



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo

Ana Paula Carvalho Nogueira

**Processos de produção de conhecimento nos movimentos
discursivos: a sinfonia dos enunciados de um grupo de
professores**

São Gonçalo
2011

Ana Paula Carvalho Nogueira

**Processos de produção de conhecimento nos movimentos discursivos: a
sinfonia dos enunciados de um grupo de professores**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre, ao
Programa de Pós-graduação em Processos
Formativos e Desigualdades Sociais, da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Helena Amaral da Fontoura

São Gonçalo
2011

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D

N778 Nogueira, Ana Paula Carvalho.
TESE Processos de produção de conhecimento nos movimentos discursivos: a sinfonia dos enunciados de um grupo de professores / Ana Paula Carvalho Nogueira. – 2011.
130 f.

Orientadora: Profª Drª. Helena Amaral da Fontoura.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação – Formação de Professores - Teses. 2. Cultura. 3. Políticas públicas. I. Fontoura, Helena Amaral da. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

CDU 316.722(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Ana Paula Carvalho Nogueira

**Processos de produção de conhecimento nos movimentos discursivos: a
sinfonia dos enunciados de um grupo de professores**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre, ao
Programa de Pós-graduação em Processos
Formativos e Desigualdades Sociais, da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 13 de abril de 2011.

Orientadora: Prof.^a Dra. Helena Amaral da Fontoura
Faculdade de Educação - UERJ

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Luiz Fernando Conde Sangenis
Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dra. Maria Cristina Cardoso Ribas
Instituto de Letras - UERJ

Prof.^a Dra. Cecilia Maria Aldigueri Goulart
Universidade Federal Fluminense

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação aos professores e funcionários da escola que possibilitaram a realização deste trabalho.

Aos meus pais, pelo investimento em educação e ensinamento de respeito às pessoas.

Ao meu marido, meu amor, pelo companheirismo e motivação.

Ao meu filho querido, Miguel, pelo sorriso com que inicia todas as minhas manhãs.

Ao meu irmão, pela ironia que me irrita, mas me diverte.

Ao meu avô Adair, pelo aprendizado de que conhecimento não ocupa espaço.

À prof^a. Dr^a. Helena Fontoura, minha orientadora e amiga, pela confiança nas minhas escolhas e, sobretudo, pelo exemplo de altruísmo.

Às minhas amigas Suene Maia e Marcela Loivos, pelas risadas de desespero e de alegria e pelo incentivo na realização deste trabalho.

Aos meus amigos Gláucia Fernandes e Luis Borges, pela paciência com as minhas indagações e pelas suas indagações.

A todos os colegas de turma, cujas contrapalavras também formularam esta dissertação.

Aos funcionários da Secretaria de Pós-graduação pela prestatividade.

À Prof^a. Dr^a. Cecilia Goulart, pela contribuição para minhas escolhas éticas e estéticas, através de seus enunciados.

À Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Ribas, pela leitura cuidadosa e ponderações construtivas.

Ao Prof. Dr. Luiz Fernando Conde Sangenis, pelo respeito para com o meu trabalho.

Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.
Em cofre não se guarda coisa alguma.
Em cofre perde-se a coisa à vista.
Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por
admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado.
Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por
ela, isto é, velar por ela, isto é, estar acordado por ela,
isto é, estar por ela ou ser por ela.
Por isso, melhor se guarda o vôo de um pássaro
Do que de um pássaro sem vôos.
Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica,
por isso se declara e declama um poema:
Para guardá-lo:
Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda:
Guarde o que quer que guarda um poema:
Por isso o lance do poema:
Por guardar-se o que se quer guardar.

Versos de Antônio Cícero, apresentados a mim por uma das professoras do grupo

RESUMO

NOGUEIRA, Ana Paula Carvalho. *Processos de produção de conhecimento nos movimentos discursivos: a sinfonia dos enunciados de um grupo de professores*. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2011.

Esta dissertação de Mestrado objetiva investigar o processo de produção de conhecimentos nos movimentos discursivos de professores. Almejamos discutir como os professores constroem conhecimentos, considerando, sobretudo, as concepções de ato do sujeito, os princípios de responsabilidade, dialogismo, polifonia e monologização da consciência, propostos por Bakhtin, e o entendimento de enunciação como argumentação, elucidado por Goulart. Desejamos também compreender como ou quais reações-respostas preenchem os enunciados dos professores. Para tanto, foram formados dois grupos de trabalho com docentes da segunda etapa do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual no Rio de Janeiro. Cada grupo se encontrava semanalmente no período de março a agosto para discutir atividades para os alunos. A metodologia utilizada foi orientada pela perspectiva sócio-histórica a partir de Bakhtin, com base em Freitas e em Amorim, contando com o suporte da pesquisa-ação, esclarecido por Barbier. O *corpus* foi constituído pelos enunciados dos professores durante os encontros dos grupos e seus relatos de experiência. Buscamos em Bakhtin balizadores para a análise dos movimentos discursivos. Os resultados revelaram que o processo de produção de conhecimento se dava a partir de movimentos de manipulação, ensurdecimento, objeção e ampliação das palavras alheias e de fixação de sentido, formando uma espécie de pêndulo que se movia ora monologizando, ora dialogizando o discurso. Conhecer como os professores significam pode ser importante para refletirmos sobre processo de formação inicial e continuada de docentes, além de suscitar diálogos para a superação da dicotomia entre teoria e prática.

Palavras-chave: Processos de produção de conhecimento; Movimentos discursivos; Perspectiva sócio-histórica; Formação de professores.

ABSTRACT

The present Masters dissertation has as main objective to investigate the process of constructing knowledge within the teachers' discursive movements. We aim to discuss how teachers construct knowledge, considering, foremost, the principles of responsibility, dialogism, polyphony and monologism of consciousness as proposed by Bakhtin, and the understanding of enunciation as argumentation, as proposed by Goulart. We also intend to understand how and which reactions-answers fulfill the teachers' enunciations. For that, two working groups were formed with junior high school teachers of a public school in Rio de Janeiro. Each group met weekly between March and August, 2010, in order to discuss activities to be developed with students. The research methodology was oriented towards a socio-historic perspective, based upon Freitas and Amorim, supported by Barbier's action research propose. The corpus was constituted by teachers' enunciations during the encounter groups and their experiences told. Bakhtin provided the boundaries for the analysis of the discursive movements. The results revealed that the process of producing knowledge happened from manipulation, deafness, objection and enlargement of others' words and fixing meaning movements, developing a kind of pendulum that moved sometimes monologuing, sometimes dialoguing the discourse. Discover how teachers give meaning to can be important to reflect upon processes of initial and continued teachers' training as well as contribute to dialogues on overcoming theory-practice dichotomy.

Keywords: Processes of producing knowledge; Discursive movements; Social-historic perspective; Teachers training

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Professores das etapas da Educação Básica segundo o sexo	50
Gráfico 2 - Professores das etapas da Educação Básica segundo cor e região	51
Figura 1 - Charge Os Vencedores do Desafio da Qualificação Cotidiana	66
Gráfico 3 - Movimento discursivo do episódio ?Pô, professora, sacanagem!?!?	73
Gráfico 4 - Movimento discursivo do episódio Desafios da Qualificação Cotidiana Encontro 1	82
Gráfico 5 - Movimento discursivo do episódio Desafios da Qualificação Cotidiana Encontro 2	82
Gráfico 6 - Movimento discursivo do episódio Escola da Vida	86
Figura 2 - Releituras da Coca-Cola	87
Gráfico 7 - Movimento discursivo A casa dos nossos sonhos	94
Gráfico 8 - Movimento discursivo Quem sou eu?	100
Gráfico 9 - Movimento discursivo A palavra é seta	107

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA: ALGUNS OUTROS EUS	17
1.1	A formação docente	17
1.2	Produção de conhecimento: estabilizando a noção	23
1.3	A pesquisa em Ciência Humanas	28
1.3.1	<u>A pesquisa a partir de Bakhtin</u>	36
1.3.2	<u>O suporte da pesquisa-ação</u>	42
1.4	A prática docente a partir de Bakhtin	43
1.4.1	<u>O agir dos sujeitos</u>	44
1.4.2	<u>Por que ?teorizar? a prática?</u>	47
2	O CAMPO E A PESQUISA: A TROCA DE OLHARES	49
2.1	A inserção no campo, a inserção na pesquisa	49
2.1.1	<u>As respostas ao convite</u>	53
2.2	A busca pela consciência do excedente de visão	56
2.3	Em busca de balizadores para análise	60
3	ANÁLISE DOS MOVIMENTOS DISCURSIVOS: A SINFONIA DOS ENUNCIADOS	64
3.1	Análise do grupo das terças-feiras	64
3.1.1	<u>Pô, professora, sacanagem!</u>	69
3.1.2	<u>Desafios da qualificação cotidiana</u>	74
3.1.3	<u>Escola da Vida</u>	83
3.2	Análise do grupo das quartas-feiras	87
3.2.1	<u>A casa de nossos sonhos</u>	89
3.2.2	<u>Quem sou eu?</u>	95
3.2.3	<u>A palavra é seta</u>	101
3.3	A sinfonia dos enunciados	108
3.3.1	<u>Movimento de manipulação da palavra alheia</u>	109
3.3.2	<u>Movimento de ensurdecimento à palavra alheia</u>	111
3.3.3	<u>Movimento de fixação de sentido</u>	112
3.3.4	<u>Movimento de objeção e extrapolação das palavras alheias</u>	114
4	OS RESULTADOS E AS CONSIDERAÇÕES FINAIS: O PÊNDULO ESTABILIDADE-INSTABILIDADE	116
	REFERÊNCIAS	121
	APÊNDICE A - Cartaz-convite	128

INTRODUÇÃO

A relação entre o meu horizonte social e os caminhos que antecederam a formulação da pesquisa: meu casaco de guerras e histórias

Só me torno eu entre outros *eus*.
Adail Sobral.

Eu não sou um sujeito transcendental, como propunha Kant. Tampouco me perco nas especificidades generalizantes de minha classe, como defenderiam algumas correntes. Sou um sujeito bakhtiniano, marcado por conflitos, tensões, estabilidade, instabilidade. Só me torno eu entre outros *eus* porque a alteridade me constitui. Carrego o olhar de outros *eus*, não a minha imagem no espelho. Mas também os olho. E é nessa relação que nos constituímos.

Eu pertencço a um espaço e a um tempo, mas assino os meus atos. Como diria Ziggolino Zigg: “Nenhum vento vem a pé e leva sem medo, minha trajetória. Faz tempo que aceitei a condição: sou o que sou, vivo extinguindo aos poucos; minhas falhas, erros e escolhas estão presos ao meu casaco de guerras e histórias.”¹

No meu casaco de guerras e histórias, escolhas, erros e falhas estão encharcados de instabilidade na estabilidade: o fascínio por quadros cubistas, pela Mona Lisa com bigodes, de Duchamp, e pelos textos de Leminski; a decisão de ingressar nas pesquisas de Iniciação Científica e de Mestrado; as escolhas teórico-metodológicas desta dissertação.

No plano das artes, tanto a Mona Lisa de Duchamp quanto as obras dos cubistas e as de Leminski questionaram paradigmas. O cubismo, diferenciando-se da representação naturalista e da perspectiva única, apresentava as imagens por meio de figuras geométricas em dimensões diferentes e planas, fazendo-nos ver, ao mesmo tempo, múltiplos olhares e posições ocupando um mesmo nível. O bigode colocado na Mona Lisa de Leonardo da Vinci trazia consigo a irreverência e o

¹ Trecho do poema *Necessidade do dizer*. In: http://gegelianos.blogspot.com/2005_06_01_archive.html Acesso em 15/09/09.

deboche do artista, mas também a contestação. Duchamp transformava objetos comuns em arte – os ready-mades – e é dentro dessa perspectiva que compreendo a importância desse artista e dos bigodes da Mona Lisa para a arte contemporânea e para a negação do estabelecido, provocando instabilidades. A poesia de Leminski fascina pela inovação nas escolhas das palavras, sobretudo no que tange ao campo semântico, o que o levou a ser influência poética e cultural (BOSI, 2006). Provocou instabilidades porque trabalhou

[...] de modo radical, com a idéia de dissolução e de limite. Entre prosa e poesia; entre estamentos da cultura, como erudito e popular; entre "áreas" de conhecimento, como história e filosofia; entre informação e comunicação; entre legível e ilegível etc (BONVICINO *apud* PEDROSA, 2006).

No plano das escolhas pessoais – tornar-me educadora, ingressar na pesquisa de Iniciação Científica e no Mestrado – também há muitas instabilidades *na* estabilidade. Quando meus pais optaram por priorizar a educação e os livros no lugar de roupas e carros bonitos, estavam transgredindo uma “tradição” das suas famílias. Quando eu decidi pedir transferência de um curso mais concorrido (Inglês/Literatura UERJ) para um menos concorrido (Português/Inglês FFP UERJ) tive que brigar contra muitos rótulos que desvalorizavam socialmente a minha escolha. Quando optei concorrer à pesquisa de Iniciação Científica em Educação, ouvi muitos outros *eus* dizendo que os discursos pedagógicos não passavam de amontoados de verbos desacompanhados de ação.

A primeira estrofe de *Estupor*, de Leminski, retrata as minhas indagações e movimentos de investigar a unanimidade, de averiguar as alternativas veladas:

esse súbito não ter
esse estúpido querer
que me leva a duvidar
quando eu devia crer

Paulo
Leminski

Na pesquisa de Iniciação Científica, intitulada *Práticas de Ensino na Faculdade de Formação de Professores da UERJ de São Gonçalo: fortalecendo coletivamente os rumos do nosso fazer pedagógico* (NOGUEIRA & FONTOURA, 2007), uma das falas mais constantes do *corpus* traduzia-se no anseio em relacionar nas disciplinas a teoria à prática. Os *eus* desconfiados da teoria pedagógica

disseram que não era necessário pesquisar para notar isso. No entanto, ao entendermos esse anseio, tornou-se instigante perceber que, ao relatar uma experiência relevante para a formação docente, os licenciandos utilizaram estratégias de modalização do discurso², como, por exemplo:

No meu caso, sem nenhuma experiência na prática em sala de aula e ainda minha pouca idade, acho que as experiências vividas em minha época escolar ajudam na minha formação e em como gostaria de agir em sala de aula ou não, baseada nos professores da minha formação (Grifos nossos. Relato de uma aluna da FFP, NOGUEIRA & FONTOURA, 2007).

Percebemos no relato acima, assim como em vários outros, que, apesar de supervalorizar a prática em detrimento da teoria, quando solicitada a escrever sobre uma experiência importante, a licencianda utilizou estratégias que minimizavam o grau de adesão das idéias que defendia.

Dentre as diversas análises possíveis, acreditamos, assim como Santos (2007a), que a nossa razão, de modo geral, deslegitima saberes e produz ausências. Para ele, há cinco modos de produzir ausências. O primeiro refere-se à monocultura do saber e do rigor, na qual o único saber rigoroso é o científico. Essa concepção leva à “morte” dos conhecimentos alternativos (a que denomina epistemicídio). O segundo liga-se à monocultura do tempo linear, por meio da qual propaga-se a idéia de que a história tem um sentido, uma direção e de que os países desenvolvidos estão na dianteira. O terceiro relaciona-se à monocultura da naturalização das diferenças, através da qual esquecemos que as diferenças estão envolvidas por uma relação de poder e são desiguais e as tornamos “naturais”. O quarto reporta-se à monocultura da escala dominante, em que a realidade local e particular é desprezível, só importando o global, universal. O quinto reporta-se à monocultura do produtivismo capitalista, na qual só interessam o crescimento e a produtividade do trabalho humano ou da natureza. Sintetiza suas idéias afirmando que a razão indolente produz três grandes erros: o reducionismo, o determinismo e o dualismo.

Dentro dessa perspectiva, compreendemos melhor o discurso modalizado dos licenciandos: eles utilizaram estratégias para diminuir o grau de comprometimento

² Segundo Koch (2006, p.125), “estratégias modalizadoras ou metapragmáticas são aquelas que têm por objetivo preservar a face do interlocutor, por meio da introdução no texto de atenuações, ressalvas, bem como marcar o grau do locutor com o seu dizer, o grau de certeza com relação ao dito.”

com o que foi dito, porque, de acordo com a idéia de produção de ausência de Santos (2007a), a prática não é considerada um conhecimento legítimo, ou importante, no âmbito acadêmico, para a formação docente.

Formulação da pesquisa

Carregada dos resultados da pesquisa da graduação, ingressei como professora em uma escola estadual no Rio de Janeiro esperando encontrar professores descrentes das discussões sobre suas práticas. Ao mesmo tempo em que fazia parte do grupo de docentes, ganhando amigos e trocando experiências, mantinha-me observando sua constituição. Usávamos os intervalos, sem qualquer demanda de direção ou coordenação, para conversar sobre nossas angústias, compartilhar revistas e organizar atividades interdisciplinares. Foi interessante perceber que, mesmo em um espaço de discussões que buscavam autonomia e trocas, ainda verificamos a desvalorização da teoria, situação semelhante à encontrada na pesquisa de IC. Conversei com alguns professores sobre a possibilidade de refletirmos sobre aquele espaço de discussão, apresentei a pesquisa anterior e propus que meu projeto de Mestrado tivesse como *corpus* nossos encontros.

Assim, esta investigação procurou compreender o processo de produção de conhecimentos em encontros realizados com um grupo de professores de Ensino Fundamental de uma escola pública estadual no Rio de Janeiro. Almejamos discutir como os professores constroem conhecimentos, considerando, sobretudo, as concepções de ato do sujeito, os princípios de responsabilidade, dialogismo, polifonia e monologização da consciência, propostos por Bakhtin (1992; 2003; 2009), e o entendimento de enunciação como argumentação, elucidado por Goulart (2007; 2009). Do mesmo modo, objetivamos compreender como ou quais reações-respostas preenchem os enunciados dos professores.

Para atingir os objetivos supracitados, organizamos esta dissertação em três capítulos, além das considerações finais.

No capítulo I, apresentaremos os pressupostos teórico-metodológicos que embasaram nossa pesquisa. Discutiremos como a legislação brasileira tem buscado inserir a reflexão sobre a prática no campo de conhecimentos dos professores e exporemos algumas críticas ao estudo dessa área na Educação. Mostraremos uma revisão de literatura acerca da noção de conhecimento e sentido. Além disso, evidenciaremos como a pesquisa em Ciências Humanas foi se consolidando. Do mesmo modo, evidenciaremos por que escolhemos pesquisar a partir de Bakhtin e utilizar o suporte da pesquisa-ação. Em seguida, exibiremos o que entendemos por prática docente a partir das leituras (com base) bakhtinianas, refletindo sobre o agir dos sujeitos e sobre a teorização da prática.

No capítulo II, apontaremos como se deu o trabalho de campo. Descreveremos a inserção na escola e na pesquisa. Além disso, revelaremos as respostas dos professores ao convite para participação no grupo de discussão e o seu processo de formação. Do mesmo modo, reconheceremos a relação conflituosa pela busca da consciência de meu excedente de visão. Indicaremos também os caminhos para critérios de seleção dos episódios a serem analisados e a busca dos balizadores para análise.

No capítulo III, faremos as análises dos movimentos discursivos. Buscaremos aspectos de cada movimento que possam dar conta de responder às questões feitas por esta pesquisa. As investigações serão feitas partindo do irreproduzível, de cada encontro dentro de cada grupo. Primeiramente, serão examinadas as enunciações do grupo das terças-feiras. Depois, serão investigadas as enunciações do grupo das quartas-feiras.

Em seguida, identificaremos características dos movimentos discursivos dos docentes envolvidos na pesquisa que possam dar conta de perceber como se deu o processo de produção de conhecimento e notar como ou quais reações-respostas dos professores preenchiam seus enunciados.

As considerações finais apontam as impressões das escolhas feitas durante a pesquisa, suas contribuições e possíveis desdobramentos.

No que concerne ao trabalho de campo, as discussões propiciaram debates e novas apropriações, que podem possibilitar reflexões sobre nossas práticas de pesquisa. Do ponto de vista dos resultados, entender como se dão essas novas

apropriações pode contribuir para pensarmos o processo de formação inicial e continuada de docentes, além de suscitar diálogos para a superação da dicotomia entre teoria e prática.

Pretendemos durante toda a dissertação não só apresentar o objeto da pesquisa, seu arcabouço teórico-metodológico e seus resultados, mas também mostrar como tais caminhos foram sendo percorridos a partir das relações travadas com as leituras e, sobretudo, com os sujeitos pesquisados.

I - PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA: ALGUNS OUTROS *EUS*

Neste capítulo, apresentaremos os pressupostos teórico-metodológicos que embasaram nossa pesquisa. Primeiramente, debateremos como a legislação brasileira tem buscado ampliar a formação docente para âmbitos além do conteúdo disciplinar e exporemos algumas críticas a essa ampliação no que tange ao processo formativo docente. Objetivamos com isso posicionarmo-nos no debate da valorização *epistemologia das práticas profissionais* (TARDIF, 2000; 2007; TARDIF & LESSARD, 2007). Para que nossos leitores possam identificar o que entendemos por produção de conhecimento, exibiremos uma breve revisão de literatura acerca da noção desse termo, estabilizando nossa concepção sobre tal conceito. Em seguida, evidenciaremos como a pesquisa em Ciências Humanas foi se constituindo, a fim de evidenciar por que escolhemos pesquisar a partir de Bakhtin e utilizar o suporte da pesquisa-ação. Em seguida, exibiremos o que entendemos por prática docente a partir das leituras (com base) bakhtinianas, refletindo sobre o agir dos sujeitos e sobre a teorização da prática, discussões importantes para compreendermos nosso trabalho de campo e para o desenvolvimento dos resultados.

1.1 - A formação docente

O desejo de unir teoria à prática, uma das falas mais constantes do *corpus* da pesquisa de Iniciação Científica citada anteriormente, está presente em boa parte dos recentes pareceres, leis, resoluções e decretos que buscam estabelecer diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores (como exemplos o Parecer CNE/CP 009/2001, o Art.61 da LDBEN 9.394/96, a Lei 10.172/2001, a Resolução CNE/CP1/2002, o Decreto 6775 de 29 de janeiro de 2009).

Influenciados pela tradição lógico-matemática e racionalidade rígida, os cursos de formação dificilmente consideram o repertório de conhecimentos prévios dos professores em formação, sejam eles advindos de experiências anteriores da vida cotidiana e escolar, sejam de conhecimentos profissionais na prática anterior ou concomitante ao curso de licenciatura, como evidencia o item *Questões a serem enfrentadas na formação de professores – Desconsideração do repertório de conhecimento dos professores na formação*, do Parecer CNE/CP2001. O Plano Nacional de Educação, sancionado pela Lei nº 10.172/2001, afirma

Na formação inicial é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula.

Mais recentemente, o Decreto 6775 de 29 de janeiro de 2009³ aponta como princípio da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

V - a *articulação entre a teoria e a prática* no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
 VI - o *reconhecimento da escola* e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério;
 [...] VIII - a *importância do docente* no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;
 XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e *considerar os diferentes saberes e a experiência docente*. (Grifos nossos)

Reconhecer a escola como espaço de formação é um avanço frente às políticas anteriores que consideravam o professor mero reproduzidor de conhecimento. Libâneo (2009) elucida que, especificamente no Brasil, a rejeição ao docente como transmissor começou a nos influenciar por volta dos anos 80, período em que percebemos a recusa do professor técnico em favor do professor reflexivo; a orientação da investigação-ação em função do pensamento do professor, do docente investigativo, do aprender a aprender; e a adoção da idéia de escola como

³ Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

unidade básica de mudança, ou seja, local de trabalho como referência da formação. Podemos notar a importância de tal concepção no Parecer CNE/CP 9/2001:

Atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade (p.29).

Apesar desses avanços, o modelo universitário de formação, de um modo geral, ainda é dissociado do espaço escolar, aqui entendido não só como espaço físico, mas também social - produto de convenções sociais e históricas, conflitos e relações nem sempre simétricas (TARDIF & LESSARD, 2007). Para Tardif (2000), os problemas enfrentados na formação universitária referem-se, sobretudo, ao fato de o currículo ser organizado em uma lógica disciplinar e não profissional. O autor elucida que a primeira lógica é fragmentada e específica, na qual saber e fazer são unidades distintas e subseqüentes. Já a segunda é organizada por conhecimentos “que eles [os professores] utilizam em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos” (p.5). Soma-se a isso o modo como não são levadas em consideração crenças, representações e experiências prévias dos licenciandos, tratando-os como “espíritos virgens” (TARDIF, 2007, p. 273).

Entretanto, ao refletirmos de maneira menos superficial sobre os avanços legais nas políticas de formação docente, vem à tona um questionamento importante: “os embates travados entre o mundo oficial e o mundo real em relação às políticas de formação de professores para a educação básica expressam respeito à cidadania ou constituem disputa pelo poder?” (BRZEZINSKI *apud* GATTI & BARRETO, 2009, p.53). Para Santos (2005), as reformas educacionais buscam desqualificar a universidade como *locus* de formação no intuito de justificar a progressiva privatização dos programas de capacitação para os professores. Ramos (2006) dialoga com Santos ao argumentar que há uma crescente substituição de políticas efetivas por campanhas filantrópicas. Logo, precisamos nos atentar para que não supervalorizemos a escola como *locus* de formação docente em detrimento da universidade.

No âmago da discussão *escola como espaço formativo docente* está também a figura do professor como aquele que deve “aprender a aprender”. Duarte (2001) afirma que diversas correntes pedagógicas, aparentemente distintas, têm em comum a crença de que: é mais desejável que o indivíduo aprenda por si próprio do que por transmissão; é mais importante que o aluno desenvolva seu próprio método para construir conhecimentos do que aprenda conhecimentos construídos por outros; é necessário que esse conhecimento seja inerente à própria atividade do aluno, isto é, seja funcional; é preciso que o aluno seja preparado para se adaptar a uma sociedade em constantes mudanças.

As percepções de Duarte se relacionam não só às correntes pedagógicas, mas também ao próprio entendimento do papel da Educação, uma vez que, segundo o Tratado para a Educação no século XXI (DELORS, 1998, p.15), cabe a ela a “missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de responsabilizar-se pela realização de seu projeto pessoal”. Apesar de Duarte (2001) referir-se a alunos, acreditamos que essas concepções influenciam também a formação do professor. O autor critica as apropriações neoliberais e pós-modernas das teorias construtivistas e evidencia que vivemos na ilusão da sociedade do conhecimento. Cabe ressaltar que o tratado organizado por Delors (1998) teve início em 1993, período em que o neoliberalismo já havia se consolidado como regime político-econômico.

Dentre as correntes pedagógicas do “aprender a aprender”, Duarte (2001) aponta a pedagogia das competências. Podemos perceber a apropriação do termo “competência”, em diversas partes de documentos oficiais do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP009/2001, Parecer CNE/CP21/2001, Parecer CNE/CP 08/2008) tal como na Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, no curso de licenciatura, de graduação plena. Nessa resolução, são evidenciados que:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:
I - a *competência* como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das *competências*;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as *competências* a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias. (Grifos nossos. p. 2)

A Portaria n.14 de 21 de maio de 2010 institui o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, cujo objetivo é avaliar conhecimentos, *competências* e *habilidades* para subsidiar a contratação de docentes para a educação básica no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2010).

Mas, afinal, como conceituar competência? No caso do Exame Nacional, a matriz de referência de conhecimentos, competência e habilidades será definida e divulgada pelo INEP anualmente. Nos dicionários de língua portuguesa, competência significa capacidade, qualidade de quem é capaz.

Silva (2008, p.16) formula algumas hipóteses para a noção de competência no campo da educação. Dentre elas, a de que é “portadora de uma concepção instrumental da formação humana” e a de que atenderia às exigências do mercado de trabalho, adaptando-se às transformações capitalistas. A partir da noção de *habitus*, de Bourdieu e do construtivismo de Piaget, Perrenoud (2000, p.19) conceitua competência como “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.” Parece-nos que, para Perrenoud, o conceito está associado à ação dos indivíduos, ou seja, “aprender fazendo, isto é, *learning by doing*, na clássica formulação da pedagogia de John Dewey” (DUARTE, 2001 p. 35).

As políticas educacionais brasileiras adotaram uma noção de competência baseada no construtivismo, sobretudo de Piaget. A teoria piagetiana valoriza as ações e experiências do sujeito, uma vez que acredita serem elas a origem da sua operação intelectual. Por isso, é que Ramos (2006, p.285) argumenta que “a competência é indissociável da ação”.

As críticas às noções consistem no fato de essas considerarem a interação entre indivíduo e sociedade, esquecendo-se do contexto sócio-cultural, além de

vincular-se ao mercado de trabalho e à produtividade (RAMOS, 2006; SILVA, 2008). Assim, educar para formar indivíduos criativos, competentes e habilidosos tem implicado treinar o indivíduo para adaptar-se às transformações, sem questioná-las ou lutar pela superação dos problemas sociais.

Encontramos ecos dessas reflexões em Sousa e Pestana (2009, p.133), que, ao estudarem a polissemia do termo competência na área da Educação, concluem que

[...] questões sobre formação e trabalho, de caráter social, são transferidas para a esfera do sujeito, por meio da *psicologização* da competência, escondendo contradições e desafios a serem enfrentados pelo setor educacional, especialmente na formação docente.

A *psicologização* da competência já se reflete nas pesquisas dos pós-graduandos. André (2010, p.279), analisando teses e dissertações defendidas na área de Educação em 2007, notou que o foco dos estudos é “o professor, suas opiniões, representações, saberes e práticas, chegando a 53% do total dos estudos sobre formação docente, em 2007”. Tais trabalhos ignoram muitas vezes o contexto de produção dos discursos e práticas.

Levando esses questionamentos em consideração, pretendemos estudar os processos de produção de conhecimento por meio de enunciados de grupos de discussão, complementados por relatos de experiência, escapando de observar e/ou analisar as ações individuais dos professores. Por outro lado, se partirmos somente do pressuposto de que a consideração das experiências de cada indivíduo implica pressuposição de que a escola está a completo serviço do capitalismo, caímos no risco de ignorar a polissemia do termo e os avanços da discussão, tal como levar em consideração o saber tácito e a história de vida dos sujeitos.

Na pesquisa de Iniciação Científica (NOGUEIRA & FONTOURA, 2007) objetivávamos entender as expectativas de licenciandos da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, ou seja, ‘sujeitos na universidade’. Já no Mestrado pesquisamos com os professores, isto é, ‘sujeitos na escola’. Consideramos a escola um espaço social de formação docente importante, mas não a supervalorizamos em detrimento da universidade. Além disso, julgamos que o professor seja produtor de conhecimentos, mas não ignoramos as contradições e os desafios a serem enfrentados pelo setor educacional tampouco as desigualdades sócio-econômicas embutidas nesse processo.

Portanto, nossas escolhas teórico-metodológicas levam em conta não só a interação do indivíduo com a sociedade, mas também o contexto sócio cultural dos sujeitos envolvidos na pesquisa, inclusive o da pesquisadora, apresentado no início desta dissertação.

1.2– Produção de conhecimento: estabilizando a noção

Nas páginas anteriores, revelamos partir do pressuposto de que os professores são produtores de conhecimento. Mas, afinal, o que significa considerar o professor produtor de conhecimento? É verificar se ele aprendeu a aprender?

De início, precisamos esclarecer o que entendemos por produção de conhecimento. Para isso, começamos com um panorama de como esses conceitos vêm sendo abordados nos últimos cinco anos (janeiro de 2005 a agosto de 2010) em periódicos da área de Educação definidos como *qualis* A1 pela Capes⁴. Para fins desta pesquisa, foram selecionados títulos brasileiros de áreas mais abrangentes, dentre as quais temos: *Educação e Sociedade*, *Cadernos de Pesquisa*, *Educação & Pesquisa*, *Revista Brasileira de Educação* e *Pró-posições*.

Tomamos como filtro a busca das palavras *sentido*, *significação* ou *conhecimento*, se evidenciada nos resumos de cada artigo dos periódicos

⁴ Os títulos resultantes da pesquisa de periódicos A1 da área de Educação foram: *Cadernos de Pesquisa*, *Child Abuse & Neglect*, *Ciência e Educação*, *Computers and Education*, *Comunicar (Huelva)*, *Convergence*, *Early Childhood Education Journal*, *Educação & Sociedade*, *Educação e Pesquisa*, *Educational Action Research*, *Enseñanza de las Ciencias*, *Environmental Education Research*, *Estudos Sociológicos*, *Foundations of Science*; *Globalisation, Societies and Education*; *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, *Human Movement Science*, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *International Journal of Educational Research*, *International Journal of Science and Mathematical Education*, *International Journal of Science Education*, *International Labor and Working Class History*, *International Review of Education*, *Journal for Research in Mathematics Education*, *Journal of Applied Behavior Analysis*, *Journal of Applied Psychology*, *Journal of Behavioral Education*, *Journal of Curriculum Studies*, *Journal of Mathematics Teacher Education*, *Journal of Research in Science Teaching*, *Journal of Experimental Analysis of Behavior*, *L1 Educational Studies in Languages and Literatures*, *Pädagogische Rundschau*, *Paedagogica Historica*, *Pedagogies*, *Pró-posições* (impress e Online), *Psicologia: Reflexões e Crítica*, *Quality in Higher Education*, *Reading Research Quarterly*, *Recherche et Formation*, *Research in Dance Education*, *Research in Science Education*, *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, *Revista Brasileira de Educação*, *Revista Brasileira de História*, *Revista da Faculdade de Educação*, *Science Education*, *Science Studies*, *Simulation & Gaming*, *Studies in Philosophy and Education*, *Teaching and Teacher Education*, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, *The European Journal of Developmental Psychology*, *The Psychological Record*. Pesquisa realizada em 30 de agosto de 2010.

supracitados. Em seguida, selecionamos os que mantinham alguma relação com nosso objeto de estudo. Foram escolhidos, então, 35 textos.

Apesar de todos os temas terem em comum a produção de conhecimento, foram variados os objetos de estudo: Educação Ambiental (03), uso da pesquisa-ação (03), tecnologias de Informação (02), fracasso escolar (01), saberes pedagógicos (03), atribuições de sentidos pelas crianças (02), *habitus* (01), educação matemática (01), relação de alteridade (01), papel do conhecimento/sociedade de informação (03), processos educativos (01), interdisciplinaridade (01), construção de conhecimento em sala de aula (05), memória (01), concepções de construção de conhecimento (02), zona de desenvolvimento proximal (01) e pesquisas qualitativas em Educação (04).

Percebemos que o conceito de produção de conhecimento tem sido explicado de formas variadas, dependendo da opção teórico-metodológica dos autores. Quanto a essas diferenças, Bakhtin (2009, p.67) esclarece que “[...] cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória”.

Em textos mais recentes (OLIVEIRA, 2010; DELVAUX, 2009), a noção de conhecimento foge da concepção de instrumentos de poder. Gottschalk (2007) acredita que as concepções têm oscilado entre essencialista – todos constroem o mesmo conhecimento – e relativista total. De um modo geral, nos artigos dos periódicos analisados, *conhecimento* disputa alguns sentidos, tais como: é permitido por meio das experiências e concepções do mundo; é o que permite atribuir sentido às experiências; significação alcançada pelo lugar que o indivíduo ocupa no mundo; é tudo o que pretende dizer o real, e é transmitido por meio da linguagem oral, escrita ou iconográfica; processo contínuo de circulação, transformação, divisão e recomposição de saberes; e sentido construído sócio-historicamente para dar forma à realidade circundante, atrelando-se a uma idéia sócio-cultural.

As definições de *conhecimento* são ainda aproximadas aos conceitos de *sentido* (tomado como aquilo que emerge da ação humana e, portanto, como produção dos seres humanos no bojo de sua ação sobre a realidade) e de *aprendizagem*. Cruz (2008) acredita que essa noção precisa articular subjetividade e objetividade, considerando os conhecimentos prévios e processos psicológicos.

Colinvaux (2007, p.31) pressupõe que conhecer é significar e conceitua “aprendizagem como um processo que se organiza e realiza em torno de significações”.

Apresentamos a polissemia do termo, mas entendemos que é importante, para fins da pesquisa, estabilizar neste texto, a concepção por nós tomada: produzir conhecimento é aqui utilizado como construir sentidos, intimamente ligado ao conceito de *tema da enunciação* (CEREJA, 2008). Para Bakhtin (2009), *tema da enunciação* define-se como sentido da enunciação completa e está ligado ao caráter não reiterável e historicamente único, enquanto *significação* relaciona-se aos elementos reiteráveis e idênticos. Notamos em tais conceitos dois princípios constitutivos da obra de Bakhtin - a instabilidade e a estabilidade:

O tema é uma *reação da consciência em devir ao ser em devir*. A significação é um *aparato técnico para a realização do tema*. Bem entendido, é impossível traçar uma fronteira mecânica absoluta entre a significação e o tema. Não há tema sem significação e vice-versa. (BAKHTIN, 2009. p.134).

Logo, poderíamos supor que *tema da enunciação* recria, renova, em uma situação histórica concreta, a *significação*, que é estável e abstrata. Ponzio (2009) relaciona sentido à compreensão responsiva e à signicidade⁵ e diferencia-os de significado, atrelando esse à identificação e à sinalidade⁶

Na revisão bibliográfica que fizemos nos periódicos, percebemos que *tema da enunciação* foi tomado como *significação*. Brait (1997, p.88) ressalta a dificuldade de situar o conceito de *significação* na obra de Bakhtin, pelo fato de ele adotar diante da linguagem um posicionamento estético, ético e de diferentes pressupostos filosóficos, “não permitindo que suas reflexões sobre o sentido sejam sistematizadas unicamente sob uma perspectiva lingüística ou mesmo lingüístico-literária”. Na teoria literária, assim como em *Problemas da poética de Dostoievski*, significação é empregado como “construção de sentido”, como esclarece Cereja (2008). Postulando que *tema* e *significação* estejam obrigatoriamente juntos, utilizaremos os termos como sinônimos. Salientamos que estamos conscientes da ressalva feita por Bakhtin (2009) em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* acerca do conceito de significar.

⁵ Ligada ao conceito de signo, caracterizado por sua fluidez expressiva e pluricidade.

⁶ Ligada ao conceito de sinal, caracterizado como unidirecional e pré-fixado.

Produzir conhecimento será então tomado como produzir sentido ou significar, considerando que as relações em que se dão esses processos nem sempre são simétricas e estáveis.

Aproximamo-nos também do que Colinvaux (2007, p.32) define por aprendizagem:

[...] configura-se assim como um fluxo, um trânsito de significações que mantêm entre si relações diversas, de complementaridade e reafirmação (por exemplo, na ampliação ou especificação de determinadas significações) ou, ao contrário, de contradição e até mesmo de incomensurabilidade (neste caso, requerendo reorganizações, silenciamentos e escolhas).

Acreditamos estarem nos movimentos discursivos aspectos do processo de produção de sentido. Para tanto, defendemos, a partir de Goulart (2007; 2009) que enunciar é argumentar. A argumentação, nesse caso, não está ligada ao seu sentido *stricto*, utilizado nas aulas de Língua Portuguesa, como quando se pede que o aluno redija um texto dissertativo-argumentativo. Argumentar, nesse caso, pressupõe falar em uma direção, ter um propósito definido, já que todo enunciado é dialógico e contém respostas a enunciados anteriores e possíveis réplicas a posteriores, como explicaremos mais adiante. Do mesmo modo, a noção de que enunciar é argumentar liga-se ao princípio da responsabilidade, uma vez que respondemos *por* algo e *a* alguém sempre com uma determinada intenção.

Goulart (2009, p.22) nos ajuda a pensar o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, de produção de conhecimento ao afirmar que “as influências extratextuais têm uma grande importância na construção do discurso, possibilitando a entrada de palavras alheias em nossas palavras”. Citando Bakhtin, a autora evidencia que

Depois, estas ‘palavras alheias’ se reelaboram dialogicamente ‘em palavras próprias alheias’ com a ajuda de outras ‘palavras alheias’ (anteriormente ouvidas) e, em seguida, já em palavras próprias (com a perda das aspas, para falar metaforicamente) que já possuem um caráter criativo (idem, p.22).

Com o passar do tempo, as palavras alheias se tornam anônimas por serem apropriadas – processo chamado de *monologização da consciência*.

Podemos pensar que os professores enunciam e discutem textos ou atividades e que, nos diálogos construídos pelos grupos, novas palavras alheias foram recebidas, assimiladas e tornadas próprias. Assim, uma nova significação se

descobriu na antiga e através dela a fim de entrar em contradição, de reconstruí-la (BAKHTIN, 2009).

Contradição e reconstrução somente acontecem por conta de uma orientação *apreciativa*. É por isso que não podemos pressupor que a monologização da consciência seja um processo automático – ela passa pelo crivo das apreciações, que podem influenciar as reavaliações.

A reavaliação, “deslocamento de uma palavra determinada de um contexto apreciativo para outro” (BAKHTIN, 2009, p.140), foi considerada um instrumento importante para acompanhar a construção dos conhecimentos nas discussões. Acreditamos que a orientação de sentido dada pelo interlocutor em um determinado momento pode revelar o contexto apreciativo e indicar caminhos para compreendermos o processo de significação.

Antes de concluir esta seção, cabe um breve comentário sobre os artigos preocupados em discutir as pesquisas qualitativas (DEVECHI & TREVISAN, 2010; CAMPOS, 2009; MORAES, 2009; ASBAHR, 2005). Os textos estão, em sua maioria, reivindicando maior rigor teórico-metodológico – há, segundo os autores, uma supervalorização de histórias e relatos do cotidiano, resultando em análises descritivas superficiais. Moraes (2009) argumenta que existe uma retomada do “aprender a aprender”, ligada à adaptabilidade dos indivíduos frente às mudanças na sociedade, assim como também apontado por Silva (2008) e Ramos (2006).

Voltemos à pergunta que deu início a este item: o que é considerar o professor produtor de conhecimento? É afirmar que ele “aprende a aprender”, como critica Moraes (2009)?

Produzir conhecimento é considerar que, nos movimentos discursivos os professores constroem sentidos, significam. Ratificamos que não desejamos averiguar se os professores absorveram teoria, mudaram suas práticas pedagógicas ou se adaptaram às condições de trabalho. Cabe ressaltar que não houve, desde a concepção da pesquisa, a intenção de ensinar, criticar ou prescrever ações ou teorias. Os encontros, apesar de serem *corpora* da pesquisa de Mestrado, não estavam vinculados a cursos oficiais de formação continuada ou capacitação. Dessa forma, as atividades discutidas foram formuladas pelos professores e os constructos teóricos sobre produção discente foram sendo orientados pelos próprios professores

e de acordo com as demandas apresentadas pelo grupo, livrando-nos das armadilhas das prescrições. Como apontado pelos professores no último encontro, essa forma de trocar experiência entre a escola básica e a universidade contribuiu significativamente para os desdobramentos positivos do projeto. A decisão de evitar prescrições e de trabalhar *com* a escola está intimamente ligada à nossa orientação teórico-metodológica, que apresentaremos adiante.

1.3 - A pesquisa em Ciências Humanas

[...] temos uma concepção do presente que é contraída, precisamente porque a concepção da racionalidade que possuímos não nos permite ter uma visão ampla de nosso presente. Um grande filósofo alemão, Ernst Bloch, dizia: se vivemos sempre no presente, por que ele é tão passageiro, tão fugaz? Em nosso conceito, o presente é um momento, mas é um momento entre o passado e o futuro. Então esse conceito de razão metonímica contrai o presente porque deixa de fora muita realidade, muita experiência, e, ao deixá-las de fora, ao torná-las invisíveis, desperdiça a experiência. (SANTOS, 2007a, p.26).

Vários fatores nos levam a ratificar a tese de Santos (2007a) de que nossa razão ocidental desperdiça muitas experiências e conhecimentos, como veremos mais adiante.

Contudo, o combate ao dogmatismo dessa razão ocidental, metonímica, resultou em um relativismo total e, atualmente é esse que parece precisar ser combatido (AMORIM, 2007; KRAMER, 2007). E, se antes, as relações de poder e as desigualdades sociais eram ignoradas, agora são naturalizadas (AMORIM, 2007; SANTOS, 2007b) pela sociedade neoliberal e pelo sujeito pós-moderno em defesa da diversidade. Para nos posicionarmos no que concerne a essa discussão e revelarmos nossas opções teórico-metodológicas, é necessário compreender como se deu esse processo em função dos paradigmas.

O termo paradigma pode ser compreendido tanto no clássico viés platônico quanto no contemporâneo entendimento kuhniano. Para Platão um paradigma é um modelo exemplar, a partir do qual existem cópias imperfeitas. Devemos entendê-lo como uma das versões da teoria platônica, sobretudo no livro *República*, das “Formas ou Idéias e tem, portanto, um sentido ontológico forte, designando aquilo que é real, o ser enquanto causa determinante do que existe no mundo concreto,

dele derivado.” (MARCONDES, 2007, p.16). Já para Kuhn, o termo está intimamente ligado à concepção de evolução (especialização e separação das disciplinas) das Ciências, sendo a ênfase no conhecimento e não na coisa conhecida. Ele acredita que paradigma seja o que os membros de uma comunidade científica compartilham. É, em verdade, subproduto do viés platônico, pois também tem caráter normativo (MARCONDES, 2007).

A concepção da teoria como estudo/imagem daquilo que é permite pensar o saber descontextualizado, independente do tempo, da história e do sujeito. Assim, o homem iluminista, influenciado pelas orientações de Bacon e Newton era dotado de natureza invariante e maravilhosamente simples (GEERTZ, 1989). Essa noção pressupõe que conhecer é quantificar e determinar relações sistemáticas entre o que se separou. Utilizando a matemática como lógica da investigação, surge uma única forma de conhecimento verdadeiro. Reduz, assim, a complexidade dos fenômenos ao considerar o mundo estável e ordenado. O mecanicismo (grande hipótese universal da época moderna) foi apreendido de duas maneiras pelas ciências sociais. A primeira sugeria a aplicação da metodologia das ciências naturais nas ciências sociais. O grande desafio desta vertente era conseguir estabelecer leis universais para fenômenos subjetivos e instáveis. Santos (1989, p.22) explica-nos que

O positivismo lógico representa, assim, o apogeu da *dogmatização da ciência*, isto é, de uma concepção de ciência que vê nesta o aparelho privilegiado da representação do mundo, sem outros fundamentos que não as proposições básicas sobre a coincidência entre a linguagem unívoca da ciência e a experiência ou observação imediatas, sem outros limites que não os que resultam do estágio do desenvolvimento dos instrumentos experimentais lógico-dedutivos (Grifos do autor).

A segunda maneira de apreensão do mecanicismo nas ciências sociais solicitava para si métodos próprios e, apesar de qualitativa e antipositivista, ainda se pautava no reconhecimento da prioridade cognitiva das ciências naturais. Mantém o pendor objetivista, a aversão à reflexão filosófica especulativa sobre a ciência e a noção de conhecimento como representação do real. Portanto, o paradigma predominante, sobretudo, na ciência moderna é totalitário, pois não considera válidas formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas regras metodológicas. Minimiza conhecimentos não-

hegemônicos, nomeando-os com termos muitas vezes pejorativos, como podemos notar em um trecho do poema *Os ninguéns*:

As pulgas sonham com comprar um cão, e os ninguéns com deixar a pobreza [...].
 Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.
 Os ninguéns: os nenhuns [...]:
 Que não são, embora sejam.
 Que não falam idiomas, falam dialetos.
 Que não praticam religiões, mas sim superstições.
 Que não fazem arte, fazem artesanato.
 Que não são seres humanos, são recursos humanos.
 Que não têm cultura, e sim folclore.
 [...]

Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.

Eduardo Galeano – O livro dos abraços

Tal modelo de racionalidade invalida o senso-comum, considerando-o irracional e culpando-o pela nossa fraqueza intelectual, individual ou coletiva. A noção de senso-comum, como conceito filosófico, surgiu no século XVIII e esteve ligada ao processo de ascensão da burguesia ao poder. Alcançado tal objetivo, os conhecimentos do senso comum foram sendo desvalorizados, chegando à percepção de serem ilusórios e superficiais (PLASTINO, 2007). Ainda hoje, notamos tal influência: “Nós cientistas, amamos um grande alvoroço sobre a coisa extraordinária, que é a ciência, e pretendemos separá-la da vida cotidiana”, como critica Maturana (2001, p.23).

Conforme já afirmamos, o apogeu da dogmatização das ciências significou o início de sua desdogmatização (SANTOS, 1989). Como os cientistas orientavam-se para resolver crises, inconsistências e contradições produzidas na ciência, eles acabaram provocando “rombos” no modelo de racionalidade subjacente ao próprio paradigma em que se assentavam. Marcondes (2007) compartilha de tal argumentação ao explicar que um dos períodos mais marcantes de crise de paradigmas é a revolução científica do século XVI-XVII, quando a ciência moderna se opõe ao modelo geocêntrico formulando o heliocêntrico.

A partir daí, no afã de formular uma ciência inquestionável, de justificá-la como verdadeiro modelo explicativo do real, em oposição ao anterior, e de evitar que ela fosse refutada no futuro, fundamenta-se a teoria no próprio indivíduo, em sua natureza sensível e racional – “O exercício da reflexão filosófica equivale, em larga escala, a revelar ao próprio homem sua natureza racional, a purificá-lo das crenças e preconceitos obscurantistas que lhe foram incutidos pela tradição” (MARCONDES,

2007, p.21). Para Plastino (2007), uma vez liberados da racionalidade fechada, os saberes não mais sustentam a necessidade de negar a possibilidade do novo e do diverso, em nome de uma lei universal e imutável.

Kuhn (*apud* SANTOS, 1989) assegura que há dois tipos de crise: as de crescimento e as de degenerescência. As primeiras revelam-se na insatisfação perante métodos ou conceitos básicos usados até então sem qualquer contestação na disciplina; é a crise de uma disciplina, de um conceito, de uma metodologia. As segundas revelam-se crises de paradigma e atravessam todas as disciplinas ainda que de modo desigual.

A crise do paradigma dominante, sobretudo na ciência moderna, é resultado de uma série de condições sociais e teóricas - a fragilidade dos pilares que fundam suas concepções, como o fato de o rigor matemático ser questionável; o surgimento da mecânica quântica; os avanços do conhecimento nos domínios da microfísica, da química e da biologia; o modo pelo qual o rigor científico desqualifica, objetualiza e caricaturiza os fenômenos; e a industrialização das ciências. Uma das mais visíveis rupturas no campo literário foi o *Romantismo*. Opondo-se à racionalidade do *Classicismo*, o movimento romântico buscava o individualismo face ao universalismo. Podemos notar tais concepções nos dois fragmentos de um poema do Classicismo e um do Romantismo, respectivamente:

Lira XIV

Ah! Não, minha Marília,
Aproveite-se o tempo, antes que faça
O estrago de roubar ao corpo as forças
E ao semblante a graça.

Tomás Antônio Gonzaga

Amor e medo

No fogo vivo eu me abrasara inteiro!
Ébrio e sedento na fugaz vertigem,
Vil, machucara com meu dedo impuro
As pobres flores da grinalda virgem!
Vampiro infame, eu sorveria em beijos
Toda a inocência que teu lábio encerra,
E tu serias no lascivo abraço,
Anjo enlodado nos pauis da terra.
Depois... desperta no febril delírio,
— Olhos pisados — como um vão lamento,
Tu perguntaras: que é da minha coroa?...
Eu te diria: desfolhou-a o vento!...
Oh! não me chames coração de gelo!
Bem vês: traí-me no fatal segredo.
Se de ti fujo é que te adoro e muito!
És bela — eu moço; tens amor, eu — medo!...

Segundo Bosi (2006) a Arcádia representa a visão literária do Iluminismo vitorioso, integrando um estilo de pensamento “claro, racional, regular, verossímil” (Grifos nossos, p.55), enquanto o Romantismo “expressa os sentimentos dos descontentes com as novas estruturas: a nobreza, já caiu, a pequena burguesia que ainda não subiu [...]” (p.91). Sabemos que duas ou mais correntes literárias coexistem num dado momento e que não há uma substituição mecânica e automática. Também estamos conscientes de que tais classificações desperdiçam muitas experiências, tomando as características mais evidentes como se fossem as únicas. Jacomel & Silva (2009) nos elucidam que

Durante muito tempo, precisamente todo o século XIX, a literatura produziu o romance realista que, em geral, não partia do pressuposto de que a “realidade” social vivida fosse ambígua ou múltipla, ou seja, a partir de uma reflexão cotidiana focada na sensibilidade humana, o sujeito “aceitava” essa realidade como algo natural e invariável, a natureza precária do indivíduo como herança intransponível. [] o final do século XX foi marcado por uma atomização das camadas eruditas da arte e firmou-se a consciência de que a história vinha sendo contada “de cima”, sob um misto de interesses e ideologia dos historiadores. (p. 740).

Entretanto, ao arriscarmo-nos a classificar por meio das características selecionadas por Bosi (2006), intencionamos apenas ilustrar o ambiente sócio-histórico que preponderava, com a ressalva de que essa história vinha sendo contada “de cima”.

Nesse contexto, fica em evidência outro paradigma, denominado por Santos (1989) de paradigma emergente, ou de *um conhecimento prudente para uma vida decente* (SANTOS, 2007b), ou pós-moderno, segundo ele, por falta de melhor denominação. Tal paradigma está baseado em quatro pressupostos (SANTOS, 1996). O primeiro refere-se ao fato de todo conhecimento científico-natural ser científico-social, tendo uma visão não-dualista, em que a pessoa é sujeito e não objeto. Passa-se a repensar os fenômenos inseridos em horizontes históricos e a valorizar a complexidade em detrimento da visão dicotômica. O segundo relaciona-se à questão de todo conhecimento ser local e total, já que considera que o saber constitui-se em redor de temas, que são galerias onde os conhecimentos progridem ao encontro um dos outros. O terceiro liga-se à idéia de que todo conhecimento é autoconhecimento. O quarto, por sua vez, considera que todo conhecimento

científico visa constituir-se em senso comum – já que essa ciência dialoga com outras formas de conhecimento, deixando-se penetrar por todas elas.

Pretende-se com isso um senso comum esclarecido e uma ciência prudente, isto é, uma configuração de conhecimentos prática e ao mesmo tempo esclarecida, sábia e democraticamente distribuída. Tais pressupostos relacionam-se à mudança radical na compreensão da teoria, uma vez que essa não pode mais ser pensada como um olhar neutro sobre a realidade, mas como prática intimamente entrelaçada com o contexto sociocultural em que o conhecimento é produzido. Isso se deve, principalmente, à irrupção do sujeito, tempo e história.

Ao fazerem uma análise sociológica da realidade da vida cotidiana, ou mais especificamente, do conhecimento que dirige a conduta na vida diária, Berger e Luckmann (2002) afirmam que a vida cotidiana não só se apresenta como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles, como também é um mundo que se origina no pensamento e na ação de homens comuns, sendo afirmada como real para eles. Além disso, evidenciam que a vida cotidiana

[...] apresenta-se a mim [a primeira pessoa do singular representa a autoconsciência ordinária na vida cotidiana] como um mundo intersubjetivo, um mundo de que participo juntamente com outros homens. [...] De fato, não posso existir na vida cotidiana sem estar continuamente em interação e comunicação com os outros. [...] O conhecimento do senso-comum é o conhecimento que eu partilho é o conhecimento que eu partilho com os outros nas rotinas normais, evidentes da vida cotidiana (p.40)

Já que o senso-comum é o que partilhamos nas rotinas e atividades normais, ele ocupa lugar eminente no acervo social do conhecimento. Dessa forma, Berger e Luckmann (2002) valorizam e legitimam o senso-comum como forma de conhecimento.

Do mesmo modo, Geertz (1989) nos alerta para o perigo de descartarmos a noção de Homem, visto “por trás” dos costumes, contextos e a substituímos pela noção de homem visto “dentro” deles, inserindo-nos em um determinismo histórico. Apresenta uma concepção, a que denomina “estratigráfica”, que resume as tentativas, na antropologia clássica, de localizar o homem no conjunto de seus costumes. De acordo com a concepção stratigráfica, proposta por Gertz (1989)

[...] o homem é um composto de “níveis”, cada um deles superposto aos inferiores e reforçando os que estão acima dele. À medida que se analisa o homem, retira-se camada após camada, sendo cada uma dessas camadas completa e irredutível em si mesma, e revelando outra espécie de camada muito diferente embaixo dela. (p.49).

Em termos de pesquisa, essa estratégia buscou encontrar universais culturais, ou seja, uniformidades empíricas que poderiam ser encontradas da mesma forma, em qualquer costume e tempo. Tanto o iluminismo quanto a antropologia clássica buscavam construir a imagem de um modelo de homem, um arquétipo, uma idéia platônica – no caso do primeiro movimento buscava-se o homem natural; no segundo, o homem consensual.

De encontro a essa concepção, Geertz (1989) propõe o conceito de cultura, tendo por base duas idéias centrais: a cultura é um conjunto de mecanismos de controle; o homem depende de tais mecanismos. Assim, o homem não pode ser definido somente por habilidades inatas - como fazia o iluminismo - tampouco por seu comportamento real – como a antropologia clássica – mas pelo “elo entre eles, pela forma em que o primeiro é transformado no segundo, suas potencialidades genéricas focalizadas em suas situações específicas”. (GEERTZ, 1989, p.64).

Como vimos, Santos (1989, 2007a, 2007b) considera dois grandes momentos da ciência: moderna - cujo apogeu é o positivismo lógico - e a pós-moderna, baseada na relação sujeito-sujeito e na legitimação de conhecimentos locais que se ligam aos totais.

Os pós-modernos afirmariam que atravessamos não uma crise *do* paradigma epistemológico, mas uma crise *de* paradigma epistemológico. Plastino (2007) acredita que, se tomarmos como base o conceito de Platão (e o próprio conceito de Kuhn, sendo esse subproduto do platônico), constataremos que enfrentamos a *crise do conceito de paradigma*, uma vez acreditamos que não exista uma realidade pronta, fechada, apartada. Logo, fala em crise *de* paradigma, pois não se trata de um modelo que reflita a realidade, mas de construção dessa a partir da irrupção de sujeito, tempo e história. O autor argumenta que

Esta segunda perspectiva [crise *de*] inclui a crítica do conceito de crise *dos* paradigmas, já que, ao contrário do modelo positivista, essa crise não deriva da inadequação dos paradigmas a uma realidade, mas de sua incompatibilidade com nossas escolhas éticas. Afirmar que não existe uma verdade necessária que cabe à Ciência conhecer não significa negar a possibilidade ou a necessidade de uma racionalidade que cabe construir. Esta, entretanto, não se define por uma relação à determinada ordem dada desde sempre, mas deve ser construída em íntima relação

com os objetivos em torno dos quais se desenvolvem as relações dos homens entre si e com o mundo natural (PLASTINO, 2007 p.48)

É instigante notar que Geertz, Berger e Luckmann e outros autores fazem parte do quadro da ciência moderna e, apesar disso, **não** definem a ciência por uma relação a determinada ordem dada desde sempre. Portanto, de certo modo, Santos (1989; 1996; 2007a; 2007b) e Plastino (2007), ao classificarem o paradigma da ciência moderna, também desconsideram determinados estudos e experiências.

Vejamos os exemplos das mudanças de paradigmas na educação brasileira. Lembramos que estamos conscientes dos riscos inerentes a classificações periodísticas, mas entendemos que pode trazer um panorama ilustrativo da ciência moderna diferente do proposto por Santos (1989).

Freitas (2003) revela que no início as pesquisas educacionais brasileiras pautavam-se no positivismo. Podemos notar tal influência na legislação brasileira. Com base no decreto-lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939, os cursos funcionavam no esquema de três anos para estudo de disciplinas específicas e um ano para a formação didático-pedagógica, conhecido com 3+1. Notamos que tal processo ainda se dá atualmente e mesmo que em alguns institutos os alunos tenham contato com as disciplinas pedagógicas desde o primeiro período do curso, os departamentos e institutos das faculdades e das universidades são separados, sendo cada qual responsável por determinados conteúdos. Isso revela uma especialização dos conteúdos típicos da visão positivista.

Posteriormente, fomos atravessados pelo paradigma interpretativista, em que os sujeitos pesquisados produzem a realidade por meio de suas interpretações. Mais tarde, pelo paradigma crítico, cujo objetivo é não só compreender a realidade, mas também transformá-la.

Tomando como referência Marcondes (2007), Freitas (2003) analisa a perspectiva sócio-histórica, com base em Bakhtin e Vygotsky;

Considerando a crise de paradigmas, no dizer de Marcondes (1994)⁷, como uma mudança conceitual ou como uma mudança de visão de mundo resultante de uma insatisfação com os modelos explicativos anteriormente predominantes, vejo que é possível pensar no trabalho de autores como Vygotsky e Bakhtin como uma mudança paradigmática (p.3).

⁷ Freitas (2003) também utiliza o texto de Marcondes (2007), mas sua versão é de 1994.

A mudança de visão de mundo refere-se ao fato de que, na perspectiva sócio-histórica, a realidade é produzida numa relação entre os sujeitos, isto é, intersubjetiva. A pesquisa, por exemplo, resulta desse encontro *ativo* dos sujeitos envolvidos, incluindo o pesquisador, e os dados são descritos e complementados por explicações.

É fundamental esclarecer, no entanto, que ao considerarmos legítimos conhecimentos locais e sua relação com os totais, a realidade construída na intersubjetividade, o social e o individual, não nos assentamos nas concepções pós-modernas.

Autores, como Neto (2001), acreditam que Bakhtin estava antecipando certas noções da pós-modernidade. Por isso, alguns estudos pós-modernos estão sendo realizados assentando-se nas idéias bakhtinianas. Nós acreditamos que, ao mesmo tempo em que se afasta da verdade totalizadora, isto é, da estabilidade pura, Bakhtin se afasta do individualismo - e conseqüentemente da completa instabilidade - ao enfatizar que o sujeito constitui e é constituído pela intersubjetividade. A instabilidade, então, só é constituída a partir da estabilidade e vice-versa.

Apesar de Santos (1989; 1996; 2007a; 2007b) se referir a uma ciência pós-moderna, encontramos em Freitas (2002; 2003; 2007), Goulart (2007; 2009), Kramer (2007), Sobral (2008a) e Brait (1996; 2008) parâmetros que nos ajudam a pensar a pesquisa nas Ciências Humanas, sem cair na estabilidade absoluta ou na completa instabilidade, baseando-nos, sobretudo, nas filosofias de Bakhtin⁸ (1992; 2003; 2009).

1.3.1 - A pesquisa a partir de Bakhtin

As ciências exatas são uma forma monológica de conhecimento: o intelecto contempla uma coisa e pronuncia-se sobre ela. Há um único sujeito: aquele que pratica o ato de cognição (de contemplação) e fala (pronuncia-se). Diante dele, há a *coisa muda*. Qualquer objeto de conhecimento (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido a título de coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e conhecido a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. (BAKHTIN, 1992, p.403)

⁸ Sempre que usarmos o nome do filósofo russo estaremos considerando também o seu Círculo, que inclui o lingüista Valentim Volochinov e o teórico literário Pavel Medvedev.

Pesquisar a partir de uma perspectiva dialógica implica uma série de posturas na relação sujeito-sujeito – o modo mesmo de perceber o pesquisado como *sujeito* e não como *coisa muda* já traz em si indícios dessas questões. Antes de apontá-las, é necessário compreendermos o que entendemos por dialogismo e monologismo.

Brait (1996) assegura que *dialogismo* funciona como célula geradora dos diversos aspectos que singularizam e mantêm vivo o pensamento de Bakhtin. Princípio constitutivo de toda enunciação, o dialogismo se realiza tanto na interdiscursividade quanto na interação verbal.

O primeiro caso, o da interdiscursividade, refere-se ao fato de os enunciados serem produzidos retro e prospectivamente a partir de vários discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. Isso significa que nossos discursos são formados por palavras alheias, assimiladas ou próprias de enunciados anteriores e por prospecção de réplicas do discurso de outro.

O segundo caso, o da interação, relaciona-se ao modo específico de composição do discurso opondo-se à *forma* do enunciado monológico (BRAIT, 1996; GOULART, 2009). Sobral (2008b, p.106) acrescenta ainda uma terceira realização do dialogismo. Esse caso liga-se ao princípio geral do agir – “só se age em relação de contraste com relação a outros atos de outros sujeitos: o vir-a-ser, do indivíduo e do sentido, está fundado na diferença”. Como elucida Bakhtin (1992), “O limite não é o *eu*, porém o *eu* em correlação com outras pessoas, ou seja, *eu* e o *outro*, *eu* e *tu*. (p.411). Não nos esqueçamos, porém, de que essas correlações não são, necessariamente, consensuais ou sem conflitos.

Monologismo e *dialogismo* são muitas vezes apresentados como conceitos opostos. Isso se deve, principalmente, ao fato de relacionarem o primeiro ao dogmatismo. Entendemos que todo discurso dogmático é monológico por querer fazer com que só a sua voz seja ouvida. Contudo, dizemos que nem todo discurso monológico é dogmático. Em uma sala de aula, por exemplo, quando o professor que considera os alunos produtores de conhecimento discute um determinado tema e fixa certos sentidos no final das discussões está enunciando monológica, mas não dogmaticamente (GOULART, 2007).

Como podemos considerar monologismo em contraposição ao dialogismo se o princípio dialógico é constitutivo de toda e qualquer enunciação? A contradição é desfeita por Amorim (2002) ao explicar que, no nível composicional, o modo como o discurso é estruturado pode fazer com que as vozes sejam mais ou menos percebidas, ouvidas. Logo, devemos entender os termos como possivelmente coexistentes e não como excludentes. Como nos fala Amorim (2002)

Da maneira pela qual o texto é escrito e composto, ele pode vir a representar mais vozes ou, ao contrário, a fazer esquecer a dimensão de alteridade do seu dizer. Em ambos os casos, trata-se sempre de um princípio tendencial e nunca absoluto: um texto tende para o monologismo mais do que um outro, mas ele não será nunca inteiramente monológico em virtude da sua própria condição de possibilidade. Bakhtin distingue nesse caso dois tipos de enunciado em relação a essas tendências: o enunciado que representa um objeto numa relação direta com esse objeto — enunciado monológico — e o enunciado que representa um objeto recorrendo a outros enunciados que foram estabelecidos para o mesmo objeto, o que faz com que seu enunciado se torne, no mesmo gesto, representante e representado. Este último, o enunciado dialógico, representante e representado ao mesmo tempo, tece seu sentido com a voz dos outros e não no silêncio. [...] Na verdade, os textos são sempre híbridos e o interessante é poder identificar em que lugar ele é monológico e em que outro ele é dialógico, e quais são os efeitos de sentido que essa disposição de vozes produz (p.11-12).

As palavras da autora nos esclarecem que monologismo e dialogismo coexistem no discurso, sendo que um ou outro pode se mostrar preponderante. É de extrema importância que nós, pesquisadores em Ciências Humanas, sobretudo os que pensam dialogicamente, estejamos conscientes de que o silêncio ao qual se refere Amorim (2002) é consequência de vozes veladas, caladas e não de ausência de vozes; de que nossas pesquisas são construídas a partir da *interação* entre pesquisador e pesquisado e não de *contemplação*; de que as nossas próprias enunciações são interdiscursivas, isto é, nossos discursos são construídos na retomada de discursos anteriores e na previsão de réplicas; de que os lugares sociais em que os discursos e sentidos são produzidos nem sempre são simétricos.

Como assegura Freitas (2007),

[...] a produção de conhecimento e o texto em que se dá esse conhecimento são uma arena onde se confrontam múltiplos discursos. Por exemplo, entre o discurso do sujeito a ser analisado e conhecido e o discurso do próprio pesquisador que pretende analisar e conhecer, uma vasta gama de significados conflituais e mesmo paradoxais vai emergir. Assumir esse caráter conflitual e problemático da pesquisa em Ciências Humanas implica renunciar a toda ilusão de transparência: tanto do discurso do outro quanto do seu próprio discurso (p. 12).

A renúncia à ilusão de transparência, de certo modo, provoca rompimento na concepção de legitimidade das ciências monológicas, uma vez que, sendo opaco o discurso, o objetivo da pesquisa não é a “precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado” (FREITAS, 2002, p.25). Nesse sentido, um e outro estão em processo de aprendizagem, de transformação, podendo refletir, aprender e significar-se durante a pesquisa.

Os processos de significação estão diretamente ligados ao horizonte social (que é cultural e histórico, e determina valores, época, literatura, ciência, moral, direito) que este e aquele indivíduo ocupa. Para o Círculo de Bakhtin, cada pessoa tem um determinado horizonte social estabelecido e definido e é a partir desse que constrói suas deduções, expectativas, apreciações. É imprescindível, portanto, que se estude o homem em sua relação com o lugar de onde fala, pois vemos *urbi et orbi* “através do prisma do meio social concreto que nos engloba.” (BAKHTIN, 2009, p.116).

Por outro lado, não podemos pressupor que esse indivíduo esteja completamente “ao sabor” de seu contexto social. Em verdade, o sujeito é constituído pela sociedade, mas também, ao mesmo tempo, a constitui: Bakhtin recusa “tanto um sujeito infenso à sua inserção social, sobreposto ao social, como um sujeito submetido ao ambiente sócio-histórico, tanto um sujeito fonte do sentido como um sujeito assujeitado.” (SOBRAL, 2008a, p.22).

Além disso, devemos pensar que fazer pesquisa em Ciências Humanas com base em Bakhtin é relacionar particular ao generalizável e na tensão entre o singularizante e o universalizante buscar a totalidade de sentido, desafiando-nos a não seguir a lógica da repetição mecânica do dogmatismo.

Renunciar à repetição mecânica segundo um único padrão não significa desconsiderar o rigor metodológico tampouco a autenticidade dos dados (KRAMER, 2007). Ainda vivemos sob a égide do positivismo e, por isso, deixamos de lado muitas vivências, diálogos e saberes que não fazem parte de seus pressupostos epistemológicos. Santos (2007a) chama essa razão de indolente e a qualifica preguiçosa, pois se considera única, exclusiva e incapaz de ver a riqueza dos

mundos. Por outro lado, no afã de escapar ao dogmatismo, algumas pesquisas se encontram no relativismo absoluto.

Freitas (2002) nos ajuda a encontrar na perspectiva sócio-histórica caminhos para termos a ideia da relação particular e generalizável, o irrepetível e o reiterável, da tensão entre o singularizante e o universalizante, buscando a totalidade de sentido, que é construído *entre* os sujeitos.

A pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica procura compreender os sujeitos para, através deles, compreender seu contexto. O pesquisador também é um integrante da investigação, pois a sua compreensão se constrói a partir do seu horizonte social e depende da inter-relação com os outros sujeitos que da pesquisa participam.

Nessa orientação, a entrevista é dialógica, isto é, pesquisa-se “*com* os sujeitos as suas experiências sociais e culturais, compartilhadas com as outras pessoas de seu ambiente.” (FREITAS, 2007, p.36). Assim, o pesquisador não pretende dar a *última palavra*, tampouco é surdo à resposta do outro, construindo *contrapalavras* a fim de aprofundar a compreensão do tema. A esse princípio, liga-se o da polifonia, em que as vozes são plenas, ou seja, diferentes discursos se defrontam, sem que haja uma voz dominante (BEZERRA, 2008). Como esclarece Rehdan (2003), dialogismo e polifonia não devem ser confundidos, uma vez que o “aquele é o princípio dialógico constitutivo da linguagem e esta caracteriza por vozes polêmicas em um discurso. Há gêneros dialógicos monofônicos (uma voz que domina as outras vozes) e gêneros dialógicos polifônicos (vozes polêmicas)” (p. 2)

No caso da nossa pesquisa, não foram realizadas entrevistas, mas a perspectiva dialógica foi tomada como eixo nas discussões dos encontros.

Os resultados, mais do que a descrição densa sugerida pela etnografia, são complementados pela explicação dos fenômenos. A diferença entre a perspectiva etnográfica interpretativa proposta por Geertz e a orientação por nós escolhida está no fato de que na primeira a autoridade do pesquisador representa os sujeitos – cabe ao pesquisador interpretar os sentidos construídos pelos atores - enquanto na segunda o investigador está *com* os investigados produzindo sentidos. Diferencia-se da etnográfica também no que tange à observação:

Mais do que participante, esta observação é caracterizada pela dimensão alteritária: o pesquisador ao participar do evento observado constitui-se parte dele, mas ao mesmo tempo mantém uma posição exotópica que lhe possibilita o encontro com o outro. E é este encontro que ele procura descrever no seu texto, no qual revela outros textos e contextos. Dessa forma, vejo a situação de campo como uma esfera social de circulação de discursos e os textos que dela emergem como um lugar específico de produção do conhecimento que se estrutura em torno do eixo da alteridade (FREITAS, 2007, p.32).

Amorim (2006) recorre ao quadro *A mulher que chora*, de Pablo Picasso, para explicar a exotopia. O cubismo, corrente estética da qual o quadro faz parte, capta o mesmo objeto sob diversos ângulos. A tela não sintetiza ($A+B=C$) esses múltiplos olhares, mas revela suas tensões, suas diferenças ($A+B=A'$ e B'). A ligação entre exotopia e cubismo está no fato de alguém tentar captar como o outro vê para em seguida retornar ao seu lugar e entender a partir da sua perspectiva o que foi visto. Trazendo para nosso trabalho, isso implica estudar as enunciações retomando o contexto em que foram proferidas.

O texto de Amorim (2006), assumindo uma postura exotópica, propõe diversas explicações para o quadro. Dentre elas, o entendimento de que o sofrimento da mulher, Dora Maar, foi gerado durante a pintura do painel *Guernica*, feita por Picasso em plena Guerra Civil Espanhola e acompanhado por Dora, que era fotógrafa, comunista e militante. Dora observa a guerra no painel e Picasso restitui o olhar dela.

Podemos dizer que quando o pesquisador toma uma postura exotópica, no seu texto nem a voz dele tampouco as vozes dos pesquisados são emudecidas. Assim como uma tela cubista, uma pesquisa a partir de Bakhtin não pode ser sobreposição ou fusão das idéias dos sujeitos envolvidos na pesquisa (incluindo o pesquisador), mas deve tecer um diálogo revelador das diferenças e tensões (AMORIM, 2006).

Como vimos, somos influenciados pelo dogmatismo que predominou nas ciências exatas e se alastrou durante um bom tempo nas ciências humanas. Mais recentemente, fomos inundados com teorias e estudos relativistas. Temos consciência de que fazer pesquisa sem cair em um desses dois pólos é um desafio.

1.3.2- O suporte da pesquisa-ação

Temos como referência a perspectiva qualitativa de orientação sócio-histórica a partir de Bakhtin, com base em Freitas (2002; 2003; 2007) e contamos com o suporte da pesquisa-ação. Em 1995, Blum escreveu que a pesquisa-ação era um protesto contra a separação do *pensamento* e da *ação*, herança do *laissez-faire* (BARBIER, 2007). Contrariando a lógica positivista, as P-As (pesquisas-ações) não se limitam a estudar o presente, mas observam a atualidade, interpretando-a à luz de seu passado e do futuro antecipado. Para as P-As os sujeitos colaboram conscientemente com o pesquisador (pesquisam *com*, como propõe a orientação sócio-histórica) e os resultados estão imbricados no contexto.

Sabemos que a perspectiva sócio-histórica com base em Bakhtin e a pesquisa-ação guardam diferenças entre si. Cabe salientar que nosso objetivo não é sintetizar as idéias de uma ou outra concepção tampouco cometer qualquer incoerência teórica. Não obstante, apesar de considerarmos a primeira orientação nosso alicerce teórico-metodológico, encontramos na P-A características importantes que nos ajudam a pensar o papel da pesquisa. São elas:

- a identificação do problema – para os adeptos da P-A não existe pesquisa sem ação. Um problema é identificado, pelo pesquisador ou pelo pesquisado, e um dos objetivos da pesquisa é tentar minimizá-lo. No nosso caso, trabalhei durante algum tempo como professora de Língua Inglesa na instituição pesquisada e percebi que alguns professores falavam sobre a dicotomia teoria e prática. Do mesmo modo, presenciei, por diversas vezes, tentativas de organizar mais formalmente grupos de discussão e estudos para elaboração de atividades em conjunto ou de caminhos para aprimorar a própria aula, inclusive um filme repassado, por iniciativa nossa (professores da escola), entre todos os docentes e discutido em alguns encontros na sala dos professores. Portanto, nosso suporte na P-A se justifica na medida em que o problema foi constatado no campo.

- o planejamento e a realização em espiral – “a cada fase da pesquisa, a avaliação e a reflexão – antes e depois da ação – estão juntas” (BARBIER, 2007, p.144).

Procuramos em nossos encontros realizar o planejamento em espiral, refletindo sobre o que estávamos fazendo e planejando novamente sempre que achávamos necessário.

- a técnica do diário em itinerância – assim como o diário íntimo, o diário de itinerância é um espaço onde redigimos pensamentos, sentimentos, conversas. Ao propor o diário de itinerância, Barbier (2007) desejava transformar um registro pessoal em documento de pesquisa. Compõe-se concretamente de três fases: um diário-rascunho, no qual escreve “que tem vontade de anotar no fervilhar da ação ou na serenidade da contemplação (BARBIER, 2007, p.138); um diário elaborado, no qual o pesquisador relê, enxerta outras reflexões, outros fatos, organiza seu texto; e um diário comentado, que será lido para outras pessoas. Entregamos o caderno no início da pesquisa e convidamos as pessoas a entregarem os relatos, já elaborados, no fim dos encontros. Os relatos entregues foram utilizados como complementação das análises dos enunciados dos movimentos discursivos.

1.4 – A prática docente a partir de Bakhtin

As leituras (com base) bakhtinianas foram se construindo na interação com as nossas compreensões sobre objeto de pesquisa. Cabe ressaltar que quando usamos o termo *objeto* de pesquisa estamos nos referindo ao processo de produção de conhecimentos dos movimentos discursivos do grupo de professores; logo, *objeto* não deve ser confundido com *sujeito*.

Sabemos que Bakhtin não tratou especificamente da área pedagógica, mas as suas elucidações sobre ato do sujeito, sobre prática e sobre produção de sentido [significação] se mostraram bastantes contributivas para melhor compreensão de nosso objeto.

1.4.1 - O agir dos sujeitos

As ações dos sujeitos foram estudadas em diversos enfoques e teorias. No caso da nossa pesquisa, iniciamos nossos estudos sobre conhecimento docente baseando-nos nas concepções de epistemologia da prática profissional, de Tardif (2007). Segundo esse autor, o conhecimento do professor é temporal, plural e heterogêneo, personalizado e situado. Temporal porque boa parte do que os docentes conhecem provém de sua história de vida, sobretudo de sua experiência como aluno da escola básica, porque os primeiros anos de vida são decisivos na sua estruturação e porque são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira. Plural e heterogêneo porque provém de diversas fontes, porque não formam um repertório de conhecimento unificado e, porque, na ação do trabalho, os professores almejam alcançar diferentes metas, cuja realização exige diferentes tipos de conhecimento, competência ou aptidão. Personalizados e situados porque são apropriados, incorporados, subjetivados e porque são construídos e utilizados em função de uma situação particular e, nela, ganham sentido.

Para nos aprofundarmos mais em nosso referencial, debruçamo-nos sobre os estudos de Bourdieu, por acreditarmos que o conceito de *habitus* pudesse ser contributivo para nossos estudos. A compreensão do conceito de *habitus* proposto por Bourdieu – o termo já havia sido tratado por Hegel, Husserl, Weber, Durkheim e Mauss de formas diferentes - recupera a noção ativa de sujeitos como produtos da história de campos sociais e experiências acumuladas, escapando do perigo de estudar o homem natural ou consensualmente, como alertado por Geertz (1989). Podemos compreender a função da noção de *habitus* por meio do fragmento:

Eis precisamente a função da noção de *habitus* que restitui ao agente um poder gerador e unificador, construtor e classificador, lembrando ainda que essa capacidade de construir a realidade social, ela mesma socialmente construída, não é a de um sujeito transcendental, mas a de um corpo socializado, investindo na prática dos princípios organizadores socialmente construídos e adquiridos no curso de uma experiência social situada e datada. (BOURDIEU, 2001, p.167).

A prática é, então, concebida como o resultado de uma relação dialética entre uma situação e o *habitus*. Esse último deve ser compreendido como sistema de

disposição durável e transponível, que, unindo as experiências anteriores, forma uma matriz de referência e torna possível cumprir tarefas infinitamente diferenciadas, viabilizado pela analogia a esquemas adquiridos em uma prática anterior. É entendido como temporal, localizado (por ser aptidão social), durável (mas não estável ou eterno), dotado de inércia incorporada (tende a produzir práticas moldadas) e introdutório de um descompasso e, por vezes, um hiato, entre as determinações anteriores que o produziram e as atuais determinações que o demandam explicações (SETTON, 2002).

No entanto, é necessário ressaltar que ele não tem como lógica de funcionamento a reprodução ou a conservação. Em verdade, para Bourdieu, “a ordem social constitui-se através de estratégias e de práticas nas quais e pelas quais os agentes reagem, adaptam-se e contribuem no fazer da história”. (SETTON, 2002, p.65).

Em resumo, considerado uma lógica em ação, o habitus é uma maneira particular e constante de entrar em contato com o mundo: são esquemas de percepção, apreciação e ação que permitem que o indivíduo engendre “estratégias adaptadas e incessantemente renovadas, situadas, porém, nos limites das restrições estruturadas de que são o produto e as define” (BOURDIEU, 2001, p.169).

Ao aumentar a profundidade de nosso mergulho no referencial teórico, descobrimos que Lahire (2004, p.318) critica duramente Bourdieu por sua concepção de *habitus*, pois assegura que os estudos bourdieusianos podem explicar apenas as sociedades homogêneas:

O argumento que eu desenvolvo em *L'Homme pluriel* é que se definimos o habitus como um sistema homogêneo de disposições gerais, permanentes, sistemas transferíveis de uma situação a outra, de um domínio de práticas a outro, então cada vez menos agentes de nossas sociedades serão definíveis a partir de um tal conceito. Esse tipo de definição convém melhor para sociedades bastante homogêneas, demograficamente frágeis, com extensão geográfica relativamente pequena, que oferecem esquemas socializantes bastante estáveis e coerentes para seus membros. Nas sociedades em que as crianças conhecem muito cedo uma diversidade de contextos socializantes (a família, a babá ou a creche, a escola, os grupos de iguais, etc.) os patrimônios individuais de disposições raramente são muito coerentes e homogêneos.

Para ele, muitos sociólogos tomaram a Sociologia bourdieusiana como um fato empírico bastante estabelecido (LAHIRE, 2002), tendo como consequência

poucas pesquisas realizadas. Setton (2009) discorda de Lahire no que tange à realização das pesquisas de Bourdieu e/ou de seus discípulos, mas pondera que Lahire faz considerações relevantes acerca da heterogeneidade do *habitus* nas sociedades contemporâneas. Para ela, *habitus* deve ser compreendido como a capacidade do indivíduo em se adaptar, (des)alinhar, interpretar, deslocar-se e construir conhecimentos sobre o mundo (SETTON, 2002). Tanto Bourdieu, quanto Lahire e Setton, no entanto, consideram o sujeito mais como ser do mundo do que do discurso (SOBRAL, 2008a).

Por considerarmos relevante a concepção de homem como ser do discurso, optamos, depois de inúmeros mergulhos turbulentos, pela perspectiva (com base) bakhtiniana. Além disso, aproximamo-nos das preocupações da filosofia de Bakhtin – o agir dos sujeitos, salientando o processo⁹ e não o resultado (SOBRAL, 2008c).

Agir, numa perspectiva bakhtiniana, não se restringe ao ato *per se*. Ato/atividade equivale a agir no mundo, isto é, realizar uma “ação física praticada por sujeitos humanos, ação que é situada a que é atribuído ativamente um sentido no momento mesmo em que é realizada” (SOBRAL, 2008a, p.13). Sobral (2008b, p.118) explica que

O agir do sujeito é um conhecer em vários planos que une *processo* (o agir no mundo), *produto* (a teorização) e *valorização* (o estético) nos termos de sua responsabilidade inalienável de sujeito humano, de sua falta de escapatória, de sua inevitável condição de ser lançado no mundo e ter ainda assim de dar contas de como nele agiu.

Para Bakhtin, é a falta de álibi, a ausência de escapatória, que faz com que um ato não seja apenas uma ação, mas com que tenhamos que estabelecer uma relação com ele – “é apenas o meu não-álibi no Ser que transforma uma possibilidade vazia em um ato ou ação responsável e real.” (BAKHTIN, 2003, p.44).

Logo, podemos dizer que em uma perspectiva bakhtiniana, agir, mais do que realizar uma ação, significa assiná-la, ou seja, ser responsável por ela. Como esclarecem Emerson e Morson (*apud* Amorim, 2007, p.18), “what is most important about a given act is that I sign it. Signing, then, is the first step towards the truth of

⁹ Apesar de, para fins desta pesquisa, considerarmos o processo, subentende-se incluir aí também a teorização e a valorização.

any situation.”¹⁰. É uma ação inserida num mundo vivido e intencional. A essas características liga-se o princípio da responsabilidade.

O termo responsabilidade foi criado por Sobral (2008a) na tentativa de unir responsabilidade – responder *pelo* ato – e responsividade – responder *a* alguém ou alguma coisa. Em algumas traduções, inclusive em *Para uma filosofia do ato*, obra já citada, usa-se *respondibilidade*; entretanto, assim como Sobral, acreditamos que esse termo enfatiza o aspecto da resposta.

É por conta da compreensão de ato como “responsível” (e, portanto, situado e intencional) que Bakhtin esclarece que o pensamento teórico-discursivo estabelece uma cisão entre o conteúdo ou sentido de um dado ato-atividade, e a realidade histórica do seu ser, a real e única experiência dele. (BAKHTIN, 2003, p.19). Ora, se a teoria é estanque da realidade histórica de seu Ser, por que interessamo-nos em “teorizar” a prática?

1.4.2 - Por que “teorizar” a prática?

Todas as tentativas de forçar caminho de dentro do mundo teórico para o Ser-evento real são completamente sem esperanças (BAKHTIN, 2003, p.7).

Uma interpretação descontextualizada da citação acima poderia levar alguns a dizerem que Bakhtin é contrário à teoria. Em verdade, ele propõe que

Uma teoria precisa entrar em comunhão *não* com construções teóricas e vida imaginada, mas com o evento realmente existente do ser moral – com a razão prática, e isso é, responsavelmente completado por quem quer que conheça, na medida em que ele aceita a responsabilidade por cada ato integral de sua cognição, isto é, na medida em que o ato de cognição esteja incluído como *minha* ação, com todo o seu conteúdo, na unidade da minha responsabilidade, na qual e pela qual eu realmente vivo – executo ações. (BAKHTIN, 2003, p.30).

Analisando as palavras de Bakhtin mais cautelosamente, percebemos que, para ele, a teoria pode partir da razão prática, isto é, dos atos do sujeito. Portanto, ela não pode ser pensada abstratamente, de modo que ela não deve perder de vista os atos concretos, realizados por sujeitos concretos, em situações concretas. Sua

¹⁰ O mais importante de um dado ato é que eu o assino. Assiná-lo é, então, o primeiro passo para a verdade de qualquer situação (Tradução nossa).

concepção diferencia-se da de Bourdieu e de seus discípulos, pois como já dissemos, a ênfase bakhtiniana é no processo e não no produto, e tanto processo quanto seu agente têm importância. “Não é o objeto que inesperadamente toma posse de mim como alguém passivo. Sou *eu* que me identifico ativamente com o objeto” (BAKHTIN, 2003, p.33), revela Bakhtin ao falar sobre questões estéticas, mas que pode exemplificar também sua concepção de sujeito.

A prática deve ser tomada como uma sucessão de atos concretos, realizada por sujeitos concretos, em situações concretas e, portanto, irrepitíveis e singulares. Para alguns, essa concepção pode significar argumentar no intuito de desvalorizar a teoria.

Contudo, a grande contribuição de Bakhtin para escaparmos tanto do objetivismo quanto do relativismo total consiste em elucidar que “[...] a ênfase no aspecto situado e irrepitível dos atos não nega os elementos repetíveis, constantes, da estrutura processual dos atos humanos.” (SOBRAL, 2008a, p.25).

Da mesma forma, Bakhtin assegura que também o produto é relevante, como evidencia Sobral (2008a, p. 25) em:

[...] cada apreensão é um ato, um processo de cunho irrepitível no que se refere à sua composição, mas que gera um produto segundo formas repetíveis, ainda que sempre mutáveis, sem prejuízo de seu projeto arquitetônico de realização – o que permite generalizações no estudo dos atos concebidos como uni-ocorrentes.

Para buscar a totalidade de sentido a partir de atos irrepitíveis, Bakhtin recorre aos conceitos de mundo *dado*, o mundo que está aí, e o mundo *postulado*, o mundo das singularidades. Nessa perspectiva, cada sujeito, de acordo com seu horizonte social, assina, responsabiliza-se pelo seu ato, apropriando-se especificamente do mundo dado. Cabe ressaltar que tal apropriação, apesar de ser feita em seus próprios termos, é construída na intersubjetividade.

Concluimos, pois, que “teorizar” a prática é refletir sobre o que a totalidade de sentido a partir dos atos do sujeito. A noção do *agir do sujeito* norteará, segundo Sobral (2008c), toda a obra de Bakhtin, inclusive sua compreensão sobre a linguagem, a literatura e a produção de sentido. Essa noção norteou igualmente toda a nossa pesquisa de campo, como observaremos no capítulo que se segue.

2. O CAMPO E A PESQUISA: A TROCA DE OLHARES

O objetivo deste capítulo é apresentar como foram se construindo as relações entre os docentes e a pesquisadora nos grupos de trabalho. A percepção da relação conflituosa que se estabelecia em cada encontro e/ou a cada transcrição foi importante para a análise dos dados. A fim de mostrar como se deu esta construção estabelecemos as seções *A inserção no campo, a inserção na pesquisa; As respostas ao convite; A busca pela consciência do excedente de visão; Em busca de balizadores para análise*, que organizam o processo da pesquisa.

2.1 - A inserção no campo, a inserção na pesquisa

Alves-Mazzotti & Gewandsznajder (1999) consideram a formulação do problema a etapa mais difícil e trabalhosa do planejamento de uma pesquisa. De um modo geral, uma questão é formulada e o pesquisador vai a campo pesquisá-la. No meu caso o avesso aconteceu: eu fui a campo e a pesquisa surgiu.

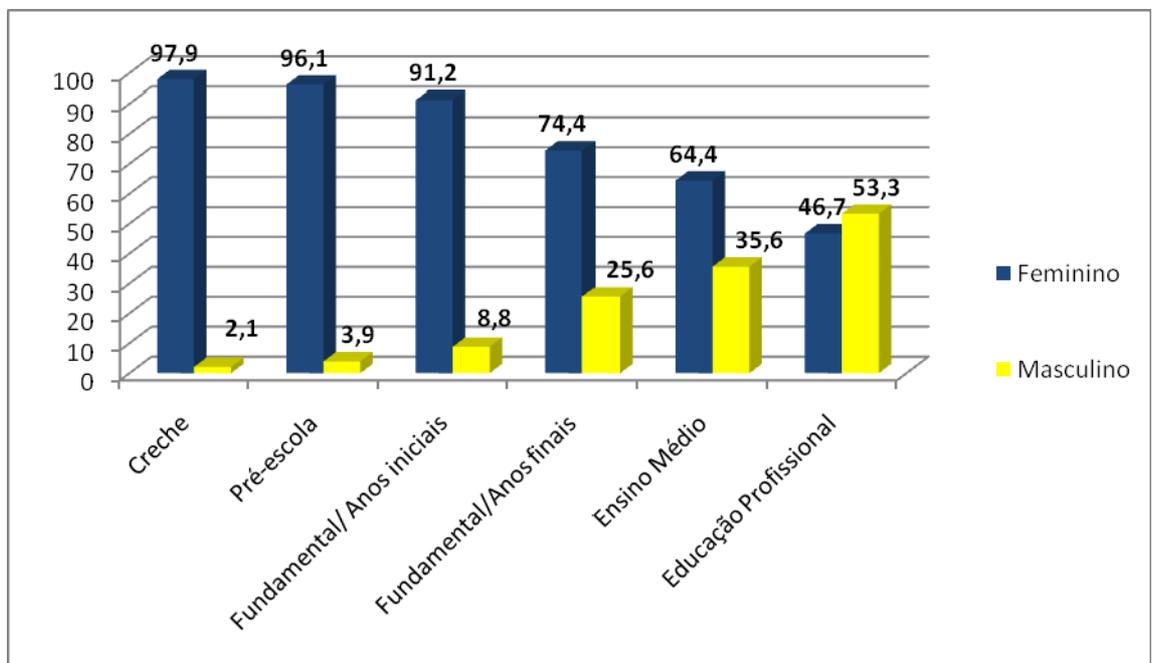
O campo, uma escola estadual no município de Niterói. Eu havia pedido antecipação de colação de grau para assumir o cargo de professora de Língua Inglesa e a funcionária responsável por alocar os professores na Coordenadoria do Estado me disse sorrindo que iria me dar um presente. Confiei nela, mas quando cheguei a casa localizei pela internet a escola: inserida em um vale entre dois morros “conhecidos por tiroteios e violência”, como me disse assustado meu pai. Logo pensei que o sorriso daquela senhora dos Recursos Humanos havia sido de sarcasmo.

Em seguida, veio à minha mente o perfil dos professores da Educação Básica. Segundo Oliveira (2008), em recente pesquisa para identificar o perfil dos professores da Educação Básica brasileira, o MEC concluiu que 65% dos docentes ganham entre cinco e dez salários mínimos e que grande parte tem curso superior com formação pedagógica. Da mesma forma, constatou que mais da metade dos

entrevistados não tem acesso à internet e a bens culturais, como teatro, cinema, espetáculos e leitura de literaturas nacionais ou internacionais. Observou também que a distribuição geográfica acompanha distinções sociais importantes no interior da categoria, sendo os professores mais jovens alocados na periferia e os mais antigos transferidos para os centros. Além disso, notou uma diferenciação quanto ao gênero - a maioria dos docentes é composta por mulheres e a concentração delas se dá nos primeiros anos da Educação Básica enquanto a dos homens, no Ensino Médio, “o que pode reforçar a crença de que o professor homem, em certa medida, é associado ao conhecimento e à autoridade e a professora ao apoio e cuidados dirigidos aos alunos” (OLIVEIRA, 2008, p.4).

Com base no Censo de 2007, foi lançado pelo INEP um *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro* (PESTANA, 2009) que comprova tal afirmação, como podemos verificar no gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Professores das etapas da Educação Básica segundo o sexo



Fonte: MEC/Inep/Deed, 2007

Tal estudo mostra também que, ao dividir a educação básica em três etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), percebe-se nítida mudança no perfil do professor e em suas condições de trabalho. Na educação infantil (creche

e pré-escola), por exemplo, a maior parte dos docentes trabalha em apenas uma escola e atende até duas turmas. No ensino fundamental, aparecem diferenças entre os professores de anos iniciais e os dos anos finais – de modo geral, os primeiros atuam em apenas uma turma e são multidisciplinares, enquanto os segundos atuam em mais de cinco turmas, porém com uma única disciplina (60%). No ensino médio, por sua vez, os professores são especialistas da disciplina: a maior parte ministra apenas uma matéria e menos de um terço ministra duas, lecionando para um número variável entre quatro a nove turmas.

Quanto à cor, o número de brancos superou o número de pretos/pardos/amarelos/indígenas em todas as regiões, exceto no Nordeste. Em todas as regiões, porém, o percentual de professores que não declararam sua cor foi significativo.

Gráfico 2 - Professores das etapas da Educação Básica segundo cor e região

Região	Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não-declarada
Brasil	1.882.961	32,36%	2,18%	13,77%	0,43%	0,25%	51,01%
Norte	157.016	7,56%	1,40%	22,13%	0,27%	1,20%	67,44%
Nordeste	570.647	11,97%	2,51%	21,36%	0,37%	0,20%	63,59%
Sudeste	741.604	50,45%	2,58%	10,00%	0,47%	0,08%	36,42%
Sul	281.251	45,90%	1,14%	3,53%	0,60%	0,12%	48,72%
Centro-Oeste	132.443	19,54%	1,69%	13,97%	0,35%	0,55%	63,90%

Fonte: MEC/Inep/Deed, 2007.

Cheguei à escola e percebi que não havia grandes discrepâncias em relação aos dados do MEC, somente no que tange ao salário, bem menor do que o previsto na pesquisa. Lá encontrei secretaria, biblioteca, sala de vídeo, laboratório de informática, direção, sala de professores, cantina, quadra de esportes, refeitório, sala de cópias, 02 banheiros femininos para alunos, 02 banheiros masculinos para alunos, 01 banheiro de professores, 01 cozinha, serviço de inspeção e de merenda

funcionando em ótimas condições. Descobri que podia fotocopiar e utilizar o datashow.

Provavelmente, por essa infra-estrutura e organização, a escola, de porte pequeno, teve em 2010 391 matrículas para os anos finais do Ensino Fundamental, segundo o Educacenso 2010. Possivelmente, a infra-estrutura também contribuiu para que a escola tenha ficado em 4º lugar no ranking do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica das escolas estaduais de Niterói nesse mesmo ano. Definitivamente, os funcionários da escola foram fundamentais para essa conquista.

Nos intervalos, acompanhava as discussões promovidas pelo grupo de professores e, como já revelei anteriormente, foi a partir desses momentos que comecei a pensar a pesquisa. No início de 2009, conversei com alguns professores do ensino fundamental II sobre como estava pensando construir meu projeto e eles acharam uma boa idéia. Por causa do excesso de atividade, pedi exoneração no Estado em julho de 2009.

Em fevereiro de 2010, voltei à escola e descobri que alguns dos professores haviam feito o mesmo. Segundo um site de notícias¹¹, de janeiro a julho de 2010, quase quatro professores por dia foram exonerados da rede estadual de ensino, desconsiderando as aposentadorias, morte e demissões. Uma carta aberta à população do Estado do Rio de Janeiro, enviada pelos professores servidores estaduais, estima que sejam 30 exonerações por dia. A carta, escrita nos meses finais de 2009, reclama que uma gratificação chamada Nova Escola se dará até 2015, fazendo com que alguns professores recebam aumento real de R\$ 2,15.

Mesmo dentro desse contexto de insatisfação, conversei com a diretora, que liberou a minha participação e deixou que eu colocasse um cartaz-convite para a pesquisa na sala dos professores (Apêndice I). O chamado era para discutir as “pérolas” dos alunos. Apesar de pejorativo, achamos que o termo era a saída encontrada para chamar atenção e gerar burburinho; hoje talvez fizéssemos diferente. O objetivo inicial do grupo era que cada docente apresentasse uma atividade que já realizava com seus alunos em sua respectiva área para que pudéssemos discutir e pensar nas lógicas que regiam as respostas dos discentes e

¹¹ Fonte: <http://educacao.uol.com.br/ultnot/2010/08/26/rede-estadual-do-rj-perde-quatro-professores-por-dia-baixo-salario-seria-motivo-da-desistencia.jhtm> Acesso em setembro de 2010.

a prática docente. Após a exposição do cartaz, foram enviadas cartas (Apêndice II) aos 19 professores, efetivos ou temporários, do turno da manhã da segunda etapa do Ensino Fundamental. Na semana seguinte, fui aos intervalos de aula convidá-los pessoalmente. Dentre os docentes, somente uma participou da conversa sobre a proposta inicial da pesquisa em 2009. Como foram as respostas ao convite?

2.1.1- As respostas ao convite

*“SOU UM PROFESSOR QUE PENSA...
Pensa em sair correndo toda vez que é convocado para uma reunião, que certamente o responsabilizará mais uma vez, pelo insucesso do aluno.
SOU UM PROFESSOR QUE LUTA...
Luta dentro da sala de aula, com os alunos, para que eles não matem uns aos outros. Que luta contra seus próprios princípios de educação, ética e moral.
SOU UM PROFESSOR QUE CRITICA...
Critica a si mesmo por estar fazendo o papel de vários outros profissionais como: psicólogo, médico, assistente social, mas não consegue fazer o próprio papel que é o de ensinar.
SOU UM PROFESSOR QUE TEM RECEIO,
E receia que a qualquer momento chegue um "estranho" que nunca entrou em uma sala de aula, impondo o modo de ensinar e avaliar.
SOU UM PROFESSOR QUE SONHA...
SONHA COM UM ALUNO INTERESSADO,
SONHA COM PAIS RESPONSÁVEIS,
SONHA COM UM SALÁRIO MELHOR, UM MUNDO MELHOR.
ENFIM, SOU UM PROFESSOR QUE REPRESENTA...
Representa a classe mais desprestigiada e discriminada, e que é incentivada a trabalhar só pelo amor à profissão.
Representa um palhaço para os alunos.
Representa o fantoche nas mãos do sistema concordando com as falsas metodologias de ensino.
E esse professor, que não sou eu mesmo, mas é uma outra pessoa, representa tão bem, que só não trabalha como ator, porque já é PROFESSOR e não dá para conciliar as duas coisas.”*

Autor desconhecido

O texto acima usa a ironia para demonstrar o descontentamento com a profissão docente. A escolha dos verbos *pensar*, *lutar* e *criticar*, logo no início de cada parágrafo e em letras maiúsculas, faz com que o leitor espere um argumento *Criticam! Lutam!*”, usados na maioria das vezes sem complemento. A quebra da expectativa e o humor do texto são construídos pelos seus objetos: *pensam em fugir; lutam dentro de sala, com os alunos; e criticam a si mesmos por estarem fazendo o papel de vários profissionais.*

Foi-me enviado por uma das professoras que compartilhou comigo a proposta do projeto de pesquisa, mas pediu transferência para outra escola. Disse-me ela que o relato expressava tudo o que ela realmente sentia em relação a ser professora. Em uma rápida pesquisa deste texto no Google, obtivemos 1.100 resultados, a grande maioria *blogs* da área de Educação.

Poderíamos fazer uma análise mais aprofundada do texto, mas é nesse aspecto quantitativo que queremos focar. *Blogs* são páginas da internet criadas, de um modo geral, por pessoas ou instituições que desejam informar ou expressar opinião. O grande número de páginas que o servidor de busca de dados nos apresentou parece ser um indício de insatisfação dos professores não só em relação à carreira, mas também em relação à teoria, uma vez que deslocam o uso de termos utilizados pelos que estudam a Educação.

Os professores do nosso grupo não escapam a esse contexto. Mesmo com toda a infra-estrutura, a escola apresenta os problemas de muitas instituições públicas: falta de participação da família, baixo salário dos professores, alunos com faixa etária defasada, violência entre os discentes, desrespeito com os docentes, entre outros.

A princípio todos os professores demonstraram preocupação com o tempo. Não haveria como organizar um horário comum entre todos depois da aula e a solução encontrada foi fazer as discussões nos intervalos. Dos dezenove professores convidados, alguns disseram que usavam o recreio para corrigir exercícios, preencher diários e outros aceitaram, mas não compareceram à sala, conforme combinado. Sete interessaram-se pelo projeto e, dentre esses, quatro participavam das discussões na época em que eu ainda era professora da escola. Mesmo dentre os que aceitaram, notamos certa hesitação, como foi evidenciado no relato de experiência de Marcelo, professor de Artes:

A princípio hesitei um pouco em aceitar o convite da professora Ana Paula para participar de seu trabalho de pesquisa no supracitado grupo de discussão, em virtude de minha falta de tempo pois, como é sabido, a rotina do professor é extremamente desgastante e ocupa grande parte do seu tempo, não só em sala de aula, mas antes, com planejamento, e depois, com avaliações, diários, relatórios etc. Há muito o professor tornou-se um operário da grande indústria preparatória de mão-de-obra para o mercado, seguindo uma cartilha que lhe é imposta de cima para baixo, sem qualquer possibilidade de questionamento. Pensando nisso, achei que seria importante participar desse grupo pela oportunidade que seria oferecida de pararmos por alguns instantes e conversarmos sobre como tem sido a nossa prática diária em sala, e sobre o que estamos fazendo para melhorar a qualidade de

nossas aulas. Pois, por incrível que pareça, a escola não tem sido, principalmente nos dias de hoje, um lugar de reflexão crítica da realidade.

Insisti, e como não havia dia de semana comum entre todos os professores que demonstraram desejo de participar, formamos dois grupos. O primeiro grupo se reunia às terças feiras e era formado por duas professoras de Português e duas de História, inicialmente. Mais tarde, também ingressaram uma professora de Espanhol, uma de Ciências e uma orientadora pedagógica, todas convocadas ou transferidas pela Secretaria de Educação durante o ano letivo. Houve ainda a participação de um professor de Inglês cujo contrato acabou em junho. O segundo grupo se reunia às quartas feiras e era formado por um professor de Ciências, um de Artes e uma das professoras de Português e a orientadora pedagógica, que também participavam do grupo de terça. Além disso, um professor de Ciências e um de Matemática desistiram de participar alegando que tinham tarefas para fazer no intervalo. Posteriormente, um docente de Geografia e um de Matemática ingressaram.

Iniciamos os grupos, em 09 de março, com 08 professores e terminamos, em 04 de agosto, com 10 professores (07 na terça e 05 na quarta, sendo que duas – uma professora de Português e uma orientadora pedagógica - participavam os dois dias). A proposta inicial era que nos encontrássemos quinzenalmente de março a junho completando 08 encontros no intervalo de 20 minutos. Por solicitação e conquista dos docentes, a direção autorizou que nos encontrássemos semanalmente e aumentou nosso encontro para meia hora. Foram 12 encontros e uma oficina no grupo de terça feira e 10 encontros no grupo de quarta feira. Além disso, apresentamos um trabalho elaborado em conjunto no IV Seminário Vozes da Educação, em 2010, na modalidade relato de experiência.

O aumento do número de professores participantes e de encontros programados pode levar o leitor a inferir que as nossas discussões aconteceram sem grandes inquietações ou interrupções. Cada participante buscava encontrar o seu lugar no grupo. Como parte integrante do grupo, eu, pesquisadora, também fui permeada por instabilidades e inquietações. A fim de cumprir com a intenção de um olhar exotópico, fui à busca pela consciência de meu excedente de visão.

2.2 - A busca pela consciência do excedente de visão

Quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila de nossos olhos. (BAKHTIN, 1992, p.43)

Um dos princípios constitutivos do ser e do agir, baseado em nossos pressupostos teórico-metodológicos, é a *alteridade*. Como evidenciamos no início deste trabalho, não carregamos conosco nossa imagem no espelho, mas os olhares de *outros*. Nessa troca de olhares (não apenas no sentido físico da palavra), mundos diferentes se refletem porque só *eu* posso ver e pré-formar sobre o *outro* aquilo que o completa justamente onde ele não pode se completar (BAKHTIN, 1992). Isso se deve ao nosso excedente de visão. Para o filósofo russo,

O excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade. Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que eu ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (BAKHTIN, 1992, p.45)

Ao ingressar no campo, estava consciente que seria completada pelas pupilas alheias. Estava certa de que não adotaria uma postura neutra, tampouco apenas contemplaria os sujeitos. Também estava convicta de que travaríamos uma relação intersubjetiva e de que na perspectiva sócio-histórica “pesquisador e pesquisado são partes integrantes do processo investigativo e nele se ressignificam” (FREITAS, 2003, p.6). Contudo, ainda que Bakhtin houvesse guiado minha percepção ética, tornar-me parte integrante do processo investigativo foi desafiador.

Ainda significando os enunciados de Bakhtin, cheguei aos primeiros encontros buscando identificar-me com o outro através dos sistemas de valores dos docentes pesquisados. Eram minhas primeiras tentativas de aproximação.

No afã de demonstrar aos professores que não ocupava a posição de pesquisadora contempladora, interrompi diversas vezes a fala do *outro*. Pude notar, então, que o diálogo, mesmo o interior (o pensamento), “não é uma proposta, uma concessão, um convite do eu, mas uma necessidade, uma imposição, em um mundo que já pertence a outros” (PONZIO, 2009, p.23). Além disso, ao fazer as primeiras

transcrições, notei que usei repetidas vezes o pronome *nós*. O uso *nós*, além de excessivo, estava inserido em discursos que um interlocutor poderia entender que eu ainda estava lecionando naquela escola. Em diversas partes, retomo situações vividas nos anos anteriores, falo sobre a *nossa* atuação em sala de aula, quando atualmente exerço a função de Técnico em Assuntos Educacionais, ou seja, atuo *fora* da sala de aula.

Ao me debruçar sob as primeiras transcrições, um misto de irritação e ansiedade tomou conta de mim a ponto de não poder mais transcrever os encontros futuros. Acreditava que não estava tomando uma postura exotópica e as minhas falas me incomodavam profundamente.

Nos encontros posteriores passei a prestar maior atenção em minha postura, na busca da consciência de meu excedente de visão. Enquanto isso, paguei um amigo para transcrever os encontros, o que me rendeu boas risadas. Eram as tentativas de afastamento.

Revisei as transcrições enviadas por ele no intuito de acrescentar elementos extratextuais de cada encontro que havia no meu caderno de campo. Percebi, ao revisar, que havia troca de palavras, algumas ilustradas no quadro abaixo:

O dito	O entendido
troque seu cachorro por um criança pobre (em referência a uma música)	torce o pescoço e sai uma criança pobre
quando me formei em Biologia	quando falei em ideologia
linguagem formal	linguagem feudal
relacionadas à violência, à sexualidade	relacionadas à violência, à insanidade
mensagem ao destinatário	mensagem ao destrató-lo

Gastar dinheiro com as transcrições e depois ter que minuciosamente revisar tudo foi, além de divertido, benéfico para o entendimento do meu papel na pesquisa. Aos poucos, a irritação deu lugar à reflexão, pois pude compreender que

Os sentidos construídos emergem dessa relação que se dá numa situação específica e que se configura como uma esfera social de circulação de discursos. Os textos que dela emergem marcam um lugar específico de construção do conhecimento que se estrutura em torno do eixo da alteridade, possibilitando o encontro de muitas vozes que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte (FREITAS, 2003, p.9)

Assim, meu amigo gentilmente aceitou transcrever, mas não tinha domínio sobre aquela esfera social de circulação dos discursos. E eu, enfim, compreendi que no processo investigativo, eu, parte integrante¹², estava me constituindo pesquisadora.

Concomitantemente, os professores estavam se constituindo sujeitos pesquisados. O peso da presença do gravador foi diminuindo com o tempo – falas como “Ih, está tudo gravado, né?”; respostas direcionadas à minha pessoa, tais como “Mas, Ana Paula, você não acha...?” ou “Você quer que eu continue na semana que vem?” foram diminuindo com o tempo.

Evitava responder perguntas desse tipo. Apesar de saber que meu discurso jamais é neutro e que estou - independente do assunto - sempre enunciando em direção ao outro (GOULART, 2007), não queria que os professores me vissem como única responsável pelos encontros ou ainda autoridade com proficiência para decidir certo ou errado.

Aos poucos, fui produzindo sentido para o conceito de *exotopia*. Quando nosso planejamento era atravessado por acontecimentos da escola, eu gerava *contrapalavras* para solucionarmos os problemas que surgiam. Alguns professores vieram reclamar dizendo que outros “monopolizavam” os encontros. Admitindo a fragilidade que me cabia como pesquisadora em construção, disse que eu não havia formulado respostas para algumas perguntas, tais como: Se o outro chega com uma demanda urgente, uma inquietação, uma vontade de discutir alguma coisa que pode ser o desejo do grupo, devo interrompê-lo e começar a discussão que havíamos planejado anteriormente? Ou ainda quando interromper a fala do outro? É (só) o meu papel?

Depois dessa conversa, percebi, por parte do grupo, maiores interrupções e intervenções para que o planejamento fosse cumprido. Inferi que compreenderam que não estava ali, apesar de pesquisadora, para definir assunto, tempo ou enunciador das mensagens.

Contudo, nossos planejamentos não foram atravessados apenas pelo desejo de o outro discutir algo fora do previsto. Tivemos muitas “quebras” de planejamento

¹² Considero-me parte integrante do processo investigativo não só por participar do grupo, mas também por ter a consciência de que meu olhar era completado pelas pupilas dos outros integrantes.

– falaram sobre prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), sobre dependência, sobre desrespeito com os funcionários, sobre o significado do Hino Nacional, entre outros assuntos. Feriados, enchentes, Conselhos de classe, Copa do Mundo atropelaram nosso calendário. Soma-se a esses obstáculos o pouco tempo para discutirmos, aproximadamente 30 minutos.

Com essas dificuldades, indagamo-nos: a pesquisa deve se adaptar à escola ou uma vez que a escola assumiu um compromisso ela deve se adaptar à pesquisa? As “quebras” no planejamento foram entendidas, ao longo do tempo, como flexibilizações necessárias à rotina escolar e as dificuldades encontradas não foram entendidas como obstáculos. Concluímos que a pesquisa deve se adaptar à escola, pois, caso contrário, estaríamos ignorando o contexto sócio-histórico e indo de encontro aos nossos pressupostos teórico-metodológicos.

O meu silêncio diante de algumas perguntas e expectativas dos professores não foi conseqüência de omissão ou ausência de voz. Ele era uma voz intencionalmente velada para mostrar ao meu interlocutor que ocupava a posição de pesquisadora **integrante** do grupo e, conseqüentemente, do processo investigativo.

Para finalizar, devo esclarecer que, ao falar da *fragilidade* da construção de meu papel como pesquisadora na perspectiva sócio-histórica, não me referia às noções de *fraco*, *quebradiço* ou *sem embasamento*. A fragilidade, entendo, consistia em compartilhar minhas dúvidas, em não querer ter a última palavra e em não querer responsabilizar-me por um grupo que era nosso, meu e do outro – cada um carregando consigo o olhar dos outros *eus*, produzindo réplicas e enunciados prenhes de respostas (BAKHTIN, 2009). Todas as angústias, inquietações, instabilidades foram compartilhadas e discutidas pelo grupo e, ao retomar, ao ocupar meu lugar de fora, pude perceber que, desde o primeiro encontro, minhas interrupções e indagações já eram um exercício de exotopia para alcançar a consciência de meu excedente de visão.

A cada turno de fala, isto é, a cada alternância de sujeito falante (BAKHTIN, 1992), percebemos os elementos subjetivos – intuito discursivo, o querer dizer – e os objetivos – objeto de sentido. Estar cônica de meu excedente de visão

possibilitou-me notar como os olhares diferentes¹³ de cada interlocutor do grupo foram se relacionando. Ao fazer parte dessa relação intersubjetiva, pude captar com mais perspicácia o *intuito discursivo* do locutor e, conseqüentemente, estabelecer mais critérios para seguir na busca por balizadores de análise.

2.3 – Em busca de balizadores para análise

Um enunciado absolutamente neutro é impossível.
(BAKHTIN, 1992, p. 308)

Antes de ingressarmos nas prazerosas e desafiadoras leituras (a partir) de Bakhtin, tomávamos a epistemologia das práticas profissionais, proposta por Tardif (2007), como base para as noções de produção de conhecimento no campo da docência. Segundo esse autor, a prática docente é um processo de aprendizagem através do qual os professores ressignificam sua formação e a adaptam à profissão. Duarte (2003), ao analisar as idéias de Tardif (2000), critica duramente o professor canadense ao postular que ele se insere naquele “movimento caracterizado por Maria Célia Marcondes de Moraes como o ‘recuo da teoria’ na pesquisa em educação” (DUARTE, 2003, p.606). O recuo da teoria deve-se ao fato de Tardif e outros autores que defendem a epistemologia da prática profissional supervalorizarem a prática reflexiva em detrimento “do conhecimento científico/teórico/acadêmico na formação do professor” (idem, p.607).

As inquietações deixadas por Duarte (2003) nos fizeram aprofundar o mergulho teórico, como visto na seção *O agir dos sujeitos*, e chegamos à conclusão de que Tardif, Bourdieu e Lahire não consideravam relevante a concepção do homem como ser do *discurso*. Talvez pela influência inicial desses autores tenhamos dedicado algumas páginas deste trabalho à seção *Por que teorizar a prática?*

¹³ A expressão *olhares diferentes* não é utilizada no sentido de *pontos de vista*, mas no entendimento de que cada sujeito do grupo tem seu excedente de visão, isto é, cada um completa o outro onde ele não pode completar-se.

As angústias deixadas pela noção de *habitus*, de Bourdieu, as indagações sobre indivíduo-sociedade, de Lahire, e os questionamentos sobre a epistemologia das práticas profissionais deram lugar aos princípios de atitude ativa responsiva do sujeito.

Uma vez considerado o sujeito um ser do *discurso*, concluímos que deveríamos - como havíamos planejado desde a formulação da pesquisa – tomar como *corpus* os enunciados dos docentes, ou, mais especificamente, os movimentos discursivos construídos nos encontros dos grupos. Os relatos de experiência complementaram nossas análises. A consciência do compromisso ético e da opacidade dos nossos discursos, resultado da escolha da orientação sócio-histórica, provocou, paradoxalmente, uma clareza com relação aos meus enunciados no grupo.

Se o *corpus* da pesquisa se baseou nos movimentos discursivos, por que manter as seções *O agir dos sujeitos* e *Por que teorizar a prática?* Nossa primeira intenção é levar o interlocutor, ativo e responsivo, a construir ao longo do nosso texto o caminho que traçamos para a realização desta dissertação. Nosso segundo desejo é mostrar que considerar o *agir* dos sujeitos na perspectiva de Bakhtin nos possibilita sustentar a tese de que os enunciados podem conter os indícios para a compreensão do processo de construção de conhecimento.

O enunciado, bem como a prática, é individual e irreproduzível. Ainda assim, também pode ser estudado pela ciência. Bakhtin (1992, p.335) explica que a ciência está ligada desde o início a singularidades irreproduzíveis, mas que pode estudar “a forma específica e a função dessa individualidade”.

Além disso, *agir* e *enunciado* estão intimamente ligados aos princípios de alteridade e de dialogismo. Ao enunciarmos estamos agindo sobre o outro (GOULART, 2007), já que, de acordo com o princípio dialógico, “[...] cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte” (BAKHTIN, 1992, p.291).

Tais ecos, no entanto, não são meras repetições de discursos anteriores. São reavaliações feitas por um sujeito que age ativa e responsivamente. Nas leituras (com base) bakhtinianas, o sujeito é um ser do *discurso* que assina seus atos, completando e sendo completado pelo outro. Assim sendo, seus enunciados

resultam de reavaliações construídas na relação intersubjetiva. Suas ações não se pautam somente no ato *per se*, mas no enunciar.

Nos enunciados, ainda que o objeto de sentido e as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento sejam idênticos ao discurso retomado, o intuito discursivo – o querer dizer – do falante pode mudar. O objeto de sentido e as formas típicas de estruturação do gênero de acabamento estão relacionados aos elementos mais objetivos do enunciado enquanto o intuito está ligado ao mais subjetivo.

Por participar ativamente do grupo e, desse modo, estar implicada no processo de comunicação das retomadas e réplicas de outros discursos, pude captar com mais facilidade o intuito discursivo dos sujeitos do nosso grupo. Adotar uma postura exotópica me possibilitou, dessa forma, perceber com maior prontidão o *todo* do enunciado, isto é, seus elementos objetivos e subjetivos.

Compreender o *todo* dos enunciados implicou maior profundidade nas análises. Ao mesmo tempo, fez com que repensasse a investigação dos movimentos discursivos do grupo, uma vez que a intenção inicial era analisar cada encontro do grupo e, em seguida as relações que cada dia havia com o outro. Os limites de prazo e páginas de uma dissertação obrigaram-me a selecionar, dentre mais de duzentas páginas de transcrição, além de relatos de experiência, alguns trechos para análise.

Inicialmente, analisaríamos os trechos em que havia discussão acalorada em torno de algum sentido. Entretanto, levamos em conta que

não convém compreender a relação dialógica de modo simplista e unívoco e resumí-la a um procedimento de refutação, de controvérsia, de discussão, de discordância. A concordância é uma das formas mais importantes da relação dialógica (BAKHTIN, 1992, p.354).

Por isso, desconsideramos a discordância como critério seletivo. Julgamos procedente pautarmos nossa seleção por um dos critérios objetivos do enunciado: seu objeto de sentido. Implica dizer com isso que escolhemos movimentos discursivos em que o objeto de sentido tivesse sido exhaustivamente tratado, ainda que tenha sido em encontros não seqüenciais.

Acreditamos que a procura por objetos de sentido retomados nos movimentos discursivos deva respeitar as relações intersubjetivas construídas pelas pupilas de

cada integrante da pesquisa e seus contextos sócio-culturais. Do mesmo modo, sabemos que o tema da enunciação “é determinado não só pelas formas lingüísticas que entram na composição (as palavras, formas morfológicas ou sintáticas, sons e entoações) como pelos elementos não verbais da situação”. (BAKHTIN, 2009, p.133). Por conta disso, analisaremos os enunciados de cada grupo em separado – o grupo das terças-feiras e o das quartas-feiras.

Cabe ressaltar que essa busca de elementos objetivos serviu de critério para a seleção dos enunciados a serem investigados, mas a pesquisa não se limitou a identificar os objetos de sentido dos movimentos discursivos. Nossa análise estará baseada no aporte teórico-metodológico utilizado em todas as fases da pesquisa, isto é, nas leituras (com base) bakhtinianas.

Alguns críticos discutiriam por que analisaremos movimentos discursivos sem explícito uso de ou referência a autor, livro ou teoria, se a proposta da dissertação é discutir os processos de produção de conhecimento. Poderiam eles argumentar que nos trechos analisados nenhum conhecimento foi produzido. De fato, nem autor ou conceito teórico foram discutidos em alguns dias. Contudo, ressaltamos que, para fins desta pesquisa, conhecer não é necessariamente apresentar ao outro um livro ou uma palestra; conhecer é significar, produzir sentido. Isso não implica desvalorizarmos o saber teórico, como critica Duarte (2001; 2003).

Bakhtin (2009) afirma que os enunciados estão prenhes de respostas. Assim sendo, asseguramos que para compreender os processos de produção de conhecimento devemos pensar como ou quais formas de reações respostas preenchem os enunciados. Logo, observaremos aspectos dos movimentos discursivos que caracterizem o processo de significação.

Como já dissemos, prática e enunciado têm em comum o fato de serem irreproduzíveis, mas apresentarem totalidades de sentido. Em busca dessas qualidades, mostraremos nossas análises dos episódios selecionados para, em seguida, tecermos nossas considerações no que tange aos dados gerais da pesquisa. No próximo capítulo, os movimentos discursivos selecionados serão analisados.

3. ANÁLISE DOS MOVIMENTOS DISCURSIVOS: A SINFONIA DE ENUNCIADOS

Neste capítulo, apresentaremos as análises dos movimentos discursivos selecionados para cada grupo. Será feita também uma breve contextualização de cada encontro. Da mesma forma, serão elucidados os resultados da pesquisa.

3.1 – Análise do grupo das terças-feiras

O grupo de terça-feira era formado, em princípio, por duas professoras de História (Celeste e Cau*¹⁴) e duas de Português (Cris e Mari*). Depois ingressaram uma professora de Espanhol (Mila*), uma de Biologia (Lins*) e uma orientadora pedagógica (Carla*).

Encontramo-nos 12 vezes, participamos de uma oficina de leitura e apresentamos o relato de nossa experiência no IV Seminário Vozes da Educação, realizado na Faculdade de Formação de Professores (FFP) da UERJ em agosto de 2010. Antes de iniciarmos as análises, apresentaremos uma breve contextualização das atividades realizadas.

No primeiro encontro, conversei sobre a dinâmica do grupo: cada professor ficaria responsável por uma atividade. Para fomentar participação do grupo, levei uma questão cujo objetivo era completar com um X possível a seqüência a seguir:

02 10 12 16 18 19 X

Todos os pensamentos se voltaram para buscar uma lógica aritmética, progressão, subtração... Comentei que uma resposta adequada poderia ser 200, uma vez que todos os números apresentados começavam com a letra D e estavam dispostos em ordem crescente. Discutimos como colocamos certas expectativas

¹⁴ Os nomes Cau, Mari, Mila, Carla e Lins são fictícios. No fim do trabalho de campo, perguntei aos docentes quem gostaria de usar o nome verdadeiro e apenas alguns se manifestaram favoráveis.

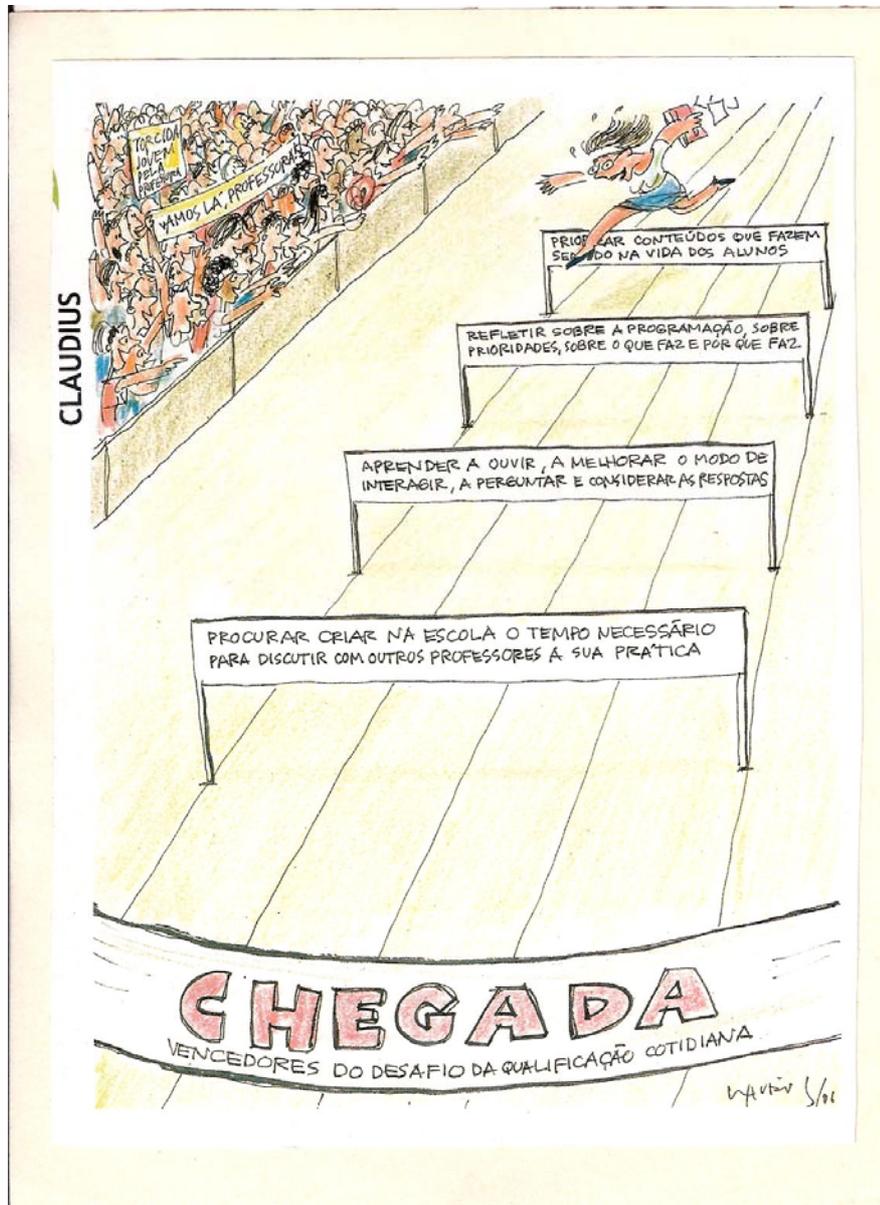
sobre algumas questões e ignoramos outras lógicas que também podem reger determinadas respostas. Refletimos sobre essas respostas no contexto de sala de aula e expliquei por que utilizei o termo “pérolas” no convite para o grupo. Apesar de pejorativo, a resposta-pérola, de um modo geral, apresenta um determinado raciocínio embutido, ainda que não seja aquele o esperado. O intuito não era dizer que teríamos que considerar as “pérolas” dos alunos corretas, mas que poderíamos refletir sobre suas lógicas de produção. Cris tomou a palavra e relatou um caso que havia acabado de acontecer: a utilização do termo *sacanagem* em sala de aula. No fim, Mari pediu para apresentar a próxima atividade.

Mari trouxe um texto que narrava um dia na vida do personagem principal, sempre apresentado pelo pronome Ele. Ao terminar o texto, Mari perguntou ao grupo: Quem é ele? Os professores criaram diversas hipóteses, dentre elas, um excluído socialmente (professor de Geografia), um símbolo da contemporaneidade, egoísta (professora de História). Depois de muita especulação, Mari revelou que *e/e*, que jogara o prato de comida no chão, que dera um beijo na moça sem autorização e que controlara o tempo de sono dos outros, era um neném. Em seguida, ela utilizou elementos do texto para se contrapor às especulações feitas pelo grupo. O grupo conversou sobre como desconsideramos as respostas dos alunos, sem dar a oportunidade de eles apresentarem seus argumentos.

As semanas de abril foram demasiadamente complicadas. Logo nos primeiros dias do mês, uma enchente assolou os municípios de Niterói e São Gonçalo e dezenas de pessoas ficaram desabrigadas. A escola ficou fechada por alguns dias. Em seguida, iniciaram-se as provas e o Conselho de Classe. Por conta disso, houve um grande intervalo entre os encontros.

Devido a esses transtornos, tivemos que refazer nosso planejamento e resolvi levar mais uma atividade. Como desde o primeiro contato, os professores comentavam sobre alguns desafios do trabalho docente, decidi levar a seguinte charge:

Charge Vencedores do Desafio da Qualificação Cotidiana



Fonte: Revista Nova Escola

Iniciei a discussão evidenciando como a questão do trabalho docente perpassava nossos encontros sem, contudo, ser tema direto das atividades que nos propusemos a fazer. Cau me chamou atenção para o fato de essa não ser uma atividade voltada para os alunos, objetivo inicial das tarefas que deveriam ser levadas pelo grupo. O encontro foi tomado pela discussão do primeiro obstáculo enfrentado pela professora da charge: priorizar conteúdos que façam sentido na vida

do aluno. A partir daí, nossas discussões foram tomando rumos que deram determinadas características particulares a esse grupo.

No encontro seguinte, continuamos conversando sobre a produção de conteúdos que façam sentido na vida dos alunos, mas ampliamos a questão: afinal, de quem é essa responsabilidade? Do professor? Da escola? Do livro? Do currículo?

Na semana posterior, houve um problema de desrespeito aos funcionários na hora do canto do Hino Nacional do Brasil. Demoramos a nos organizar, pois a Direção deixou algumas turmas sem intervalo. O encontro deveria consistir na apresentação da atividade da Mila, mas Celeste encaminhou insistentemente a discussão para o papel da escola na formação social do aluno. A insistência da professora de História para abordar o assunto teve repercussões nas reuniões seguintes, como veremos nas análises dos movimentos discursivos.

No nosso sexto encontro, Mila resolveu passar uma atividade diferente da que havia preparado na semana anterior: trouxe dois exercícios que nos faziam refletir sobre como aproximar os conteúdos da realidade do aluno. Um solicitava o preenchimento de dados de uma página em espanhol de um site de relacionamento bastante conhecido pelos alunos; o outro consistia na organização de figuras de vários artistas/ filmes conhecidos pelos alunos, bandeiras e localização geográfica de países de língua espanhola, disciplina que Mila leciona.

Em seguida, Cau trouxe uma dinâmica para pensarmos na Educação de uma forma ampla, revendo seus limites e possibilidades. Tendo como referência as discussões anteriores, Cau deu a cada um de nós um pedaço de papel e solicitou que escrevêssemos lixos da educação, ou seja, coisas que gostaríamos de extirpar da escola. Prontamente, todas nós escrevemos e jogamos os papéis em um saco. Para nossa surpresa, Cau pediu que cada uma retirasse um lixo da sacola e o reciclasse transformando-o em pérola. Explicou-nos que ficou pensando no cartaz-convide para participação no grupo, mais especificamente no termo pérola e o relacionou a tesouro. *Pérola* foi, então, deslocado de um contexto pejorativo para um valorativo. Esse deslocamento revela o crescimento e amadurecimento das nossas discussões no grupo. Estávamos caminhando de um espaço de reclamações e definições do papel do professor e do aluno para as contribuições que cada um

poderia dar ao outro, compreendendo que não éramos sujeitos absolutamente culpados ou extremamente autônomos, uma vez que formávamos e éramos formados pela sociedade.

Cris trouxe um texto que discutia os problemas estruturais da educação. Sua escolha era um grito de protesto frente às mazelas por que um professor, sobretudo, da rede estadual passa: salas cheias, salários baixos, docentes que tomam conta de alunos em lugar de darem suas aulas. Conversamos sobre algumas saídas para tornar a sala de aula um espaço em que professores e alunos interajam e construam conhecimentos, “apoiados por diversos profissionais, em quantidade, e em regras de frescobol e não de Fla-Flu” (DIB-RIBEIRA, 2009).

Assim como a preocupação com o trabalho docente, o desejo de participar mais de cursos de extensão e oficinas também foi demonstrado por vários docentes no decorrer do ano. Por conta disso, vínhamos conversando sobre a possibilidade de realizarmos uma oficina. Pudemos concretizar essa vontade devido à união de esforços dos professores (estávamos em plena realização de jogos da Copa do Mundo), da direção (pelo espaço e tempos cedidos) e de Suene Maia, a quem devo agradecer por ter ido, sem custo, debater por quase duas horas sobre *Práticas de leitura – os gêneros textuais e a formação do leitor*¹⁵. A discussão teve como pressupostos teóricos Bakhtin, Certeau e Freire e gerou intensa participação. Foram analisados imagens e jornais. Em razão do jogo do Brasil, sofremos certa pressão dos funcionários da escola para terminar a oficina antes do previsto e continuamos a discussão na semana que se seguiu.

Discutimos conceitos de linguagem a partir de um texto da revista Nova Escola (Mikhail Bakhtin, o filósofo do diálogo) e levei algumas leituras que vinha fazendo caso alguém se interessasse. Durante os encontros, também discutíamos a possibilidade de realizar uma atividade interdisciplinar que finalizasse o trabalho de campo e já havíamos, inclusive, escolhido o Hino Nacional como tema. Como nossas discussões estavam sendo muito atropeladas pelo pouco tempo e por outras demandas que invadiam aquele espaço, os professores disseram que estavam perdidos com as propostas da pesquisa de campo. Expliquei-lhes que iria fazer uma

¹⁵ A escolha do tema deveu-se à necessidade de abarcar as diferentes áreas de formação dos professores.

espécie de raio-x da pesquisa de campo, indicando o que havia sido delimitado e o que ainda haveríamos de fazer. Estávamos na penúltima semana do bimestre e, com isso, decidi retornar somente depois do recesso.

Durante as férias de julho, comunicamo-nos por email. Enviei o que já havíamos feito e o que ainda estava pendente (o seminário, a discussão dos textos e as atividades de Lins e Carla). Apenas uma professora retornou com as observações sobre os textos. Lins e Carla não haviam planejado suas atividades, mas também não indicaram possibilidade de fazê-las.

Em virtude dos atrasos e do aumento do número de reuniões, a data estipulada para término da pesquisa já havia ultrapassado consideravelmente (de maio para agosto). Almejando dar conta dos prazos e para conclusão do Mestrado, marquei uma reunião com os professores para terminar nossos encontros. O objetivo foi mostrar - por meio do meu relato de experiência - que, apesar das adversidades, construímos um grupo coeso. Cada atividade encadeou outra discussão, outro olhar.

Depois desse fechamento, encontramos-nos novamente na apresentação do relato de experiência no IV Seminário Vozes da Educação. Na ocasião, os professores presentes falaram com deleite dos encontros realizados e do aprendizado construído pelo grupo.

As sínteses de cada encontro elucidadas acima trazem indícios do objeto de sentido retomado nos enunciados. Todos os movimentos discursivos analisados a seguir têm como objeto de sentido, explícito ou inferido, a relação de compartilhamento de sentido entre pessoas com diferentes contextos sócio-culturais.

3.1.1 - Pô, professora, sacanagem!

Nosso primeiro episódio retrata o não compartilhamento de sentido entre professor-aluno e entre os docentes do termo *sacanagem*. Depois de discutirmos a questão do número que preencheria a seqüência, retomei uma brincadeira que uma das professoras de Português levantou quando fui convidá-los para participar do grupo: a semelhança entre as palavras *tema* e *matemática*. Contei que eu havia ido à biblioteca buscar livros para montar a atividade e a bibliotecária questionou o fato

de eu ter pedido um dicionário etimológico e um de sinônimos, alegando que era tudo a mesma coisa. Em seguida, comentei sobre um aluno que sempre chamava minha atenção porque eu não conseguia falar corretamente seu nome e revelei que, em uma dessas ocasiões, havia lhe explicado por que pronunciava seu nome de maneira incorreta. Cris me interrompeu: *Agora olha só, vou fazer uma colocação aqui, uma coisa que foi falada hoje. Foi o seguinte. Eu desliguei o ventilador porque estava muito barulho não dava pra explicar.*

Levando-se em conta que aquele era nosso primeiro encontro, dizer que fará uma “colocação” pode demonstrar certa preocupação com o que vai ser dito e um incômodo por estar sendo gravado. Imediatamente Mari concorda, dando a entender que o barulho em sala é algo corriqueiro. E Cris continua:

Aí um aluno que é bem abusadinho que tem aqui, virou e falou assim: - Pô, professora, sacanagem [tom pejorativo]. Aí, eu virei pra ele e falei assim: “Olha só, isso é uma falta de respeito. Essa é uma palavra indevida para a sala de aula. Você não deve dizer isso. Sua tarefa extra é trazer o significado da palavra que eu vou ler aqui pra todo mundo e vocês vão aprender que essa é uma palavra que não pode usar em qualquer contexto.” Vamos ver o que vai acontecer, né? Eu de certa maneira, fico até com um pouco de medo, entendeu, de algum pai ou alguma mãe que venha aqui dizendo: - Ah, a professora de português está falando sacanagem na aula. Mas ele pode falar e eu não posso falar com motivo de estudo. Porque, gente, sacanagem é uma coisa muito feia. Eu falei pra ele que eu nem sei se vou ler o significado na sala de aula... porque eu não sei o que vai vir. É uma coisa muito feia. Mas a palavra se tornou comum na boca deles. E na nossa; às vezes a gente fala sem querer, entendeu? Agora, o que ia falar... é isso.

Cris insere o movimento de disputa de sentido do termo sacanagem. Por que Cris inseriria um novo tema para a discussão? Acreditamos que ela tenha relacionado o fato de um aluno me chamar atenção à falta de respeito. Cris deslocou minha proposição a um novo contexto avaliativo e associou o acontecimento a abuso, lembrando-se da ocasião em que o aluno usou o termo, segundo ela, indevido.

No *Dicionário Didático do Ensino Fundamental*, da Editora SM, são previstos três sentidos para a palavra sacanagem: 1 – aquilo que é dito ou feito com a intenção de prejudicar alguém; 2 – aquilo que é feito ou dito com a intenção de

ridicularizar alguém; 3 – libertinagem ou devassidão. Desde o início de sua fala, no entanto, Cris tentou fixar um único sentido para a palavra: o último. Partindo do pressuposto de que todos compartilhariam a mesma noção, Cris não esclarece que significado toma para o termo, mas opina incisivamente para que possamos compreendê-lo: “falta de respeito”, “não pode usar em qualquer contexto”. Ao perceber que não encontra ecos de suas falas, usa o vocativo “gente” e a repetição de “muito feia” em “Porque, gente, sacanagem é uma coisa muito feia”. A preocupação com sua proposição também pode ser percebida no final desse turno de fala: “Agora, o que eu ia falar é isso.”

O desejo de obter ecos de suas falas não está, entretanto, associado somente ao fato de Cris estar desconfortável com sua enunciação. Qualquer locutor, em qualquer situação de comunicação, espera que seu destinatário aja responsivamente, isto é, adira, responda, concorde ou mesmo objete a seus enunciados, baseado em suas apreciações, pois a palavra “sempre quer ser ouvida” (BAKHTIN, 1992, p.356).

Assim que Cris termina sua fala, Cau parece atender ao seu chamado. Tenta, ainda que menos incisivamente, demonstrar que a palavra é informal, indicando divergência em relação ao que Cris expunha, dando início a um movimento de contestação: *É o contexto, o ambiente*. Mas Cris parece não perceber: *Ah, na televisão fala isso. Eu falei: televisão não é modelo de educação*.

Cau, então, exemplifica:

Tem uma turma da noite que eles usam expressões extremamente vulgares e não conseguem porque faz parte do contexto deles. Ai você tem que de uma certa forma trabalhar essa questão, né? Que às vezes o texto, o texto... Aconteceu à noite, o texto está até bom, né? Essa meninada da noite o texto é bom... só que tem palavras muito vulgares.

Celeste dá continuidade à contestação iniciada por Cau e amplia o problema, evidenciando que os alunos têm dificuldades em lidar com o significado das palavras:

Mas o problema deles com as palavras é muito sério porque [som ruim] nenhum. Esses dias eu passei uma matéria no quadro, bem explicadinha e perguntei: entendeu? Entendemos!

[resposta dos alunos]. *Então não preciso explicar. Aí, mandei eles lerem pra prova. Quem leu com o dicionário do lado, conseguiu fazer bem a prova. Quem não leu com o dicionário do lado, não conseguiu fazer a prova, não sabia o que era soberano, o que era símbolo, entendeu. Ele lê que os países europeus exerceram dominação sobre África e Ásia e aí eles vêem o mapa da África sem estar partilhado e o mapa partilhado e aí eles não conseguem estabelecer relação com um mapa e outro - um está cheio de colônias e o outro praticamente não tem colônia nenhuma, né? Olha, foi uma dificuldade com a palavra diferenciar e com a palavra soberano, que foi uma coisa assim trágica, muito trágica mesmo.*

E Cris continua:

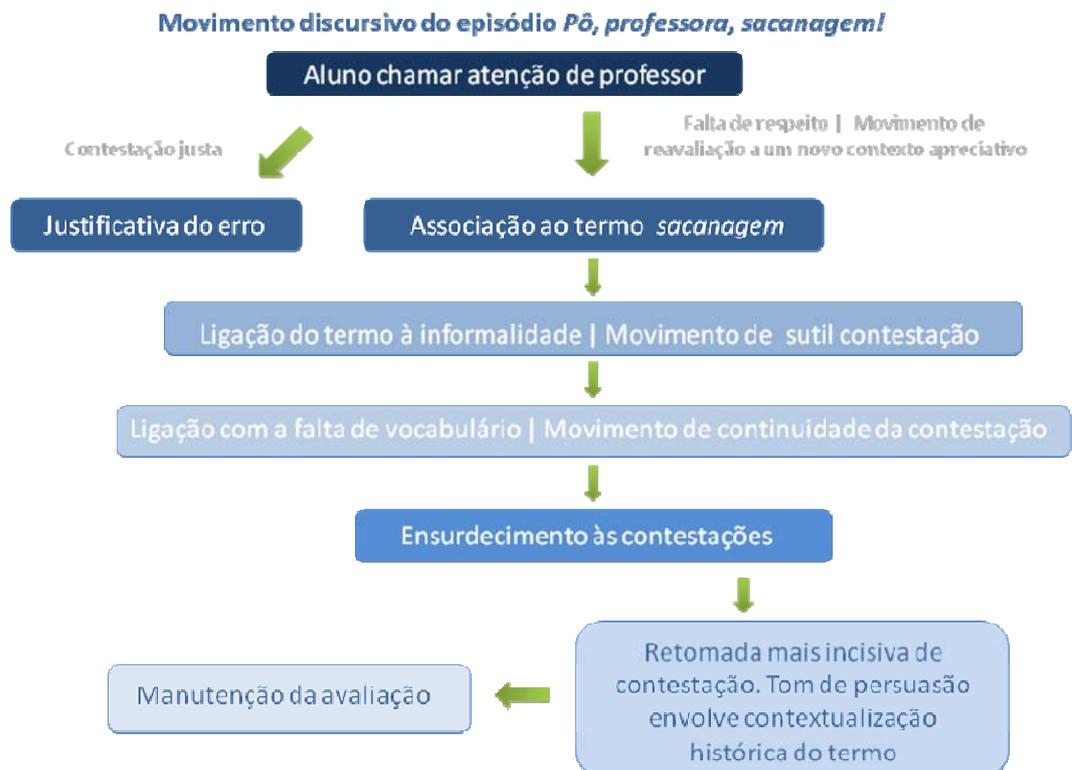
Então eu acho que isso que eu estou falando vem a defender o que você colocou aqui que é o quê? Que a palavra não vem isolada de seu significado. Então, quando ele fala uma palavra dentro da sala, ele está trazendo toda aquela ... ele está falando aquilo ali, na minha frente. Então acho uma falta de respeito. Ah, professora, não é tanto assim [imitando os alunos]. Mas eu acho. Eu acho, por que o que a palavra representa?

Quando Cris, no turno de fala acima, inicia sua proposição com o elemento conjuntivo “então”, pressupomos que ela retomará o que Celeste havia dito. Entretanto, Cris retoma o que eu havia falado sobre pedir dois dicionários na biblioteca, há onze turnos antes da fala de Celeste.

Celeste percebe que Cris não recuperou a informação gerada por ela e Cau e, por isso, volta à discussão em torno do sentido do termo sacanagem: *O problema é que tem...* E Cris interrompe a fala de Celeste para ratificar sua posição: *Eu acho.* Celeste responde à interrupção de Cris com certa hesitação: *Não sei. Não é bem assim. O problema é que antigamente...* E Cris interrompe de novo: *Eu falei pra ele que ele poderia ter dito outras coisas.* Mas Celeste insiste em sua réplica: *Não sei. Não sei o significado no dicionário, mas em mil novecentos e antigamente, esse significado era muito sacana, sacanear né?* Como professora de História, a palavra de Celeste toma força de argumento de autoridade. Cau concorda e Celeste continua: *Era muito usado no sentido de enganar, de ludibriar e não no sentido, no contexto mais...*

Cris, no entanto, parece não ter sido convencida de que seu aluno utilizara o termo dentro do contexto apresentado por Celeste: *Mas esse segundo sentido ele é muito mais reforçado agora*. Repare que em momento algum, Cris evidencia qual o sentido fixado por ela e nos dá apenas indícios. A conversa toma rumo de informalidade; o sinal do término do recreio bate e Cris brinca: *Ih, está tudo gravado, né?*

O movimento discursivo deste episódio pode ser resumido no quadro abaixo:



Nesse episódio, podemos perceber que os enunciados dos professores estão preenchidos por marcas lingüísticas indicadoras de hesitação, tais como *não sei*, *às vezes* etc, a que Paulillo (*apud* GOULART, 2007) denomina *indicadores genéricos*. Tais marcas estão presentes em enunciados em que o locutor diminui o grau de adesão das idéias de que defende. No caso específico deste episódio, não atribuímos a utilização dos indicadores genéricos à incerteza do que havia sido dito, mas ao receio de que as discordâncias pudessem gerar indisposições por ser esse o nosso primeiro encontro. A seguir, apresentaremos um novo episódio do grupo de terça-feira.

3.1.2 - Desafios da qualificação cotidiana

O episódio abaixo retrata a discussão gerada em torno da charge *Vencedores do desafio da qualificação cotidiana*¹⁶. A imagem mostra uma professora tentando vencer sozinha uma corrida com os seguintes obstáculos: 1 - priorizar conteúdos que façam sentido na vida dos alunos; 2 – refletir sobre a programação, sobre prioridades, sobre o que faz, por que faz; 3 – aprender a ouvir, a melhorar o modo de interagir, a perguntar e considerar as respostas; 4 – procurar criar na escola o tempo necessário para discutir com outros professores a sua prática.

Ao darmos início à discussão, Cau traz à tona a dificuldade em compartilhar determinados sentidos com o aluno quando ambos têm contextos sócio-culturais tão diferentes:

Eu acho assim, nesse primeiro obstáculo sobre essa questão assim de fazer significado pro aluno, eu acho que é difícil, porque a gente vê que tem tantos conteúdos, e muitas vezes a gente não está inserido na realidade do aluno pra que ele crie significado daquilo, do conhecimento que a gente está aplicando.

A fim de diminuir as réplicas, Cau traz exemplos de sua área de atuação:

Eu acho isso daí a maior dificuldade, na minha disciplina eu vejo que, História, então?! Eles têm uma distância muito grande, eles não querem conhecer nada que não seja a realidade dele. Como você trabalha a história tanto do passado e, claro, com o presente também, mas fica muito difícil, porque a principio eles já querem rejeitar eles não querem nada que remeta ao passado deles, até porque, pra eles, tudo muito assim, a tecnologia cada vez ficando mais avançada... eles consideram o que aconteceu ano passado, pra eles aquilo dali já está

¹⁶ Apresentada na página 69.

muito distante. O que a gente dá em sala de aula não tem significado nenhum, e quando não tem significado ele não aprende.

Cris parece iniciar um movimento de concordância:

É porque ele não encontra lá dentro dele o ponto que vai fazer a ligação com o que a gente fala. Na minha matéria realmente também, acontece a mesma coisa porque eu falo lá, por exemplo, hoje, eu falei sobre tipos de predicado.

Entretanto, no decorrer desse mesmo turno de fala, percebemos que os enunciados de Cau e Cris têm expressividades diferentes:

Isso eu tenho certeza absoluta que não está fazendo nada na vida deles... por enquanto, não está fazendo nenhuma diferença na vida deles, [é] porque eu julgo necessário. Eu trabalho com aluno de concurso, eu vejo qual é a deficiência do aluno de concurso. Então eu tento, na medida em que o livro traz, mostrar pra eles o que precisa pro futuro, né? Ter alguns conhecimentos gramaticais, pro futuro. Mas eles ainda não têm assim, entendeu? Por causa da idade! Então, tem um buraco nisso entendeu entre o que a escola quer ensinar e o que o aluno deseja aprender ou o que o aluno deseja da escola.

Para Cau, fazer sentido tem relação com o contexto sócio-cultural ao qual o aluno pertence. Já para Cris, é uma questão mais no âmbito da funcionalidade, associada ao tempo: hoje não tem função para aquele aluno, mas amanhã poderá ter. Em seguida, Cris dá indícios de que poderia reavaliar sua noção acerca do fazer sentido:

Hoje eu peguei na sala uma revista, essas revistas teen né, "Capricho", revista teen. Eu pensei assim: "Poxa imagina se eu mandasse todos os alunos comprarem revista teen e a gente comesse a ler, e eu conversasse sobre o que é da realidade deles."

Posteriormente, ela se justifica: *Mas aí eu fico com medo, eu tenho medo de fazer isso, entendeu, porque pode ter um ou outro assunto que enfim, não estamos ainda preparados pra isso.* Mais uma vez, Cris não explicita o que é *um ou outro*

assunto, porém, levando em conta seus discursos anteriores, inferimos que sejam matérias relativas à sexualidade.

Assim que Cris termina seu turno de fala, Mila preenche seu enunciado com retomadas das mensagens anteriores:

Eu penso que essas questões do fazer sentido muitas vezes têm a ver com isso - nós encontramos os conteúdos e não sabemos se tem a ver com a realidade do aluno. Por outro lado, nós também temos dificuldade de fazer com que aquele conteúdo tenha a ver com a realidade do aluno.

Precavendo-se de réplicas, Mila fundamenta:

Eu acho que até por falta de tempo, né? A gente não tem tempo de chegar e pensar naquela atividade: como é que eu posso aproximar aquela atividade para [Cris interrompe: Para aquela turma, né?] aproximar esse conteúdo daquela realidade? [Cris interrompe: Como Paulo Freire, né] E exemplifica: É. Como predicado que é algo tão abstrato, mas como é que eu posso fazer com que isso se aproxime?

Pelas escolhas lexicais de Mila, podemos notar que seu intuito discursivo era relacionar as ponderações de Cau às de Cris, sem desprestigiá-las. Sintetiza novamente seu raciocínio - *Então tem a ver com a dificuldade de o aluno reconhecer aquilo como algo seu* - diz ela, colocando em primeiro lugar o obstáculo a ser ultrapassado pelo aluno - *e também tem a ver com a dificuldade nossa também fazer aproximar esse conteúdo e essa dificuldade tem a ver com o tempo, o pouco tempo que nós temos para planejar*. Mila apropriou-se dos enunciados anteriores, não só resumindo-os, mas também evidenciando um novo olhar para o problema de alunos e professores não compartilharem determinados interesses, uma vez que Mila apresenta ainda a dificuldade que temos em entender o contexto sócio-cultural do aluno e a falta de tempo para fazê-lo. A apropriação lingüística acontece de vários modos – da repetição à reelaboração – e “é capaz de fazê-la ressoar de forma diferente, de conceder-lhe uma nova perspectiva” (PONZIO, 2009, p.101).

No encontro seguinte, continuamos a discutir a charge. Estavam presentes, além de Mila, Cau e Cris, Mari e Celeste. Retomei o que havíamos conversado na semana anterior:

Você [Cris] comentou como em português é difícil mostrar pra um aluno que aquilo faz sentido e que quando você pega um prova de concurso você vê que aquilo cai, mas que ele nem sempre tem maturidade para perceber isso. Nós falamos também de que às vezes a culpa cai no aluno ou no professor quando nem sempre se trata de achar culpados.

A retomada dos enunciados do encontro anterior leva-nos a perguntar: “Como, na realidade, apreendemos o discurso de outrem?” (BAKHTIN, 2009, p. 52). A mudança de sujeitos nas frases - você e nós - insinua uma tentativa de afastamento e outra de aproximação, respectivamente. Diálogos posteriores demonstrarão que não me posicionei a favor ou contrariamente à afirmação feita por Cris. Assim, o fato de retomar seu enunciado pela repetição da fala e de me dirigir diretamente a ela demonstra que o crivo da minha avaliação não havia sido suficiente para torná-la palavra própria. O uso de você evidencia, pois, afastamento. Por sua vez, a tentativa de aproximação é marcada pelo uso de nós. O encontro anterior havia terminado com a seguinte discussão: Existem culpados pelo distanciamento entre escola e sociedade? Seria o professor? O aluno? O sistema? Ao resgatar o que havíamos conversado, não citei o sistema como possível culpado para o não compartilhamento de sentido professor e aluno. Por quê?

A supressão desse termo está associada à minha intenção com esse enunciado, pois, como garante Bakhtin (1992), “Ao escolher a palavra, partimos das intenções que já presidem ao todo do enunciado, e esse todo intencional, construído por nós, é sempre expressivo” (p.311). Como meu objetivo era retomar o que havia sido discutido e fomentar novas réplicas, a omissão do termo sistema indica que estava tentando evitar que as contrapalavras fossem todas direcionadas à aceitação de que o governo seja culpado pelo distanciamento entre escola e sociedade e que, com isso, a participação nos movimentos discursivos diminuísse.

Mari imediatamente se incomoda com a questão de o *fazer sentido* estar atrelado à funcionalidade do concurso público:

Interessante também a questão do concurso. A gente tem essa perspectiva [do concurso]. Agora, muitos alunos não têm isso. Muitos alunos não vão prestar concurso. Então eu não sei se a gente tem essa autonomia de trazer conteúdos que tenham a ver com a realidade

deles. Por que muita coisa cai em concurso? [pergunta retórica] Cai! Mas quem vai fazer concurso? São todos? [pergunta retórica].

Percebemos, então que, neste momento, é consensual entre os docentes a ideia de que *fazer sentido* deva estar atrelado à questão da funcionalidade do ponto de vista mercadológico daquele conhecimento. Para os professores, não há problema no fato do conteúdo disciplinar ser funcional. A proposição é: concurso público tem uma função para os alunos? Na linha de raciocínio da funcionalidade para o mercado de trabalho, Celeste interrompe: *Mas as empresas fazem provas de seleção.*

A contrapalavra de Celeste indica que, mesmo que não façam concurso público, muitas empresas fazem provas de seleção, o que justificaria o aprendizado de determinados conteúdos.

Mari, porém, insiste na relação entre sentido e funcionalidade para os alunos:

Mesmo com as empresas, a gente deveria trabalhar a questão da oratória, uma boa redação, uma boa interpretação de texto. Agora, a gramática, seus detalhes ali, realmente só pra concurso, só pra concurso. Acho que deveria trabalhar o conteúdo deveria ser todo assim focado na concordância verbal, porque isso daí eles vão utilizar no quê? Numa entrevista, né? No seu dia-a-dia.

Em seguida, Mari traz à nova perspectiva, atrelando funcionalidade a funcionalidade atrelada ao contexto sócio-cultural dos seus alunos:

No primeiro dia de aula meu eu sempre falo: se você quiser brigar com alguém, você tem que saber português. Se estiver apaixonado, vá escrever uma cartinha. Minha mãe, todo mundo conhece a minha mãe, a maioria conhece a minha mãe aqui, e ela foi uma pessoas, assim, hoje, ela fez a pós-graduação parou por causa de filho, porque ela é uma pessoa que gosta de estudar. Ela teve uma infância muito difícil; foi criada pelo pai, longe da mãe. Quando ela voltou pra mãe, com 14 anos ela estava na 3ª série. Mas ela, uma morena bonita, arranhou um namorado que estava na faculdade, apaixonado por ela. Ele deu um presente e ela queria escrever um bilhete e ela não sabia. Ela voltou a estudar por causa disso. Catorze anos, e ela voltou a estudar por causa disso. E hoje é aquela pessoa que

busca. Então ela contando... quer dizer, houve uma necessidade para que ela voltasse a estudar. Então ela voltou.

A repetição do termo por causa disso indica que Mari buscava, através do exemplo de sua mãe, corroborar sua proposição inicial: a escola deve ensinar conteúdos ligados às necessidades do contexto sócio-cultural de seus alunos. A proposição é ainda resumida novamente: quer dizer, houve uma necessidade para que ela voltasse a estudar. E contrapõe aos conteúdos escolares atuais:

Agora você imagina: senta ali – ditongo, hiato. O que isso vai levar a acrescentar pro cara? Entendeu? Não vai acrescentar! Vamos estudar as desinências conforme eu estou estudando aqui no 7º ano? Vamos falar a verdade se não for pra um concurso pra que que o cara vai usar isso? Entendeu? Duvido que numa empresa, num teste lá, os Recursos Humanos vão pedir isso. Vão pedir o quê? Uma redação, sem rascunho, pra avaliar a objetividade, sua letra, são vários testes. Então, eu acho que isso aqui... estudar desinências [Até por que nem sempre o cara do RH sabe também né?, interrompo] Justamente . Até a gente mesmo. Vamos dizer a verdade. A gente só estuda gramática por quê? Porque a gente tem que dar aula. Porque se a gente não fosse professora de português... Vamos falar a verdade. Vamos falar a verdade. Porque não tem nada a ver. Nada a ver. Então eu acho que esse primeiro obstáculo aqui, na verdade, a gente já pára no primeiro. Dá até vontade de ficar aqui. Não vamos pular esse não. Vamos tentar mudar o que está escrito aqui.

Três situações nos chamam atenção no discurso de Mari. A primeira refere-se à repetição de vamos falar a verdade, insinuando que alguns enunciados anteriores dos professores fossem hipócritas. A segunda liga-se ao fato de dirigir seu olhar a mim: se a gente não fosse professora de português, o que, somando a repetição da sentença anterior, dá indícios de que Mari esperava que eu me posicionasse e coloca minhas enunciações como palavras de autoridade. A terceira relaciona-se ao modo como o discurso de Cau guarda semelhanças e diferenças com o de Mari. Ambas asseguram que, diante de tantos obstáculos, grande parte dos docentes pára no primeiro. Mari, no entanto, questiona o currículo que é dado, evidenciando que deveriam tentar mudá-lo.

Celeste, assim como no primeiro encontro, assegura que os alunos têm dificuldades com os significados das palavras e que o ensino da desinência seria um modo de possibilitar a compreensão de um vocábulo pela sua decomposição, como vemos em:

Mas olha só: eu trabalho com as palavras com os meus alunos. Então, em história, principalmente, tem muitas palavras que eles têm muita dificuldade para entender o que é. E a gente tem às vezes que desmembrar as palavras, as desinências: cultura, cultivo, latifúndio. Uma das maiores dificuldades deles é que o livro de história está cada vez mais difícil em termos de termos, de palavras. O livro da 8ª série... tem livros que os alunos não conseguem estudar porque eles não entendem o que está escrito. Professor de história atualmente é mais um professor de interpretação [som inaudível]. E na realidade eles não sabem o significado de palavras, sinônimos de palavras, as desinências. Isso você não sabe o que é uma coisa mas você vai lá, isso daqui é do texto né, de fora, você vai tirando um pouco.

Mari relativiza a proposição de Celeste: *Eu acho que a gente aprender num contexto é uma coisa. Agora você pega como matéria na língua portuguesa...* Cris interrompe

É mas agora ela falou tudo. Contexto. Porque existe uma proposta de ensino de língua portuguesa, através do texto, só que a defasagem dos alunos é muito grande. Então você não tem como eu pegar um texto e dar todo o conteúdo daquele texto ali, porque os alunos não acompanham, entendeu? Então a gente tem que ir lá no comezinho, e outra coisa, é Ana Paula, eu acho uma injustiça com o aluno do colégio (do 2º grau). Eu ensino gramática. E por quê? Porque eu dou aula para cursinho por concurso. Então eu acho uma injustiça deixar os alunos da escola pública, entendeu, a desejar em relação a isso entendeu.

A conjunção mas unida ao advérbio agora indicam clara objeção ao que Mari havia dito. Isso fica comprovado na continuação de sua fala, sobretudo, em Então eu acho uma injustiça deixar os alunos da escola pública, entendeu, a desejar em relação a isso, entendeu. Cabe ressaltar que, assim como Mari, Cris dirige suas colocações diretamente a mim, colocando-me na posição de moderadora do debate.

Cris posiciona-se favorável a determinados conteúdos na escola, tomando como elemento de persuasão sua experiência profissional. E prossegue, utilizando

também palavras de autoridade, a fim de diminuir as réplicas de sua oposição ao discurso de Mari:

Então, eu conheço os PCNs, conheço outros só de estudar pra concurso mesmo e sei que como o governo pede pra focar essa coisa mais subjetiva da interpretação de texto. Agora se o aluno não tiver um bom fundamento em gramática ele também não consegue interpretar os textos não, se ele não souber o que é uma oração principal, o que é uma oração subordinada, porque o texto ele nasce da oração principal, entendeu? Então não tem como fazer interpretação de texto, também como Celeste falou, sem conhecer essas, essas, como ela está falando, as desinências, sem conhecer palavra por palavra. Agora, eles não acham necessárias essas coisas que a gente ensina, eles não acham necessário.

Cau justifica a atitude dos alunos: *É porque isso está fora da realidade deles.* Concomitantemente, Cris e Mari pronunciam-se: *Está fora.*

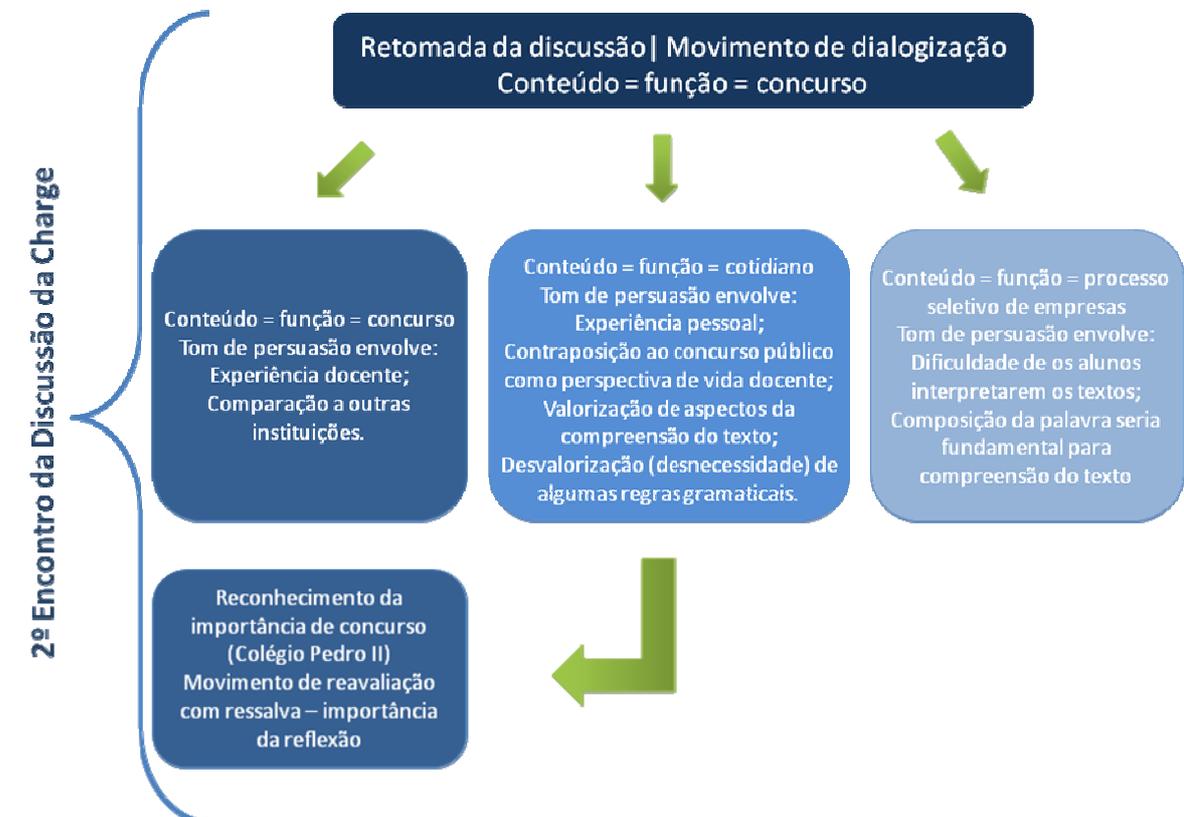
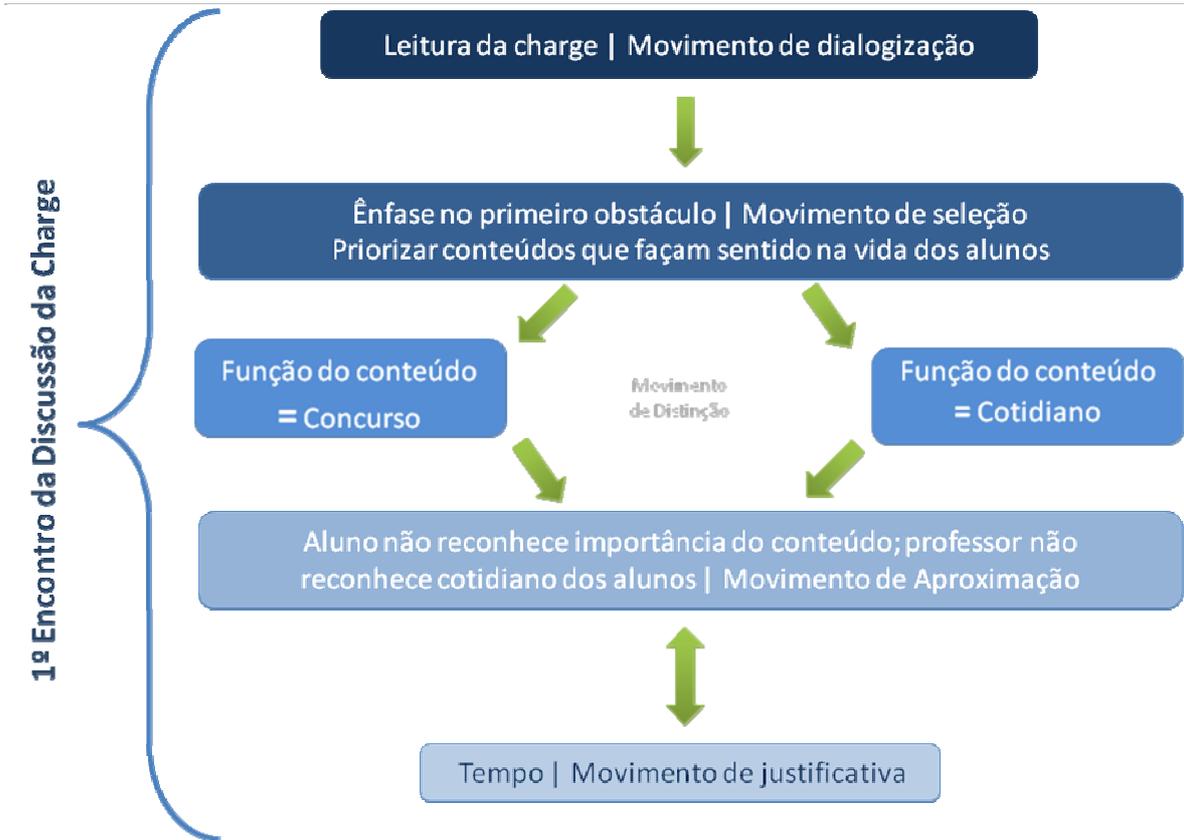
E Mari dá indícios de uma reavaliação:

Trabalhar, eu também procuro trabalhar o conteúdo, assim de acordo com as escolas particulares eu também procuro fazer isso porque eu acho assim, quando eles terminarem aqui eles vão querer ir pro Pedro II, é claro que o nosso trabalho voltado pra isso, mas...

Cris aparentemente desvia o assunto - *Ah e por falar nisso o nosso livrinho tão singelo que nós usamos aqui é o mesmo de R (uma escola famosa na região), é o mesmo livro, entendeu?* Logo em seguida, esclarece sua intenção discursiva – “Então por que a gente ficar a dever pro R?”, diz ela.

Apesar de ser uma pergunta retórica, Mari decide responder à indagação de Cris: *Não, com cert...*, hesita. E confirma que reavaliou seu posicionamento em relação ao conteúdo escolar depois das ponderações de Cris: *Eu trabalho. A questão é não é querer que a gente não trabalhe. A questão é a reflexão.*

O movimento desses encontros pode ser representado nos quadros abaixo:



Neste episódio, notamos que as objeções em relação aos discursos foram mais incisivas do que os encontros anteriores. Conhecendo o contexto em que as enunciações foram proferidas, sabemos que as contestações das docentes se relacionaram às suas concepções de ensino de língua portuguesa das professoras. Do mesmo modo, percebemos que em dois momentos as professoras dirigem sua palavra a mim, identificando-me como mediadora da discussão e exigindo meu posicionamento. Vocativos e expressões que me identificam como interlocutor direto da comunicação verbal eram comuns nos primeiros encontros. Aos poucos, esse endereçamento de discurso exclusivo a mim foi se esvaindo, como poderemos observar no episódio apresentado a seguir.

3.1.3 - Escola da vida

Neste episódio é a vez de Mila apresentar sua atividade. Na semana anterior Mila havia preparado sua tarefa, mas houve um problema de comportamento dos alunos e nosso encontro foi tomado pela discussão deste tema. Ao iniciar sua discussão, Mila revela que trocou a atividade que havia planejado, dizendo que estava se aproximando a data de envio do trabalho para o congresso de que participaríamos e que a atividade “tinha a ver com o que nós conversamos bastante sobre aproximar os conteúdos da realidade dos alunos”.

Mila mostrou uma imagem de um site de relacionamentos muito famoso entre os alunos. A única diferença entre a imagem de Mila e a página a que os alunos acessavam era o idioma, uma vez que o da figura estava em espanhol. Depois de discutido o exercício, Mila resume como havia sido a atividade com os alunos:

A aula foi assim, uma coisa simples, mas eles foram utilizando todos os conhecimentos que eles tinham: o lingüístico, o conhecimento de datas, o conhecimento do gênero que é a ficha [de preenchimento e criação do perfil do site de relacionamentos], e que eles são super por dentro. Eles adoraram, quando eles pegaram a prova... Então é isso. E aí o que estávamos falando, como fazer com que o conteúdo se aproxime da realidade do aluno, como trazer a realidade do aluno pra sala de aula, quando eu fiz essa atividade eu vi que é possível.

Celeste introduz à conversa um filme que havia passado na televisão na tarde anterior. O longa **Escola da Vida**, dirigido por Willian Dear, retrata um professor que modifica o cotidiano dos alunos, por ser, segundo a sinopse oficial, atraente, legal e informal.

Em outras ocasiões, Celeste havia introduzido contrapalavras que fugiam completamente do roteiro da atividade. Fora ela, por exemplo, quem havia trazido a questão de comportamento dos alunos, levando-nos a adiar a atividade proposta por Mila. Na tentativa de evitar que o assunto tomasse rumos distantes da atividade de Mila, Cau traz novamente para o debate a aproximação dos conteúdos para a realidade do aluno. *Mas eu acho assim, quando é da realidade do aluno o resultado é outro*, diz Cau, concordando com Mila. E continua:

Agora o que você falou... o seguinte: às vezes a realidade nossa... nem sempre a gente tem tempo pra poder fazer o ideal, que cada aula fosse uma atividade que aprendesse e isso a gente não consegue fazer, porque a gente não tem tempo pra fazer, porque a gente trabalha aqui e a gente trabalha em casa. Nesse tempo que a gente está em casa, a gente está envolvida com nossos problemas também, nossos problemas familiares, a gente se envolve. Então, muitas vezes a gente não tem tempo pra se dedicar, porque essas coisas dão trabalho, você tem que pensar, e aquela parte de você elaborar, de você pensar, de você pesquisar, de você..., como diz, ter um material, então são coisas que normalmente a gente...

O vocábulo agora carregado da entonação dada por Cau traz indícios de que ela, apesar de concordar com Mila, fará algum tipo de ressalva. A suspensão de pensamento - o que você falou..., a realidade nossa - por sua vez, indica hesitação. Cau começa, então, a justificar por que, mesmo tendo consciência de que as atividades voltadas para a realidade dos alunos têm *outro* resultado, não as faz. Além disso, no contexto da fala, notamos que Cau enuncia em direção específica a Mila, por meio do pronome você. Em encontros anteriores, os enunciados com interlocutores claramente especificados eram, em sua imensa maioria, direcionados a mim. A mudança no direcionamento específico demonstra que, ao longo das nossas reuniões, a preocupação com a formalidade atrelada à pesquisa foi

diminuindo. Do mesmo modo, poderíamos pressupor que Cau, ao inserir o tempo na discussão, retoma um enunciado imediatamente antecedente. Nesse dia, no entanto, não houve uma enunciação sobre o tempo. Acreditamos que Cau estivesse se referindo ao encontro em que discutimos pela primeira vez a charge *Desafios da qualificação cotidiana*.

Ao trazer à discussão o problema do tempo, Cau toma para si todo o impedimento de levar conteúdos voltados para a realidade dos alunos. Mari interrompe e dá início a trocas de turnos de fala desorganizadas:

Mari - *Mas na prática é até meio engraçado. Sabe por quê?*

Cau - *Sim, mas eu estou falando que o ideal, se cada um fosse assim.*

Celeste- *Tem turma que não vai gostar.*

Mari - *O ideal seria um computador com internet aqui nessa sala.*

Celeste - *Mas o problema é isso.*

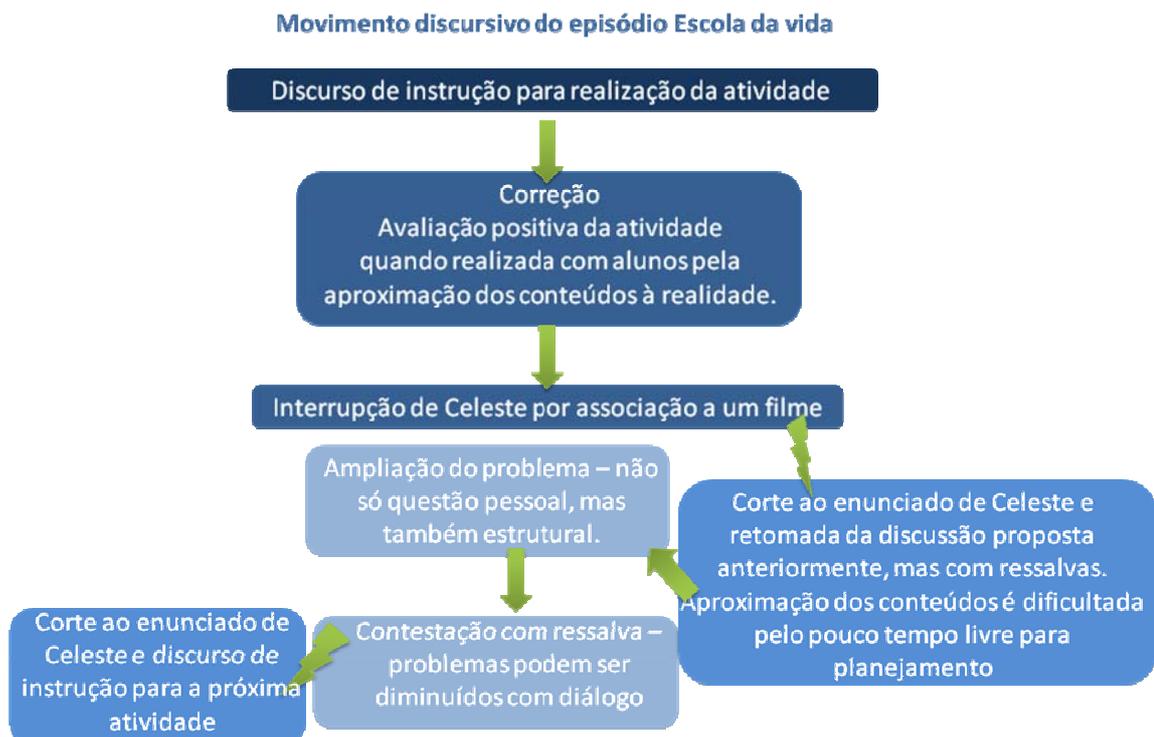
Ana - *Mas olha só, não tem computador dentro das salas?*

Celeste- *Está começando a ser instalado. Mas o problema é o em si da turma que de repente você não tem uma turma e não vai na outra, e a gente tem que aprender...Olha só, eu acho que a gente na nossa prática pedagógica... temos que olhar o certo, isso deu certo em uma turma e não deu certo em outra, não deu certo em nenhuma das duas, mas tem professor que está bem ali. Esse planejamento tem que colar, gente! Se o aluno cola, por que a gente não pode colar a prática pedagógica do outro?!*

A interrupção de Mari busca levar para a discussão elementos que ultrapassem a figura do professor como culpado por não conseguir levar conteúdo próximo à realidade dos alunos. A utilização do termo prática, acompanhado de mas revela que Mari estava tomando nossos encontros como discussões desvinculadas, em parte ou em sua maioria, à realidade dos docentes em sala de aula. Poderíamos ainda relacionar essa proposição à expressão vamos falar a verdade, repetida por Mari em um encontro anterior. Mari faz uma pergunta e sua entonação dá indícios de que ela mesma a responderá. Cau não responde por que na prática é até meio engraçado, mas notamos concordância entre as proposições por meio da oposição da palavra prática (ação) e ideal (intenção).

Celeste interrompe e gera uma contrapalavra que foge da pergunta feita por Mari. Percebendo isso, Mari retoma responde seu próprio questionamento, reavaliando a palavra ideal para um novo contexto. O sentido do termo, para Mari, refere-se ao que é sublime, perfeito. Lembro-me de que o governo do Estado estava colocando computadores nas salas e faço uma provocação. Celeste responde e retoma o objeto de sentido que havia sido cortado por Mari, evidenciando que, independente das dificuldades – tempo ou falta de infra-estrutura - os problemas poderiam ser minimizados pelo diálogo entre os professores. Mais uma vez as contrapalavras de Celeste são ignoradas pelo grupo e Mila dá início a uma nova atividade.

O movimento discursivo selecionado pode ser resumido no quadro abaixo:



Neste episódio, por pelo menos duas vezes, os professores do grupo foram surdos às contrapalavras de Celeste. A partir daí, temos a certeza de que, apesar de respeitosa, a relação travada pelo grupo estava permeada de conflitos e disputas. Os cortes e as retomadas nos turnos de fala foram mais presentes do que nos encontros anteriores e, somado ao pequeno número de indicadores genéricos, revelam maior adesão às idéias que defendem. O ensurdecimento e os cortes dos

objetos de sentido propostos por Celeste são inteiramente determinados “pela situação social imediata em cujo quadro se desenvolve a conversa (Bakhtin, 2009 p. 139). Como Celeste já havia interrompido a execução da atividade de Mila no encontro anterior, os professores ignoraram grande parte de suas réplicas com o intuito de não deixá-la novamente monologizar o discurso da reunião.

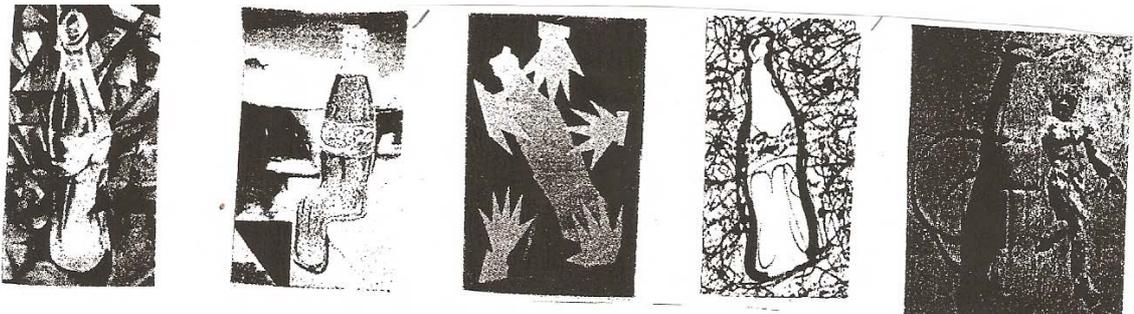
Veremos agora como o processo de produção de conhecimento se deu no grupo de trabalho de quarta-feira.

3.2 – Análise do grupo das quartas-feiras

O grupo de trabalho de quarta-feira era formado por Cris e Carla,¹⁷ que também participavam às terças, Marcelo, André Luis e Claudinei, docentes de Artes, Geografia e Matemática, respectivamente. Além disso, contamos com a participação de dois professores que saíram no decorrer da pesquisa de campo por motivos de trabalho.

No primeiro encontro, assim como no fiz na primeira terça-feira, expliquei a dinâmica dos grupos e realizei uma atividade com vistas a fomentar a participação. Como sabia que Marcelo estaria presente, levei uma tira com releituras da Coca-Cola com as principais correntes artísticas.

Releituras da Coca-Cola



¹⁷ Os nomes Carla e Claudinei são fictícios

A discussão iniciou na importância do desenho para a constituição do sujeito, foi atravessada pela explicação de cada corrente estética das releituras e terminou em um famoso *reality show* brasileiro, cuja porta lembrava os quadros do artista Mondrian.

Na semana seguinte, apresentei um vídeo para instigar a discussão sobre a relação professor-aluno. Os encontros ainda eram de vinte minutos e, por isso, combinamos de retomar o debate posteriormente.

Passamos quinze dias sem nos reunirmos em virtude das chuvas. Por esse motivo, foi necessário usar os minutos de que dispúnhamos para organizar nossos próximos encontros. Grande parte do tempo, no entanto, foi tomado por comentários acerca das enchentes.

Em virtude do conselho de classe e do feriado, só nos reunimos quase um mês depois. Marcelo trouxe uma atividade que costumava fazer com seus alunos. Ele nos instruiu a sentarmos em círculo e desenharmos em uma folha *A casa de nossos sonhos*. Entusiasmados, rabiscávamos nossos desejos quando, de repente, Marcelo exigiu que trocássemos o papel com o colega do lado. As trocas ocorreram até que o sonho original retornasse ao proprietário, bastante modificado. Perguntados sobre como nos sentíamos, Cris revelou que teve dificuldades em entregar sua casa. Marcelo comparou a casa dos sonhos ao trabalho docente, sempre complementado pelo outro.

No encontro posterior, discutimos o resumo do texto que apresentaríamos no IV Seminário Vozes da Educação e programamos nossa próxima atividade, que seria elaborada por Claudinei e realizada quinze dias depois por causa dos jogos do Brasil na Copa do Mundo.

Claudinei preparou um texto cujo personagem principal deveríamos descobrir. Trechos como “Minha compreensão é dificultada pelo costume de se começar pelo abstrato, sem passar pelo concreto e pela História” e “Estou espalhada pelo mundo, estou na mente mais brilhante e na mente menos privilegiada”; “Não há fórmula que me explique; assumo, sim, várias fórmulas”, aguçaram nosso potencial para formular hipóteses. Depois de partilharmos nossas impressões, suspeitamos que se tratava

da Matemática. Claudinei confirmou nossa suspeita e pôs em discussão o surgimento e as mudanças que a disciplina passou na escola.

Posteriormente, iniciei a discussão do trabalho do IV Seminário Vozes da Educação a fim de explicar por que minha pesquisa teve como pressupostos teórico-metodológicos as concepções bakhtinianas. O texto apresentado continha resumos da vida do autor e seus principais conceitos. A discussão demonstrou que a maioria dos docentes já havia tido algum contato com as teorias do filósofo russo.

André e Carla revelaram interesse em elaborar atividades, mas ponderaram que as demandas do dia-a-dia os impediram. Cris já havia apresentado a sua no grupo de terça-feira e disse que não gostaria de fazê-la novamente, apesar de afirmar que tinha maiores afinidades com esse grupo. Com a aproximação das provas do final do semestre, decidimos discutir uma atividade interdisciplinar que fecharia nosso ciclo de encontros. Para dialogarmos com a proposta do grupo de terça-feira, concluímos que poderíamos trabalhar o mesmo tema – o hino nacional – por meio de obras de arte, mapas e outras representações e refletirmos sobre a distância entre suas marcas lingüísticas e as da internet.

A discussão dos encontros que se sucederam ficou suspensa devido às provas do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB), ao fechamento de notas e ao Conselho de Classe. Em meio à turbulência das demandas de um final de semestre, encontrei os docentes apenas para dizer que nossa atividade interdisciplinar havia sido suspensa porque outro projeto estava sendo realizado por toda a escola. Encontrei-os pela última vez em agosto para apresentar meu relato de experiência como integrante daquele grupo.

Após leituras atentas de todas as transcrições, identificamos *o outro no trabalho docente* como objeto de sentido retomado. A seguir, analisaremos os trechos em que tal objeto de sentido foi retomado, explícita ou implicitamente.

3.2.1 – A casa dos nossos sonhos

Nossa primeira análise do grupo de quarta feira refere-se à atividade dirigida por Marcelo, professor de Artes. Ele inicia sua enunciação instruindo-nos a desenhar a *casa dos sonhos*. Em seguida, pede para que troquemos nossas folhas, fazendo com que cada participante completasse o desenho do outro. Depois que a *casa dos sonhos* retorna aos seus proprietários, Marcelo começa o debate sobre a atividade:

Bom o objetivo do trabalho, se a gente tivesse mais tempo seria legal passar de novo e depois voltar de novo, porque ele estaria ainda mais diferente. Bom, o objetivo é trabalhar a questão do sonho e da realidade, daquilo que a gente planeja e daquilo que a gente concretiza e principalmente daquilo que a gente planeja e concretiza em grupo.

O enunciado de Marcelo aparenta dicotomizar sonho X realidade, planejamento X ação. Na continuação de sua fala, porém, percebemos que ele não reduz essa contraposição a uma imagem de pólos positivo e negativo:

O que nós fizemos aqui, na verdade, a atividade da nossa casa do nosso sonho, da casa ser aquilo que a gente planeja individualmente, mas quando você parte pra ação e essa ação depende de outras pessoas, sempre vai sair um pouco diferente daquilo que a gente planeja ou um pouco melhor ou um pouco pior, mas a gente sempre vai ter que ter a participação do outro, no nosso sonho, no nosso trabalho, nunca vai ser pura a construção daquilo que a gente constrói.

Preferimos, então, assegurar que Marcelo vê *planejamento* e *ação* como um exercício de complementação de outro sujeito envolvido no processo. Ele relaciona a atividade à área da Educação:

Então eu acho que a educação de alguma forma, principalmente a educação que se faz na escola, o nosso trabalho é um planejamento e ele é muito... na prática, a gente depende do colega, depende do professor, da direção, dos alunos, a gente depende dos funcionários. Então é um trabalho que nunca vai ser realizado como a gente idealizou, ele sempre vai ter

um acréscimo; um acréscimo, como a Cristiane falou, que foi o acréscimo da vizinhança “Ah não gostei muito dessa vizinhança eu queria uma casa sem vizinhos, tranqüila silenciosa”. Ou você vai receber acréscimos que você nem tinha planejado, “Ah legal ganhei uma churrasqueira que eu não tinha nem pensado” é legal, foi algo a mais que surgiu no meu plano inicial, que acrescentou. Aí, quer dizer, é aquela coisa de trabalho em grupo: ou a gente enriquece com a idéia do outro ou a gente não gosta muito do que o outro faz, mas a gente tem que aceitar um pouco isso, porque faz parte do processo. Acho que a educação é isso, não só a educação, qualquer tipo de trabalho em sociedade. Se você trabalha em sociedade, você vai ser sempre dependente disso, de certas concessões que a gente faz. A gente tem que deixar o outro participar também, mesmo que a gente não goste muito, que se apegue ao nosso, eu acho que faz parte. Eu trabalho isso com meus alunos e, na maioria das vezes, não dá certo.

Marcelo trouxe uma atividade realizada com seus alunos, mas deu a ela outra perspectiva. Seu turno de fala objetiva persuadir o interlocutor das seguintes pressuposições: faz parte do trabalho docente idealizar a casa no planejamento; diretores, funcionários, outros professores e alunos dão sua contribuição para completá-la na concretização; logo, temos que tomar as contribuições como um fato, positivo ou negativo para o planejamento e aceitá-las. Todo esse turno de fala de Marcelo se move para a monologização do discurso (Goulart, 2007), o que dificulta a compreensão ativa responsiva e afasta contrapalavras.

Podemos dizer que *a casa dos sonhos* foi relacionada ao trabalho docente em uma perspectiva de colaboração entre aluno e professor. A última sentença, no entanto, parece ir de encontro às proposições feitas anteriormente por Marcelo e nos obriga a indagar: ele aceita as contribuições feitas por seus alunos durante a execução dessa atividade?

Interrompo o turno de fala de Marcelo: “Mas você divide em grupos?”, pergunto indicando, por meio da conjunção adversativa, que pode ser uma questão de definir melhor a estratégia para o tipo de exercício.

Marcelo responde:

Não, eu faço um círculo grande na sala com todos, aí eu faço rodar até chegar nele de novo. Em geral, não dá certo, por quê? Porque como a turma é grande, eles se utilizam do

anonimato pra fazer besteira, claro. O trabalho é assinado, mas passou. Porque o trabalho vai chegar naquele coleguinha lá que eu quero zoar, vou escrever o nome dele, o apelido, ou então eu faço um desenho pra sacanear o aluno. E chega na hora lá aí eles começam: “Ah me sacaneou, professor”. Chega no final o trabalho está uma porcaria. Mas aí no final eu dou aquela bronca básica, está vendo: trabalho saiu horrível; está vendo: vocês não sabem trabalhar em equipe, vocês não souberam respeitar o trabalho do outro. Aí eu dou aquela super lição de moral, mas eu explico qual o objetivo do trabalho, que não foi alcançado por causa deles mesmos, que não souberam respeitar o trabalho do outro.

No turno de fala apresentado acima, Marcelo dá indícios de que compreendeu a minha provocação: uma tentativa de entender por que a atividade causava grandes transtornos. Ele gera sua contrapalavra na seguinte ordem: contrapõe minha estratégia à utilizada por ele (faz círculos); pergunta retoricamente por que dá errado; responde à sua própria questão (os alunos se aproveitam do anonimato para zombar seus amigos. A astúcia do docente ao traçar esse caminho discursivo visa minimizar possíveis réplicas visto que o enunciado sempre se ajusta “às reações previstas do ouvinte ou leitor” (BAKHTIN, 2009, p.147).

A palavra *porcaria* mostra que Marcelo teve dificuldades em lidar com a complementação negativa do outro. A continuação desse trecho, no entanto, indica que, ainda assim, conseguiu concretizar seu planejamento por um outro viés: o objetivo era discutir que o trabalho de equipe depende do outro e, no caso narrado, o trabalho gerou confusão porque não souberam respeitar o colega de classe.

Percebendo isso, decido não falar sobre os problemas das contribuições negativas dos alunos, mas de como o objetivo da atividade foi cumprido: *E tem tudo a ver com que você propôs, na verdade, a proposta era essa.*

Cris interrompe e amplia a questão:

Eu senti uma coisa engraçada, a partir do momento em que eu troco, passei pro seu, não tinha tanta coisa, eu ainda consegui colocar um pouco de beleza, já no terceiro em diante, eu falei, não estou entendendo isso. Aí já...[fazendo gesto de confusão] entendeu? É meio que você é... para participar de um trabalho em equipe também é necessário uma liderança. Você não consegue sobreviver ao caos. Quando eu cheguei num desses de planta eu achei meio um caos, caramba, fiquei assim fiquei meio perdida.

O gesto de confusão feito por Cris já seria considerado para critério de análise dos enunciados, mesmo sendo um texto não-verbal (BAKHTIN, 2009). Para deixar mais nítida a relação que faz entre a confusão na atividade dos alunos e a reação que teve em executá-la, Cris explicita estar meio confusa. Marcelo não havia trazido em suas enunciações explicitamente a questão da liderança no trabalho de grupo. Entretanto, ao narrar que aproveitou a desordem dos alunos para comentar o respeito entre os outros, Cris inferiu que esse “saldo positivo” só foi possível pelo fato de o professor de Artes “comandar” aquele grupo, inserindo um movimento de extrapolação (inferência além do âmbito determinado), pois Marcelo falou sobre a confusão dos alunos e Cris relacionou à sua dificuldade para executar a atividade.

Depois de identificarmos que Cris, pelo tom de sua voz e pelos seus gestos, havia terminado sua enunciação, seguimos com os turnos de fala:

Ana Paula (pesquisadora) - *Engraçado é que quando eu peguei o dele estava Q, mas Q de quarto né? Mas como eu estava desenhando só área de lazer eu achei que era Q de quadra de esporte. Aí eu comecei a fazer coisas de lazer, até pensei: “poxa, tem até quadra de esporte”.*

Marcelo - *Vocês dois trabalharam com planta e eu e a Cristiane trabalhamos com a imagem da casa. E é interessante notar que a Ana Paula fez só de área de lazer, depois que eu acrescentei sala.*

Ana Paula (pesquisadora) - *Por isso que eu falei que o meu não mudou muito, porque vocês colocaram coisa básica que tinha que colocar.*

Marcelo - *E vocês dois trabalharam a questão da planta, vocês tem uma visão da coisa mais estrutural, que é primeiro o espaço, a planta. Nós já temos uma visão da coisa acabada do externo, da aparência. Então cada um tem uma visão diferente do próprio trabalho, isso também gera diferença, gera diálogos, tem que dialogar com outro trabalho.*

Tomando a última sentença de Cris (meio confusa), dei-me conta de que eu havia também feito uma confusão e desviei o objeto de sentido da discussão. Cris havia ampliado a questão e eu trouxe outro dado. Influenciada pelo que eu estava fazendo anteriormente, criei um espaço novo (um quarto virou quadra de esportes) e só pude perceber minha confusão pela enunciação de Cris.

Marcelo tenta resgatar o objeto de sentido da discussão - o trabalho docente - e retorna ao movimento de monologização. A partir das nossas escolhas – planta alta ou fachada -, Marcelo retoma a discussão evidenciando que, dentro do trabalho docente, há diferenças de pensamentos que podem e devem gerar diálogos. As justificativas seguem para a área de formação de Claudinei, físico e professor de Matemática. Logo em seguida, o sinal toca indicando que as aulas devem recomeçar.

O movimento discursivo analisado neste encontro pode ser resumido no quadro abaixo:

Movimento discursivo do episódio *A casa de nossos sonhos*



Nesse episódio, notamos no grupo de enunciações de Marcelo caminhos muito bem definidos para execução e elaboração da atividade. Inicialmente, utilizou um discurso instrucional sem revelar o objetivo da tarefa. A razão para isso foi, provavelmente, causar mais impacto na hora da troca da folha, o que definitivamente surtiu efeito, conforme narrou Cris em seu relato de experiência:

Uma das atividades que mais me balançou foi a que Marcelo levou. Um papel em branco onde desenharíamos a casa dos nossos sonhos. Quando mal começamos a desenhar, veio a contra-ordem: passe a folha e continue o desenho do colega. Confesso que quase não obedeci. E assim foi até que estivéssemos de volta com nossa própria folha. Essa dinâmica me ensinou que o aluno é essa folha e que cada um de nós - professores - deixamos nele

nossa marca. Então vamos lutar para deixar a marca indelével do amor pelo ato de ensinar e pelo nosso educando.

Depois da dinâmica concluída, Marcelo retoma com o movimento de monologização do discurso, falando da relação entre a atividade e a educação, evidenciando sua intenção ao trazer o exercício. O professor aproveita as situações ocorridas durante a execução para exemplificar sua proposição, tornando o seu tom persuasivo mais convincente e menos incisivo. Ao perceber que o objeto de sentido está mudando, retoma o objetivo do trabalho novamente, utilizando os turnos de falas de seus interlocutores. As retomadas do objeto de sentido demonstram que Marcelo colocou-se no papel de mediador da discussão.

Em seu relato, Marcelo analisa a experiência dessa atividade:

Eu já havia realizado esse trabalho com meus alunos do ginásio (onde o resultado final era sempre muito ruim, pois em vez de se continuar o trabalho do outro da melhor forma possível, fazia-se o contrário, vandalizava-se o trabalho do colega), mas nunca o havia realizado com professores, que apresentaram um novo enfoque, pois, além de contribuírem com o “sonho” do outro, apresentaram aspectos diferenciados na produção do trabalho. Dos quatro participantes, dois apresentaram aspectos externos da casa (fachada) e os outros dois apresentaram aspectos internos, estruturais (planta baixa). Além de demonstrar diferentes pontos de vista, isso denotou perfis profissionais diretamente ligados talvez à personalidade de cada um. Isso pode ser projetado para o trabalho docente como um todo, onde sempre há a necessidade, apesar das diferenças, de se trabalhar em equipe para a realização de um projeto comum: “a escola dos nossos sonhos”.

As escolhas feitas por Cris e Marcelo mostram como a atividade foi percebida por cada um de modo diferente. Ela, por sempre enfatizar os problemas estruturais da educação e do governo, assimilou a importância da relação professor-aluno. Ele, por já ter como pressuposto da atividade essa relação, elegeu as diferenças no trabalho docente, dado novo na sua percepção e comprovador da importância do respeito ao outro. A seguir, notaremos outra estratégia discursiva para a execução da atividade “Quem sou eu?”.

3.2.2 - Quem sou eu?

Claudinei – professor que entrou no grupo de trabalho tardiamente, pois fora transferido de outra escola - foi o responsável por levar a atividade desta reunião. No primeiro contato que tivemos, havia explicado, por meio do exemplo do que Mari (do grupo de terça feira) havia feito, como estávamos fazendo nossos encontros e Claudinei decidiu propor o mesmo exercício: instigar-nos a descobrir quem era o personagem principal do texto. Por razões diversas, Marcelo e André não puderam estar presentes. Começamos pela leitura.

Quem sou eu?

O mundo cada vez mais se curva diante do meu poder. Minha compreensão é dificultada pelo costume de se começar quase sempre pelo abstrato sem passar pelo concreto e pela história. Sem admiração não há como me dominar. A liberdade é minha essência. Não houve e nem haverá guerras, extermínios, cataclismos que diminuíssem ou diminuirão minha importância para humanidade ou para o desenvolvimento. Eu sempre me perpetuo, sou e sempre serei o alicerce da sociedade, Deus me criou para que os homens tivessem a chance de entender Seus enigmas e a criação. Minha compreensão plena mostra não somente o real, mas também a soberana beleza da obra do Grande Espírito. Minha linguagem governa o mundo, meu conhecimento faz a verdade se tornar uma sentença falsa e uma sentença falsa se tornar em uma verdade absoluta. Meu nascimento remonta ao Big Bang, mas me tornei viva muitos anos antes de Cristo, nos primórdios da evolução humana e hoje ainda reajo pensamentos, atitudes e objetivos. Estou presente em você, nos seus, em tudo que rodeia seus caminhos. Estou espalhado pelo mundo, estou na mente mais brilhante e na mente menos privilegiada; crio sonhos e os torno realidades, defino as disputas, prevejo o futuro, sou uma grande fonte de esperança. Muitos sofrem por minha causa, mas para outros sou a razão de suas existências. Não há fórmula que me explique; assumo, sim, várias formas. Estou na música, nos poemas, na imaginação de todos. Existo em tudo, uno o céu e a terra, guio os animais, conduzo os homens, sou ciência e filosofia. Quem sou eu?

Diante da pergunta que fecha o texto, Cris enuncia: *Bom pra mim, que tive a preocupação de estar lendo em voz alta, fica difícil fazer a reflexão. Eu pensei em várias possibilidades.* Buscando gerar novas enunciações, aproveito que Cris disse pensar em várias possibilidades e insisto: “Você pensou em que primeiro?”.

Cris começa a apresentar e, logo em seguida, a desconsiderar suas hipóteses:

Eu primeiro tinha pensado em Deus, mas aí falou que Deus criou. Depois eu passei a pensar na consciência e depois eu também pensei na razão. Eu estou falando de pensamentos assim, que foram surgindo, coisas, mais do pensamento automático mesmo.

O texto construído por Claudinei ratifica a tese de Bakhtin (1992) de que a escolha dos vocábulos na comunicação é marcada pela individualidade e pelo contexto. As concepções de Claudinei, com formação em exatas, acerca da Matemática, engrandecem a disciplina a ponto de Cris, religiosa, formular a hipótese de se tratar de Deus.

Claudinei aproveita a fala de Cris para explicar a meta da atividade: *O objetivo foi de a gente se confundir; na verdade, foi pra mostrar que a gente pensa em alguma coisa, vê e interpreta à luz do momento.*

Aproveitando que o objetivo da atividade já tinha sido apresentado por Claudinei, explico a minha impressão sobre o personagem do texto:

*No meu caso, por exemplo, como a gente estava discutindo matemática, física e tal, eu pensei o tempo inteiro aqui em alguma dessas ciências, às vezes matemática, às vezes física, mas muito também, por aquilo que a gente tinha discutido, porque eu sabia que você era professor de matemática. Então, assim, eu vou sempre olhando... para ver se dá pra ser matemática... uma sentença falsa e uma sentença verdadeira... é matemática? Claudinei responde que sim. E eu me justifico: *Mas também só pela nossa conversa e também porque...**

A minha atitude perante o acerto revela uma insegurança em relação ao meu papel dentro do grupo. Se a atividade havia sido elaborada para que todos participassem, não havia motivos para minhas justificativas.

Relacionando matemática à razão, Cris enuncia: *Mas quando eu pensei em razão foi um bom pensamento.* E o professor da disciplina concorda: *É com certeza, porque a matemática acaba que é razão.*

Apresento algumas sentenças que embasaram minha hipótese: *Aqui tem falando que..., no comezinho que tem que se apaixonar pra poder... “incompreensão dificultada pelo começar quase sempre pelo abstrato”.*

O texto sentenciava: “Sem admiração não há como me dominar” e, com minha história um pouco menos apaixonante pelas exatas, associei imediatamente a disciplinas como Física e Matemática.

Respondendo ao meu comentário, Cris, professora de Português, se contrapõe:

Eu acho linda a matemática, porque o que que acontece, ela está na pintura, ela entra na poesia, na música, e o Oscar Wilde, não sei se é o Charles Baudelaire ou o Oscar Wilde, mas esses dois escritores tinham vários pensamentos sobre a matemática, é incrível né? Eu estudei isso na faculdade e eu acho interessante também da divina proporção que eu aprendi lá no Código da Vinci. Eu acho isso muito importante, aquela questão da casinha das abelhas também, tem muitas outras que devem existir.

A enunciação de Cris, além de expressar seu próprio objeto de sentido, “expressa direta ou indiretamente sua própria posição acerca da palavra alheia” (PONZIO, 2009, p.102), pois se contrapõe ao meu turno de fala anterior – não há admiração pela Matemática.

Desde a minha primeira enunciação justificando minha hipótese, o debate em torno da atividade deixa de ser *a interpretação à luz de um dado momento* e passa a ser *a Matemática*. Diferente de Marcelo no encontro anterior, Claudinei não retoma o objetivo da atividade. Possivelmente movido pela paixão pela disciplina, ele embarca no objeto de sentido fomentado por Cris:

A Matemática e a Física são duas ciências apaixonantes. Não que as outras não sejam. A Biologia, eu acho ótima, mas é que a Matemática, por ela ser muito abstrata e ter se tornado muito concreta, ela mexe com a razão, mexe com a filosofia. A Física já é uma explicação do fenômeno e a matemática é uma linguagem usada pela Física e pela Química, tanto que a Matemática veio depois da Física e da Química, diz ele.

Interessada no assunto, repito o enunciado em forma de pergunta almejando obter mais explicação: *A matemática vem depois?* Claudinei responde que ela foi criada para explicar os fenômenos da natureza.

Sabemos que o enunciado é um elo da cadeia da comunicação verbal (BAKHTIN, 1992) e que “Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação” (BAKHTIN, 2009, p.137). Ainda assim, assumo o risco de resumir parte desse movimento discursivo. Após Claudinei explicar a criação da Matemática, polemizo afirmando que às vezes a escola esquece essa razão, tornando o ensino da disciplina muito abstrato. O professor concorda e relata uma atividade bem sucedida realizada com seus alunos. Para não me estender neste episódio e justificar minha escolha por objeto de sentido semelhante aos episódios anteriores, transcrevo os turnos de fala em que Claudinei questiona o ensino de Matemática na escola.

Cris – Mas tem que saber tabuada, né?

Claudinei - É o básico, mas eu te pergunto, pra que que eu vou fazer raiz quadrada de três vezes a raiz quadrada da soma da raiz quadrada de quinze, se hoje ele pega um calculadora e acha a resposta? Então pra que se tem essa parafernália eletrônica? É perda de tempo... ensina coisa que eu aprendi há 50 anos.

Cris - Seria como um pouco de perda de tempo também eu como professora de português ficar ensinando, assim, o plural das palavras terminadas em “ão”, quando eles poderiam ter um dicionário simplesmente para consultar. Tem tanta coisa que só se consulta e eu poderia ensinar outras coisas.

Ana Paula - Mas aí a gente entra em outra questão: muitos não sabem usar dicionário. Então é o que ele está falando, às vezes é mais urgente que você ensine a usar um dicionário, que você estude dicionário, calculadora ou outra coisa do que ficar ensinando regras.

Cris - Mas falta pra gente isso aí, essa reflexão, quando a gente está tendo a prática de... está sendo uma reflexão também, que poderia ser uma coordenadora pedagógica aqui na escola fazendo essa reflexão com a gente.

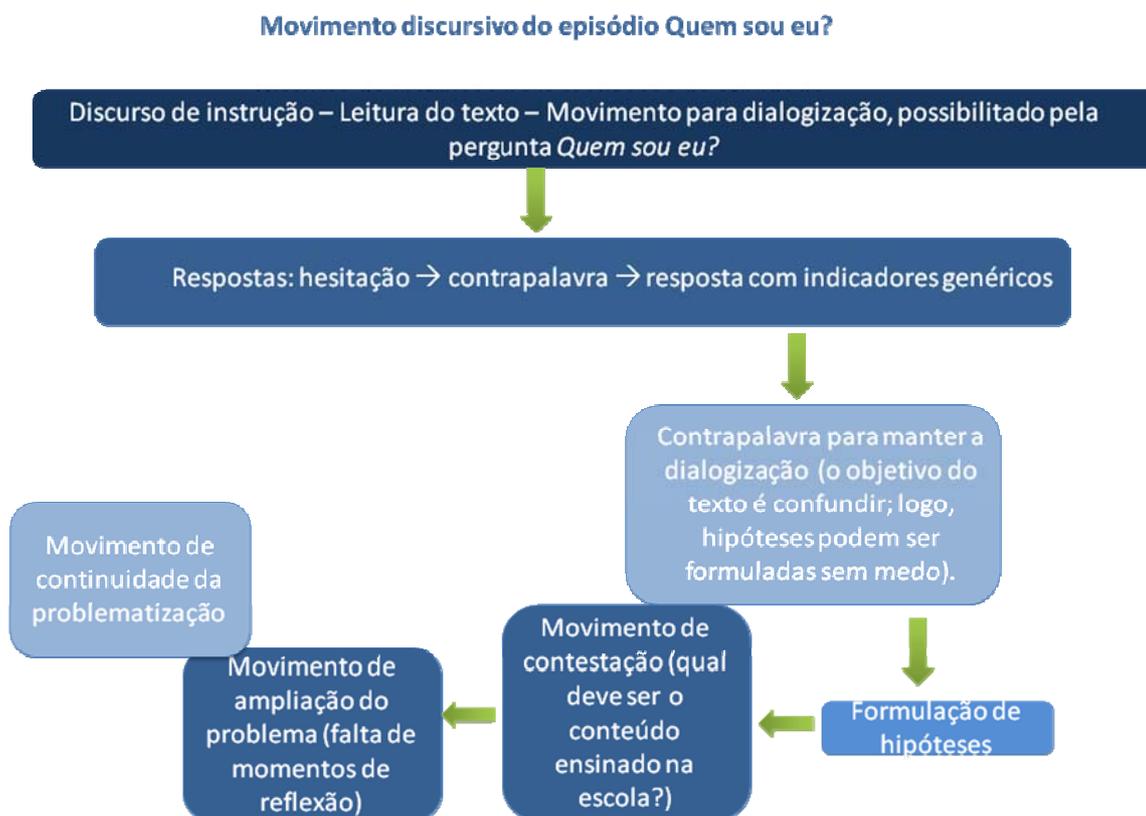
Claudinei – O professor não é avaliado pelo que ele produz, ele é avaliado pelo que ele cumpre. Se ele cumpre o programa, não falta e os alunos gostam dele, não tem reclamação, ele é um ótimo professor. Mas aquele que quer discussão, uma reflexão mais radical, ele não será nunca um bom professor.

Ana Paula - Não sei, eu acho que depende. Assim, não sei na Matemática, mas por exemplo, acredito que na Matemática também, tem como você chegar no meio termo ali,

como você mesmo falou da planta [a atividade realizada com os alunos que Claudinei havia citado].

Ao falar do ensino de matemática na escola, Claudinei critica a obrigatoriedade de algumas matérias. Cris concorda e exemplifica com suas aulas de português. Acrescento que às vezes é mais importante ensinar o aluno a consultar do que decorar certas regras. Cris, no entanto, problematiza a questão evidenciando que faltam momentos de reflexão, que poderiam ser feitos, por exemplo, por uma orientadora pedagógica (que ainda não havia ingressado na escola) e Claudinei discute que isso não é visto como importante no trabalho docente. Um professor, segundo ele, é avaliado pelo cumprimento de programas e horários e não por sua reflexão.

Podemos representar o movimento discursivo deste episódio no quadro abaixo:



Neste episódio, percebemos que o objetivo inicial da atividade trazida por Claudinei era mostrar que as diferentes interpretações podem ser dadas ao mesmo

texto, dependendo da “luz do momento”. Poderíamos questionar: se o objetivo era esse, por que a resposta definitiva foi Matemática? Mais uma vez remeter-nos-emos às questões da estabilidade e instabilidade. Considerar que as interpretações são feitas à luz de um dado momento não implica aceitar qualquer resposta, obtendo a instabilidade total. A idéia era refletir sobre a lógica de elaboração das aulas e de sua explicação. Para subsidiar esse debate, trago o relato de experiência de Claudinei:

As reuniões e as atividades colocadas mostraram-me como é difícil interpretar aquilo que pode ter várias formas de respostas e somente o autor é sabedor da mais adequada. Isso constantemente ocorre quando nós, professores, no alto do nosso conhecimento, esquecemos que há uma enorme dificuldade para os alunos também compreenderem, interpretarem e condensarem tudo numa resposta correta, principalmente porque existem diferentes formas de criação intelectual, de credo, social e maturidade. Muitas vezes fomos todos levados pelo raciocínio baseado numa visão própria e específica de cada formação; eu, pela minha tendência maior às exatas, a pensar com lógica matemática sempre esquecia que uma mesma situação pode e é entendida e descrita com inúmeras facetas. A experiência alertou-me que tenho que ter mais cuidado desde a explicação, como na elaboração de uma prova até uma maior aproximação do conteúdo com a realidade deles. Os encontros foram importantes, agiram como um momento de lazer, mas carregado de orientações essenciais para uma melhor atuação profissional, colocada de maneira prazerosa.

Apesar de Claudinei não retomar explicitamente o objetivo da atividade, a reflexão, propiciada a partir da noção de Matemática, ampliou nossa discussão sobre trabalho docente, que será retomada no próximo episódio.

3.2.3 - A palavra é seta

Neste episódio, um texto da Revista Nova Escola (Mikhail Bakhtin – o filósofo que deu vida à linguagem¹⁸) foi discutido em virtude da elaboração do resumo do relato de experiência que apresentaríamos no IV Seminário Vozes da Educação. O objetivo da atividade era explicar por que minha pesquisa teve como pressupostos

¹⁸ In: <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/mikhail-bakhtin-498487.shtml> Acesso em 15 de junho de 2010.

teórico-metodológicos as concepções bakhtinianas. A dinâmica consistia em que cada um lesse dois parágrafos e o professor imediatamente depois explicasse o que havia entendido daquele fragmento.

André deu início à leitura:

Mikhail Bakhtin dedicou a vida à definição de noções, conceitos e categorias de análise da linguagem com base em discursos cotidianos, artísticos, filosóficos, científicos e institucionais. Em sua trajetória, notável pelo volume de textos, ensaios e livros redigidos, esse filósofo russo não esteve sozinho. Foi um dos mais destacados pensadores de uma rede de profissionais preocupados com as formas de estudar linguagem, literatura e arte, que incluía o linguista Valentin Voloshinov (1895-1936) e o teórico literário Pavel Medvedev (1891-1938). Um dos aspectos mais inovadores da produção do Círculo de Bakhtin, como ficou conhecido o grupo, foi enxergar a linguagem como um constante processo de interação mediado pelo diálogo - e não apenas como um sistema autônomo. "A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam", escreveu o filósofo. Segundo essa concepção, a língua só existe em função do uso que locutores (quem fala ou escreve) e interlocutores (quem lê ou escuta) fazem dela em situações (prosaicas ou formais) de comunicação. O ensinar, o aprender e o empregar a linguagem passam necessariamente pelo sujeito, o agente das relações sociais e o responsável pela composição e pelo estilo dos discursos. Esse sujeito se vale do conhecimento de enunciados anteriores para formular suas falas e redigir seus textos. Além disso, um enunciado sempre é modulado pelo falante para o contexto social, histórico, cultural e ideológico. "Caso contrário, ele não será compreendido", explica a linguista Beth Brait, estudiosa de Bakhtin e professora associada da Universidade de São Paulo (USP) e da Pontifícia Universidade Católica (PUC), ambas na capital paulista.

Nessa relação dialógica entre locutor e interlocutor no meio social, em que o verbal e o não-verbal influenciam de maneira determinante a construção dos enunciados, outro dado ganhou contornos de tese: a interação por meio da linguagem se dá num contexto em que todos participam em condição de igualdade. Aquele que enuncia seleciona palavras apropriadas para formular uma mensagem compreensível para seus destinatários. Por outro lado, o interlocutor interpreta e responde com postura ativa àquele enunciado, internamente (por meio de seus pensamentos) ou externamente (por meio de um novo enunciado oral ou escrito).

Cris, sabendo que deveria, de acordo com a dinâmica, ser a primeira a revelar o que entendeu do trecho, expõe:

O que ele falou, é aquele negócio que eu já tinha até aprendido, você fala uma coisa, você

pensa uma coisa, na hora de você produzir seu discurso, seu discurso não é fiel ao que você pensou, dada a sua vivência. Conforme foi vivendo, a gente foi encontrando maneira de expressar aquilo que a gente pensa melhor do que é formulado. Então a gente formula de um jeito, passa de outra maneira por causa da nossa vivência e até coisa que a gente estuda mesmo, de adequação vocabular, passa por isso também. E o fulano que escuta, o nosso interlocutor, por sua vez ele é acometido da mesma síndrome, porque ele escuta e segundo a sua vivência, interpreta da sua maneira. Eis aí é a causa, da complicação na comunicação: a nossa comunicação é uma comunicação ruim, ela se complica. Ela só vai se descomplicar à medida que a gente encontrar nosso interlocutor, por exemplo, aquela pessoa que você tem, seu grupo de trabalho na faculdade, às vezes dá certo por quê? Tem lá já as pessoas que vão entender essa linguagem. Eu percebi que fórum no Orkut estava assim, Educação, né? Vamos meter o malho no pessoal da educação [riso]! Você fala o educacionês? Que são essas coisas! Então, tem disso também, a pessoa olhando pro nosso mundo.

A sentença O que ele falou é utilizada por Cris para dar início a sua explicação e deixa clara a retomada de enunciados pertencentes a um outro locutor, uma palavra alheia. Ao dizer que já tinha aprendido, percebemos que ela compreende o texto a partir dos estudos (e, portanto, enunciações) anteriores. Para Bakhtin (1992) compreender é cotejar um texto com outros textos. Interessante notar também como Cris, ao escolher o termo aprendido, acaba por nos deixar inferir que vê o grupo de trabalho como espaço de aprendizagem. O discurso da autora passa pelo crivo apreciativo de Cris, que, cotejando os textos, dá início a um movimento de extrapolação. Em primeiro lugar, porque o trecho não faz referência à dificuldade do falante em conseguir emitir a mensagem, mas ao sentido construído pelo interlocutor. Cris também relaciona enunciado anterior à vivência, experiência de vida. Em segundo lugar porque Cris passa a considerar um interlocutor idealizado, uma vez que, para ela, o ruído da comunicação só será solucionado quando houver diálogo entre indivíduos de linguagem e contextos sócio-culturais semelhantes.

Marcelo dirige sua contrapalavra diretamente ao turno de fala de Cris:

Interessante isso que você falou, porque assim, eu não sei se foi um desses dois lingüistas aí que falou que o discurso é o espaço da contradição, que na verdade o discurso é sempre contraditório, porque você fala alguma coisa, que nunca é aquilo que você quer falar e o

outro nunca vai entender certamente o que você vai dizer, porque o texto, o discurso, passa pelas leituras internas que cada um tem, pela bagagem cultural que cada um tem, pelas referências culturais. Então discurso é uma coisa sempre fluida, ele nunca é concreto, ele é fluido, e a gente nunca consegue manipulá-lo corretamente, então ele vai ter esse problema. Eu trabalhei um tempo antes em Comunicação Social e a gente tem sempre esse problema, até quando no discurso o destinatário é chamado de público alvo. Então o público alvo usa uma linguagem X, o outro público alvo usa uma linguagem Y, então você tem que estar sempre fazendo uma adequação, mas a adequação é sempre precária, nunca é uma adequação completa, porque você não comunga o universo cultural totalmente daquela pessoa e o comando do universo psíquico, que também já é um outro mundo.

Sabemos que “A cada palavra nossa na enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica” (BAKHTIN, 2009 p.137). É o que faz o professor de Artes, com formação também em Comunicação Social: ao retomar as enunciações de Cris, ele realiza um movimento de sutil ressalva, formulando uma réplica. Enquanto Cris dizia que a comunicação é ruim, Marcelo evidencia que o discurso é o espaço da contradição; enquanto a professora de Português comenta sobre interlocutor (e inferimos no termo o adjetivo ideal, que comunga da mesma linguagem social), o de Artes propõe que até dentro do grupo do mesmo contexto sócio-cultural - público-alvo - as adequações da linguagem são sempre precárias.

E Marcelo continua, voltando, dessa vez, a um enunciado de Claudia:

E uma coisa interessante que a Claudia falou, quando ela falou da coisa do sentido, que a língua, a gente vai construindo o sentido conforme for usando a língua, porque ela falou em sentido, porque sentido é diferente de significado. Porque o Saussure trabalha essa idéia do significado do significante, ou seja, aquela coisa matemática, o significado do significante o X e tem o significado Y...

Carla interrompe, acrescentando informações e preservando a continuidade do movimento de ressalva ao turno de fala de Cris: *Ele era estruturalista, né? Então tem aquela coisa bem cartesiana.* Marcelo continua:

Quer dizer quando você faz o sentido do significado [Carla interpela o enunciado

novamente: *Isso já mudou. Tem até o triângulo] você sai do dicionário e vai pra vida, o sentido ele tem muito mais amplitude do que o significado do que aquela coisa mais dicionário. Então o sentido vai se fazendo no dia-a-dia quer dizer como ela citou “a gente fomos” vai acabar virando modo padrão e se virar o padrão, ele vai virar o padrão de forma muito mais fluida, como uma imposição de uma reforma ortográfica de como foi feito agora que foi imposta, é uma arbitrariedade. Agora é assim eu prefiro muito mais falar “a gente fomos” do que escrever ideia sem acento, não por eu achar bonito “a gente fomos”, mas é muito mais orgânico, tem mais sentido, mais lógica e vai se tornando parte do nosso dia-a-dia aos poucos, do que uma coisa que é imposta.*

No início do encontro, Carla havia comentado a elaboração de uma gramática da Língua Portuguesa baseada na “língua viva”, com expressão, tais como, “a gente fomos”, que é um erro do ponto de vista da norma, mas uma variação para determinada corrente lingüística à qual o autor do livro pertence. Marcelo, então, retoma a expressão, lança ao debate um conceito da linguagem e frisa o vocábulo expresso por Carla: *Interessante que ela falou sentido*. De fato, durante toda a enunciação de Carla retomada por Marcelo, não houve a utilização do termo *significado*. Ao falar sobre construção social, adequação a uma situação e linguagem viva, a orientadora pedagógica pronunciou apenas a palavra *sentido*.

Para aprofundar o debate acerca da diferença entre significado e sentido, Marcelo dá início a um processo de fixação dos conceitos. A relação que o professor de Artes faz assume: a *língua viva, do dia-a-dia* relacionada a sentido e exemplificada por meio da expressão *a gente fomos*. Por outro lado, manifesta que significado liga-se a *padrão, dicionário* e remete ao novo acordo ortográfico da Língua Portuguesa, assinado pelo então presidente Luis Inácio Lula da Silva em 2008.

Cris explica como o novo acordo não é uma construção “orgânica” da língua: *E a gente está escrevendo ideia sem acento não por nossa causa, mas por causa dos portugueses que falam “idêa”*.

E a discussão sobre sentidos construídos pelos interlocutores fica em segundo plano: *É, nós estamos fazendo o acordo por causa deles*. Carla interrompe: *E eles não querem utilizar*. E Cris reitera: *Eles estão resistindo*. Marcelo retoma: *E eles não estão nem aí, ou seja, nós estamos numa postura totalmente subserviente*

a eles.

Carla toma seu turno de fala, tecendo um breve comentário sobre o assunto (*E eles têm uma coisa com a língua, com o patriotismo, pra eles é uma coisa muito preciosa*). Em seguida, Carla toma as palavras alheias de Cris:

Eu queria retomar o que a Cris falou, de o outro falar e você receber de outra forma. Uma vez até com Drummond, colocaram o texto dele numa prova de vestibular e ele ficou muito irado com a faculdade que fez isso, eu acho que foi a UFRJ porque ele falou: Nem eu sei mais o que eu quis dizer com aquele meu texto na hora que eu escrevi eu quis dizer uma coisa, agora eu não quero mais dizer aquilo. Então, como Affonso Romano de Sant'Anna fala, a palavra é seta, aonde vai cair a gente não sabe. Eu posso falar uma coisa com a intenção e interpretarem uma outra totalmente diferente, por causa, das experiências de vida, as experiência de identidade, do cotidiano, toda nossa história, uma forma completamente diferente.

E André enuncia numa tentativa de ampliar a discussão, fazendo uso de conceitos de sua área de formação:

O próprio texto é direcionado a determinada classe social. Eu faço um trabalho com os garotos. Agora essa semana vai fazer um ano que Michael Jackson morreu. Aí estava lá... peguei o jornal Meia Hora: "Virou purpurina". Aí fui lá, peguei o Globo e estava: "Morreu o ídolo pop". Ai peguei as duas matérias, que tipo de linguagem é essa? Será que o Globo vai atender a linguagem popular? [interrupção por causa do barulho externo].

Ao ouvir a enunciação de André, lembrei-me da oficina de linguagem de que havíamos participado com o grupo de terça feira. Por isso, disse:

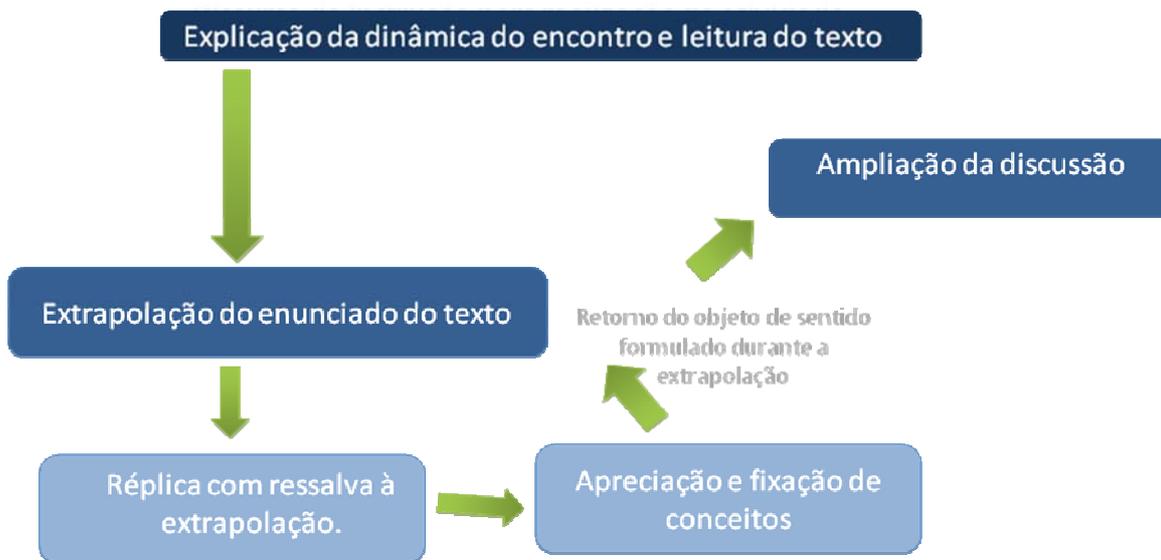
Eu vou mandar a oficina pra vocês, pra vocês pensarem, que está exatamente falando sobre isso, mas só uma coisa pra gente pensar nisso: Quando a gente está em sala, essa questão do discurso do aluno também é levada em conta?

Marcelo é o primeiro a responder: *Na maioria das vezes não, porque a gente tem dificuldade de aplicar a prática e a teoria juntas.* Carla, orientadora pedagógica, refaz a minha pergunta: *Mas pensar isso na sala de aula. Será que o aluno está*

recebendo do jeito que eu desejo? E Cris afirma: *Eu penso muito nisso!* Em virtude do horário, o encontro é encerrado.

Podemos resumir como se deu esse processo no quadro abaixo:

Movimento discursivo do episódio *A palavra é seta*



Neste episódio, temos um grande número de palavras alheias explicitamente reportadas e nenhum grande corte ou ensurdecimento nos movimentos discursivos.

Bakhtin (2009) assegura que não só o discurso que será transmitido, mas também aquele que serve para transmiti-lo devem ser levado em conta para estudar o uso da palavra do *outro*. Em cada enunciado reportado, em cada discurso citado indiretamente, percebemos que os que iriam transmiti-lo usaram de conhecimentos de sua área de formação – Marcelo, formado em Comunicação Social – falou sobre público-alvo; Carla, graduada em Letras, teceu comentários acerca de uma nova gramática; André, geógrafo, defendeu que as mensagens variam de acordo com a classe social. Cris, formada por uma faculdade de formação de professores, manifestou-se sobre termos da área da Educação.

3.3 - A sinfonia da produção de conhecimento

Na seção anterior, apresentamos as análises dos episódios selecionados. Tais análises, assim como a breve apresentação dos grupos de terça e de quarta feiras, fornecem-nos base para atingir o objetivo geral desta pesquisa: compreender como se dá o processo de construção de conhecimento nos movimentos discursivos.

Uma vez apresentadas as características particulares de cada encontro criteriosamente escolhido, passemos à busca pela totalidade de sentido.

Fomos à procura do significado do termo *movimento* a fim de melhor compreender como poderíamos, a partir das análises que apresentamos anteriormente, assumir como se dá o processo de construção de conhecimento nos enunciados.

Deparei-me com uma definição até então ignorada por mim, mas que foi bastante contributiva para iniciar os resultados desta pesquisa: “(Mús) Cada uma das partes que apresentam andamentos contrastantes¹⁹”, que em conjunto formam uma sinfonia, como acrescenta o Dicionário do Ensino Fundamental da Editora SM.

Tomando como base a noção de partes em andamentos contrastantes, investigamos que determinados movimentos constituíam o processo de construção de conhecimentos. Serão eles apresentados a seguir. Cabe ressaltar que a ordem de apresentação não implica definição de importância ou de cronologia do processo.

¹⁹ In: www.michaelis.uol.br

3.3.1 - Movimento de manipulação da palavra alheia

Em princípio, *manipulação da palavra alheia* pode soar maquiavélico, negativo. Entretanto, nosso entendimento acerca desse conceito toma como base a noção de Ponzio (2009). Partindo do pressuposto de que todo enunciado é interdiscursivo, ele conclui que

“todo discurso é manipulação do discurso alheio porque necessariamente o pressupõe. Aquele deve recorrer a este como seu único material, visto que só pode ser concebido sobre a base das práticas significantes que um discurso já tenha realizado”. (p.102).

Estando consciente dessa concepção, interessa-nos nesta parte analisar um determinado tipo de manipulação no enunciado: o movimento em que o locutor reproduz **explicitamente** a palavra alheia. Referimo-nos, mais especificamente, ao que Bakhtin (2009) chama de discurso citado.

Poderíamos nos ater somente ao tema dos discursos citados pelos professores durante os encontros, mas arriscaríamos analisá-los superficialmente. Nossa intenção é relacionar as proposições dos discursos explicitamente retomados às formas e situações contextuais. Com isso, esperamos assegurar que essas relações apresentam indícios de significação.

Cabe-nos também evidenciar que desvendar essas relações é importante para compreendermos o processo de construção de conhecimento porque as “formas refletem tendências básicas e constantes da *recepção ativa do discurso de outrem*” (BAKHTIN, 2009, p.152). Do mesmo modo, compete-nos esclarecer que o discurso citado pode ter duas orientações.

No episódio *A palavra é seta*, por exemplo, notamos que a discussão tomou contornos de movimentos de dialogicidade. Os pressupostos para essa afirmação estão baseados em o que Bakhtin (2009) chama de orientações principais para a dinâmica da inter-relação entre o discurso narrativo e o citado.

Na primeira orientação, almeja-se conservar a integridade e autenticidade do discurso citado. A forma utilizada é o discurso direto e revela uma tentativa de manter as fronteiras nítidas e estáveis. É o que acontece quando André reproduz os títulos das matérias dos jornais O Globo e Meia-Hora, questionados pelo professor

por suas linguagens. É também o que percebemos em Cris no episódio *Pô, professora, sacanagem* ao citar o discurso dos alunos. A fim de manter certa neutralidade em relação ao que foi dito, Cris utiliza-se do discurso direto para que o grupo pudesse concluir que aquela fala era desrespeitosa. Percebemos intenção semelhante em Marcelo quando uma fala do aluno é retomada no episódio *A casa dos nossos sonhos* (“E chega na hora lá aí eles começam: Ah, me sacaneou, professor”) ao nos dar indícios de por que a atividade não dá certo com alunos. Podemos dizer que na primeira orientação, o objeto de sentido é retomado no discurso citado, sem grande apreensão apreciativa.

Na segunda orientação, no entanto, faz-se uma inter-relação entre a enunciação e o discurso citado, podendo o autor “infiltrar suas réplicas e seus comentários no discurso de outrem” (BAKHTIN, 2009, p.156). De um modo geral, quanto menos dogmático um enunciado é, maior é a apreensão apreciativa. No episódio *A palavra é seta*, por exemplo, os discursos citados – à exceção dos enunciados dos jornais e da referência ao poeta – percebemos que houve uma apreciação, como, por exemplo, o adjetivo interessante, utilizado duas vezes por Marcelo. Por isso, asseguramos que o movimento discursivo produzido pelo grupo de trabalho neste encontro teve como característica o espaço dialógico.

Já na retomada do segundo encontro de *Desafios da Qualificação Cotidiana*, tanto em *Você comentou como em português é difícil...* quanto em *Nós falamos também de que às vezes a culpa...* foi utilizado discurso indireto. A apreensão apreciativa, neste caso, diferencia-se pelos sujeitos *você* e *nós*, que evidenciam, respectivamente, rejeição e aceitação ao que foi retomado. Mais adiante, nesse mesmo encontro, Cris retoma as palavras de Mari, depois de um caloroso debate: *É mas agora ela falou tudo: contexto*, diz Cris. Ao citar o discurso de Mari, Cris deixa clara sua posição: *tudo* expressa importância dada ao enunciado e contrapõe-se aos enunciados anteriores de quem tomou as palavras alheias.

Podemos perceber que no processo de construção de conhecimento as palavras alheias transformadas em próprias (ainda que tal propriedade seja parcial) podem tentar manter sua fidedignidade ou sofrer uma apreensão apreciativa. Discursos diretos, por exemplo, tendem à monologização do discurso e evitam réplicas. Já os discursos indiretos, por conterem apreciações tendem para a

dialogização, na medida em que, ao expor suas opiniões o emissor acaba por gerar maior possibilidade de contrapalavras. Nem sempre, entretanto, essas contrapalavras geradas passam a ser integradas na discussão, como veremos no próximo movimento.

3.3.2 - Movimento de ensurdecimento às palavras alheias

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios (BAKHTIN, 2009, p. 42)

Ao longo desta dissertação, interessamo-nos em estudar o processo de produção de conhecimentos a partir dos enunciados elaborados pelos grupos e das relações travadas por eles.

Um dos indícios a serem analisados para perceber tais relações baseia-se na construção do espaço polifônico ou monofônico. De um modo geral, contrapalavras e réplicas são relacionadas a um espaço polifônico enquanto silêncio está ligado a vozes intencionalmente veladas e, conseqüentemente, monofonia. Nossos encontros, no entanto, fizeram-nos perceber outra relação entre silenciamento às palavras alheias e monologização do discurso.

No grupo de terça-feira, percebemos em pelo menos dois encontros como as contrapalavras de Celeste foram ignoradas (nos episódios *Escola da Vida* e *Pô, professora, sacanagem!*). O descontentamento com os enunciados de Celeste e, conseqüentemente, a rejeição às suas palavras deveu-se, sobretudo, ao fato de ela muitas vezes desviar o objeto de sentido da discussão. Foi o que aconteceu no dia em que Mila havia programado fazer sua atividade, mas Celeste resolveu falar sobre o desrespeito dos alunos para com os funcionários da escola.

Obviamente, Celeste não era a única do grupo a desviar os temas das discussões. A insatisfação dos docentes em relação ao enunciado da professora de História referia-se ao fato de que quando tomava a palavra, ela insistia em determinada proposição, ignorando o planejamento dos outros e monologizando o encontro.

Com a apresentação deste movimento pretendemos mostrar que o ensurdecimento às palavras alheias de Celeste, ao contrário do que possa parecer à primeira vista, era uma tentativa do grupo de evitar a monologização do discurso. Por mais contraditório que possa soar, o silenciamento frente às contrapalavras de Celeste buscava construir um espaço polifônico.

Somente a análise dos enunciados inseridos em seu contexto extraverbal pode nos levar a essas proposições. Para tanto, consideramos que o contexto seja composto por três fatores básicos: “a extensão espacial, comum a todos os interlocutores; o conhecimento e a compreensão comum da situação existente entre os interlocutores; e a avaliação comum dessa situação” (GOULART, 2009, p.21).

A extensão espacial estava bem definida: a sala de reunião do grupo; o conhecimento e a compreensão comum das situações anteriores levaram-nos a avaliar a situação de maneira comum: para que a discussão fluísse era necessário ser surdo a certas proposições daquela professora de História. Se ignorássemos o contexto em que as sentenças foram proferidas, poderíamos ter afirmado que o grupo estava monologizando o discurso a partir do momento em que ignorava as contrapalavras de Celeste. Contudo, ao compreendermos o intuito discursivo dos enunciados, notamos que a proposta era evitar que a monofonia tomasse conta da discussão.

O movimento de ensurdecimento às palavras alheias é uma parte importante do discurso do grupo por nos ajudar a entender como as relações travadas pelos docentes influenciam no processo de construção de significado, na escolha dos temas e no modo como são avaliados, isto é, no modo como o discurso se relaciona com a situação social que o gerou. Passemos à apresentação de outro movimento igualmente importante nesta extensão espacial: o de fixação de sentido.

3.3.3 - Movimento de fixação de sentido

Nos processos de produção de conhecimento e disputa de sentido analisados a partir dos episódios anteriores, notamos que parte deste movimento discursivo era

dedicada à fixação de sentido. Percebemos isso, por exemplo, na disputa entre o sentido do termo *sacanagem*; na discussão acerca dos conteúdos a serem trabalhados em sala; nas retomadas ao objeto de sentido durante a apresentação da atividade da casa dos sonhos; e na elaboração dos conceitos *sentido* e *significado*.

Goulart (2009), ao investigar a produção de sentido em sala de aula, expõe que as estratégias utilizadas pelos docentes para fixar sentido se baseiam em construir asserções descontextualizadas, tirando as âncoras da realidade.

A sala de aula e o nosso espaço de reunião guardam em si semelhanças e diferenças. A dinâmica de fazer com que um docente elaborasse uma atividade exigiu que cada um se responsabilizasse por organizar a discussão, assim como um professor regente de uma classe. Estratégias como qualificar um termo sem conceituá-lo claramente, retomar uma palavra alheia deslocando para outro contexto apreciativo podem ser encontradas nos dois lugares. A diferença consiste no desnível na relação de poder do professor para com o aluno e, por isso, o tom de persuasão para determinado sentido não poderia ter como força a palavra de autoridade que é socialmente atribuída ao mestre.

Tomando como base um dos os resultados da Iniciação Científica (NOGUEIRA & FONTOURA, 2009) - os professores reclamavam da discrepância entre teoria e prática -, acreditamos que retirar as âncoras da realidade, ao invés de fixar sentido, provocaria um número grande de objeções. Por isso, reparamos que as estratégias utilizadas para preencher os enunciados na tentativa de fixar o sentido diferenciavam-se daquelas apontadas por Goulart (2009).

Em todos os episódios analisados, as tentativas de fixar sentido eram preenchidas por enunciados-resposta com a seguinte característica: tom persuasivo baseados em argumentos de sua experiência na área de formação.

A explicação para essa qualidade apóia-se no modo como os professores se relacionavam. Diferente da sala de aula, não existia discrepância na relação, uma vez que todos ocupavam o mesmo cargo, com exceção da orientadora pedagógica, nova na escola. A única condição que diferenciava os docentes do grupo era sua área de formação.

Asseguramos, assim, que os professores explicitavam sua área de formação sempre que almejassem fixar um sentido: Cau revelou o que acontecia em sua aula

de história para explicar por que o conteúdo é díspar da realidade; Mari comentou sobre sua disciplina e profissão para mostrar que não há “necessidade” de passar certas matérias aos discentes; Cris usou de sua experiência profissional para se contrapor a Mari; e Marcelo expôs sua formação em Comunicação Social para ponderar uma proposição feita por Cris e fixar seu entendimento acerca de *sentido* e *significação*. Enquanto no estudo de Goulart (2009) as âncoras da realidade eram retiradas, na nossa pesquisa, a realidade estava ancorada na experiência docente. Tal estratégia, contudo, não os isentava de objeções, como veremos a seguir.

3.3.4 - Movimento de objeção e extrapolação das palavras alheias

As análises dos episódios dos encontros evidenciaram objeções e extrapolações explícitas nos movimentos discursivos. Por objeção, entendemos enunciados que apresentam contestações a discursos proferidos anteriormente²⁰ pelo grupo. Já por extrapolação, compreendemos enunciados que façam inferências além do âmbito determinado, ampliando a discussão sem, com isso, desviar o objeto de sentido.

Assim como no movimento de fixação de sentido, notamos que a objeção aos enunciados anteriores baseava-se na prática pedagógica dos professores e em questões estruturais da Educação.

Aliás, a questão estrutural da Educação foi a grande responsável pela extrapolação dos problemas. O tempo, a sala de aula cheia, o currículo e até a falta de orientador pedagógico (antes de Carla chegar) provocaram ampliação dos objetos de sentido trabalhados. Dito isso, passemos à análise de *como* o discurso verbal se engendrou, pois apenas identificar os objetos de sentido desses dois processos seria examiná-los superficialmente.

Tanto as objeções e extrapolações a partir de experiências da prática pedagógica quanto as a partir de questões estruturais tinham na sua formação indicadores genéricos. Koch (2006) os chama de estratégias de modalização do

²⁰ Considerando o princípio dialógico, todo enunciado responde a um enunciado anterior. Por isso, decidimos conceituar *objeção* como uma réplica a um enunciado proferido durante o período de participação no grupo.

discurso. Estamos cientes de que a autora insere-se na área de estudos da Lingüística Textual e que, portanto, tem uma perspectiva sobre a relação do contexto verbal e do extraverbal diferente da de Bakhtin. Contudo, arriscar-nos-emos a utilizar sua contribuição no que tange às estratégias modalizadoras, com essa ressalva.

Ambos os grupos percorreram o caminho de maior hesitação e indicadores genéricos em direção a asserções mais incisivas, apesar de isso ficar mais claro no grupo de terça feira. Isso significa que nos primeiros encontros as objeções foram preenchidas por estratégias modalizadoras, tais como *não sei*, *acho que*, entre outras.

Da mesma forma, quando ampliado um objeto de sentido por uma discussão acerca de questões estruturais da Educação, uma série de justificativas para aquela ação (*não temos tempo*, *faltam momentos de reflexão* etc.) foi utilizada. Algumas dessas objeções e extrapolações culminaram na reavaliação de alguns enunciados.

Por reavaliação, entendemos o “deslocamento de uma palavra determinada de um contexto apreciativo para outro” (BAKHTIN, 2009, p.141). Nos movimentos discursivos dos grupos, notamos que as reavaliações, de um modo geral, vieram precedidas de muitas contrapalavras e réplicas. Mari, por exemplo, no episódio *Desafios da Qualificação Cotidiana*, associava certos conteúdos gramaticais a um contexto depreciativo, da desnecessidade. Cris, por outro lado, produzia réplicas baseadas em dois pilares: sua experiência profissional e alguns argumentos de autoridade. No fim do debate, notamos que Mari reavaliou seu entendimento acerca dos conteúdos, passando a apreciá-los com reflexão.

As reavaliações são indícios de que, ao passar pelo crivo apreciativo do falante, as palavras alheias do interlocutor (de modo geral, na pesquisa, objeção seguida de extrapolação) foram assimiladas. O movimento de objeção e de extrapolação de palavras alheias, seguidos ou não de reavaliações, inserem-se, como já dissemos, no movimento discursivo de produção de sentido.

4. OS RESULTADOS E AS CONSIDERAÇÕES FINAIS: O PÊNDULO ESTABILIDADE-INSTABILIDADE

“E pela lei natural dos encontros, eu deixo e recebo um tanto²¹”

No conceituado livro *Comunicação em Prosa Moderna*, Othon M. Garcia esclarece como deve ser a conclusão de um texto dissertativo-argumentativo:

A conclusão “brota” naturalmente das provas arroladas, dos argumentos apresentados. Sendo um arremate, ela não é, entretanto, uma simples recapitulação ou mero resumo: em síntese, consiste em pôr em termos claros, insofismáveis, a essência da proposição. Sua estrutura verbal é, como aliás em toda conclusão explícita, semelhante à da argumentação informal. (GARCIA, 2004, p.390).

Acompanhando-me desde o início da graduação, o livro de Garcia (2004) me veio imediatamente quando da escrita das palavras “Considerações finais”. Por conta dos estudos e de tantas correções de redações de alunos, sabia que deveria nesta parte do texto explicitar, a partir dos argumentos apresentados e das provas arroladas, meus resultados.

Perante tantas relações e reavaliações que me arrisquei a fazer nesta dissertação, atrevo-me a cometer mais uma audácia. Sem deixar de expor os resultados da pesquisa, que é, sem dúvida, o objetivo, aventurei-me a dedicar páginas desta seção para assegurar que um dos grandes saldos foi a orientação sócio-histórica a partir de Bakhtin.

Em um determinado momento do trabalho de campo, os docentes obrigaram-me a compreender que aqueles encontros, além de possibilitarem a captura dos dados, traziam para os professores o redescobrimto de um espaço de discussão e de valorização de seus conhecimentos. Percebemos que poderíamos inserir nossa discussão no debate sobre a Educação em Direitos Humanos, uma vez que uma das orientações do PNEHDH é “desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva (...)” (BRASIL, 2007), Submetemos um artigo (NOGUEIRA & FONTOURA, 2010) sobre a experiência da pesquisa à revista Teias,

²¹ Música *Mistério do Planeta*, composição de Galvão e Moraes Moreira.

uma publicação eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd/UERJ. O comentário do parecerista corrobora nossa proposição:

O artigo “Formação de professores para a cidadania: processos de produção de sentido e elaboração de valores e ideais norteadores da prática docente” aborda o tema dos Direitos Humanos em atividades com os professores, dinamizando essa discussão a partir do cotidiano escolar. A abordagem das autoras contribui para o debate no campo do currículo e da formação de professores, em especial, a formação em serviço. Ressalto o mérito do artigo ao defender a valorização do trabalho docente na produção do conhecimento e na formação dos direitos humanos, temática em grande destaque nas políticas públicas. As autoras apresentam o desenvolvimento da pesquisa destacando na particularidade da experiência as possibilidades de realização de novos percursos que se refiram à temática da formação de professores e sobre os Direitos Humanos com clareza e coerência no uso das abordagens escolhidas. Pelas razões expostas, o parecer é favorável à publicação do artigo.

Os relatos de experiência apresentados pelos docentes também ratificam nossa afirmação:

As atividades desenvolvidas ao longo desta pesquisa proporcionaram a nós professores algo inovador: a concomitância entre a prática e a teoria. Saímos da sala de aula e entrávamos no mundo da teoria. Nos intervalos, momento da reunião com a Ana, pouco a pouco encontrávamos saída para nossos mais insolúveis problemas. Ganhamos fôlego para retornar à sala e à dura realidade.

Relato de Cris, professora de Língua Portuguesa

Entender que os professores são ‘responsáveis’ por seus atos (BAKHTIN, 2009) também contribuiu para que os docentes tomassem a voz para argumentar e significar-se na pesquisa e minimizar a dificuldade inicial de unir interesses de diversas áreas de formação. No nosso último encontro, por exemplo, uma das professoras apontou quão importante foi a orientação:

[...] mesmo sendo uma atividade orientada, mas cada um pôde contribuir e até... Achei interessante porque você não veio só... pôde colher. Porque às vezes a pessoa só quer apresentar conteúdo, né? E ela não, ela deu oportunidade... achei que foi democrático isso, a oportunidade de cada um contribuir com a discussão e ela não impôs a opinião dela, as teorias e eu achei isso muito interessante.

Relato de Cau, professora de História

Os desdobramentos da pesquisa de campo igualmente comprovam nossa afirmação. Dos dez professores que participaram de nosso projeto, um deles já havia cursado o Mestrado e outros dois estavam cursando. Segundo esses, os encontros possibilitaram repensar não só a prática docente, mas suas dissertações – nas áreas de Engenharia Ambiental e Geografia.

Em meados de agosto daquele ano, ao relatar a experiência do grupo de discussão no IV Seminário Vozes da Educação (NOGUEIRA et alli, 2010), os docentes presentes revelaram como o grupo foi importante para elevar a auto-estima, para ampliar os olhares para a área de Educação (já que os professores eram licenciados em diversas disciplinas e ainda vêem educação como um conteúdo à parte) e para estimulá-los a prosseguirem em seus estudos, como podemos perceber no relato de uma das professoras:

[...] o mestrado sempre foi meu objetivo, mas a vida me levou por outros caminhos (casei, trabalhei no interior durante 2 anos e agora voltei para o Rio) e eu acabei me afastando da universidade. Ia tentar ano passado, cheguei a assistir a algumas aulas do mestrado na UERJ, mas me senti muito sem perspectiva, desorientada. Os nossos encontros me motivaram bastante, pois gosto disso! [...] E ampliou meu horizonte, pois antes minha única meta era o mestrado em Lingüística na UERJ/Maracanã, hoje vejo que o que estudo pode ser desenvolvido na área da educação também, por isso vou tentar ingressar na FFP [Faculdade de Formação de Professores].

Mila, dona do relato acima, ingressou na turma 2011 do curso de Mestrado em Estudos de Linguagem na Universidade Federal Fluminense.

A relação de troca, de deixar e receber um tanto, como diz a epígrafe desta seção, foi fundamental para o andamento da pesquisa, mas não foi tão harmoniosa e pacífica como pode parecer. No início os professores me viam como a formadora de opinião e dirigiam suas palavras a mim como se eu tivesse que decidir certo ou errado. Depois, o ensurdecimento às palavras de Celeste também deu indícios da relação conflituosa e a própria professora de História revelou, no nosso último encontro, que tinha consciência de que impunha determinados temas para serem

discutidos. Além disso, as demandas que atravessavam o cotidiano da escola dificultavam a continuidade das discussões.

Do mesmo modo, não foi confortável ter Bakhtin como norteador teórico. Em primeiro lugar pela fluidez e complexidade de seus conceitos, que se apresentam sob diferentes nomenclaturas em livros diversos. Em segundo, pela dificuldade em encontrar na revisão bibliográfica pesquisas com os mesmos sujeitos – os estudos que discutiam produção de conhecimentos pautavam-se no aluno. Em terceiro, pela quantidade de apropriações dos conceitos de Bakhtin nas mais variadas áreas, lugares e eventos, gerando um acúmulo frases soltas ou exaustivamente veiculadas (MIOTELLO, 2006), o que me fez, durante todo o processo da dissertação, me indagar se não estávamos utilizando superficialmente as idéias do autor.

Nos movimentos apresentados nas páginas anteriores, pudemos perceber dois pontos que se complementam e que também estão presentes na teoria bakhtiniana: estabilidade e instabilidade. No processo de produção de sentido nos enunciados dos professores notamos discursos que se estruturavam ora com vistas à prevalência do dialogismo ora com vistas à predominância do monologismo.

Nos movimentos que buscavam dialogizar, percebemos a tendência a desestabilizar o sentido de uma enunciação, tomando como base, sobretudo, a expressividade. É o que notamos na extrapolação ou objeção às palavras alheias. Da mesma forma, identificamos o mesmo objetivo, no caso específico do grupo, quando se ensurdeceram às palavras alheias.

Nos movimentos que buscavam monologizar, registramos a tendência a estabilizar o sentido de uma enunciação, desconsiderando réplicas e comentários. É o que atentamos nos movimentos de fixação de um sentido.

O movimento de manipulação das palavras alheias depende das formas a que o falante recorre. Pelos dados da pesquisa, discursos reportados diretamente buscam diminuir o número de réplicas e monologizar um sentido enquanto os indiretamente citados tendem a expressar as palavras próprias do locutor e promover maior possibilidade de diálogos posteriores.

Estudos realizados com alunos sobre produção de conhecimento (GOULART, 2007; COLINVAUX, 2007) apresentaram aspectos dos elementos discursivos diferenciados do processo por nós estudados. Enquanto em sala de aula o professor

retirava as âncoras da realidade como estratégia para a fixação do sentido, no estudo com professores a estabilidade da significação foi provocada pela utilização de palavras de autoridade ligadas à área de formação.

Pensando nessas diferenças, indagamo-nos: como se dá o processo de produção de conhecimento dos professores em sala de aula a partir das réplicas dos alunos? A revisão bibliográfica acerca da significação teve como ênfase o processo de produção de conhecimento dos alunos. Mas quais são os aspectos do movimento discursivo da sala de aula com ênfase no docente? Essas questões pretendemos responder nas nossas próximas pesquisas.

Procuramos construir neste trabalho interlocução com nossos leitores, pois sabemos que

Aquele que apreende a enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo, tem sua expressão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem, não é um ser mudo, privado de palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. (BAKHTIN, 2009, p.153-4).

Por isso, entendemos que a partir de cada palavra gerada neste texto, novas perguntas serão formuladas. Marchesano (2010) registrou seu e-mail em sua dissertação de Mestrado para que as contrapalavras pudessem ser respondidas com novos enunciados. Aproveitando a excelente idéia da autora, disponibilizo meu contato - anacarvalhonoqueira@gmail.com – para quem desejar manter o diálogo. Que venham as réplicas!

Referências:

ALVES-MAZZOTTI, Alda & GEWANDSZNAJDER, Fernando. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1999.

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007 (Coleção questões da nossa época. v. 107).

_____. Cronotopia e exotopia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 95 – 114.

_____. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. **Cadernos de pesquisa**. n 116. p. 7 – 19, jul/ 2002.

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professor: contribuições à delimitação do campo. **XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

ASBAHR, Flávia. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de educação**, Ago 2005, no.29, p.108-118.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009

_____. **Para uma Filosofia do ato**. Trad. Faraco, C. A e Tezza, Cristóvão, 2003. (mimeo)

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

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**, Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4 ed. 2 reimp. São Paulo: Contexto, 2008. p. 191 - 200.

BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalinas**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

BRAIT, Beth. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, Carlos et al. (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Ed. UFPR, 1996.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem.in: BRAIT, Beth. **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora UNICAMP. 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Portaria n 14, de 21 de maio de 2010**. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em: 04/09/2011

BRASIL. Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil. **Decreto 6775 de 29 de janeiro de 2009**. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em: 05/12/2010

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 08/2008**. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em: 05/08/2009

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002**. Disponível em www.mec.gov.br Acesso em: 05/08/2009

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 9/2001**. Disponível em www.mec.gov.br Acesso em: 05/08/2009

BRASIL. Casa Civil da República Federativa do Brasil. **Lei 10.172/2001**. Disponível em www.planalto.gov.br Acesso em: 05/08/2009

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação, 1996**. Disponível em www.dominiopublico.gov.br. Acesso em: 05/08/2009

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2007**

CAMPOS, Maria. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa [online]**. 2009, vol.39, n.136, pp. 269-283.

CEREJA, William. Significação e tema. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008.

COLINVAUX, Dominique. Aprendizagem e construção/constituição de conhecimento: reflexões teórico-metodológicas. **Pro-posições**, v.18, n.3 (29) – set./dez. 2007.

CRUZ, José. Processo de ensino e aprendizagem na sociedade de informação. **Revista Educação & Sociedade**, 2008, vol.29, n.105, pp. 1023-1042.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, 1998.

DELVAUX, Bernard. Qual o papel do conhecimento na ação pública? **Revista Educação & Sociedade**, Dez 2009, vol.30, no.109, p.959-985.

DEVECHI, Cátia & TREVISAN, Amarildo. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, Abr 2010, vol.15, no.43, p.148-161.

DIB-RIBEIRA, Declev. **Em determinadas escolas, em determinadas turmas, é impossível dar aula**. In: <http://declev.com/diariodoprofessor/page/2/>. Acesso em: 07/11/2010.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. nº 18 p.35-40, Set/Out/Nov/Dez 2001.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). **Revista Educação & Sociedade** vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003

FREITAS, Maria Teresa A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007 (Coleção questões da nossa época. v. 107)

_____. A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas. 2003. Disponível:
<http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/semariateresaassuncaofreitas.rtf>.
Acessado em março de 2010.

_____. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa, **Cadernos de Pesquisa**. n 116, p. 20 – 39, 2002.

GATTI, Bernadete & BARRETO, Elba **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1989.

GOTTSCHALK, Cristiane. Uma concepção pragmática de ensino e aprendizagem. **Revista Educação & Pesquisa**. Dez 2007, vol. 33 p. 459-470.

GOULART, Cecília. Em busca de balizadores para a análise de interações discursivas em sala de aula com base em Bakhtin. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 18, p15-31, jan/abr.2009.

_____. Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin. **Pro-posições**, v.18, n.3 (54) – set./dez. 2007.

JACOMEL, Mirele Carolina Werneque; SILVA, Marisa Correa. Discurso histórico e discurso literário: o entrelace na perspectiva da metaficção historiográfica. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. **Anais...** Maringá, 2009, p. 740-748.

KOCH, Ingedore. **Introdução à Lingüística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

KRAMER, Sonia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007 (Coleção questões da nossa época. v. 107).

LAHIRE, Bernard. Trajetória Acadêmica e Pensamento Sociológico: entrevista com Bernard Lahire. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.2, p. 315-321, maio/ago. 2004.

_____. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, abril de 2002, tradução de Alain François.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 11 ed. São Paulo, Cortez, 2009.

MARCONDES, Danilo. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO (org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2001.

MORAES, Maria. "A teoria tem consequências": indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Revista Educação & Sociedade** Ago 2009, vol.30, no.107, p.585-607.

NETO, Manoel Rodrigues Pereira. Bakhtin e a pós-modernidade: abertura das noções de dialogismo e polifonia para o pensamento pós-moderno. In: BARROS et alli, (org). **Comunicação: discursos, práticas e tendências**. São Paulo: Rideel/UniCeub, 2001.

NOGUEIRA, Ana Paula & FONTOURA, Helena. Práticas de ensino e formação de professores na FFP/UERJ - percepções da prática docente. In: FONTOURA, H.A.; MATTOS, C.L.G. de. (Org.). **Etnografia e Educação: relatos de pesquisa**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009, v. 1, p. 133-145.

_____. **Projeto Práticas de Ensino na Faculdade de Formação de Professores da UERJ de São Gonçalo: fortalecendo coletivamente os rumos do nosso fazer pedagógico**. Relatório de Pesquisa. PIBIC, UERJ, 2007.

NOGUEIRA, Ana Paula & FONTOURA, Helena. Formação de professores para a cidadania: processos de produção de sentido e elaboração de valores e ideais norteadores da prática docente. **Revista Teias** v. 11 • n. 23 • p. 131-148 • set./dez. 2010

NOGUEIRA ET ALII. A escola dos nossos sonhos: revendo limites de atuação e possibilidades de transformação profissional através de um grupo de discussão. In: **IV Seminário Vozes da Educação: formação de professores/as, narrativas, políticas e memórias**, 2010, São Gonçalo.

MARCHESANO, Lauren Souza do Nascimento. **Como crianças de 4 a 6 anos constroem sentidos lendo livros de literatura: como a lua foi ao cinema?** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal Fluminense, 2010.

MIOTELLO, Vladimir. Bakhtin em trabalhos da língua: levantando o problema do pertencimento. **Estudos Lingüísticos XXXV**, p. 176-180, 2006.

OLIVEIRA, Dalila. Os trabalhadores docentes no contexto de nova regulação educativa: análise da realidade brasileira. In: VII **Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones em América Latina**. Buenos Aires 3, 4 y 5 de Julio de 2008.

OLIVEIRA, Ivone & GEBARA, Ademir. Interação, afeto e construção de sentidos entre crianças na brinquedoteca. **Revista Educação & Sociedade**. vol.36, n.1, pp. 373-387, 2010.

PEDROSA, Célia. Paulo Leminski: sinais de vida e sobrevivida. **Alea: Estudos Neolatinos**. Rio de Janeiro, vol. 8 n.1 jan-jun 2006.

PERRENOUD, Philippe. Construindo competências. **Revista Nova Escola**. Setembro, 2000, p. 19-31.

PESTANA, Maria (coord.). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro**. 2009. Disponível em www.publicacoes.inep.gov.br, Acesso em 8/06/2010.

PLASTINO, Carlos Alberto. A crise dos paradigmas e a crise do conceito de paradigma. In: BRANDÃO (org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2009.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RECHDAN, Maria Letícia. Dialogismo ou polifonia? **Revista Ciências Humanas**. Taubaté, v.9 n.1 jan – jun, 2003.

SANTOS, Boaventura. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007a.

SANTOS, Boaventura. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. v.1 A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2007b.

_____. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**". 2.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005. (Coleção questões de nossa época; v.120).

_____. **Um discurso sobre as ciências**. Lisboa: 8 ed. Porto: Afrontamento, 1996.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SETTON, Maria da Graça. A sociologia de Bernard Lahire. **Educação - Pedagogia contemporânea: educação, escola e desigualdade**, São Paulo, p. 28 – 43, 2009.

_____. A teoria do *habitus* em Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago n.º 20, 2002.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4 ed. 2 reimp. São Paulo: Contexto, 2008a. p. 11-36.

_____. Ético e estético. Na vida, na arte e na pesquisa em CH. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4 ed. 2 reimp. São Paulo: Contexto, 2008b. p. 103-122.

_____. O ato "responsível", ou o ato ético em Bakhtin, e a centralidade do agente. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 11/1, p. 219-235, jul. 2008c.

SOUSA, Clarilza & PESTANA, Maria. A polissemia do da noção de competência no campo da Educação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 18, p.133-152, jan/abr.2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000

TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude. **O trabalho docente** – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

Apêndice A – Cartaz-convite

The corkboard features several items:

- A diagram of a heart with labels: "rios (1)", "pumao e do timao", "marcações | marca", and "exi".
- A blue sticky note with a yellow dot:
 - * Tudo no mundo se divide em animal, vegetal e mineral. Ex de mineral: a água mineral.
 - * O sol é uma estrela que emite raios ultra violentos.
- A light blue sticky note with a red dot:
 - * P: Quantos dentes nós temos?
 - R: Vários. Depende quantos são arrancados pelo oftalmologista.
- A yellow sticky note with a black paperclip:
 - * Os holandeses tentaram invadir o Brasil, mas foram obrigados a voltar pra Olinda, sua terra natal.
 - * Esse tal de Charles Chaplin, é o apresentador do Globo Repórter???
- A white printed card with the following text:

**Também se depara com textos como esses?
Deseja mudar essa realidade?**

Participe do nosso grupo de trabalho, que será formado para discutir e formular atividades voltadas para evitar "pérolas" desse tipo.

O grupo fará parte de uma pesquisa sobre práticas pedagógicas.

O Menezes foi escolhido porque, quando dava aulas aqui, notei professores preocupados em melhorar a nossa prática pedagógica!

Portanto, você, professor de qualquer disciplina, que se interessou pelo tema, entre em contato conosco.

Para saber mais, mande um e-mail para anacarvalhonogueira@gmail.com ou procure por mim, Ana Paula, pelo telefone [redacted].

Obrigada pela atenção,
Ana Paula Nogueira (Professora do Menezes Vieira até 06/09 - Orientadora pedagógica do Colégio Pedro II - Mestranda em Educação pela FFP/ UERJ).

Apêndice B – Carta-convite

Niterói, fevereiro de 2010.

Oi professor(a) XXX,

Já aconteceu de depois de várias correções de provas, às onze e meia da noite, você se deparar com pérolas como “Charles Chaplin é o apresentador do Globo Repórter”? Na hora, dá vontade de chamar alguém para compartilhar as risadas, né? Mas logo depois a gente pensa: onde estava essa criatura enquanto eu estava dando aula? Será que sou eu? Será que ele? E começa o desânimo!

No fundo, no fundo, escolhemos ser professores por acreditarmos no papel importante que a educação tem para a cidadania. Se fosse pelo salário... Enfim, vou direto ao assunto – o nosso intervalo é precioso! Essa carta, é na verdade, um convite!

Gostaria de convidá-lo a participar da minha pesquisa de Mestrado sobre nossas práticas pedagógicas. O convite é para você se unir a nós em um grupo de trabalho, que será formado para discutir e formular atividades voltadas para evitar “pérolas” desse tipo.

O Menezes foi escolhido porque, quando dava aulas aqui, notei professores preocupados em melhorar a nossa prática pedagógica!

Se você se interessou pelo tema (apesar de saber que isso lhe custará algumas risadas na correção da prova), mande um e-mail para anacarvalhonogueira@gmail.com ou procure por mim, Ana Paula, pelo telefone

Obrigada pela atenção,

Ana Paula Nogueira
Professora do Menezes Vieira até 06/09 - Orientadora pedagógica no
Colégio Pedro II - Mestranda em Educação pela FFP/ UERJ.

