Proposta)

A nota de campo do *Exemplo 3* fora gerada numa reunião entre pesquisadores da universidade – bolsistas e professores – e comunidade escolar – professores, coordenadores, diretor e representantes discentes –, com propósito de conhecimento mútuo da equipe, dos projetos interdisciplinares de ensino e de pesquisa. Em síntese, o objetivo do encontro foi produzir um maior entrosamento entre os participantes da pesquisa, ajustando as propostas e objetivos dos grupos envolvidos.

Conforme relatado no *Exemplo 3*, uma professora, assumindo a posição de porta-voz dos demais profissionais da instituição, explícita o desconforto diante das práticas utilizadas de geração de dados (*previne as dificuldades de adaptação com o projeto e, principalmente, com a presença de pessoas ali observando aulas, fazendo anotações, filmando, gravando, etc.*). Por meio da forma adverbial modalizadora *principalmente*, enfatiza o desconforto instaurado pela presença dos pesquisadores em sala de aula. A situação sócio-econômica dificultosa vivenciada pelos alunos também é apontada como outra dificuldade que encontraríamos para realizar a pesquisa proposta (*escola está situada na periferia, e por ser a clientela (alunos) de situação econômica baixa, incluindo diversos problemas sociais e até psicológicos*). Parece-nos que as dificuldades nos eram apresentadas para desestimular a implementação da pesquisa ou, talvez, para justificar resultados insatisfatórios na prática pedagógica que os pesquisadores poderiam vivenciar na instituição.

O perfil do aluno descrito não era desconhecido dos pesquisadores, provavelmente faltava à comunidade acadêmica uma maior familiarização com o novo espaço de interação. Os professores correm riscos de utilizar a situação desfavorável vivida pelos alunos para limitar o aprendizado discente. Esses alunos podem ter a capacidade intelectual subestimada, são considerados até mesmo como detentores de problemas psicológicos, conforme relato da fala da professora no exemplo sob análise. Pessoas pertencentes a camadas desfavorecidas sócio-economicamente teriam obrigatoriamente sequelas psicológicas?

A disponibilidade da diretoria para contribuir com a pesquisa, auxiliando inclusive no convencimento da comunidade escolar para se envolver com as atividades do projeto de pesquisa, pode ser justificada pela compreensão de que apenas professores e alunos estariam diretamente sob nosso olhar investigativo. Durante a reunião realizada, no início da pesquisa, a explicação dos ganhos das instituições de ensino envolvidas foi o caminho utilizado para tentar convencer a comunidade escolar da relevância do projeto para desenvolvimento da pesquisa científica, considerando a função exercida pela ciência na sociedade. A preservação da integridade dos participantes também foi ressaltada, procurando manter a negociação constante de interesses entre as instituições envolvidas (*compromisso mantido na pesquisa em não violar ou transcender os projetos pedagógicos já implantados na escola, as opiniões e a disponibilidade de todos ali em participar ou não do projeto*). O princípio metodológico da pesquisa participante realizada corresponde ao exposto por Kleiman (2002, p. 191), ao afirmar que

[...] a responsabilidade do pesquisador é, por cima de tudo, para com os indivíduos que estuda e, em consequência, o pesquisador tem o dever de fazer tudo o que estiver ao seu alcance para proteger e promover a integridade física, social, e psicológica dos grupos estudados, bem como dos indivíduos nesses grupos, a fim de preservar sua dignidade e privacidade.

Os usos das formas adverbiais *não* e *só* sinalizam outra situação de tensão, quando a bolsista de IC relata a fala da diretora da instituição, quem orienta os professores a não temerem participar do projeto, pois a instituição teria exclusivamente benefícios (*A Diretora fala ser importante para todos os professores a proposta do projeto, incentiva os demais a não temerem o que poderia surgir e que a escola só teria a ganhar com tudo aquilo*). O uso da forma verbal de elocução *diz*, utilizado pela bolsista de IC para relatar a fala da diretora (*diz trabalhar interdisciplinaridade*), parece demarcar que o ponto de vista dessa última não é compartilhado pela primeira. Ou seja, o referido projeto pedagógico, identificado como uma proposta didática interdisciplinar pela diretora, não se configuraria como tal pela bolsista de IC.

Ainda focalizando o *Exemplo 3*, por meio da construção modalizadora *Mesmo timidamente ou sem entender direito*, utilizada para descrever o estado da comunidade escolar convidada para participar da pesquisa, destacamos o ponto de vista da nossa bolsista de IC. Para ela, os professores pareciam não compreender bem a proposta de pesquisa apresentada, ainda que tenham aceitado contribuir no que fosse possível para realizar o trabalho previsto (*Mesmo timidamente ou sem entender direito o que estava acontecendo todos concordaram com o projeto*).

Inicialmente, poderíamos admitir, pelo enunciado da bolsista de IC, que a comunidade acadêmica estaria subestimando o conhecimento dos professores sobre a prática da pesquisa científica em sala de aula. Porém a incompreensão da proposta de pesquisa pela comunidade escolar se tornou evidente em outras situações interativas, durante a operacionalização do projeto de pesquisa, quando, por exemplo, os educadores da instituição faziam perguntas do seguinte tipo às bolsistas

de IC: “O que é mesmo que vocês vão fazer?”; “Mas vocês vão dar aulas quando um professor faltar?”; “E como é mesmo esse projeto?” Há registros de falas em que uma coordenadora parece desconhecer as funções que as bolsistas deveriam desempenhar, orientando-as a realizar atividades manuais de produção de lembranças para datas comemorativas.

Ainda utilizando-nos das palavras de Kleiman (2002, p. 197), salientamos que a falta de familiaridade dos professores com as práticas acadêmicas de pesquisa pode levá-los a não perceberem que “o desenho de pesquisa contempla, muitas vezes, a construção de parâmetros comparativos”. Essa comparação leva suas práticas, estratégias e concepções a serem constantemente contrastadas com as formas de ação de outros professores, *talvez mais eficientes*. Incertezas desse tipo deveriam ser suficientes para levar o pesquisador a compreender atitudes de resistência, manifestadas por alguns professores, quando se apercebem envolvidos numa situação que requer minimamente observações de aulas ministradas.

Uma clareza maior na negociação dos interesses dos participantes da pesquisa poderia evitar maiores conflitos, mesmo considerando a diversidade de personalidade representante das comunidades envolvidas. Sobre o cuidado em relação a questões éticas e de rigor científico em pesquisas de cunho qualitativo, Domingues (2006, p. 179) afirma ser necessário possuir discernimento das contribuições da investigação para o pesquisador e para o participante. Nas palavras do autor, “enquanto o primeiro está preocupado com a uma situação particularizada na pesquisa, o segundo busca a generalização de uma análise que dialogue com a polissemia do espaço educativo”. Na negociação de interesses, devem ser considerados os ganhos institucionais com as atividades de ensino e pesquisa, desenvolvidas de forma cooperativa. Interesses particulares devem ser menosprezados, pois o suposto auto-favorecimento pode resultar em atitudes que possam comprometer a ética na pesquisa.

Nossa prática de pesquisa de campo, em instituições de ensino formal, mostrou-nos que a resistência, desconfiança ou insegurança dos professores em se envolver com projetos de pesquisa existe em diferentes intensidades. Apenas uma professora, pertencente ao corpo docente da instituição focalizada, partiu para o embate direto, instaurando situações de conflito ou tensão. Na *Nota de Campo do Exemplo 4*, adiante, capturamos, mais uma vez, a insistência da professora em manifestar sua opção contrária à presença de pesquisadores na sala em que estivesse ministrando aula.

Exemplo 4 – Nota de Campo

Ainda na ocasião, chega uma professora com um tom de altivez, e começa a perguntar cadê nosso cronograma, o que exatamente nós pretendíamos com tal projeto, e que ela não gostaria de ser observada, não queria ninguém na aula dela fazendo isso. Acreditamos que o cronograma seria para ela preparar uma aula nada convencional a do seu mero costume, quando os “estagiários”, assim que somos chamados por lá, entrassem na sala dela, assim não a pegaria de surpresa e ela não causaria má impressão. Assim ela saiu da sala, e o que

ficou em nós, foi a certeza de que iríamos enfrentar muitas resistências e dificuldades. (Notas de Campo – Visita Rotineira da Bolsista de Iniciação Científica à Escola)

Na situação relatada no *Exemplo 4*, a professora expressa seu desconhecimento dos objetivos da pesquisa e solicita o cronograma de atividades das bolsistas de iniciação científica. As formas adverbial *não* e pronominal de negação *ninguém* expressam a insatisfação da professora com a prática de geração de dados. O conflito se instaura quando a autora da nota de campo explicita a maneira como a professora a tratou (*chega uma professora com um tom de altivez*) e a interpretação por ela realizada para a atitude da professora, resultando numa avaliação de uma prática profissional conjecturada: *o cronograma seria para ela preparar uma aula nada convencionada do seu mero costume / quando os “estagiários” [...] entrassem na sala dela, assim não a pegaria de surpresa e ela não causaria má impressão*. A incerteza quanto às intenções da professora, na intervenção por ela realizada, junto às bolsistas, é marcada pelo uso da forma verbal *acreditamos* e pela escolha do futuro do pretérito, modo indicativo, como tempo da forma verbal *seria*. Situações conflituosas como essa inviabiliza o trabalho cooperativo ou integrado característico da pesquisa participante e da abordagem interdisciplinar idealizada para o ensino e para a pesquisa

Algumas vezes, os próprios pesquisadores acadêmicos são pouco sensíveis à cultura local da instituição de Ensino Básico que lhes acolheu, mesmo que com algum receio. Lamentavelmente, há pesquisadores que, mesmo inconscientemente, preferem se situar numa posição superior à ocupada pelo professor do Ensino Básico, instaurando, portanto, uma relação assimétrica que dificulta a interação durante a realização da pesquisa. Conforme mostraremos adiante, pesquisadores desse tipo parecem não serem bons negociadores no campo de pesquisa, pouco contribuindo para o empoderamento dos participantes de pesquisa.

Exemplo 5 – Notas de Campo

No primeiro contato com a professora, nossas expectativas de realizar a atividade de pesquisa se frustraram, pois fui recebido com resistência, intransigência. A professora disse-me que não admitia, em hipótese alguma, a presença de discentes-pesquisadores em “*sua*” sala de aula. A resistência foi manifesta de modo agressivo, pois a professora nos disse que, caso algum aluno resolvesse assistir “*suas*” aulas ela iria reclamar junto à coordenação pedagógica, à direção do estabelecimento escolar, e, se fosse necessário, levaria o “*problema*” à Secretaria de Educação do Município. Na ocasião, tentei demonstrar que a pesquisa não visava avaliar se a professora era uma profissional eficiente ou não, que não objetivava constrangê-la de forma alguma, que não colocaria em risco o desenvolvimento e a rotina de suas aulas, mas todas as explicações sobre a natureza e a finalidade da pesquisa foram inúteis. (Notas de Campo – Visita de pesquisador à escola)

A frustração do pesquisador, que se desligou do grupo de pesquisa, explicitada no *Exemplo 5*, evidencia uma expectativa criada precipitadamente, pois a realização de pesquisas participantes requer negociação e, quando há informações pouco familiares aos participantes, é comum que resistências sejam instauradas. Essa frustração é registrada na nota de campo por alguns elementos linguísticos, como a escolha das formas nominais para caracterizar a maneira como o pesquisador fora recebido por uma professora da instituição de ensino: com *resistência* e *intransigência*. O uso das aspas nos vocábulos *sua* e *problema* também marca o posicionamento argumentativo do pesquisador diante da situação. As aspas sinalizam uma reflexão sobre o enunciado produzido, foi realizada uma *atividade linguística* do próprio pesquisador sobre enunciado criado por ele. A carga semântica básica dos vocábulos é atribuída pelo enunciador a um posicionamento assumido pela professora, pois, para o pesquisador, as aspas negam a propriedade docente da sala e das aulas. Nessa perspectiva, a situação instaurada como problema não é percebida como tal pelo enunciador. A professora a que o pesquisador fez referência corresponde à mesma pessoa focalizada anteriormente nos *Exemplos 3* e *4*.

Ainda no *Exemplo 5*, nas entrelinhas da explicação utilizada pelo pesquisador para esclarecer os propósitos e posturas assumidas na pesquisa (*não visava avaliar se a professora era uma profissional eficiente ou não, que não objetivava constrangê-la de forma alguma, que não colocaria em risco o desenvolvimento e a rotina de suas aulas*), pode-se compreender que a eficiência da professora fora posta em questão. Provavelmente, essa fala pôde contribuir para fortalecer a resistência da profissional para se integrar aos participantes da pesquisa. O desempenho profissional dos possíveis participantes da pesquisa não deveria ser tópico de negociação. Em situações desse tipo, cabe ao pesquisador esclarecer apenas os propósitos e funcionamento da pesquisa. O acesso ao espaço de pesquisa pode ser limitado se os temores, medos ou receios forem discutidos, conforme ocorrido na operacionalização desta pesquisa. O uso da forma adverbial de negação *não* como recurso de contra-argumentação, em situações que requerem mudança de postura do interlocutor, principalmente quando se trata de transformação da prática pedagógica do professor, parece dificultar a negociação pretendida, causando mais resistência ainda, resultando em conflitos e tensões. A negação coloca em cena justamente a voz afirmativa que aponta para uma tradição de pesquisa em que questiona a eficiência do professor.

Ironicamente, a análise dos dados revela-nos uma postura inflexível por parte do pesquisador, quando, na realidade, a pesquisa participante requer uma negociação que possa desencadear deslocamento, desprendimento das partes interessadas na pesquisa. Situações desse tipo deixam a desejar do ponto de vista da atitude ética a ser assumida principalmente pela comunidade acadêmica, que, além de preservar a integridade dos participantes, deveria possibilitar o empoderamento da comunidade escolar envolvida.

A integração dos professores do Ensino Básico aos projetos de pesquisa desenvolvidos se configurou como mais um desafio profissional, dentre inúmeros outros

que precisam enfrentar diariamente no espaço de trabalho. São novas teorias e metodologias a serem apropriadas pelo docente, diante de condições de trabalho bastante adversas. Ao discutir sobre as demandas dos novos paradigmas e prática pedagógicas para o desenvolvimento profissional do professor, Thurler (2002, p. 89) afirma que os professores se encontram diante de dois desafios de envergadura: “reinventar sua escola *enquanto local de trabalho* e reinventar a si próprios *enquanto pessoas e membros de uma profissão*” (itálico da autora). A autora continua afirmando que os professores

[...] precisarão não apenas pôr em questão e reinventar práticas pedagógicas, como também reinventar suas relações profissionais com os colegas e a organização do trabalho no interior de sua escola. A introdução de novos objetivos de aprendizagem e de novas metodologias de ensino não lhes permitirá mais organizar seu ensino em torno de uma sucessão rígida de lições e fichas de trabalho, e sim os obrigará a inventar permanentemente arranjos didáticos e situações de aprendizagem que respondam melhor à heterogeneidade de necessidades de seus alunos. [...] eles terão de dar cabo do ‘meu e minha classe’ e da divisão tradicional do trabalho para poder utilizar melhor e pôr em sinergia as competências existentes. Porém, trata-se de uma verdadeira revolução para os professores, que até então preferiam cultivar o individualismo e que apenas raramente conseguiam cooperar de maneira eficaz. (THURLER, 2002, p. 89-90).

Os desafios encontrados para operacionalização de abordagens pedagógicas que desejávamos inovadoras, nas escolas focalizadas, não estavam restritos à resistência de alguns professores, contribuíam a indisciplina, o desinteresse de alguns alunos, além das condições de trabalho do professor pouco favoráveis, bastante marcadas pela falta de materiais e espaços mais adequados de aprendizagem. Sobre esses últimos aspectos aqui destacados, Zeichner e Diniz-Pereira (2005, p 71) afirmam que “as condições de trabalho da maioria dos educadores são tão precárias que às vezes pode parecer piada de mau gosto falar em pesquisa desenvolvida por professores na escola. Com raríssimas exceções, a pesquisa educacional brasileira está, sem dúvida alguma, concentrada nas universidades”.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito da pesquisa-ação e da pesquisa participante focalizadas, deparamo-nos com diferentes posturas, atitudes ou, até mesmo, pontos de vista que, muitas vezes, dificultaram o estreitamento necessário do diálogo entre a universidade e a escola de Educação Básica. Quanto aos conflitos e tensões, não podem ser completamente eliminados, seria ingenuidade nossa querer dirimi-los, fazem parte do processo de negociação entre os atores interessados. Os pesquisadores e professores precisam se dispor a repensar algumas práticas ou atitudes no processo de negociação característico de atividades científicas mais democráticas. Assim, os atores

envolvidos podem aprimorar o desempenho das funções exercidas nos locais de trabalho, enquanto professor ou pesquisador.

Os instrumentos de geração de dados, utilizados em pesquisa de campo, como caderno de notas, gravador e filmadora, parecem invadir a privacidade de alguns professores em suas salas de aula, causando-lhes desconforto. Pesquisas sistemáticas ainda precisam ser realizadas para compreender o porquê do desconforto comumente vivenciado por professores participantes de investigações científicas, marcadas pela abordagem de pesquisa qualitativa. Acreditamos que abordagens inter/transdisciplinares de pesquisa possam contribuir para a democratização da prática científica, o que, sabemos bem, caracteriza o campo de investigação da LA.

Definitivamente, não queremos criar falsas expectativas aos leitores, apresentando resultados finais. Tentando nos posicionar como investigadores no interior da prática científica, a discussão sobre ética/empoderamento nas pesquisas situadas na LA nos traz inúmeros questionamentos e poucas certezas. Encontramo-nos numa etapa bastante descritiva dos dados, ainda há um longo percurso pela frente. Neste momento, por exemplo, questionamo-nos sobre a produtividade do uso da forma nominal *participante* para fazer referência apenas à comunidade não-acadêmica. Não haveria aí uma forte demarcação de lugares, instaurando uma assimetria entre as comunidades? Afinal, insistimos, ao longo deste texto, na negociação de interesses, evitando a sobreposição de vozes de atores específicos. Nessa perspectiva, não seriam as duas comunidades participantes? Ou seriam esses meus questionamentos desnecessários?

A comunidade científica precisa parar para (re)pensar possíveis adaptações ou mudanças em procedimentos ou metodologias de pesquisa que possam minimizar ou evitar alguns constrangimentos vivenciados por professores da Educação Básica. A universidade precisa ser mais convincente, dar garantias de preservação da imagem dos participantes da pesquisa. Os procedimentos éticos, compreendendo *libertação* e *empoderamento* dos participantes de pesquisa, em termos freireanos, precisam entrar definitivamente e permanecer na agenda das investigações científicas envolvendo a participação da comunidade escolar, principalmente, nas investigações que se deseja situada no campo transdisciplinar na Linguística Aplicada. Por fim, lembramos que não somos nós, acadêmicos, que libertaremos ou fortaleceremos os participantes de pesquisa... Sobre isso precisamos retomar os escritos freireanos. Na perspectiva da pesquisa científica, essa questão ainda demanda bastante elaboração, precisa ser discutida, portanto, num outro momento!

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços da América Latina. In.: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Orgs.). *Pesquisa participante: o saber da partilha*. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006. p. 21-54.
- CAMPOS, Maria Malta. Para que serve a pesquisa em educação? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 269-283, 2009.

CORACINI, Maria J.; BERTOLDO, Ernesto S. (Orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática*: discursos sobre/na sala de aula (língua materna e língua estrangeira). Campinas: Mercado de Letras, 2002.

DOMINGUES, Isaneide. Grupos dialogais: compreendendo os limites entre pesquisa e formação. In: PIMENTA, S. et al (Orgs.). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 165-182.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO Maria H.; BARCELOS, Ana M. (Orgs.) *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes/ALAB, 2005.

HENRIQUES, Eunice R. Culturas individualistas e coletivistas: um outro ponto de vista. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 125-144.

KLEIMAN, Angela B. A interface de questões éticas e metodológicas na pesquisa em linguística aplicada. In: SILVA, D. E. G.; VIEIRA, J. A. (Orgs.). *Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos*. Brasília: Planalto, 2002. p. 187-202.

_____. Formação do professor: retrospectiva e perspectiva na pesquisa. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 13-35.

LATOUR, Bruno. *Práticas da natureza: como fazer ciência na democracia*. Bauru: Edusc, 2004.

LOPES, Antonio A. *Inter(in)disciplinaridade*. São Paulo: Atheneu, 2010.

MOLINA, Aurélio et al. *A ética, a bioética e o humanismo na pesquisa científica*. Recife: EDUPE, 2003.

MASON, Jennifer. *Qualitative researching*. Londres: Sage Publications, 1996.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 5. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

MOITA LOPES, Luiz P. da. *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NEVEU, Franck. *Dicionário de ciências da linguagem*. Petrópolis: Vozes, 2008.

PENNYCOOK, Alastair. Linguística Aplicada pós-ocidental. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática*: discursos sobre/na sala de aula (língua materna e língua estrangeira). Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 21-59.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 99-110.

SILVA, Wagner R. Construção da interdisciplinaridade no espaço complexo de ensino e pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 2010 (no prelo).

_____. Seleção textual no ensino interdisciplinar por projeto. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 17-39, 2009.

_____. Construção e mistura de saberes em projetos de ensino produzidos por professores em formação inicial. In: SILVA, Norma Lucia da (Org.). *Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas*. Goiânia: Grafset, 2008. p. 53-96.

_____. *Construção de aprendizagens de leitura e escrita através de exercícios didáticos: um estudo de caso*. 2006. 185f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Língua Materna) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TARDIF, Maurice; ZOURHLAL, Ahmed. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 13-35, 2005.

THURLER, Monica G. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, P. et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 89-111.

SCHMITZ, John R. Some polemical issues in Applied Linguistics. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 21-42, 2010.

ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, 2005.