

A interação pesquisador/pesquisado na formação docente e os efeitos da situação discursiva

Denise Telles Leme Palmiere*
Carlos Eduardo Pizzolatto**

Resumo

Este trabalho busca observar os efeitos causados pela situação discursiva nas narrativas autobiográficas, orais e escritas, produzidas por um grupo de professores de uma escola pública de Ensino Fundamental da cidade de Itatiba, SP. Trata-se de um grupo de 23 professores que participam de um Projeto de Melhoria do Ensino Público, financiado pela FAPESP (processo nº 4/12335-8), intitulado “Representações de infância e juventude na cultura escolar”. Partindo da perspectiva bakhtiniana de linguagem e com base no quadro teórico do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1999), a análise das produções textuais dos professores nos mostra que seus relatos autobiográficos orais são mais ricos, abrangentes e, em alguns casos, reveladores do que os seus relatos autobiográficos escritos, em que predomina um discurso narrativo notadamente marcado por um maior distanciamento entre seus produtores (professores) e os destinatários (pesquisadores). Concluímos, assim, que o contexto sociointeracional de produção de textos influencia diretamente nas escolhas lingüístico-discursivas dos agentes produtores.

Palavras-chave: Formação docente; Relato autobiográfico; Situação discursiva.

The researcher/researched interaction in teacher formation and the effects of the discursive setting

Abstract

This paper aims at observing the effects caused by the discursive setting on the autobiographical narratives, oral and written as well, produced by a group of 23 teachers from a public primary school located in Itatiba, São Paulo. These subjects are participants of a project named “Representations of childhood and youth in the school context”. Based on the sociodiscursive interactionism theoretical framework (Bronckart, 1999) and on a bakhtinian perspective of language, the analysis of the textual production of the above mentioned teachers shows us that their oral autobiographical reports are richer, broader and in some cases more revealing than the written ones, in which the narrative discursive notably elicits a distance between their authors (teachers) and their interlocutors (researchers). Thus, we conclude that the sociointeracional context of the textual production influences directly on the linguistic discursive choices of the agents.

Keywords: Teacher formation; Autobiographical report; Discursive setting.

Introdução

À luz da perspectiva bakhtiniana de linguagem e tomando por base o quadro teórico do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1999), este trabalho tem como objetivo problematizar a interação pesquisador/pesquisado e os efeitos que a situação discursiva pode produzir na produção textual (oral e escrita) de narrativas autobiográficas no contexto da formação docente continuada. Nossas considerações serão feitas no âmbito do Projeto de Melhoria do Ensino Público intitulado “Representações de infância e juventude na cultura escolar” (Fapesp, processo nº 4/12335-8), desenvolvido junto a uma escola de ensino

fundamental em Itatiba/SP, em andamento desde julho de 2005.

O referido projeto teve início em julho de 2005 e tem como objetivos investigar as representações¹ de infância e juventude presentes entre os professores e analisar como tais representações se expressam e constituem a cultura escolar. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa de natureza co-generativa e caracterizada como estudo de caso. A equipe do projeto é constituída por 6 docentes pesquisadores da Universidade São Francisco, além de 23 membros da comunidade escolar. A escola em que se realiza a pesquisa situa-se num bairro periférico da cidade e atende também a outros

Endereço para correspondência:

* E-mail: dpalmiere@uol.com.br

** Rua Ferreira Pentead, 1.518 – apto. 35 – 13025-357 – Campinas-SP – Fone: (19) 3294-4969 / (11) 4534-8047

E-mail: cepizzolatto@uol.com.br

nove bairros da região, todos marcados pela violência cotidiana. Conta com 802 alunos, nos períodos da manhã e tarde, organizados em quatro ciclos.² A escola tem, atualmente, 33 professores, sendo 15 de ciclos I e II e 18 de ciclos III e IV.

Tal Projeto de Melhoria do Ensino Público insere-se no campo da pesquisa sobre formação de professores e reconhece a necessidade de se conhecer e compreender as dinâmicas presentes no cotidiano da escola para o desenvolvimento de um processo de formação continuada. Nesse sentido, têm chamado a atenção do grupo de pesquisadores as representações de infância e juventude manifestas nas falas dos atores que atuam naquele cenário, muito marcadas por uma noção de ameaça e risco. No entender da equipe escolar, os alunos apresentam um “vocabulário pobre e ainda não assimilaram a importância da aquisição de conhecimentos para um crescimento pessoal e, muitas vezes, não apresentam hábitos adequados de estudo”, o que, somado à desestruturação familiar, dificulta o desenvolvimento emocional dos alunos que são caracterizados, em geral, como de “baixo rendimento escolar”. O discurso desses professores revela uma imagem de pobreza profundamente arraigada à noção de delinquência e de “incompetência lingüística” associada ao uso de variedades não-padrão da língua portuguesa, o que parece refletir culturas sociais de referência, bem como ter repercussões na cultura da escola.

Em vista disso, evidenciou-se a necessidade de um trabalho de desvelamento das representações de infância e juventude por parte do corpo docente, partindo-se da hipótese de que os significados sociais atribuídos a tais categorias repercutem de maneira significativa no agir pedagógico desses professores, no que diz respeito ao processo de seleção de conteúdos, à escolha de métodos e ao próprio envolvimento dos professores e alunos com o trabalho pedagógico. Tais significados, ainda, parecem determinar demandas e expectativas em relação às possibilidades e ao desempenho desses alunos, muitas vezes marcados pelo estigma da pobreza e da violência.

Com o propósito de iniciar esse processo de desvelamento das representações dos professores sobre infância e juventude e também de estabelecer vínculos entre os participantes da pesquisa, propôs-se ao grupo a retomada de suas próprias trajetórias pessoais referentes a essas fases de suas vidas, utilizando-se, para tanto, de *relatos autobiográficos*, entre outros instrumentos. Entendemos que, ao pensarem sua identidade, os professores podem considerar tanto a reflexão sobre sua história individual quanto questões mais amplas, fazendo ver os entrecruzamentos entre as experiências individuais e suas representações de infância e juventude.

Neste trabalho, procuramos problematizar aspectos relativos à interação entre professores e pesquisadores, bem como entre professores e seus pares, no contexto de formação docente continuada, atentando-se especialmente para o papel fundamental do *outro* no ato de produção da linguagem e de construção do significado. Focalizaremos especificamente os efeitos da situação discursiva no processo de elaboração de *relatos autobiográficos* por parte dos professores pesquisados.

Linguagem e interação

É no âmbito das *práticas de linguagem* que se constituíram as línguas naturais. “Práticas de linguagem” são consideradas, aqui, conforme Dolz e Schneuwly (1996/2004) e Schneuwly e Dolz (1997/2004), aquisições acumuladas pelos grupos sociais ao longo da história, sendo – ao mesmo tempo – o reflexo e o principal instrumento de interação social. Segundo esses autores, esse conceito diz respeito às “dimensões particulares do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais em geral, tendo a linguagem uma função de mediação em relação a essas últimas” e implicam “tanto dimensões sociais como cognitivas e lingüísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular” (Schneuwly; Dolz, 1997/2004, p. 72, 73).

As línguas naturais, por sua vez, apresentam-se simultaneamente tanto como um sistema lingüístico estruturado quanto como uma prática social. Assim, não se pode negar que elas apresentam características estruturais próprias (ou seja, características fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas), mas é necessário que se leve em conta também que uma língua se manifesta sempre como uma atividade social e histórica desenvolvida interativamente pelos indivíduos, ou seja, que só se realiza enquanto prática social.

Esse duplo caráter das línguas naturais levou tanto a filosofia quanto as ciências da linguagem a desenvolverem-se em duas direções distintas, privilegiando ou o estudo do sistema lingüístico (o que levou à definição da língua como “código”, numa perspectiva extremamente redutora) ou, por outro lado, o estudo dos usos da linguagem, considerando-se as condições efetivas de produção da linguagem.

A lingüística estrutural e a gerativa, por exemplo, inserem-se no primeiro tipo de abordagem, dedicando-se a descrever características estruturais das frases e de seus constituintes, identificados e definidos como propriedades do sistema independentemente de seu contexto de produção. Embora tal procedimento apresente-se até certo ponto eficaz, não dá conta de analisar a prática da linguagem em toda sua complexidade e completude, uma

vez que muitos aspectos ultrapassam as restrições do sistema e só podem ser adequadamente compreendidos considerando-se as práticas de linguagem em sua relação com os contextos sociais que orientam as opções lingüísticas do agente produtor.

É no interior dessa segunda perspectiva acima apontada que este trabalho se insere. Assumimos, aqui, a abordagem enunciativo-discursiva do círculo bakhtiniano, segundo a qual a língua é realizada por meio de enunciações, sendo decorrente das ações do homem nas suas interações sociais, em diferentes situações sócio-históricas. Nas palavras de Volochinov,³ a língua “se realiza através da interação verbal social dos locutores” e a enunciação – produto desta interação – tem “uma estrutura puramente social, dada pela situação histórica mais imediata em que se encontram os interlocutores” (Volochinov, 1992, p. 127).

Para esse autor, a interação verbal constitui a “realidade fundamental da língua” lugar não apenas da produção da linguagem, mas também da própria constituição dos sujeitos. Assim, o conceito de *interação verbal* configura-se como fundamental, uma vez que, segundo o autor,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. [...] Um importante problema decorre daí: o estudo das relações entre a interação concreta e a situação extralingüística – não só a situação imediata, mas também, através dela, o contexto social mais amplo. [...] A comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta. (Volochinov, 1992, p. 123)

Como bem ressalta Machado (1999), em sua síntese do pensamento bakhtiniano, toda e qualquer prática de linguagem impõe aos agentes produtores uma série de restrições no que diz respeito aos possíveis referentes, às relações que se estabelecem entre os interlocutores e aos papéis que estes assumem na interlocução.

Toda enunciação está vinculada às suas *condições de produção*, que abrangem tanto o contexto imediato (os interlocutores, o assunto, a situação, etc.) como também o contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística (o contexto histórico-social). Assim, neste trabalho, tomamos as práticas de linguagem em processos de interação social como lugar central de nossas reflexões.

Formação continuada de professores: a escola como *locus* privilegiado

São inúmeros os trabalhos que, desde a década de 1980, têm apontado para mudanças de concepções e práticas de formação de professores. O processo de formação continuada vem sofrendo reconceitualizações diante das novas exigências do mundo contemporâneo, o que implica a transformação da escola:

O entendimento de que essa transformação passa necessariamente pela formação continuada dos professores é, hoje, um consenso. Para o tema de formação continuada, portanto, voltam-se múltiplos olhares na expectativa de encontrar novos paradigmas que ampliem a compreensão e sejam capazes de gerar práticas mais adequadas. (Saul, 1995, p. 7)

Entende-se como necessária a superação do modelo em que o docente é visto apenas como receptor de teorias prontas e que devem ser transmitidas e aplicadas na sala de aula. Essa modalidade de formação, coerente com a lógica da racionalidade técnica, “apóia-se na idéia de acúmulo de conhecimentos ditos teóricos para posterior aplicação ao domínio da prática” (Mizukami et al., 2003, p. 13) e tem se revelado ineficiente.

Diante disso, a formação passa a ser concebida como um *continuum*, entendendo-se como fundamental a reflexão do professor na e sobre a sua prática (Schön, 1992; Zeichner, 1993, dentre outros). A formação continuada, de acordo com Candau (2003, p. 150), deve ser concebida “como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua”. E é no interior de práticas reflexivas – compreendidas como práticas sociais que só podem se realizar em coletivos – que essa identidade se constitui. Segundo Pimenta (2002, p. 26), isso leva à necessidade de que a escola seja transformada em “comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente”. Isso requer, muitas vezes, a necessidade de um agente externo que atue como o articulador entre as questões da prática docente e as teorias da educação, sendo o “disparador” do processo de reflexão a partir da problematização das questões postas pela prática docente – questões essas nem sempre evidentes para os que nela atuam.

Quando desenvolvida no próprio contexto escolar, a concepção de formação continuada pautada numa prática coletiva reflexiva é enriquecida (Hargreaves, 2001). Assim, um projeto de formação continuada na própria escola, tendo agentes externos

que possibilitem uma prática coletiva de reflexão, pode provocar mudanças na cultura da escola, visto que os professores passam a ser considerados “sujeitos da prática pedagógica, protagonistas de uma escola de qualidade, construtores de sua profissionalidade na cultura escolar” (Silva, 2003, p. 21).

É nesse contexto que se realiza a pesquisa aqui analisada.

A interação pesquisador/pesquisado: efeitos da situação discursiva

Nossa pesquisa configura-se como uma pesquisa cooperativa, uma vez que encontra-se centrada em um grupo de professores de uma escola específica. Um de nossos objetivos é levar os professores a desenvolver um trabalho colaborativo na escola, de forma contínua e cooperativa com os pesquisadores da universidade. Estes, na condição de agentes externos, têm assumido o papel de problematizadores dos questionamentos dos professores sobre suas práticas – ponto de partida para reflexões teóricas nas/sobre as práticas pedagógicas.

Uma investigação dessa natureza – incorporando aqui as idéias de Greenwood e Levin (2000) – configura-se como uma pesquisa de “investigação co-generativa” (ou pesquisa-ação co-generativa), sendo que os profissionais – no caso os professores escolares – e os pesquisadores trabalham de forma cooperativa. Os pesquisadores, de um lado, trazem para o grupo saberes provenientes das ciências da educação e de outras áreas de investigação que podem trazer contribuições para a reflexão e resolução dos problemas advindos da prática situada. De outro lado, os professores, conhecendo os problemas e necessidades do lócus em que atuam, podem colaborar com os pesquisadores na definição do problema de pesquisa, na obtenção e análise dos dados, bem como na continuidade do processo, mesmo na ausência dos pesquisadores.

Métodos etnográficos de caráter qualitativo têm sido utilizados para a coleta de dados, a saber: entrevistas semi-estruturadas e grupos de discussão semanais (com duração de duas horas) com os professores; registros em diários de campo dos pesquisadores; audiogravação das reuniões semanais com os docentes; produção de textos reflexivos pelos professores.

A pesquisa qualitativa é definida por Martins (2004) como

aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, caracterizada pela heterodoxia no momento da análise.

Para essa autora,

se há uma característica que constitui a marca dos métodos qualitativos ela é a flexibilidade, principalmente quanto às técnicas de coleta de dados, incorporando aquelas mais adequadas à observação que está sendo feita.

Um dos maiores desafios do pesquisador que emprega métodos qualitativos, como observa Mason (1996), é analisar o seu próprio papel no processo de geração dos dados. Levando em conta tal consideração, a questão central que queremos focalizar aqui diz respeito aos efeitos da situação discursiva no processo de constituição de narrativas autobiográficas – tanto orais quanto escritas – produzidas no contexto da formação docente continuada. Procuramos ressaltar o desafio que se coloca ao pesquisador de assumir uma postura reflexiva diante de tais narrativas elaboradas pelos professores, considerando, necessariamente, suas condições de produção: uma situação discursiva marcada por posições desiguais que ocupam pesquisador e pesquisado.

Serão analisados, aqui, os dados iniciais da pesquisa, coletados na primeira etapa de seu desenvolvimento.

Um primeiro aspecto a ser considerado é o contato mais longo e estreito entre os sujeitos que a pesquisa qualitativa exige e possibilita. Nesse sentido, é de extrema importância que se estabeleça entre pesquisador e pesquisado uma relação de confiança e respeito. Como salienta Martins (2004), em qualquer tipo de pesquisa,

É sempre necessário que o pesquisador seja aceito pelo outro, por um grupo, pela comunidade, para que se coloque na condição ora de partícipe, ora de observador. É preciso que esse outro se disponha a falar da sua vida. Trata-se do que Bronislaw Malinowski (1978) chamava de “a necessidade de mergulhar na vida do outro”, para que essa vida possa, em alguma medida, ser reconstituída.

Segundo essa autora, para que se realize esse “mergulho na vida do outro” – pertencente a um grupo ao qual o pesquisador não pertence – é necessário que o pesquisado “aceite o pesquisador, disponha-se a falar sobre a sua vida, introduza o pesquisador no seu grupo e dê-lhe liberdade de observação”. E isso, de acordo com a autora, exige uma aproximação baseada na “simpatia, confiança, afeto, amizade, empatia, etc.”

Nesse sentido, desde os primeiros contatos com os docentes da escola, procurou-se construir oportunidades para o estabelecimento de pactos e acordos, evidenciando o caráter colaborativo/ cooperativo da pesquisa e ressaltando o papel fundamental dos professores como protagonistas do processo, e não como meros pesquisados.

A primeira etapa do projeto foi, então, delimitada tendo em mente essas questões. Com o objetivo de iniciar

o processo de desvelamento das representações dos professores sobre infância e juventude e também de estabelecer vínculos entre os participantes da pesquisa, propôs-se ao grupo a retomada de suas próprias trajetórias pessoais referentes a essas fases de suas vidas. Como já salientado, consideramos que, ao refletirem sobre sua identidade e trajetórias pessoais, os professores podem (re)significar tanto sua história individual quanto questões mais amplas, fazendo ver os entrecruzamentos entre as experiências individuais e suas representações de infância e juventude.

Isso foi feito da seguinte maneira:

- a) Num primeiro momento, nos grupos de discussão realizados com os professores, foram utilizadas várias linguagens para problematizar a questão da infância e juventude: música, poemas, textos expositivos e narrativos (teóricos e literários);
- b) A seguir, foi solicitado aos professores que trouxessem fotos de sua infância e juventude. A partir da exposição de suas fotos pessoais, cada professor fez seu *relato oral autobiográfico* tematizando essas fases de sua vida. Os pesquisadores também participaram da atividade, com fotos e relatos pessoais, o que se configurou como um importante momento para o estabelecimento de vínculos com o grupo de professores;
- c) Cada professor, então, produziu um texto escrito, podendo decidir sobre o gênero textual utilizado, expondo suas memórias de infância e juventude;
- d) Em momento posterior, os professores – e também os pesquisadores – trouxeram fotos de sua infância e juventude na escola e, no grupo de discussão, fizeram o *relato oral autobiográfico*;
- e) Finalmente, encerrando essa primeira etapa da pesquisa, cada professor produziu o segundo texto escrito, de gênero à sua escolha, tematizando suas memórias escolares. Deve-se ressaltar que, com relação aos dois textos escritos produzidos por cada professor nessa fase da pesquisa, a grande maioria optou por elaborar *relatos autobiográficos* (do total de 46 textos escritos, 41 deles são relatos autobiográficos e 5 são poemas).

Partindo da análise dos textos produzidos pelos professores, bem como de nossos registros (escritos e audiogravados) dos grupos de discussão, algumas considerações podem ser feitas.

Em primeiro lugar, queremos destacar que os *relatos autobiográficos orais* realizados nos grupos de discussão se mostraram muito mais ricos e abrangentes do que as informações disponibilizadas nos textos escritos. Entendemos que a vantagem que os grupos de discussão ofereceram foi a possibilidade de o pesquisador explorar a situação de interação para instigar elaborações mais ricas por parte dos sujeitos. Nos grupos de discussão, as interações verbais dos pesquisadores com os professores, e também destes com seus pares, abriram espaço para pedidos de explicação e detalhamento; para reações de espanto, riso, indignação, solidariedade e comoção; para evocações de lembranças outras, que, sem a intervenção de um outro, não adviriam. Enfim, a situação discursiva do grupo de discussão, possibilitando interações verbais entre os sujeitos, criou diversas oportunidades para que os informantes pudessem, nos seus relatos orais autobiográficos, ir além das informações registradas em seus textos escritos.

É isso o que se pode observar, por exemplo, com relação aos dados de uma das professoras, Carla.⁴ No grupo de discussão, ao fazer seu relato oral autobiográfico, essa professora comoveu todo o grupo com suas memórias relativas aos desdobramentos da morte prematura de sua mãe, deixando vários filhos, entre eles Carla, aos 13 anos de idade. Sendo a filha mais velha, de alguma forma ficou como “responsável” pelos irmãos mais novos, o que repercutiu, entre outros aspectos, em seu abandono da vida escolar por muitos anos. Esse relato impressionou fortemente o grupo de professores, não apenas por seu conteúdo, mas também pelo fato de que esse era um aspecto da vida de Carla desconhecido por todo o grupo, apesar de muitos deles conviverem com ela há alguns anos. Soma-se a isso o fato de essa professora ser extremamente tímida e reservada quanto à sua vida pessoal, o que tornou ainda mais marcante todos os quase 30 minutos ocupados por ela em seu relato oral.

Transcrevemos, a seguir, um fragmento final do relato dessa professora, seguido de comentários de dois outros professores presentes:

Carla: *Na verdade eu não sei por que disse isso tudo pra vocês. Eu geralmente sou quieta, tímida. Não falo muito. Mas senti vontade, agora, de contar essa minha história.*

Nivea: *É interessante como a gente convive com as pessoas, no dia-a-dia e não imagina o que elas passaram, qual a sua história.*

Marcelo: *Esse é um espaço em que a gente pode se conhecer melhor. Os HTPC's [Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo] ficam restritos, muitas vezes, a*

discussões burocráticas. Nem imaginamos quem são os nossos colegas de trabalho. O que são e o que foram fora daqui.

Curiosamente, ao elaborar texto escrito sobre suas memórias de infância e juventude, essa professora limita-se a fazer um pequeno texto poético, um acróstico com as letras do alfabeto, no qual muitos dos fatos relatados oralmente no grupo de discussão aparecem quase que apagados:

A= Anos felizes e sem preocupação com o futuro
 B= Brincadeiras inocentes e saudáveis
 C= Casinha, amarelinha
 D= Doce alegria de viver
 E= Esconde-esconde, brincadeiras de
 F= faz-de-conta
 G= Gosto pela vida sem pensar no amanhã
 H= Histórias de conto-de-fada lidas por minha mãe
 I= Imaginações foram muitas
 J= Julho férias da escola, só brincar e divertir
 L= Lugar mais gostoso que a casa não havia
 M= Maldade não havia
 N= Nem criança sem um sonho sonhar (sic)
 O= Ouvir era preciso
 P= Para aprender a (ouvir) lição
 Q= Quando criança queria ser grande
 R= Responsável cedo tive que ser
 S= Sorriso
 T= Tímido
 U= União que se fortaleceu ainda mais, quando a
 V= Vida uma peça pregou
 X= Xingamentos foram muitos, mas nenhum pra maltratar. (Carla, grifos nossos)

O mesmo também pôde ser observado com relação à Amanda: nos grupos de discussão, essa é uma das professoras que mais participa oralmente, e, ao relatar suas memórias de infância ao grupo, isso foi feito de forma muito intensa e abrangente. Assim como Carla, o mesmo já não ocorreu em seu texto escrito – também um acróstico, a partir da palavra “infância” –, em que se restringe a escrever poucas linhas sobre essa fase de sua vida:

*Imagine o que é recordar:
 Na memória logo vem
 Fatos de quando éramos crianças...
 Arteiras, levadas, brincadeiras danadas
 Nas árvores subíamos nos vestíamos de adulto
 Casinha; boneca; e escolinha essas eram nossas brincadeiras
 Isso me faz perceber que é impossível voltar ao tempo
 Ainda bem que nos restam as lembranças! (Amanda)*

Outro aspecto interessante nesse mesmo sentido se deu em relação aos grupos de discussão dedicados à retomada das memórias escolares. Por se tratar de uma cidade pequena, muitos desses docentes tiveram professores comuns ao longo de sua vida escolar. Um deles, particularmente, foi apontado por vários de nossos sujeitos como aquele que mais os marcou negativamente. Trata-se de um professor de matemática citado nos grupos de discussão; à medida que cada professor relatava fatos ocorridos nas aulas desse professor, os demais acrescentavam novos fatos, o que tornou esse um tema sobre o qual foi dedicada boa parte do tempo gasto com os relatos orais.

Já nos textos escritos, apenas duas professoras citaram o referido professor e, ainda assim, muito brevemente. Seguem os trechos extraídos de seus relatos escritos:

Muitos professores que passaram pela minha vida me marcaram. [...] na 6ª série [...] iniciou-se um trauma por matemática pois um professor [...] despertou em mim um verdadeiro nojo pela matemática. Íamos na lousa (na 7ª e 8ª séries) e ele nos chamava de todos os nomes e apelidos possíveis menos o nosso nome, fora os “croquinbos” na cabeça. (Joana)

O que me marcou no ginásio foi o professor de matemática [...], só dava valor para os “bons” alunos, como eu era regular, não servia; chamava-nos de burros, tinha até medo de pedir explicação da matéria, ele não acreditava no nosso potencial, “bons” eram aqueles que tiravam nota.

*Em sala de aula, abria o jornal e ficava lendo, quem é que tem potencial, “penso eu, hoje”. (sic)
 De 5ª a 8ª série foi ele que deu aula, que martírio! Pedia a Deus que lhe desse uma dor de barriga, ou que caísse da escada, tinha muita escada no Sesi. (Josiane, grifo nosso)*

Esses dados exemplificam que os relatos autobiográficos orais realizados nos grupos de discussão mostraram-se muito mais ricos e reveladores (pelo menos, em certos aspectos) do que os textos escritos. Com relação a esse aspecto, cabe ressaltar a importância da interação verbal entre professores e seus pares, e entre professores e pesquisadores. O outro – no caso aqui em questão, presente fisicamente – tem papel fundamental no ato de produção da linguagem e de construção do significado – o que pode ser analisado à luz das considerações de Volochinov:

[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém,

como pelo fato de que se dirige ora a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão de um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (Volochinov, 1992, p. 113)

No caso dos grupos de discussão, é na/pela interação que, por meio da linguagem, se instaura um fértil território de retomada e (re)construção das experiências e trajetórias vividas – território também em que sujeitos se instauram e são instaurados pela situação discursiva. Dessa forma, pode-se perceber que

[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (Bakhtin, 2003, p. 272)

Como já anteriormente apontado, as interações pesquisadores/professores e professores/professores oportunizadas pelos grupos de discussão, provocadas por essa situação discursiva específica, possibilitaram diversas oportunidades nas quais os sujeitos puderam, em seus relatos orais autobiográficos, ir muito além das informações registradas em seus textos escritos.

Um outro aspecto que também deve ser considerado aqui é o fato de que os vínculos de relação de confiança entre pesquisadores e pesquisados parecem ter sido mais bem construídos nas situações discursivas orais. Quando se trata de momentos em que os professores são solicitados a realizarem produções escritas de textos, a relação entre os sujeitos parece se reconfigurar, destacando-se os diferentes papéis assumidos pelos interactantes. Os professores parecem assumir uma posição de defesa, uma atitude de resguardo diante do pesquisador que – de alguma maneira – poderá “avaliar” o seu texto escrito e, conseqüentemente, a sua própria pessoa. Assim, parece ser possível concluir que esse contexto sociointeracional de produção dos textos – os professores escrevendo

para os pesquisadores – mostra-se profundamente relevante na análise dos mesmos.

Esse parece ser um mecanismo adotado pelos professores de “preservação da face” (cf. Goffman, 1971) ou da imagem, o que também se revela em alguns aspectos lingüístico-discursivos de seus textos. Para analisar esses aspectos, tomaremos por base os procedimentos e categorias de análise de textos propostos pelo interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1999; Bronckart; Machado, 2004; Machado, 1998).

Em primeiro lugar, observando-se aspectos da *infraestrutura textual*,⁵ consideramos relevante destacar os *tipos de discurso* que constituem os textos produzidos pelos professores, procurando interpretá-los em função de seu estatuto dialógico.

Os *tipos de discurso*,⁶ no âmbito do quadro teórico aqui em questão, são o resultado de operações discursivas de estabelecimento de relações entre o mundo discursivo e o mundo da interação, e são definidos como “formas de organização lingüística, em número limitado, com os quais são compostos, em diferentes modalidades, todos os gêneros” (Bronckart, 1997/1999, p. 254). No nível semântico-pragmático, mostram uma determinada relação de *implicação* ou de *autonomia* em relação ao *contexto físico de produção*; exibem, também, uma determinada forma de apresentação dos conteúdos em relação ao tempo-espaço da produção, a saber, relações de *conjunção* ou de *disjunção* em relação a esse contexto. Das configurações desses quatro fatores (*implicação/ autonomia; conjunção/disjunção*) tem-se quatro *tipos de discurso*: relato interativo, narração, interativo e teórico.

Analisando-se os textos escritos pelos professores, observa-se que, do total de 46 textos (sendo 5 poemas e 41 relatos autobiográficos, como já anteriormente destacado), o tipo de discurso predominante é o *narrativo* e apenas 5 apresentam algumas passagens em que aparece o *discurso interativo*, o que se mostra bastante revelador, uma vez que:

A identificação do plano global do texto, de suas partes constitutivas e suas articulações não deve ser vista como uma simples abordagem estrutural do texto, mas deve levar-nos a clarificar o estatuto dialógico dessa estrutura composicional, que não pode ser vista como aleatória, mas sim como obedecendo a um objetivo específico, de acordo com as representações que o autor tem de seus destinatários. (Bronckart; Machado, 2004, p. 145, 146, grifos nossos)

O *discurso interativo* – o menos recorrente nos textos dos professores – caracteriza-se por ser *implicado* em relação ao contexto físico de produção e *conjunto* ao tempo-espaço da produção. De acordo com Bronckart e Machado (2004, p. 148, 149), o *discurso interativo*

produz o efeito de revelar, de forma explícita, a subjetividade do produtor, de seu posicionamento diante do que diz e, conseqüentemente, da relatividade da verdade de suas asserções, assim como o efeito de acentuar uma proximidade maior (espaço-temporal ou relacional) entre o produtor e o destinatário.

Como anteriormente apontado, apenas 5 dos textos produzidos pelos professores apresentaram o uso do *discurso interativo* e, ainda, em pequenos trechos. Essas ocorrências são transcritas a seguir (grifos nossos):

Ao iniciar nossos estudos, com as leituras iniciais, deparei-me com lembranças de meu passado e irei relatar esses momentos, ou parte de minha vivência. (Marcelo)

Eu acredito que os fatos que mais marcaram a minha vida escolar estão diretamente ligados ao grau de minha participação efetiva, dessa forma pode ser um registro eufórico, emocionante ou ainda frustrante, até mesmo pela falta de participação.
[...] *Para finalizar, vou escrever o que ainda me lembro do poema que mencionei anteriormente [...]* Obrigada pela oportunidade, que talvez seja única, de escrever e compartilhar sobre momentos e fatos tão gostosos de recordar! (Jussara)

Relatar sobre a infância escolar parecia ser algo difícil, acreditava não ter nada na memória, quase nada sobre isso, mas qual foi minha surpresa quando comecei a escrever. Nossa mente é algo incrível, basta um flash e parece que vários fatos vão tomando conta de nossas lembranças e ficou assim... (Amanda)

Um dia teve teatro na escola e eu morria de medo do palhaço [...]. Depois teve o Papai Noel e eu também tinha medo, faltei no dia de receber a visita dele, veja só que absurdo. (Júlia)

Era uma vez uma menina. Não era uma menina como as outras. Essa menina de quem vou falar era especial, porque falo sobre eu mesma, eu e minhas memórias. Gostava de brincar num galho de árvore [...]. (Antonia)

Em todos os demais textos, o tipo de discurso que aparece é o *narrativo*, predominando o efeito de distanciamento entre o produtor e o destinatário, o que reforça nossa colocação anterior de que o contexto sociointeracional de produção dos textos teve grande influência nas escolhas linguístico-discursivas dos agentes produtores.

Um segundo aspecto interessante ainda em relação à infraestrutura textual diz respeito aos efeitos de sentido produzidos pelos enunciados escritos a partir das *relações predicativas* empregadas pelo produtor. De acordo com Bronckart e Machado (2004, p. 150), podem-se distinguir dois tipos de *relações predicativas*. De um lado, as *relações predicativas diretas*, nas quais a relação sujeito-verbo é direta e assertiva, sem a mediação de um metaverbo com valor modal, aspectual ou psicológico. Nesse caso, a relação sujeito-verbo mostra-se “neutra” ou simplesmente assertiva. Por outro lado, tem-se as *relações predicativas indiretas*, em que um metaverbo com um dos valores acima mencionados está inserido entre o sujeito e o verbo, com a presença, muitas vezes, de uma oração encaixada.

Em nossa análise dos textos escritos pelos professores, são poucos os enunciados com *relação predicativa indireta* encontrados. Aqueles que ocorrem apresentam metaverbos com valor psicológico (*lembrar, recordar, acreditar*) que explicitam os recursos cognitivos do produtor do texto. Ao usar esses metaverbos, o autor do texto se coloca à mostra e, mais do que isso, sujeito a ter suas memórias ou seus posicionamentos de alguma maneira contestados.

Abaixo, estão transcritos alguns dos trechos em que isso ocorre:

Lembro-me bem da casa, minha avó materna morava nos fundos e na frente tinha um quarto grande onde eu e a Solange (minha irmã) dormíamos com meus pais. Do lado desse quarto tinha vários pés de mexerica onde meu pai fazia os balanços. (Sandra)

Com muitas saudades lembro-me também das brincadeiras na Praça em frente da minha casa, onde a “turma” se reunia, religiosamente todas as noites para brincarmos de balança-caixão, amarelinha e passa-anel. (Nivea)

Aos 3 ou 4 anos lembro-me que no Infantil era necessário levar um traveseirinho e o meu era bege bordado com meu nome em azul, feito por minha mãe, que guardo até hoje. (Alice)

[...] *Acredito que a escola mudou muito nesse sentido, mas ainda é preciso muitas transformações.* (Carla)

Ainda no que diz respeito aos enunciados com *relação predicativa indireta* encontrados nos textos dos professores, observaram-se alguns casos de metaverbos com valor psicológico (*lembrar, recordar, acreditar*) em enunciados cujo conteúdo temático organizava-se no sentido de explicitar uma suposta “falta de memória” em relação à infância e juventude desses sujeitos:

Não me recordo *com exatidão de minha infância*. (Nivea)

Não consigo lembrar *muito dos acontecimentos, são apenas “flash’s” (sic) de memória* (Lúcia)

Não tenho muitas recordações *daquela época, mas o pouco que me lembro são das brincadeiras infantis, música e que a professora era muito bondosa*. (Joana)

Eu não me lembro *o que foi que respondi a ela (professora), o que sei é que levei um susto e fiquei me perguntando: “Relatório? O que é isso?”* (Magda)

Ironicamente, após tais asserções, esses sujeitos dedicam várias páginas aos relatos dessas memórias...

Por outro lado, a maioria dos enunciados dos textos dos professores apresenta *relação predicativa direta*, em que a relação sujeito-verbo é, portanto, simplesmente assertiva ou “neutra”. Com isso, o autor do texto procura se “resguardar”, assegurando certo valor de verdade aos conteúdos que estão sendo expressos e, conseqüentemente, tentando evitar questionamentos e contestações por parte de seus leitores – ou seja, os pesquisadores. Mais uma vez, vê-se que, na situação discursiva instaurada pelos textos escritos, os diferentes papéis assumidos pelos interactantes (professores, de um lado, e pesquisadores, de outro) aparecem destacados. Seguem-se dois exemplos:

Minha infância foi muito feliz, brincava na rua de bola, corda, empinar pipa, de boneca, e casinha com minhas colegas. Adorava ir à escola porque eu sempre quis aprender a ler e a escrever. Foi difícil, pois os professores eram autoritários e muitas vezes tive medo até de perguntar sobre alguma coisa que eu não tinha entendido direito. Mas mesmo assim eu gostava muito deles. (Helena)

Naqueles tempos não havia televisão, por isso, muitas brincadeiras eram na rua, todo mundo se conhecia. Todos tomavam conta dos seus filhos, dos filhos dos outros. Depois do jantar fazíamos as lições ou trabalhos da escola. Meu pai lia jornal e sempre ouvíamos música

na “Sonata”, conversávamos, papai comentava alguma notícia. (Ana)

Finalmente, um último aspecto a ser ressaltado é a possibilidade de que, na posição de pesquisado, o professor, ao elaborar seu texto escrito, produza respostas/enunciados/textos que considera os mais adequados à situação. Em outras palavras, diante de um interlocutor que se configura por estar em posição desigual, o professor pode vir a dizer aquilo que pensa que o pesquisador quer ouvir.

É isso o que se pode observar, por exemplo, nos trechos transcritos abaixo, retirados de alguns relatos autobiográficos dos professores:

Persisti nos estudos, cursei o Ensino Médio (Magistério), Curso Superior, Pós-Graduação e Especializações. Hoje aqui estou eu fazendo o que mais gosto e sei fazer: lecionar! (Clara)

A minha fase escolar deixou marcas que até hoje sinto saudades. Em cada fase uma aprendizagem diferente e cada aprendizagem uma nova lição de vida. Agradeço sempre por ter tido uma boa bagagem escolar e de profissionais competentes que me ajudaram e mostraram o melhor caminho a seguir. Por isso é fundamental descobrir seu verdadeiro potencial e fazer dele sua conquista maior. A minha é educar. (Karla)

Claro que tenho muito o que aprender ainda, mas tenho encontrado no meu caminho colegas de profissão com o mesmo objetivo que eu e pude perceber nesses anos em que eu estou lecionando que um trabalho bem feito depende não só do professor, mas da equipe escolar, e é isso que tenho encontrado nessa escola, uma bela equipe. (Sandra)

No 3º ano de Magistério minha professora de psicologia me convidou para conhecer sua escolinha, onde estudavam crianças de 2 a 6 anos. Fui, adorei e comecei a trabalhar como professora, estou nessa profissão digna, difícil mas apaixonante até hoje. (Helena)

Minhas memórias de infância são muito importantes, pois são elas que formaram meu caráter e meu respeito ao próximo. (Helena)

Diante das considerações aqui apresentadas, ressaltamos o desafio que se coloca ao pesquisador de assumir sempre uma postura reflexiva diante dos dados de sua pesquisa – no caso específico aqui analisado, diante dos *relatos autobiográficos* produzidos no contexto da formação docente continuada. É necessário que o

pesquisador atente especialmente para os efeitos da situação discursiva no processo de constituição desses relatos. Por mais que se procure estabelecer relações de respeito e confiança entre os membros do grupo, essa é uma situação discursiva que se apresenta necessariamente marcada pelas posições desiguais que ocupam pesquisador e pesquisado, assimetria essa que não pode ser ignorada no momento da análise.

Notas

- ¹ Para maiores detalhes sobre o conceito de representação aqui utilizado, ver Chartier, Roger. *A história cultural, entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990. Para esse autor, as estruturas do mundo social não são dotadas de exterioridade absoluta; antes, são historicamente construídas por práticas sociais, políticas e discursivas, não sendo, portanto, mero reflexo da realidade.
- ² Dados de junho de 2006.
- ³ Assumimos, aqui, a posição defendida por Ivanova (2000, apud Bronckart, 2006) com relação ao fato de que a edição de 1929 de *Marxismo e filosofia da linguagem*, por se tratar de uma versão abreviada da tese redigida por Volochinov em 1925, dever ser atribuída a esse autor.
- ⁴ Este e os demais nomes dos professores são fictícios.
- ⁵ Para maiores esclarecimentos sobre os diferentes níveis da *infraestrutura textual*, remetemos o leitor para Bronckart (1997/1999) e Machado (1998).
- ⁶ Maiores detalhes sobre os tipos de discurso, bem como sobre as unidades lingüísticas que os caracterizam encontram-se em Bronckart (1997/1999) e Machado (1998).

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRONCKART, J. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.
- CANDAU, Vera Maria F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline M. M. Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Org.). *Formação de professores: tendências atuais*. 1ª reimpressão. São Carlos: EdUFSCar, 2003.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural, entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- GOFFMAN, E. *Relations in public*. New York: Penguin, 1971.
- GREENWOOD, Davyd J.; LEVIN, Morten. Reconstructing the relationships between universities and society through action research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, V. S. (Ed.). *Handbook for qualitative research*. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 2000. p. 85-106.
- HARGREAVES, Andy. *Teaching as a paradoxical profession*. In: ICET – 46th World Assembly: Teacher Education (CD-ROM), Santiago, Chile, 2001, 22 p.
- MACHADO, A. R. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MACHADO, A. R. et al. Descrições de gêneros, didática de línguas e formação de professores. *Estudos lingüísticos*, Gel – Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, v. 28, p. 93-100, 1999.
- MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.
- MASON, J. *Qualitative research*. Londres: Sage, 1996.
- MIZUKAMI, M. G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. 1. reimpressão. São Carlos: EdUFSCar, 2003.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.
- SAUL, Ana Maria. Apresentação. *Caderno CEDES*, Campinas: Papirus, v. 36, Educação Continuada, 1995.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SILVA, Maria Helena G. F. Dias. Pesquisa colaborativa e desenvolvimento profissional docente: algumas armadilhas. *Textos Geradores e Resumos do VII*

Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: teorias e práticas – imagens e projetos. Águas de Lindóia: Unesp, 2003. p. 21.

VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Sobre os autores:

Denise Telles Leme Palmiere é doutora em Lingüística pela Unicamp (2002), professora no curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco (Itatiba – SP), dedicando-se especialmente à formação de professores do ensino fundamental e médio. Tem trabalhos publicados nas áreas de Lingüística Aplicada e Psicolingüística, colaborando em atividades diversas de formação continuada de professores.

Carlos Eduardo Pizzolatto é mestre em Lingüística Aplicada (Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua/Língua Estrangeira) pela Unicamp, docente da Universidade São Francisco desde 1998, onde também atua como coordenador do curso de Letras e do Núcleo de Licenciaturas.

