

PARADIGMA INDICIÁRIO: CONTRIBUIÇÕES PARA A INVESTIGAÇÃO DA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE FUTUROS PROFESSORES DE LÍNGUAS

LÍVIA MÁRCIA TIBA RÁDIS BAPTISTA*

RESUMO

Este trabalho trata das contribuições do paradigma indiciário para o estudo das identidades docentes e, particularmente, as dos futuros professores de línguas, com ênfase para os do espanhol. Com essa finalidade, explicitaremos em que consiste esse modelo e como pode contribuir para gerar maior inteligibilidade a respeito de como futuros professores se envolvem nos processos de construção identitária ao longo de seus percursos formativos. Sendo assim, neste artigo indicaremos algumas contribuições desse paradigma para o exame da problemática em foco, refletindo a respeito do seu potencial como construto metodológico de cunho qualitativo e interpretativista.

PALAVRAS-CHAVE: paradigma indiciário, formação de professores de espanhol, identidades, Linguística Aplicada.

1 SOBRE O PARADIGMA INDICIÁRIO: DETALHES E SINGULARIDADES

O historiador italiano Carlo Ginzburg (2001, p. 143-179) examina como, por volta do final do século XIX, emergiu, no campo das Ciências Humanas, um modelo epistemológico conhecido como paradigma indiciário, fundado na análise minuciosa do residual, do episódio, ou, ainda, da singularidade. Apresenta, entre outras questões, os princípios metodológicos desse modelo amplamente operante apesar de não ter sido teorizado de forma explícita, o que contribuiria conforme Ginzburg (2001, p. 143) para “sair dos incômodos da contraposição entre racionalismo e irracionalismo”.

* Professora Associada do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA).
E-mail: liviarad@yahoo.com.

Nesta seção, portanto, revisitaremos em que consiste o paradigma indiciário e, com esse propósito, refletiremos sobre como ele pode orientar a compreensão de determinados aspectos relacionados à construção das identidades docentes, no âmbito da formação inicial de futuros professores de línguas, em especial, a espanhola.

Remontando à história desse paradigma, Ginzburg (2001, p.143-144) menciona que entre 1874 e 1876 surgiu uma série de artigos sobre pintura italiana na *Zeitschrift für bildende Kunst* assinada por um estudioso russo, Ivan Lermolieff e traduzida para o alemão pelo desconhecido Johannes Schwarze. Esses artigos propunham um método novo para a atribuição da autoria dos quadros antigos em que se recomendava examinar os pormenores considerados desprezíveis e, conseqüentemente, não observados pelos imitadores no original, fato que gerou polêmicas na época. Descobriu-se depois que o responsável por essa proposta tinha sido o historiador de arte Giovanni Morelli; razão pela qual passou a ser conhecido como método morelliano ou método indiciário de Morelli.

De acordo com Ginzburg (2001, p. 145-146), além de Morelli, esse método foi empregado por Sherlock Holmes, personagem de Arthur Conan Doyle e por Freud. Ginzburg (2001, p.150-151) esclarece que o emprego do paradigma indiciário pelos três deu-se no final do século XIX, no período de 1870 a 1880, fato que coincide com a afirmação desse método no âmbito das Ciências Humanas. Ora, esse método proporcionou aos que dele se valeram captar uma realidade “mais profunda” e “de forma inatingível” através de uma análise pormenorizada de pistas: os sintomas (no caso de Freud), os indícios (no caso de Sherlock Holmes) e os signos pictóricos (no caso de Morelli).

Contudo, as raízes desse paradigma se remontam aos primórdios de nossa história, uma vez que como ressalta Ginzburg (2001, p.151)

por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pelos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com

rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas.

Ainda de acordo com Ginzburg (2001, p.152-155), “o caçador teria sido o primeiro a ‘narrar uma história’ porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos”. Assim, foi nessa sociedade de caçadores que a narração e a leitura dos indícios se destacaram, mas foram igualmente empregadas nas antigas civilizações mesopotâmica e grega, o que sugere que esse saber indiciário não foi abandonado.

Dando um salto temporal e situando-nos mais a frente, Ginzburg (2001, p. 143-179) observa que o paradigma indiciário, ao emergir no final do século XIX se defrontou com o galileano e, conseqüentemente, o cartesiano. Quanto ao modelo proposto por Descartes, sabemos que seguiu a tradição de Galileu e despontou nas sociedades modernas do Renascimento no século XVI e passou a ser amplamente incorporado à ciência. Consistiu em um conjunto institucionalmente articulado de práticas e saberes, norteado por uma concepção de indivíduo livre e racional, consciente de seus atos, sujeito de si e do conhecimento bem como capaz de descobrir as leis da natureza. Segundo Japiassú e Marcondes (2001, p. 194), essa concepção foi inaugurada por Francis Bacon, Galileu e Descartes e amadureceu, por exemplo, com as contribuições de Isaac Newton (1642-1727) no campo da Física, com a formalização da Mecânica de Galileu e, ainda, com as investigações em óptica e sobre a natureza da luz. Nietzsche questionou a noção de sujeito racional de Descartes, embora com os filósofos iluministas do século XVIII, a razão, a ciência e a lei natural tenham passado a ser o alicerce de uma verdade universal que levaria ao progresso da humanidade, libertando o homem da religião e do obscurantismo. Em suma, estabeleceu-se o primado da razão e da vontade.

Ginzburg (2001, p. 143) contrapõe o modelo galileano e, por conseguinte, o cartesiano ao indiciário e salienta que, ao longo do tempo, coexistiram, a despeito da ascensão do primeiro. Dada essa coexistência tais paradigmas produziram seus efeitos e impactos epistemológicos e, ao contrário do que se possa supor, o paradigma indiciário não é propriamente uma perspectiva contemporânea nem tampouco foi gestado no cenário atual. Portanto, interessa acentuar que esse modelo

não é uma invenção ou uma moda a ser adotada sem nenhuma reflexão a priori, mas faz parte de certa tradição interpretativista, ou de forma mais ampla, de certa filosofia da ciência. Ora, em face desse panorama é que podemos dizer que certos movimentos da ciência, em especial, aqueles situados no campo epistemológico são reveladores das não linearidades, incongruências, embates e conflitos acerca da definição da natureza do conhecimento, da relação intrincada entre os objetos e os sujeitos.

Avançando em nossa reflexão, a seguir abordaremos a relação entre paradigma, epistemologia, subjetividade e objetividade, o que nos levará a apreciar como o paradigma indiciário pode contribuir para a compreensão de questões concernentes à problemática das identidades docentes, alvo de nossas considerações neste texto.

2 PARADIGMAS, EPISTEMOLOGIAS E SUBJETIVISMO/OBJETIVISMO: ALGUMAS BREVES CONSIDERAÇÕES

Ao longo dessa seção, trataremos do que entendemos por paradigma e, por extensão da relação entre epistemologias, subjetivismo e objetivismo. Princípios essa exposição com a definição platônica de paradigma, com base em Japiassú e Marcondes (2001, p. 206), segundo a qual esse está relacionado às formas ou ideias, ou seja, aos arquétipos, modelos perfeitos ou “eternos imutáveis” dos objetos existentes no mundo natural do qual seriam cópias e dos que, em certa medida, participariam. Já o filósofo da ciência Thomas Samuel Kuhn (2003, p. 67-76), em seu livro *A Estrutura das Revoluções Científicas*, considera o paradigma uma visão de mundo, a *Weltanschauung*, que envolve não somente a teoria científica dominante como também determinados princípios filosóficos, leis, procedimentos técnicos padronizados empregados na resolução dos problemas e concepção metodológica. De acordo com essa perspectiva, os modelos seguidos e dos quais surgem as tradições da pesquisa científica são paradigmas, como, por exemplo, a Mecânica de Galileu, a Mecânica Quântica. Conforme esse autor, um paradigma é aquilo que os membros de uma determinada comunidade científica partilham em termos de saber.

Contudo, ainda que se suponha certa homogeneidade ou unidade constitutiva, o paradigma não deve ser visto como imutável e estático, ou ainda, com uma natureza centrada e hermética. Desse modo, se ocorre uma mudança de paradigma há mudanças de ordem epistemológica, ou seja, transformações que afetam a própria teoria do conhecimento em diferentes níveis, relacionados à forma da crítica, à filosofia e à história das ciências. Quanto a esses níveis, conforme Japiassú e Marcondes (2001, p. 84-85), o da forma da crítica do conhecimento científico engloba o exame dos princípios, das hipóteses e das conclusões das distintas ciências, considerando-se seu alcance e o seu valor objetivo, enquanto os da filosofia e história das ciências referem-se às modalidades como o Empirismo, o Racionalismo etc.

Portanto, um exemplo de mudança de paradigma e, por extensão, mudança epistemológica foi o da passagem da teoria astronômica geocêntrica, de inspiração aristotélica-ptolomaica, para a heliocêntrica, de inspiração copernicana e galileana e, além dessa, a da passagem do modelo escolástico ao cartesianismo. Com estes modelos assumiu-se a existência de uma verdade no mundo da natureza, distante da visão teocêntrica. Devido a esse deslocamento, defende-se o pressuposto de que se pode aceder à verdade, na medida em que essa é passível de ser descoberta e transformada em leis capazes de expressar as regularidades que dominam o movimento da natureza. Consoante com esse ponto de vista, o método correto permitiria ao observador distinguir o verdadeiro e o falso e, assim, o cientista descobriria algo pré-existente e exterior a ele, ou seja, o objeto seria independente de sua subjetividade. Com essa mudança de paradigma impôs-se o princípio de neutralidade científica, que afirmou a isenção e imunidade do cientista em nome de sua racionalidade objetiva.

Mencionamos que no final do século XIX, o paradigma indiciário veio à tona novamente, e no século XX observamos uma tendência à redefinição da ideia de verdade/objetividade e falsidade/subjetividade. Dessa perspectiva, o objeto – quer fosse a sociedade ou quer fosse a natureza – não existiria de modo objetivo *a priori*, mas seria construído pelos sujeitos. Recolocou-se, assim, a problemática do ponto de vista, da relação entre o sujeito e sua percepção e compreensão do real.

Esse questionamento, no seio dos mais diversos campos, a respeito da natureza da verdade e da objetividade, esteve presente na filosofia da ciência contraposta àquela que constitui o modelo cartesiano. Neste sentido, problematizou-se a forma de representação da relação estabelecida entre sujeito e objeto, entre indivíduo, natureza e sociedade. Além disso, mostrou-se mais cautelosa quanto à afirmação das verdades, ou, de modo mais radical, renunciou a propor qualquer forma de verdade, fosse essa provisória ou não.

Ainda quanto aos questionamentos a respeito da relação entre sujeito e objeto, entre indivíduo, natureza e sociedade destacamos a noção de regime de verdade proposta por Foucault (1985, p. 12), conforme a qual

cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado; as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o status daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro.

Ora, os regimes de verdade (FOUCAULT, 1985) instaurados na e para a ciência evidenciam a tensa relação existente entre produção do conhecimento e o poder na e para as sociedades humanas ao longo dos séculos.

Ainda segundo esse raciocínio, há tipos de discursos recebidos e acolhidos que passam a funcionar como verdadeiros, embora condicionados pelas mais diversas instâncias sociais, culturais e históricas. E, além desses discursos, há mecanismos que diferenciam os enunciados falsos dos verdadeiros, modos através dos quais uns e outros enunciados são sancionados bem como procedimentos e formas valorizados para a obtenção da verdade. Assim, a determinação da noção de verdade está associada a processos históricos e linguísticos, a estruturas de poder, segundo Foucault.

Como observa Vaitsman (1995, p. 4), no interior dessa filosofia da ciência sobre a qual estamos tratando, o conhecimento científico e, particularmente o das Ciências Humanas, não se reduz a uma

“representação exata da realidade”, a uma espécie de “espelho da natureza”. Ao contrário, é uma forma de representação, entre outras, da realidade e as descrições científicas não são transparentes e objetivas, são “construções da realidade” e “discursos sobre o mundo”; portanto, são provisórias e reformuláveis, pois para essa autora (1995, p. 4),

incerteza, contextualidade, contingência, singularidade, particularidade, passaram a conviver ou mesmo a substituir, nesta visão de ciência, a antiga concepção de conhecimento que pudesse abarcar a totalidade, descobrir a verdade e estabelecer leis gerais sobre o desenvolvimento histórico ou fenômenos da natureza.

Diante do exposto, dada à natureza heterogênea, dinâmica, negociável das identidades, assim como a dos processos identitários, torna-se preciso orientar-se por uma abordagem que considere a contingência do conhecimento, a complexa inter-relação entre a subjetividade e os objetos, ou seja, as distintas vias de interpretação e ressignificação do real/realidade. Quanto ao paradigma indiciário, se filia a essa filosofia da ciência, enfatiza a idiossincrasia e a singularidade dos dados, e, igualmente, propõe interpretações geradas a partir de uma análise minuciosa das pistas para a compreensão do observado.

Por fim, gostaríamos de concluir anunciando que a seguir trataremos de algumas das contribuições do paradigma indiciário para a compreensão e análise das identidades no âmbito formativo. Com tal finalidade, discorreremos sobre alguns pontos em particular relacionados com aspectos metodológicos, a saber, a natureza de dados e o conceito de rigor e suas implicações para os estudos voltados à problemática da constituição e construção das identidades, o que nos permitirá avançar em nossa reflexão sobre a temática proposta.

3 PARADIGMA INDICIÁRIO E ESTUDO DAS IDENTIDADES DOCENTES: ALGUMAS QUESTÕES SOBRE OS DADOS E O RIGOR CIENTÍFICO

A opção pelo paradigma indiciário, assim como qualquer outra, tem implicações que devem ser examinadas, em especial, pelas repercussões na compreensão e na análise do objeto. Dessa maneira, eleger esse modelo requer deslocar o foco da repetibilidade

ou da replicabilidade para o da singularidade e da idiossincrasia dos dados. Pressupõe, conforme Abaurre *et al.* (2001, p. 14-15), definir critérios quanto à identificação dos dados a serem tomados como representativos, ou seja, quanto à definição da singularidade que revela e, igualmente, quanto ao conceito de rigor metodológico. Portanto, aqui nos ocuparemos fundamentalmente desses dois aspectos, relacionando-os ao estudo das identidades docentes.

Consistentes com o paradigma indiciário, consideramos que os fenômenos sociais e, mais particularmente, os educativos, conforme propõe Pérez Gómez (2007, p. 100) se definem por seu “caráter radicalmente inacabado”, por sua “dimensão criativa, autoformadora, aberta à mudança intencional” e, igualmente, por sua dimensão semiótica, dada a “relação indeterminada” e “polissêmica” instituída entre “o significante observável e o significado latente de todo fenômeno social ou educativo”. Para a compreensão de como se configura a dinâmica da construção identitária, em concreto no que se refere à relação entre os sujeitos e suas identidades, acreditamos que as contribuições do paradigma indiciário podem orientar a geração e análise de dados. Assim sendo, a análise minuciosa de certos indícios, reveladores da singularidade da ação dos sujeitos, presentes nos diversos posicionamentos assumidos para ressignificar e interpretar os saberes mobilizados, possibilita entrever a complexa tessitura de significados que afetam as distintas maneiras de pensar, sentir, expressar e atuar dos sujeitos nos percursos formativos. Essa análise, por sua vez, precisa seguir o que seria o “rigor flexível”, como veremos.

Neste sentido, nos interessa focalizar a dinâmica dos processos identitários, para cuja compreensão é relevante considerar as sucessivas interações estabelecidas entre os sujeitos e os vários meios sociais, culturais e profissionais nos quais se inserem nas distintas ocasiões. Consideramos, assim, que essas interações promovem a construção de identidades docentes diferenciadas, de acordo com as distintas maneiras através das quais os sujeitos estabelecem relações entre os saberes, experiências e contextos. Dessa forma, as identidades são permanentemente renegociadas, reformuladas e reformuláveis, visto que os sujeitos instauram processos de ressignificação e

interpretação, caracterizados, segundo Hoffnagel (2010, p. 64) como uma “realização interacional e alcançada em eventos comuns, como traços constitutivos dos encontros sociais”.

Portanto, o processo identitário se produz ao longo das constantes negociações dos sujeitos nos diversos espaços em que esse circula e nos encontros em que participa. Destarte, é, simultaneamente, uma construção dos sujeitos, situada histórica, social, cultural e politicamente, na qual se imbricam diversos processos de interação e socialização, diversas práticas discursivas e processos de autorreconhecimento e heterorreconhecimento. No caso da formação inicial de professores e, em especial, a de espanhol a qual nos dedicamos, esperamos contribuir para a proposição de itinerários formativos críticos, nos quais se questionem modelos profissionais que limitem a ação e a prática docentes à dimensão técnica e/ou instrucionista e repercutam na construção de suas identidades docentes. Por isso, acreditamos que problematizar como os sujeitos negociam suas identidades e como se percebem no processo de construção de suas identidades docentes constitui uma alternativa mais condizente com uma formação reflexiva. Reiteramos, portanto, que esse olhar pressupõe admitir que a identidade não é algo permanente e que sua construção implica os sujeitos, já que como postula Pimenta (1997, p. 6)

a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade.

Diante das dimensões históricas e contextuais, no tocante aos processos identitários docentes e à formação de professores, Silva (2009, p. 48) refere-se aos impactos provocados pelas mudanças sociais e educacionais vividas nos últimos vinte anos sobre a identidade docente. Neste sentido, a crise de identidade docente se traduz em diferentes manifestações que abrangem a insatisfação com os problemas reais da prática e a identidade ideal, solicitações de transferências, inibição com respeito ao trabalho realizado em sala

de aula, desejo expresso de abandonar a docência, ausência laboral, esgotamento, sentimentos como *stress*, ansiedade e depreciação do eu e depressões. Além dessa crise, Silva (2009, p. 49) chama a atenção para o fato de que

[...] a formação prática da formação inicial deve permitir ao futuro professor identificar-se a si próprio como professor e identificar-se com os estilos de ensino que é capaz de utilizar, levando em consideração os efeitos que os referidos estilos produzem nos alunos.

Ora, em virtude do exposto é necessário estudar como, ao longo desse processo formativo, se dá a construção identitária e, particularmente, como os futuros professores de línguas percebem-se e interpretam os diversos saberes docentes. Importa contribuir para que os sujeitos reflitam sobre como certas percepções repercutem na sua futura ação e prática e como se posicionam enquanto profissionais.

No entanto, não basta a reflexão com fim em si mesma, uma vez que essa precisa alcançar a *práxis* pedagógica, considerando as distintas possibilidades contextuais e de atuação e, igualmente, a plausibilidade do ensino de línguas no contexto histórico e social em que nos situamos. Contudo, essa opção não implica assumir uma visão ingênua e idílica do papel da escola e dos professores, como observa acertadamente Nóvoa (2014, p. 40-41) ao dizer que “os professores não são certamente os ‘salvadores do mundo’, mas também não são ‘meros agentes’ de uma ordem superior que os ultrapassa”. Segundo esse autor, somente por meio de uma reelaboração permanente de uma identidade profissional “os professores poderão definir estratégias de ação que não podem mudar tudo, mas que podem mudar alguma coisa. E esta alguma coisa não é coisa pouca”.

Condizente com nossas considerações anteriores é preciso rever e problematizar concepções, tais como a do ensino como transmissão cultural ou treinamento de habilidades (PÉREZ GÓMEZ, 2007, p.67-97), contrastadas com a do ensino como mudanças conceituais, afinado com uma perspectiva ecológica, que considera os contextos de aprendizagem. Lembramos que o ensino centrado na transmissão cultural, apoiado nas teorias comportamentalistas, destaca a primazia dos ajustes ambientais, em especial, os materiais, conteúdos,

avaliação e demais recursos multissensoriais como fundamentais para a aprendizagem. De acordo com essa concepção, se atingem os objetivos ao empregarem-se corretamente as estratégias de ensino e aprendizagem, daí o protagonismo do método. Já para o ensino como treinamento de habilidades, importa vincular a formação de capacidades aos conteúdos e ao contexto cultural, no qual habilidades e tarefas tenham sentido. Ambas as visões valorizam os procedimentos didáticos e podem ser relacionadas à primazia do método, uma vez que propõem identificar e comparar métodos, abordagens e técnicas com o intuito de determinar os que melhores, e, portanto, mais eficientes.

Ainda que reconheçamos a dimensão técnica e procedimental, é relevante a compreensão das diversas influências dos diferentes contextos nos processos de aprendizagem, uma vez que como propõem Williams e Burden (2008, p. 197) os enfoques sistêmicos ou ecológicos enfatizam o em torno social do aluno, para que se explique como e por que aprendem bem, como destacam o caráter dinâmico e interativo das variáveis presentes e refutam a adoção de um ponto de vista do tipo linear de causa e efeito.

Em face de nossas observações anteriores, promover um processo formativo crítico se fundamenta por uma relação dialógica, por um constante movimento questionador e, no caso, um fio condutor e desencadeador desse processo se relaciona às experiências vividas pelos futuros docentes com respeito à conformação de suas identidades. Neste sentido, vemos nos estágios supervisionados, em suas diversas modalidades (participação, regência ou observação), um dos primeiros e importantes espaços de socialização docente, ainda que não o único e definitivo. Historiar as vivências coletivas nele materializadas nos proporciona elementos para uma compreensão de como são ressignificados os saberes docentes, relacionados à(s) língua(s) e cultura(s), às relações entre sua autopercepção e a realidade mais imediata, entre o ideal e o real bem como os constantes reajustamentos e renegociações dos sujeitos com os sentidos que vão estabelecendo para a sua ação. Dessa ótica, conforme Santos (2014, p. 19), os estudos sobre a formação assumem novas perspectivas e, sendo assim, importa entender como o professor constrói sua identidade profissional. Ainda para essa autora (2014, p.19), na

análise predominam os procedimentos interpretativos bem como se enfatizam aspectos específicos da realidade e valorizam-se os aspectos microssociais, em lugar das questões estruturais, além de interessar-se pelo papel do agente-sujeito e pelas identidades sociais.

Consideramos, por conseguinte, que os diversos contextos nos quais os sujeitos participam, interagem e se relacionam são o eixo dos processos de construção das identidades docentes. Os sujeitos se implicam nessa construção, atribuindo sentidos ao ser professor e, no caso, ao ser professor de línguas e da língua espanhola no e para o contexto no qual estão inseridos ou se inserindo. As identidades, dada à sua heterogeneidade, se embaralham, se confundem, se mesclam e nessa dinâmica vão se delineando os processos identitários, com a tentativa sempre fugaz de fixar determinados papéis e identidades. Assim, concordamos com Silva (2009, p. 54) que a identidade docente é uma construção social, na qual convergem múltiplos fatores que interagem entre si de forma contínua, como podem ser suas histórias de vida, condições de trabalho, os imaginários sobre a profissão e discursos que circulam nas diversas práticas sociais nas quais os docentes se inserem e participam. Dessa forma, trazer à tona questionamentos, confrontar visões, desnaturalizar sentidos e práticas, implica ouvir a voz aos sujeitos, tendo em vista uma contextura mais ampla que transcende, muitas vezes, modismos metodológicos, vocações idealizadas ou pressupostos equivocados.

No caso da formação inicial de professores de espanhol, os relatórios produzidos nos estágios supervisionados contêm dados reveladores sobre como esses sujeitos percebem-se e são percebidos: se como estagiários, se como alunos, ou ainda, se como futuros professores; sobre que significados esses sujeitos atribuem à ação docente e à língua espanhola no contexto das práticas e das ações; sobre quais saberes docentes e visões de ensino emergem nessas falas e como são mobilizados e interpretados por eles. Esses indícios, daí nossa aproximação do paradigma indiciário, nos revelam como os sujeitos ressignificam a experiência vivenciada ao longo dos estágios e, obviamente, ao longo do próprio percurso formativo. Dessa ótica, os relatórios, registros de aulas, diários e narrativas elaboradas por esses sujeitos são fontes de dados privilegiados ou cruciais, pois

geram um grande número de observações a respeito do observado e nos permitem estabelecer interpretações e hipóteses sobre como se processa a construção dos processos identitários em dados contextos e sob dadas condições, evidenciando mais uma vez a não neutralidade da relação entre conhecimento, saber e poder.

Acrescentamos ainda que o rigor que orienta essas análises, em consonância com o paradigma indiciário, diferencia-se daquele exigido pelas metodologias experimentais, conforme observa A.A. Quartarolla (*apud* Abaurre *et al.*, 2001, p.14-15). Neste sentido, o olhar do pesquisador volta-se para a singularidade dos dados, para o que eles nos dizem sobre essa relação entre sujeitos, identidades e *práxis* pedagógica. Além disso, o modelo indiciário apoia-se na ideia de que a realidade não é transparente e, igualmente, que a análise detalhada de alguns sinais é central para a compreensão do observado.

Passaremos a seguir a tratar de duas questões relevantes para aprofundarmos o exame acerca do paradigma indiciário e suas contribuições para a compreensão dos processos identitários, no âmbito da formação inicial de professores. A primeira delas se refere à atuação do analista e à relação entre o sujeito e o objeto no paradigma indiciário, já que de modo similar ao historiador e ao médico, o nosso conhecimento acerca das identidades docentes em construção é indireto, conjectural, indiciário e, portanto, jamais absoluto. A segunda questão relaciona-se à forma de tratamento reservada aos dados e sua análise. Como visto, no paradigma indiciário, prevalece o tratamento qualitativo, a abordagem interpretativista e se defende a singularidade do observado. Ora, essa opção metodológica implica lidar com o contingente, com o idiosincrásico, com a provisoriedade e com a contextualidade na proposição das interpretações e condução das análises.

Sendo assim, ao optar pelo paradigma indiciário valorizamos os indícios que permitam traçar a história do sujeito ao vivenciar as experiências docentes e os diversos conflitos e questionamentos emergentes, materializados nos seus relatos, nas suas narrativas. Cabe-nos examinar como os sujeitos, de seu lugar de fala, percebem-se por meio da análise de como se designam, como se categorizam ou/e se denominam; por meio das representações que se revelam; do

modo como enunciam, reforçando determinadas posições discursivas ou apagando outras. Como analista, por conseguinte, é preciso explorar as ocorrências que evidenciam um trabalho do sujeito com a linguagem em dois sentidos: quando tomam posição e enunciam e, ainda, quanto aos efeitos de sentido materializados/produzidos nessa tomada de posição e suas implicações para e na construção de suas identidades.

Ainda no tocante à atuação do analista, optar pelo paradigma indiciário para investigar a construção da identidade e, em especial, os processos identitários pressupõe rever o conceito de rigor. Trata-se de um “rigor flexível”, que orientará tanto a seleção dos dados singulares quanto a sua interpretação. Lembramos, igualmente, que a subjetividade será um elemento constitutivo do percurso investigativo e, dessa maneira, inegável na condução e elaboração das propostas de interpretações a respeito dessa história particular dos sujeitos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaríamos de finalizar dizendo que eleger o paradigma indiciário pressupõe privilegiar a singularidade reveladora como dado crucial e seguir procedimentos abduativos, diferenciados dos indutivos e dedutivos. Além disso, supõe assumir a existência, conforme postula Foucault (1996, p. 26-27), da vinculação entre os sistemas de verdade e as práticas sociais e políticas de onde são provenientes e aplicadas, o que nos leva a falar do “caráter perspectivo” do conhecimento. De acordo com essa ótica, não há uma essência do conhecimento, visto que esse é “histórico e pontual”, contextual, contingente e provisório.

Sendo assim, como propõe Foucault (1996, p. 25), o conhecimento é (e será) “sempre uma certa relação estratégica em que o homem se encontra situado”; será essa relação estratégica responsável pela definição do efeito de conhecimento e, por isso, esse será sempre “parcial, oblíquo, perspectivo”. Em outras palavras, segundo esse autor (1996, p. 25) “o conhecimento esquematiza, ignora as diferenças, assimila as coisas entre si, e isto sem nenhum fundamento em verdade. Devido a isso, o conhecimento é sempre um desconhecimento”.

Consoante com essa visão de conhecimento, concordamos com a afirmação de Garcia *et al.* (2005, p. 54) de que, ao estudar as identidades docentes, estamos diante de um saber que não é permanente e, assim, torna-se necessário

perder a ilusão de um conhecimento definitivo e de totalidade acerca dessa questão, é uma precaução epistemológica importante se considerarmos a heterogeneidade da categoria docente e a própria instabilidade das identidades no mundo contemporâneo.

Em face de nossas considerações anteriores, o estudo das identidades em construção, e, em especial, dos processos identitários precisa considerar o complexo das relações entre sujeitos, práticas, ações e contextos, consoante com uma visão perspectiva do conhecimento. Acreditamos, assim, que as identidades sociais são móveis, reformuláveis e plásticas e que a construção identitária pressupõe a instauração de um fluxo ininterrupto de (re)significação e (re)interpretação, por parte dos sujeitos, dos sentidos atribuídos à docência e à sua ação.

Ainda conforme Garcia *et al.* (2005, p. 54) as investigações recentes que problematizaram a relação entre a identidade e a profissionalização docente parecem ter se fixado em “aspectos unificadores e fundantes da identidade” como, por exemplo, a classe social, a natureza do processo de trabalho, o gênero, a história de vida, a formação profissional, etc”. Porém, diferentemente dessa via, os autores sugerem que se busquem diferenças, descontinuidades e, ainda, que se privilegiem as narrativas dos docentes sobre si mesmos bem como seus contextos de trabalho.

Ora, isso sugere ser preciso nos aproximarmos do que seria a “dinâmica contraditória e fragmentada” dessa construção identitária e neste sentido o paradigma indiciário e, em especial, o foco no residual, nos indícios reveladores da singularidade e idiosincrasia, representa um ganho em termos de possibilidades de análise. Nessa direção, poderá trazer maior inteligibilidade sobre como os sujeitos se assumem, se percebem e se reconhecem como docentes de língua espanhola em seu processo inicial de formação. Consideramos, ainda, que essa perspectiva de análise pode nos levar à problematização das diferentes negociações que os sujeitos realizam quando refletem sobre esse

processo, em consonância com uma (trans)formação crítico-reflexiva situada histórica, espacial e temporalmente, mais próxima do cotidiano das práticas.

INDICIARY PARADIGM: CONTRIBUTIONS TO INVESTIGATING THE
CONSTRUCTION OF IDENTITIES OF PROSPECTIVE LANGUAGE TEACHERS

ABSTRACT

This paper focuses on the contributions of the “indiciary paradigm” to the study of teacher identity and specially the identity of prospective language teachers with emphasis on the ones who teach Spanish. To this aim, we present the model as well as its contributions to create more intelligibility about the way that prospective teachers experience the processes of identity construction through their formative paths. Thus, in this article, we indicate some possibilities of this paradigm for the study of our central problem, reflecting on its potentiality as a methodological construct for a qualitative, interpretive research.

KEYWORDS: indiciary paradigm, Spanish teacher education, identities, applied linguistics.

PARADIGMA INDICIARIO: SUS APORTES A LA INVESTIGACIÓN DE LA
CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES DE FUTUROS PROFESORES DE LENGUAS

RESUMEN

Este trabajo trata de los aportes del paradigma indiciario para el estudio de las identidades docentes y, particularmente, las de los futuros profesores de lenguas, con énfasis en los del español. Con esa finalidad, explicitaremos en qué consiste ese modelo y cómo puede aportar para generar mayor inteligibilidad a respecto de cómo futuros profesores se involucran en sus procesos de construcción identitaria vividos a lo largo de sus itinerarios formativos. Así, en este artículo indicamos algunas contribuciones de ese paradigma para el examen de la problemática enfocada, reflexionando acerca de su potencial como constructo metodológico de naturaleza cualitativa e interpretativista.

PALABRAS CLAVE: Paradigma Indiciario, Formación de profesores de español, Identidades, Lingüística Aplicada.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. Cena I- Indícios. In: _____. *Cenas de aquisição da escrita. O sujeito e o trabalho com o texto*. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 13-36.
- FOUCAULT, Michel. Conferência I. In: _____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 1996. p. 7-28.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e Tradução Roberto Machado. 5. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, jan./abr. ,2005. p. 45-56.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, Emblemas, Sinais. Morfologia e história*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 143-179.
- HOFFNAGEL, Judith Chambliss. *Temas em Antropologia e Linguística*. Recife: Bagaçó, 2010.
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- KUHN, Thomas Samuel. “A prioridade dos paradigmas”. In: _____. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. 8. ed. Perspectiva, São Paulo, 2003, p. 67-76.
- NÓVOA, Antonio. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 12. ed. Campinas: Papirus, 2014. p. 29-41.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. Ensino para a compreensão. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Artmed. Porto Alegre: 2007. p. 67-97.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed. 2007. p. 99-117.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. In: *Nuances*, v. III, setembro de 1997, p. 5-14.

Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50>>. Acesso em: 24 abr. 2015.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 12. ed. Campinas: Papirus, 2014. p. 17-28.

SILVA, Maria de Lourdes Ramos. A complexidade Inerente aos Processos Identitários Docentes. In: *Notandum Libro 12 2009* CEMOrOC-Feusp / IJI-Universidade do Porto, p. 45-58. Disponível em: <www.hottopos.com/notand_lib_12/malu.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2015.

VAITSMAN, Jeni. Subjetividade e paradigma de conhecimento. In: *Boletim Técnico do Senac*, v. 21, n. 2, maio/ago., 1995, p. 1-9. Disponível em: <<http://www.senac.br/bts/212/2102003009.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

WILLIAMS, Marion & BURDEN, Robert L. El contexto de aprendizaje. In: _____. *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Edinumm, 2008. p. 195-209.

Submetido em 13 de maio de 2015

Aceito em 12 de junho de 2015

Publicado em 21 de dezembro de 2015
