

SIMPÓSIO\*

**CONSCIÊNCIA CRÍTICA NA FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR: A DIFICULDADE DO LICENCIANDO EM SE DESVINCULAR DO PAPEL DE ALUNO**

Luciana Lins ROCHA (IC CNPq / UFRJ)

*ABSTRACT: The central idea of this paper lies on the notion that the student teacher should dominate the basic issues related to the teaching-learning process in order to take over his/her position as a teacher who is conscious of his/her vital role in the classroom. The development of this conscience, therefore, substitutes the idea of "training" teachers to reproduce certain pre-established techniques for the notion that teachers must be educated to constantly question and think of his/her position as agent of all processes which take place in the classroom.*

0. Introdução

Os professores de inglês formados pela UFRJ necessariamente passam por dois momentos distintos em sua vida universitária. O primeiro deles, cursado na Faculdade de Letras, é o bacharelado, em que os futuros professores adquirem conhecimentos de língua e literatura. O segundo, cursado na Faculdade de Educação, é a licenciatura, em que os mesmos adquirem conhecimentos supostamente considerados como os únicos que realmente definem a prática do professor (didática, prática de ensino, psicologia etc.).

Em vista desse quadro, a maioria dos alunos de inglês da UFRJ conclui o curso de licenciatura sem dominar as questões básicas sobre o processo de ensino/aprendizagem, como por exemplo o fato de que a sala de aula representa um espaço em que o conhecimento é construído essencialmente por meio da interação (cf. Edwards & Mercer, 1987). Apesar de tais questões constituírem item vital na formação de um professor, o curso de licenciatura não busca familiarizar o aluno com as mesmas. As razões para tal podem ser encontradas, em parte, na desarticulação existente entre os dois momentos anteriormente mencionados: bacharelado e licenciatura.

Ainda que o licenciando padrão de inglês da UFRJ possua o perfil acima descrito, alguns poucos licenciandos apresentam uma visão mais crítica sobre o processo de ensino/aprendizagem, justamente por estarem familiarizados com as principais questões relacionadas a esse tema. Tais alunos são os "licenciandos-bolsistas" que, por trabalharem no Projeto Salínguas (Pesquisa em Sala de Aula de Línguas, coordenado pelos Professores Doutores Luiz Paulo da Moita Lopes, Alice Maria da Fonseca Freire e Sílvia Maria de Barros Abbud) da Faculdade de Letras da UFRJ há mais de dois anos, demonstram maior capacidade de abstração no que tange a tais questões.

O objetivo deste trabalho é discutir como o domínio das questões essenciais acima mencionadas se revela como fator principal na formação de professores que encarem os fenômenos constituintes da sala de aula de forma crítica. Discutir-se-á, ainda, o quanto a ausência desse domínio pode tornar a visão do futuro professor restrita e difusa em relação ao contexto em que deverá atuar, impedindo que este efetivamente abandone sua posição de aluno.

1. De discípulo a mestre: a pesquisa libertando o professor da condição de aluno

No que tange à formação tradicional de professores de inglês como língua estrangeira no Brasil, percebe-se que há, geralmente, uma grande preocupação em desenvolver ao máximo a

---

\* Simpósio "Formação em Serviço e Pré-Serviço de Professores e de Coordenadores: O discurso sobre a sala de aula".

capacidade do futuro professor de aplicar satisfatoriamente técnicas e métodos que lhe são ensinados (cf. Moita Lopes, 1996:180). Tais métodos comumente se baseiam em padrões interacionais rígidos e pré-determinados, como a estrutura IRA, a qual pressupõe uma Iniciação por parte do professor, uma Resposta por parte do aluno e uma conseqüente Avaliação novamente por parte do professor, sendo a ordem mencionada (I-R-A) inalterável (cf. Cazden, 1988).

Um dos maiores problemas relacionado ao tipo tradicional de formação de professores supracitado se encontra justamente na rigidez dos padrões interacionais utilizados, bem como na exigência de reprodução fiel dos mesmos pelo futuro professor em sala de aula. Tal exigência se revela prejudicial para o próprio professor, uma vez que condiciona sua prática a uma reprodução inconsciente de procedimentos aprendidos um dia em treinamento (cf. Moita Lopes, 1996).

Instruído para reproduzir técnicas e métodos, o futuro professor desconhece as questões básicas acerca do processo de ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, a necessidade de observar e questionar a sala de aula como um ser que atue criticamente nela. A formação que tradicionalmente recebe lhe permite apenas encarar o contexto em que deverá atuar como algo fixo e estável, onde padrões interacionais pré-determinados podem ser aplicados facilmente.

Em vista da necessidade do desenvolvimento de uma reflexão crítica do futuro professor em relação à sala de aula, surgem diversas propostas de conscientização por meio da pesquisa durante o processo de formação de professores. Dentre tais propostas, podemos citar as de André (1995) e Moita Lopes (1996), que sugerem o desenvolvimento de uma pesquisa-ação tanto para professores em serviço quanto para professores em formação.

Demo (1996) igualmente sugere a implantação da pesquisa durante o processo de formação de professores. Sua proposta, entretanto, revela-se mais radical, uma vez que o autor aponta os problemas na formação de professores como um reflexo de uma educação "distorcida" desde o pré-escolar. Segundo Demo (1996), somente a pesquisa como um princípio educativo desencadearia um processo de emancipação do aluno desde a escola básica, ou seja, o aluno aprenderia a obter soluções criativas por si próprio, sem ser obrigado a reproduzir os conhecimentos adquiridos em sala numa prova, por exemplo.

O processo de emancipação do aluno se revela de vital importância no que se refere à formação de novos mestres. Segundo Demo (1996), o professor que nunca teve contato com a pesquisa toma-se um simples "instrutor", isto é, aquele que apenas reproduz conhecimentos que um dia aprendeu de outrem, como se ainda fosse um aluno que "decora" e copia na prova. Assim sendo, o professor somente se libertaria da condição de "discípulo domesticado para ouvir e copiar" (cf. Demo, 1996:17) por meio da pesquisa.

## 2. Metodologia e contexto de pesquisa

O estudo que aqui se propõe tem como base a metodologia de pesquisa-ação. Dentre as principais características de tal metodologia, podemos citar o papel ativo dos sujeitos de pesquisa durante o desenrolar da investigação. A participação ativa desses sujeitos, entretanto, não descarta a necessidade de manutenção do ideal científico do estudo, representado pelo rigor teórico e metodológico presentes no mesmo (cf. Thiollent, 1996).

Em relação ao contexto de pesquisa, cabe aqui mencionar que foram gravadas em áudio aulas de inglês do 1º. e do 3º. ano do 2º. grau de um colégio particular da cidade do Rio de

Janeiro. As aulas de inglês do 3<sup>o</sup>. ano foram ministradas por *Thaís*, licencianda em inglês da UFRJ e que representa o sujeito de pesquisa neste estudo.

Toma-se importante esclarecer brevemente alguns pontos relacionados ao perfil do sujeito de pesquisa *Thaís*. A licencianda em questão apresenta um domínio bastante significativo das principais questões referentes ao processo de ensino/aprendizagem, domínio esse adquirido ao longo do dois anos em que trabalha como bolsista no Projeto Salínguas já mencionado anteriormente. Por apresentar importante familiarização com as questões citadas, espera-se que *Thaís* encare a sala de aula de modo mais crítico que o licenciando padrão, representado neste estudo por *Marta* e *Tamiris*, licenciandas em inglês da UFRJ que não trabalham no Projeto Salínguas.

Assim sendo, a principal discussão deste estudo parte da análise de três diários de classe confeccionados pelas três licenciandas acima mencionadas: *Thaís*, que é o sujeito de pesquisa; *Marta*, bolsista de um outro projeto de pesquisa da Faculdade de Letras da UFRJ que não trabalha com pesquisa em sala de aula; e *Tamiris*, que não é bolsista e nunca trabalhou com pesquisa em sala de aula. Os diários em questão se referem à mesma aula de inglês (1<sup>o</sup>. ano do 2<sup>o</sup>. grau) assistida pelas três licenciandas como parte das atividades da disciplina Prática de Ensino (código EDD626 - turma EDA) do curso de licenciatura. A aula em questão foi ministrada pela professora do estágio (Prática de Ensino) de *Thaís*, *Marta* e *Tamiris*.

Além das gravações e dos diários supracitados, utilizaram-se como instrumentos de pesquisa entrevistas individuais semi-estruturadas com cada uma das licenciandas envolvidas na investigação. O objetivo principal das entrevistas era esclarecer pontos referentes aos diários de classe. Sequências dessas entrevistas são confrontadas e apresentadas como dados neste trabalho.

Finalmente, buscou-se a triangulação dos dados constantes neste estudo por meio do confronto e da análise de fragmentos da entrevista com *Thaís* e de seqüências de aulas em que a mesma atuou como professora regente (aulas de inglês do 3<sup>o</sup>. ano do 2<sup>o</sup>. grau).

É necessário ainda esclarecer que não foi possível contar com notas de campo e diários confeccionados pela autora do trabalho, uma vez que a direção do colégio se opôs à entrada em campo. Somente foi possível obter as gravações em áudio por não haver restrições quanto ao uso do gravador em sala de aula. Desse modo, a licencianda *Thaís* pôde obtê-las sem qualquer impedimento.

### 3. Análise dos dados

Mesmo antes de se realizarem as entrevistas com as licenciandas, já foi possível observar a grande diferença de nível de abstração no confronto dos três diários. A maior familiarização da licencianda *Thaís* com a pesquisa em sala de aula lhe permitiu não só observar o que acontecia durante a aula, como também indicar os principais aspectos responsáveis pelo que *Marta* chama de "indisciplina da turma".

A aula relatada pelas licenciandas foi uma aula de inglês em que a professora aplicou um exercício elaborado pelos próprios alunos. O exercício consistia de uma letra de música de um conjunto *pop* atual na qual havia lacunas a serem preenchidas à medida que os alunos ouviam a música tocada em um rádio. Inicialmente, a turma agiu conforme era esperado pela professora:

fez o exercício “disciplinadamente”. Durante a correção desse mesmo exercício, no entanto, a turma se dispersou, fato este percebido pelas três licenciandas em seus diários:

Poucos alunos se preocupam com a correção.

(Thaís)

Centraliza-se apenas em um grupo de garotas (duas a três) no meio da sala, deixando de lado o resto da turma que se dispersa (conversa).

(Marta)

A correção foi feita oralmente pela professora, e de forma confusa, pois a turma estava agitada e grande parte desatenta.

(Tamiris)

É importante ressaltar, no entanto, que nem todas perceberam a possível causa da dispersão dos alunos, que seria o fato de a professora ter concentrado seu olhar, bem como toda a interação, em um pequeno grupo de alunos. Esse grupo, por oferecer constante apoio à estrutura *IRA* (*Iniciação - Resposta - Avaliação*) determinada pela professora, tomou-se o centro da aula. Isto quer dizer que os alunos que não fomessem *R* (*Resposta*) imediata às *I* (*Iniciações*) propostas pela professora eram ignorados, como se não estivessem presentes na aula (cf. Cazden, 1988).

Assim sendo, ao apresentarem possíveis causas para a dispersão da turma, as três licenciandas nos revelam as diferenças de nível de abstração existentes. Tais diferenças se tomam marcantes se observarmos atentamente os seguintes trechos dos diários de classe de *Thaís* e *Marta*.

O olhar se concentra apenas nos alunos da frente, que servem de âncora, e não escreve as respostas no quadro.

(...) Na interação ela se concentra em uma aluna que dá feedback positivo.

(Thaís)

(...) Centraliza-se apenas em um grupo de garotas (2 a 3) no meio da sala, deixando de lado o resto da turma que se dispersa (conversa).(...)

(Marta)

Como se pôde perceber, *Marta* e *Thaís* propõem uma possível causa para a dispersão da turma (centralização do olhar da professora). Entretanto, a análise de *Thaís* vai mais além, sugerindo também uma possível causa para essa centralização do olhar da professora: o “*feedback* positivo” fornecido por uma das alunas. É importante que se atente para a linguagem utilizada por *Thaís* em seu diário, uma vez que ela reflete sua familiarização com as questões básicas relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem. Somente *Thaís* foi capaz de perceber e mencionar o “*feedback* positivo”, fato esse que pode nos levar a crer que *Marta* e *Tamiris* não agiram do mesmo modo por não dominarem tais questões tanto quanto *Thaís*.

*Tamiris*, diferentemente de *Marta* e *Thaís*, não registrou em seu diário nenhuma “possível causa” para a dispersão da turma no momento da correção do exercício. Somente durante a entrevista *Tamiris* expressou o que, em sua opinião, havia causado a dispersão:

(...) música eh... atual / que tá tocando em todas as discoteques que eles vão / que eles dançam / então...

colocou na sala de aula / eles trouxeram um pouco daquele clima de boate pra sala /

(Tamiris)

De acordo com a seqüência acima apresentada, *Tamiris* considera que a música utilizada durante o exercício foi a causa da “bagunça” na sala de aula. Desse modo, é possível dizer que a

licencianda em questão nos fornece uma visão completamente superficial de todo o processo que se desencadeou em sua presença. Tal posicionamento revela a dificuldade que *Tamiris* apresenta para observar todos os processos que ocorrem em sala de aula. Muitos outros licenciandos podem também apresentar tal dificuldade, ocasionada pela não-familiarização desses futuros professores com as questões básicas que *Thaís* demonstra dominar.

A grande dificuldade das licenciandas *Marta* e *Tamiris* em assumir o papel de professoras de forma consciente é finalmente exposta ao discutirem aquilo que mais lhes chamava a atenção ao assistirem as aulas como estagiárias. É importante atentar para o fato de que as aulas de inglês a que as licenciandas assistiam no colégio particular eram ministradas pela sua própria professora de Prática de Ensino. Apesar disso, *Marta* e *Tamiris* não remetem às aulas teóricas dessa professora (na Faculdade de Educação), nem estabelecem paralelos entre essas aulas e aquelas a que assistiram. *Thaís*, entretanto, revela apresentar uma visão holística do processo, atentando para ambos os fatos:

(...) as aulas / assim / completamente fora da realidade de inglês deles / entendeu? / eh... a professora dando coisas / sabe? / fazendo uma gramática... que... não... pra quê que eles queriam saber? / entendeu? / coisas de verbos modais / explicando os princípios intrínsecos na... sabe? / coisas que os alunos não tavam nem aí...

(...) algumas aulas que eu vi / e / principalmente / ver a disparidade de discurso dessa mesma professora de inglês / de fazer essa gramática de uma maneira tão / assim / descontextualizada / e tão teórica / e dizer / "olha / você não pode dar pros seus alunos / chegar e tacar gramática no quadro" / quando na verdade ela fazia isso / entendeu? / o discurso dela ser tão diferente dessa prática dela

(Thaís - entrevista)

Ainda que declarem observar a "interação" em sala de aula, *Marta* e *Tamiris* relatam em seus diários apenas o que a sua visão de "mais um aluno em sala" lhes permite. Isto significa que as licenciandas em questão não conseguem ainda estabelecer relações entre os vários fatores relacionados à prática da professora cujas aulas observaram. Desse modo, limitam-se ao que lhes é oferecido pela realidade concreta e acessível (a aula do 2º grau), sem demonstrar a mesma visão holística de *Thaís*.

Cabe ainda ressaltar a importância que a utilização da palavra "interação" possui no contexto em que foi evocada tanto por *Tamiris* quanto por *Marta*. Ambas declararam, durante as entrevistas, que atentavam para a "interação" nas aulas a que assistiam como estagiárias:

E: Quando você assiste as aulas / o que mais chama a sua atenção?

T: Eh... o professor / e... o comportamento da turma / com relação a ele /

E: Você nota alguma coisa mais específica no professor?

T: É / o jeito que o professor dá aula / se ele caminha pela sala / se ele / fa... eh... tem uma interação boa com os alunos...

(Tamiris - entrevista)

E: Quando você assiste essas aulas / o que mais chama a sua atenção?

M: (...) eu fico sempre naquela atenção eh... de sempre perce... de prestar atenção no professor e no aluno / quando o aluno eh... eh... / sei lá / pratica alguma coisa / ou realiza alguma resposta sempre eu vejo como que o professor vai eh... eh... agir naquele momento / naquela circunstância / naquele contexto / (...) e como sempre fica a... sempre a relação entre professor-aluno / né / como é que eh... fica eh... eh... como é que se dá essa... a interação / né / entre os dois / eh... pra um objetivo / vamos supor assim / comum / aprender alguma coisa / né /

(Marta - entrevista)

Entretanto, o fato de essas duas licenciandas mencionarem esse termo apenas reflete a posição de “discípulo domesticado para ouvir e copiar” (Demo, 1996:17) que ambas parecem assumir ao declararem observar a “interação”. Em relação a esse aspecto, a observação feita por *Thaís* durante sua entrevista pode ser bastante esclarecedora:

(...) a professora do estágio / disse que quando a gente fosse pra... sala de aula / a gente deveria prestar atenção na interação... / né / só que ela só falou isso... entendeu? / então / quer dizer / “prestar atenção na interação” / eu acho que cada um interpretou de uma maneira diferente / ou poderia interpretar de uma maneira diferente / porque ela não explicou /  
(Thaís)

Como se pôde perceber a partir da observação acima, a professora determinou que as licenciandas deveriam observar a “interação”. A mesma professora, no entanto, não definiu o termo utilizado para a turma (na Faculdade de Educação), o que exigiria transmitir aos licenciandos questões referentes ao processo de ensino-aprendizagem (“interação” é um termo que faz parte da linguagem utilizada no estudo de tais questões - cf. Edwards & Mercer, 1987; Moita Lopes, 1996).

Assim sendo, *Marta* e *Tamiris* ouviram o “comando” da professora e obedeceram, ou, como Demo (1996) diria, “copiaram” aquilo que lhes estava sendo passado em aula, sem refletir criticamente acerca da ação que estavam desempenhando. Isto quer dizer que, ainda que não soubessem o significado de “interação” (como as seqüências abaixo demonstram), as licenciandas internalizaram e observaram aquilo que para elas seria “interação”:

T: É... a interação... tanto do professor com o aluno quanto do aluno / professor... como se fosse um dando a resposta / ao outro /  
E: Um diálogo?  
T: É // mas resposta eu digo / resposta até mesmo / com gestos...  
(Tamiris - entrevista)  
(...) a interação pra mim / é o seguinte / eh... quando / tá / num... em qualquer situação / duas pessoas / tá / têm... têm alguma coisa em comum que compartilham / tá / é claro que... / não tá muito boa não / mas é mais ou menos isso / entendeu? / que... que... no caso vamos... vamos... centralizar na... no caso do ensino / né / tem professor e tem aluno / né / tem que ser sempre uma constante troca / né / pra eles / pros alunos construir o conhecimento / entendeu? / porque senão não ocorre /  
(Marta - entrevista)

Como se pôde perceber, cada uma das licenciandas definiu “interação” de uma maneira diferente. *Marta* inclusive declara não ter certeza da definição por ela concebida:

mas eu acho que a interação / basicamente / não sei se tô fazendo uma simplificação do que seja esse...  
eh... “interação” / mas é uma troca / né / de idéias /  
(Marta - entrevista)

Em última análise, pode-se dizer que a dificuldade que o licenciando-padrão de inglês da UFRJ possui em encarar seu próprio papel de professor conscientemente é, de certa forma, um reflexo da não-familiarização com as questões básicas que envolvem o processo de ensino/aprendizagem. A existência dessa não-familiarização, por sua vez, reflete a ausência de diálogo entre Faculdade de Letras e Faculdade de Educação, uma vez que, durante o bacharelado, espera-se que o futuro professor venha a conhecer tais questões mais detalhadamente durante a licenciatura.

Entretanto, pelo modo como a professora das licenciandas em questão menciona a palavra “interação” (sem maiores esclarecimentos), percebe-se que, durante a licenciatura, espera-se que o futuro professor já tenha o domínio das questões acima citadas. Assim sendo, um diálogo maior entre as unidades mencionadas a fim de redefinir o currículo para a formação de professores poderia se apresentar como um meio para libertar os licenciandos do eterno papel de aluno.

#### 4. Triangulação de dados

Nesta seção, procuraremos focalizar principalmente a atuação do sujeito de pesquisa *Thaís* em sala de aula, partindo-se da expectativa de que sua ampla familiarização com as principais questões referentes ao processo de ensino/aprendizagem lhe permita expor uma prática distinta daquela comum ao licenciando padrão. Para tanto, serão utilizadas seqüências tanto da entrevista individual realizada com *Thaís* quanto das aulas do 2º. grau em que a mesma atuou como professora regente.

Um outro fator que também estará em foco nesta seção é a observação do seguinte aspecto mencionado pelo sujeito de pesquisa ao se referir à aula do 1º. ano do 2º. grau a que assistiu juntamente com *Tamiris* e *Marta*:

porque a intenção dela / que ela dizia / era fazer um workshop e tal / só que... eu não vi isso / eu vi uma turma altamente indisciplinada / poucos alunos motivados... né / pra fazer / na hora da correção / ninguém queria nem saber / ninguém tomava nota nem... nem nada / sabe?  
(Thaís - entrevista)

Na seqüência acima, portanto, *Thaís* atenta para o fato de que a professora regente naquela aula não conseguia aproximar sua “intenção” de sua “ação”. Como essa professora é a mesma que ministra a disciplina Prática de Ensino, cursada por *Thaís*, a licencianda em questão nos diz que, durante as aulas na Faculdade de Educação, a professora revelou suas intenções para aquela aula do 1º. ano do 2º. grau. No entanto, o que *Thaís* pôde perceber não foi um “workshop” (intenção), mas sim “uma turma altamente indisciplinada” (ação real).

Dessa forma, buscaremos observar se a prática do sujeito de pesquisa consegue superar a “falha” que ele mesmo aponta: não concretização das intenções. Para tanto, observemos a seguinte seqüência de entrevista, em que *Thaís* nos revela uma de suas intenções ao ministrar aulas para o 3º. ano do 2º. grau:

eu só falava / né / pra reforçar / “olha / a gente tem que usar o que a gente conhece sobre esse texto / sobre o tema / começar a colocar na nossa mente tudo que vem pra gente ver se no texto isso vai ocorrer ou não”  
(Thaís - entrevista)

Como se tratavam de aulas direcionadas para o exame Vestibular, *Thaís* e os alunos resolviam provas de exames anteriores em conjunto. Cabe aqui esclarecer que *Thaís* atuou em substituição à professora regente daquela turma, e a tarefa de resolução de provas anteriores havia sido determinada por essa mesma professora. Na seqüência acima, *Thaís* se refere a exercícios de interpretação de textos, bastante recorrentes em provas de inglês como língua estrangeira do Vestibular. Segundo a intenção aqui exposta por ela própria, uma das atitudes que *Thaís* tomava ao resolver tais exercícios com os alunos era ativar o conhecimento esquemático dos mesmos a fim de facilitar a resolução das questões propostas na prova.

Conforme se constata na seqüência de aula abaixo, a intenção da licencianda se concretizou, uma vez que, ao ativar o conhecimento esquemático dos alunos, ela fez com que a turma percebesse ser o texto em questão um artigo. Tal conclusão permitiu uma resposta mais clara à questão que se propunha (“Qual o assunto do texto?”):

Thaís: Esse texto aqui / vocês acham / que tipo de texto é esse? Se tivesse uma pergunta perguntando “que tipo de texto é esse?” / ou “onde você encontraria um texto como esse?”/

A1: No jornal!

A2: Numa revista!

Thaís: no jornal / numa revista / né? / um artigo, OK?

(...)

Thaís: O autor desse artigo tá comparando os homens que querem participar mais / os homens que acham que tá bom / as mulheres que querem que os maridos participem e as mulheres que não querem /

Como se pôde analisar na seqüência acima, *Thaís* propôs questões extras que visavam ativar o conhecimento prévio que os alunos possuíam sobre organização textual. Podemos ainda acrescentar que tal procedimento do sujeito de pesquisa dificilmente seria observado na prática consciente do licenciando-padrão, ou seja, o licenciando-padrão dificilmente proporia tais questões consciente de que as mesma ativariam o tipo de conhecimento mencionado e facilitariam a resolução das questões da prova. Isso se deve ao fato de que o licenciando-padrão não se encontra familiarizado com a possibilidade de tal procedimento, justamente por não dominar as questões básicas ligadas ao processo de ensino/aprendizagem.

## 5. Conclusão

A ausência de uma maior familiarização com as questões relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem geralmente impede o licenciando de encarar a sala de aula na posição consciente de professor. Desconhecendo os meios para atingir tal posição, o futuro professor se vê limitado a uma visão superficial e pouco clara em relação à sala de aula e seu papel dentro dela. Conseqüentemente, sua posição de discípulo instruído para reproduzir fielmente conhecimentos e/ou procedimentos será sempre recorrente em sua prática.

Assim sendo, o papel de professor somente se desempenha a partir da compreensão do processo de ensino/aprendizagem como uma construção de significado por meio do discurso utilizado em sala de aula. O professor deve, portanto, dominar esse tipo de conhecimento para finalmente reconhecer o quanto sua participação pode influenciar todo o processo em questão.

Cabe, então, aos cursos de formação de professores a tarefa de familiarizar o futuro professor com os conhecimentos básicos acerca do processo acima citado. As limitações impostas pela visão restrita de aluno possivelmente seriam eliminadas caso o licenciando tivesse oportunidade de dominar tais conhecimentos ainda durante o processo de sua formação.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da Prática Escolar*. Papirus, Campinas, 1995.  
 CAZDEN, Courtney B. *Classroom discourse: the language of teaching and learning* Portsmouth: Heinemann, 1988.  
 DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1996.  
 EDWARDS, & MERCER, Neil. *Common knowledge: the development of understanding in the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.  
 MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.  
 THIOUOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1996.

SIMPÓSIO\*

○ CONTAR HISTÓRIAS EM REUNIÕES PEDAGÓGICAS: UMA SIMPLES TROCA DE EXPERIÊNCIAS?

Marcos Cesar POLIFEMI (LAEL/PUC-SP)

*ABSTRACT: In this article I will show the role of narratives (classroom stories) in the constitution of a pedagogical meeting conducted by the subject of my MA research. To do so, after having discussed important aspects related to narrative and argumentative texts, some excerpts of my data will be analyzed.*

Neste artigo, discutirei a importância que o ato de “contar histórias” em reuniões pedagógicas pode ter no entendimento da constituição e da função deste tipo de evento pedagógico. Chamo de “contar histórias” referências, feitas pelos participantes da reunião, a experiências de sala de aula. Essas histórias, mais que uma simples troca de experiências, de acordo com o momento da reunião:

- ilustram aspectos teóricos discutidos;
- modelam procedimentos de sala de aula;
- funcionam como instrumentos através dos quais os professores conseguem participar de discussões conceituais.

Em outras palavras, estarei demonstrando que as histórias contadas na reunião analisada, apesar de apresentarem uma estrutura de texto narrativo, a ser descrito adiante, constituem-se em operadores argumentativos que, no caso desta reunião, foram usadas pelo coordenador como que modalizadores argumentativos na ratificação de uma decisão pré-definida. Em outras palavras, estaremos observando a forma pela qual o discurso do coordenador, especificamente neste evento estudado, foi organizado com o intuito de socializar uma decisão sua com o grupo de professores de forma harmoniosa e consensual.

1. Narração e argumentação

*Argumentar:* 1. Apresentar argumentos; aduzir os raciocínios que constituem uma argumentação 2. Discutir, alterar. 3. Sustentar controvérsias.

*Narrar:* 1. Expor minuciosamente 2. Contar, relatar, referir 3. Pôr em memória, registrar, historiar.

As breves definições dos verbos *narrar* e *argumentar* encontradas acima, em Ferreira (1988), apesar de estarem referindo-se ao verbo e não ao tipo de texto, nos dão alguns indícios do caráter de cada um desses dois tipos de textos.

Enquanto o ato de narrar busca uma exposição de algo, um registro, o ato de argumentar nos remete à colocação de idéias opostas, conflituosas, controversas. Até por serem transitivos, ambos os verbos possibilitam a participação de outros no discurso, ou seja, quem narra, narra alguma coisa a alguém e quem argumenta, o faz com alguém. Mas se pensarmos nessas ações, podemos observar que o narrar pressupõe uma participação mais passiva do interlocutor, se comparado ao que se espera do argumentar, já que ao argumentar é colocada uma posição contrária a alguma outra previamente feita ou pressuposta, ou seja, o embate parece ser inerente ao argumento.

---

\* Simpósio “Formação em Serviço e Pré-Serviço de Professores e de Coordenadores: O discurso sobre a sala de aula”.

Essa rápida reflexão inicial, já nos propicia alguns pontos para tratarmos da discussão sobre a narração e a argumentação em eventos pedagógicos. De acordo com Kress (1996: 11-13), tanto a argumentação quanto a narração são respostas a ocasiões e estruturas sociais específicas e diferentes. Em outras palavras, toda sociedade necessita de instrumentos institucionalizados que façam emergir as diferenças existentes para que essas diferenças sejam usadas de forma produtiva, gerando assim, novos conhecimentos, isto é, transformações do já estabelecido. Por outro lado, nenhuma sociedade seria estável se não houvesse uma certa dose de reprodução e manutenção do estabelecido. Nesse sentido, ainda segundo Kress, a argumentação é um instrumento para que as diferenças sejam expostas e através dessa exposição, contestem conhecimentos e práticas dadas, estabelecidas, proporcionando, dessa forma, possibilidades para o desenvolvimento de novos valores que possam ser institucionalmente aceitos. Sob essa perspectiva, a argumentação tem como foco a *diferença* ou *abertura*<sup>1</sup>. Na mesma linha de raciocínio, a narração pode ser entendida como a forma pela qual valores sociais são reproduzidos, não são questionados, contestados, não se alteram, ou seja, o narrar, segundo o autor, objetiva o consenso sobre alguma questão, obviamente, estando distante de ser neutro, característica essa que nenhum tipo de texto tem (Bakhtin, 1929; Koch, 1996, entre outros).

## 2. Tempos Verbais: seus grupos e seus mundos

Ao tratar a questão dos tempos verbais, citando Weinrich, Koch (1996) coloca que ao se analisar situações comunicativas, observou-se que elas se dividem em dois grupos. Esses grupos constituem dois mundos: o Narrado e o Comentado, sendo que ao primeiro mundo pertencem todos os tipos de relato, indicadores de um certo distanciamento do locutor. Já ao segundo mundo, pertencem o ensaio, o diálogo, o comentário, isto é, "situações comunicativas que não consistam apenas em relatos e que apresentem como característica a atitude tensa (...) em que o discurso é um fragmento de ação que modifica o mundo" (p. 38).

Na mesma medida, os tempos verbais também podem ser "divididos em dois grupos com empregos distintos." (op.cit. p.37) Assim teríamos no primeiro grupo (Mundo Comentado) os seguintes tempos verbais: presente, pretérito perfeito composto, futuro do presente, futuro do presente composto, além das locuções verbais formadas com esses tempos. Já no segundo grupo (Mundo Narrado), teríamos pretérito perfeito simples, pretérito imperfeito, pretérito mais que perfeito, futuro do pretérito e locuções verbais formadas com tais tempos. Os Mundos Comentado e Narrado estariam então, diretamente ligados, respectivamente aos tempos verbais do Grupo 1 e do Grupo 2.

Na seqüência de sua discussão sobre a narração e a argumentação, Kress (1996) estabelece uma outra relação destes tipos de texto. O autor entende a argumentação como sendo um instrumento em que a diferença é característica e na qual a implicação ou comprometimento de quem argumenta estão presentes

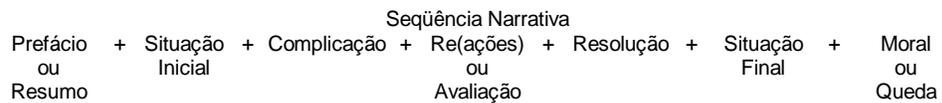
---

<sup>1</sup> Tradução minha.

em maior grau. Assim, a argumentação tem foco na transformação. De forma oposta, ainda segundo Kress (1996), a narração, que coloca o interlocutor em uma atitude mais passiva e menos compromissada; a de ouvir, tem o foco na reprodução e na manutenção de valores, isto é, não busca a transformação.

No entanto ao trabalhar com a análise dos grupos verbais mencionados acima, constatei que muitas vezes, trechos que a princípio (pela estrutura do texto), caracterizariam-se como narrações, eram compostos, predominantemente, por tempos verbais do Mundo Comentado, próprios, segundo Weinrich, de argumentações. Em outras palavras, de acordo com o levantamento dos tempos verbais presentes nas interações, observa-se que vários trechos, apesar de terem a estrutura e aparência de uma narrativa, funcionavam como elementos argumentativos.

Por este motivo, procurei por outras informações no texto que trouxessem à tona elementos que pudessem auxiliar a compreensão do que estava ocorrendo no evento estudado. Assim, foi usado como referência o esquema reproduzido abaixo, proposto por Adam (1994, apud. Machado, 1995) para a representação de seqüências narrativas (SN):



Este esquema acima, possibilitou, definir momentos do corpus lingüístico analisado, predominantemente de orientação argumentativa, nos quais seqüências narrativas acabaram funcionando como que uma estratégia de convencimento, ou, como estarei discutindo adiante, "argumentos por autoridade". Em outras palavras, em alguns momentos dos eventos pedagógicos trabalhados, embora os tempos verbais indicassem caracteristicamente o tipo de texto como sendo argumentativo, apresentavam estrutura seqüencial muito similar à da Seqüência Narrativa.

Entretanto, ainda assim não resolveria o problema da compreensão de ocorrências de relatos em observância ao esquema de Seqüência Narrativa, com predominância de tempos verbais pertencentes ao Mundo Comentado, fato esse que me levou ao estudo de outros elementos do discurso que pudessem, na interação com o levantamento de tempos verbais fornecer insumos para a constituição de sentidos do texto analisado.

### 3. Dêiticos de pessoa e modalizações

Tendo em mente que a análise dos tempos verbais não parece ser suficiente para a determinação do posicionamento dos participantes nas interações, para ter mais insumos para análise, estarei também discutindo os dêiticos de pessoas e as modalizações. Os dêiticos podem nos dar indícios do quanto o locutor se envolve e implica os outros em seu discurso (Benveniste: 1966). De acordo com este autor, o estudo das modalizações, dos momentos em

que elas emergem e os locutores que as empregam podem revelar as formas usadas pelo coordenador para minimizar o jogo de poder presente no discurso e, conseqüentemente, nos auxiliar na definição da função das trocas de experiências presentes nos dados analisados.

Da forma como colocado por Benveniste, (1966:280), os dêiticos são "um conjunto de signos `vazios', não referenciais com relação à `realidade', sempre disponíveis, e que se tornam plenos assim que um locutor os assume em cada instância de seu discurso. (...) O seu papel consiste em fornecer o instrumento de uma conversão, a que se pode chamar a conversão da linguagem em discurso."

Assim, por serem constituídos e constituintes do enunciado, dependemos fundamentalmente desses enunciados e das enunciações para entendermos a sua função em um determinado texto. Objetivando esse entendimento, os dêiticos de pessoa a serem levantados para análise nesta pesquisa são: eu, tu/você/vocês (genérico e não-genérico) e nós/a gente (inclusivo e exclusivo).

Já a ocorrência de modalizações mostra-se interessante no sentido de que é possível estabelecer relações de comprometimento através de seu uso. Ao modalizar, o locutor, em maior ou menor grau, se isenta da responsabilidade sobre o que é dito, às vezes para minimizar as relações de poder existentes.

Remetendo-nos à discussão sobre a pluralidade dos dêiticos de pessoa, principalmente do nós majestático e o de orador, podemos afirmar que a generalidade expressa através das ocorrências desses dêiticos podem caracterizar os enunciados nos quais eles estão inseridos como modalizados (Koch: 1996).

Segundo Cervoni (1989), dentro da categoria modalização podem ser incluídas a *polifonia*, a *pressuposição* e o *argumento por autoridade*, sendo que esse último conceito será valioso para a análise a ser feita neste estudo.

De acordo com Ducrot (1984: 139-159), há duas formas de argumentação por autoridade: a *autoridade polifônica* e o *raciocínio por autoridade*. A *autoridade polifônica*, é uma necessidade constitutiva da fala e é caracterizada quando o locutor introduz no seu discurso uma voz responsável pela asserção de P. A *autoridade polifônica*, segundo o autor, é uma representação dramática e permanece ao nível do mostrar. Por mostrar o que outro enunciador, diferente de si diz, o locutor busca eximir-se da responsabilidade sobre o que é dito, embora assuma um determinado grau de concordância com o enunciado. Já o *raciocínio por autoridade*, facilmente contestável, pode ser expresso pela seguinte lógica: "X disse P e com base na pressuposição de que X tem bons motivos ou razões para não estar enganado, conclui-se pela verdade ou verossimilhança de P" (Ducrot, 1984).

#### 4. A reunião pedagógica

A reunião pedagógica estudada neste artigo foi conduzida por C1 (coordenador pedagógico) e tinha como objetivo:

- discutir a seleção de atividades dos livros de exercícios feitos pelos alunos a serem corrigidas;
- determinar o uso de códigos de correção pelos professores como alternativa à forma tradicional de se tratar o erro (riscar o que está errado e escrever a forma correta).

Participaram da reunião 06 professores Gui, Ma, Ca, So, Ro e Mi (denominações fictícias), sendo todos profissionais de uma escola de idiomas de um bairro de classe média da cidade de São Paulo.

Além dos diferentes lugares sociais dos participantes do evento, isto é, além da posição de poder do condutor da reunião, C1, frente aos professores, é necessário ressaltar que ao escolher um texto elaborado pela Sede Nacional da instituição à qual a escola de C1 está vinculada, este último acaba por personificar a voz dessa instituição na reunião, ampliando ainda mais a sua distância para com o grupo de professores.

Tendo esses aspectos em mente, os dados provenientes da reunião pedagógica foram divididos em quatro trechos. Cada um desses trechos trata de um aspecto importante para a constituição dos sentidos a respeito desse evento. É necessário mencionar que os trechos da reunião pedagógica a serem trabalhados advém da sua divisão de acordo com os assuntos nele tratados, isto é, de acordo com o conteúdo do encontro. Além disso, esses trechos funcionam como uma ilustração da forma como a reunião pedagógica foi organizada por C1.

O trecho número 1 trata basicamente dos objetivos da reunião. O número 2, discute a abordagem para discussão de um texto e a forma como C1 conduz a discussão. Já no terceiro trecho é trabalhada, especificamente, uma das estratégias mais recorrentes usadas por C1 para a construção de sua argumentação junto aos professores: os relatos de experiências. Finalmente, no trecho número 4, será estudado o único evento da reunião no qual houve uma discordância de um dos professores em relação ao que estava sendo proposto.

##### 4.1 Trecho 1 - objetivos

O trecho número 1 retrata os momentos em que C1 coloca para o grupo os objetivos da reunião pedagógica, assim como a contextualiza, colocando para os professores o fato da pauta da reunião ter sido decidida em virtude das necessidades do grupo.

Neste primeiro trecho no qual os objetivos da reunião são explicitados, há a predominância do dêitico de pessoa *eu*, sempre ligado ao objetivo proposto e à decisão pela reunião (linhas 07, 08, 10, 11, 12, 13), e do *nós inclusivo* (linha 08, 12, 13), ambos com 8 ocorrências cada, como que dizendo "a reunião é nossa e

para nós". Podemos observar alguns exemplos dessas ocorrências no exemplo 1<sup>2</sup>, abaixo, um pequeno recorte do corpus colocado neste artigo para ilustrar alguns dos aspectos a serem discutidos:

Exemplo 1:

(07) E eu resolvi acessar esse esse documento que vocês tão recebendo agora em função de 2 observações que foram feitas pra mim por vocês próprios, (...) Como a gente chegou a uma conclusão sobre esta questão de correção, de trabalho com o RB há bastante

(10) tempo, já, acho que da equipe que discuti isso pela primeira vez, só tem a Ro aqui presente, aí em função do comentário de vocês, eu achei que já tava na hora da gente retomar isso daí, e eu peguei essas essas sugestões. Eu sugiro que a gente leia juntos só a parte referente a RB (...) Os testes a gente pode até retomar, mas acho que

(14) tá um pouco prematuro pra isso, né, os RB já estão aí, já estão acontecendo, certo?

É interessante ressaltar também, neste primeiro trecho, que praticamente todas as ocorrências de *ocê(s)* se dão em momentos em que C1 coloca que a necessidade da reunião vem do grupo, como por exemplo nas linhas 7 e 11.

Já no que diz respeito ao levantamento de tempos verbais ocorridos, no trecho todo (infelizmente não retratado neste exemplo 1, devido à limitação de espaço que um artigo desta natureza exige), percebe-se a predominância dos verbos do Mundo Comentado. Portanto, os dados provenientes das análises de ocorrência de dêiticos de pessoa nos mostram que na mesma medida em que C1 parece implicar os participantes através do uso do *nós* inclusivo e de verbos do Mundo Comentado, coloca-os em uma atitude passiva perante a reunião, indicado pelo uso também significativo dos tempos verbais do Mundo Narrado, como trabalhado em Kress (1996) e discutido na página três deste artigo. Em termos numéricos temos 56% de tempos verbais do Mundo Comentado (23 ocorrências) e 44% do Mundo Narrado (18 ocorrências<sup>3</sup>).

A relação desses dados (dêiticos de pessoa e análise dos tempos verbais) pode nos levar a interpretar que C1 espera uma certa dose de participação ativa do grupo de professores, embora também conte com que o grupo aceite a proposta a ser feita não colocando maiores obstáculos em seu caminho.

Concluindo, voltando às ocorrências de dêiticos de pessoa, é importante ressaltar que quase a totalidade de ocorrências de *eu* no trecho 1, estão modalizadas através do uso do "acho", "pode" (indicando possibilidade) e "eu sugiro" (linhas 10-13), o que nos mostra que quando há a necessidade de se posicionar a respeito de algum ponto, C1 o faz de forma distanciada, preservando-se, característica essa que permeará toda a reunião.

<sup>2</sup> Os números entre parenteses presentes nos exemplos referem-se à identificação das linhas na transcrição da reunião, como um todo.

<sup>3</sup> Os números de ocorrências mencionados neste artigo referem-se a todo o trecho analisado e não somente ao exemplo citado (com fins ilustrativos).

#### 4.2 Trecho 2 - vamos ler o texto???

O trecho número dois está relacionado à parte da reunião em que os professores, a pedido de C1, começam a leitura de um texto, enviado pela Sede da organização da qual a escola em que C1 trabalha faz parte. A leitura desse texto foi feita em voz alta e era, por vezes, interrompida para explicações ou ainda para pequenas discussões sobre o conteúdo do texto, o qual tratava basicamente da seleção de atividades do livro de atividades.

Conforme colocado por C1 no primeiro trecho trabalhado, o objetivo da reunião era maximizar o uso do livro de exercícios (RB). Para atingir esse objetivo, C1 optou por trabalhar um documento de autoria da Sede da instituição, através de sua leitura em voz alta, sendo que cada um dos professores leu um trecho do texto. C1, por sua vez, em determinados momentos, interrompia a leitura para o que eu chamei de tradução. Em outras palavras, depois da leitura efetuada, C1 tomava o turno e explicava o trecho, contava experiências suas relacionadas ao trecho lido e, em algumas ocasiões, adiantava o que estaria sendo abordado adiante, conforme exemplo abaixo:

Exemplo 2:

(27) Ro: Sugerimos que cada OP escolha para cada estágio do Básico, para cada unidade duas atividades entre todas atividades de cada unidade que deverão ser obrigatoriamente feitas por todos alunos de todos os grupos que cursam aquele estágio.

(30) C1: Só um pouquinho. Vamo para por aqui...(inc) o que de a agente aproveita, certo,

ou se é nada, ou se é parcialmente, então a primeira coisa, a gente pega dois eeeee... exercícios de cada unidade. Uma unidade nossa do do do RB do Básico, apesar de não ser um número específico, a gente tem em média, que eu tive dando uma olhada, 7 atividades, com sub-itens quando acontece de ter, mas em média são 7 exercícios ou

(35) algo em torno disso, então dois, a gente escolheria e o importante disso que é a função da gente ter isso como consenso é que esses dois tem, teriam que ser os mesmos pra todos os grupos daquele estágio; então se a gente escolher o Basic two, unidade três, a gente vai usar os exercícios quatro e cinco, tem que ser a mesma coisa pra todo mundo...

A opção de abordagem de C1 pode ser remetida ao que Ducrot chama de *argumento por autoridade*, ou seja, C1 utiliza-se do texto e provoca a personificação de seu conteúdo através das vozes dos professores. Além disso, utiliza-se do conhecimento que tem a respeito das experiências dos professores, inserindo-as no contexto da reunião para dar peso ao ponto que defende: a escolha de parte das atividades para se tornarem obrigatórias a todos alunos e a definição de outras como opcionais.

Ainda neste segundo trecho da reunião, nos momentos em que trata de pontos mais polêmicos ou mais objetivos, C1, na busca pelo consenso, modaliza sua fala e implica seus professores em relação ao que está dizendo, através da citação de seus nomes como participantes das histórias que relata ou até mesmo citando as experiências relacionadas ao tema, pelas quais seus professores

passaram e que ele, por ser coordenador, conhece. Um indicativo dessa afirmação é o maior número de ocorrências dos dêiticos de pessoa *nós/a gente* inclusivos (33), se comparado ao uso de *tu/você* (27) e *eu* (14).

O exemplo 3, colocado abaixo, pode mostrar a forma como a questão da tradução e do uso da *autoridade polifônica*, emerge no funcionamento da reunião trabalhada:

Exemplo 3:

(50) Ro: As mesmas deverão ser também corrigidas e comentadas com todos os professores junto a seus grupos...

C1:... desde que são obrigatórias, né, então... todos eles...

Ro:... sugerimos que atividades contemplem, por exemplo, reading and writing e que o professor possa quando da devolução da correção abrir espaço para um feedback

(55) mais individualizado.

C1: Ro, só um pouquinho aí... tudo bem até aqui, esta questão do feedback?

Ro: uh, uh...

C1:... é você pegar os últimos 15 minutos de aula, de repente, ou 20 ou 10, dependendo do tamanho do seu grupo, ou da sua realidade grupal, e enquanto todos

(60) eles desenvolvem atividade X pra que eles se mantenham ocupados, você chama 1 por 1 e entrega e dá o comentário dos erros específicos, né? Desse tipo que eu falei que fazia, põe a cadeirinha do seu lado, de repente, e comenta com eles... (...)

Podemos observar (linhas 50-52) como C1 se apropria da voz alheia, por vezes da voz da instituição (o já mencionado texto trabalhado) e por vezes das vozes de seus professores. Assim, C1 organiza seus argumentos chamando a atenção dos professores para os pontos que deseja através de perguntas retóricas, como na linha 56, quando pergunta e responde, independentemente da resposta dos professores, contando "casos" vividos por ele, o coordenador, como por exemplo na linha 62 do exemplo 3, portanto, atribuindo aos casos contados o poder de seu cargo.

#### 4.3 Trecho 3 - olha só o que eu fiz!!!

No terceiro trecho, estaremos analisando recortes em que C1 coloca os seus argumentos para o seu grupo de professores.

É importante a observação, neste trecho, da forma como C1 se utiliza de referências vividas por ele na construção de seus argumentos, como por exemplo nas linhas 140-159, Nessas linhas, faz uma narração, apresentando primeiramente o problema inicial e, em um momento subsequente, apontando a solução conseguida e a ação tomada, embasando essa ação com a voz da instituição, referindo-se ao treinamento promovido.

Exemplo 4:

C1: Eu acho que isso que a gente vai poder fazer mais...acho que essa questão Ma de fazer ou não fazer... a gente já teve aquele evento nosso passado daquele professor que arrancou as folhas do final do livro, ou seja, o professor de B1, última vez que eu dei B1 aliás, eu tinha a mãe, a tia e o filho e aí era o filho ou o sobrinho ao mesmo tempo.. eu tinha mãe de aluno do JEP e tinha aluno que tinha acabado de sair de JEP pra ir pro Básico naquela que a gente tinha que juntar e era uma salada russa na sala (145) de aula e, no começo, era basicamente assim... os adultos, as adultas as mais velhas, as mães faziam tudo e inventavam mais coisas. A molecadinha fazia o mínimo possível e tinha uns que tavam tão descaradamente lá no fundo que onde tinha pontinhos, eles punham pontinho junto, sabe...

Ma... exatamente...

(150)C1:... e a gente conseguiu muita coisa conversando, sobretudo, nesse sistema de senta aqui do ladinho e vamo conversa... tá. Outra experiência bem sucedida que eu tenho e que a So também tem porque a gente conversou sobre isso, é o sistema de avaliação do curso para crianças... só retomando com vocês um pouquinho do treinamento, existe um momento em que 20% da nota total, dos 100 pontos totais, são momentos... são

de... são determinados pelo próprio aluno, são momentos de auto-avaliação... como que a gente fez isso, foi colocado no livro um termômetro que atualmente tem assim... 0, 5, 10, 15, 20, e que até por um papo que a gente passou, a gente sugeriu que passe a ter toda a graduação, o 1, o 2, o 3, o 4... enfim os outros números e aí, o aluno se avalia... Talvez, se a gente tivesse uma outra cultura de trabalho, todo mundo se daria (160) 20. Não sei como foi com vocês, mas eu quando tinha auto-avaliação na faculdade eu era lindo... eu só me dava 100 (risos)...

Apesar das várias narrativas presentes no exemplo 4 acima, no terceiro trecho continuamos tendo o domínio de tempos verbais do Mundo Comentado (103 ocorrências) da mesma forma que nos trechos anteriores. Já com relação aos dêiticos de pessoa, predominou o uso do *eu* nas falas de C1 (21 ocorrências). Esse dado talvez se justifique pelo fato dele ter se posicionado mais diretamente na sua argumentação. Ainda assim, o *nós inclusivo/a gente*<sup>4</sup> também emergiu de forma relevante (17 ocorrências), o que parece ter se dado, principalmente, em razão de C1 ter implicado nas suas falas os seus professores, tentando minimizar a possibilidade de conflito que uma argumentação pouco modalizada poderia trazer.

Concluindo a análise deste trecho, vale ressaltar a forma como C1 encerra sua argumentação:

Exemplo 5:

(200) C1: Ceis acham válida a proposta então?

Ma: Hum Hum...

C1: Todos? Temos uma unanimidade? Então...

Neste exemplo 5, depois de toda argumentação de C1 através da voz de seus professores, da voz da instituição, de seu distanciamento nas narrativas de suas experiências, o que acaba por se tornar em uma outra voz presente em seu discurso (a da experiência), pergunta de forma direta a seus professores o que eles acham da proposta concluindo com a explicitação de seu desejo pela unanimidade.

Em outras palavras, C1 constitui o seu poder através da utilização de diversas vozes (todas concordantes), para ao final perguntar a opinião do grupo, tornando muito difícil qualquer manifestação de discordância por parte dos professores.

#### 4.4 Trecho 4 - adeus consenso, até logo unanimidade...

O último trecho selecionado traz o único momento aberto de conflito da reunião analisada. Esse trecho mostra-se interessante para o estudo da forma pela qual C1 atua em um momento de discordância inserido em uma reunião cujo objetivo principal era a unanimidade quanto à proposta apresentada. O trecho se

<sup>4</sup> Não estou considerando aqui o menor grau de formalidade do "a gente" em relação ao "nós"

inicia quando Gui, um dos professores, discorda da proposta de C1 no que diz respeito a não colocar a forma correta quando da correção das atividades escritas.

Ao surgimento da discordância, C1, da mesma forma que no restante da reunião, implica o outro (neste caso Gui) e acrescenta uma experiência já vivida por ele (C1), com o objetivo de convencer Gui parcialmente sobre o ponto colocado (linhas 235-240). Não satisfeito, C1 retoma o turno posicionando-se de forma mais direta até que é interrompido pelo professor que, nesse momento, coloca a sua real dúvida:

Exemplo 6:

(231) Gui: Eu acho que complica. Acho que só os dois tipos ajudam... acho que o resto complica a vida...

So: Porque eles ficam (inc) mas perai o que foi que eu errei? Acho que aqui tá certo...

Gui: Acho que é mais um índice pra ele ficar procurando e tal...

(235) C1: Mas Gui, você não acha que, também com a experiência que a gente usava isso na escola, você não acha que os alunos que estão com a gente a partir de dois meses, pelo resto do curso deles isso vai ficar mais (inc)

Gui: Sim, ele vai acabar aprendendo isso, né?

C1: Porque é o seguinte... de tanto você ver um S/V e saber que ali é um agreement, (240) vai chegar uma hora...

Gui: Mas porque não corrigir? Não pôr o certo?

C1: Porque aí você não está fostering responsibility, co-responsibility...

Ao perguntar sobre a correção, na linha 241, Gui deixa emergir a dúvida, que gerou a discussão, ou seja, o sentido que atribuía à correção que para ele era "pôr o certo", o que também poderia ter propiciado uma negociação de sentidos sobre o que estava sendo entendido por "fostering responsibility, co-responsibility". Em outras palavras, Gui parecia ver como única forma de correção o "pôr o certo", maneira tradicional de correção, predominantemente centrada na reprodução: o professor põe a forma correta, o aluno vê e aprende.

Se levarmos em consideração a discussão sobre o conceito de dialogia apresentado por Bakhtin, esse excerto da reunião parece indicar as vozes emergentes da formação acadêmica e da experiência de Gui enquanto aluno e professor, na sua fala. Ao entender que o professor deva dar a resposta certa, Gui descarta a possibilidade de somente indicar ao aluno o erro deixando para ele a tarefa de descobrir a natureza do erro, corrigi-lo e aprender com ele.

Assim, a fala de Gui ainda poderia ter gerado uma interessante discussão sobre a questão da aprendizagem, a meu ver diretamente ligada à questão da avaliação. No entanto, Gui recebeu por parte de C1 uma resposta marcada pelo voz do discurso teórico da teoria de aprendizagem sócio-construtivista, o que parece ter deixado claro a necessidade da negociação de sentidos dos termos usados.

Dessa forma, não tendo aproveitado essa oportunidade para construir conhecimento com o grupo, C1 continuou a se utilizar das mesmas estratégias que vinha usando até aquele momento (implicação de outras vozes para dar suporte aos argumentos - autoridade polifônica, utilização do poder institucional na

cessão dos turnos e modalização dos enunciados em momentos nos quais colocava os sentidos que atribuía aos conceitos abordados).

Do levantamento feito, chama-nos a atenção as ocorrências dos tempos verbais do Mundo Comentado (91), em contraponto ao número de ocorrências de verbos do Mundo Narrado (18), o que nos leva a dizer que, embora todos os trechos trabalhados tenham tido a predominância dos tempos verbais do Mundo Comentado, foi neste último trecho, no qual algum tipo de discordância emergiu, que as ocorrências deste grupo de tempo verbal aumentou.

Outros fatores relevantes para a análise desse trecho são o número e a distribuição dos turnos no trecho.

Quadro de distribuição de turnos no 4º trecho

	Gui	C1	So	Ca	Mi
Nº de turnos	10	15	05	04	01

Se comparado a C1, observamos que Gui tem 50% a menos de turnos. Essa proporção cresce se compararmos o número de turnos de Gui com o restante do grupo, que tomou a posição de C1 (10 turnos de Gui contra 25 do restante do grupo). Concluindo a análise desse trecho, é interessante observar que depois de todos os argumentos usados pelo grupo, C1 pergunta a seu professor:

Exemplo 7:

(283)C1: Conseguimos te convencer?

Gui: Tá bom...

(risos)

Gui: Fazer o quê, né? Depois dessa mensagem massificante...

C1: Certo?

Gui: Então tá...

C1: Certo?

(290)Gui: Certo...

C1: Tá bom, então vamo vê nosso sistema de correção...

Note-se que enquanto Gui não responde a pergunta utilizando-se da mesma palavra usada (certo), C1 não desiste de obtê-la, como que em uma queda de braços onde o uso da palavra "Certo" por Gui conferisse a C1 a vitória no conflito. Resta mencionar que Gui, embora tenha cedido e respondido de forma afirmativa a C1 quando perguntado sobre seu convencimento, parece não ter realmente mudado de posição a respeito do uso de códigos para a correção.

Exemplo 8:

(295)C1: Deixa eu só anotar aqui pra gente poder providenciar o código...bom... tudo bem sua dúvida então So, a gente põe certinho porque o aluno fica feliz de ver o certo...

Gui: A gente também pode escrever um ideograma chinês, não é mesmo...

Ao se utilizar da ironia, o que segundo Ducrot constitui-se em uma polifonia, Gui se apropria de uma outra voz para colocar a sua posição, ainda de discordância em relação ao tema discutido. Assim, ao sugerir o uso de um ideograma chinês como símbolo a ser usado nas atividades corretas feitas pelos

alunos, Gui, como explica Castro (1997:130), "fala a linguagem do outro (códigos de correção), porém, reveste essa linguagem de orientação oposta à do outro".

Dessa forma, pudemos observar, através da análise e da ilustração de parte dos dados, os meios utilizados por C1 na condução da reunião pedagógica e as formas utilizadas para a apresentação e defesa de sua proposta junto ao grupo de professores.

##### 5. Considerações finais

Nas considerações finais deste trabalho, discutirei as interpretações advindas da análise dos dados efetuada sob a luz dos aspectos teóricos colocados anteriormente para, dessa forma, buscar um entendimento sobre o papel do ato de contar histórias em reuniões pedagógicas, ou ainda da função da troca de experiências em eventos pedagógicos que objetivam o desenvolvimento de professores.

Embora personifique a voz da instituição, C1 coloca a existência da reunião como proveniente da necessidade do grupo, ou em outras palavras, coloca a instituição como que oferecendo uma resposta aos professores. No entanto, poderíamos dizer que, com base na definição citada no início deste artigo, quando alguém dá uma resposta, acaba por reproduzir algo já existente, não criando, a princípio, espaço para contestação, o que poderia caracterizar como vimos na discussão teórica, um texto predominantemente narrativo.

Entretanto, essa colocação não parece ser condizente com as ocorrências dos tempos verbais levantados na reunião como um todo: 413 ocorrências pertencentes ao Mundo Comentado (característicos de textos argumentativos), contra somente 109 ocorrências do Mundo Narrado; isto nos leva a crer que, embora a decisão pela proposta levada ao grupo já estivesse tomada, C1 optou por colocá-la de forma que o grupo sentisse ter participado de sua elaboração, o que pode ser observado se levarmos em conta as modalizações e as diversas formas utilizadas por C1 para implicar, em seu discurso (personificação da voz da instituição), o grupo de professores, minimizando assim, o caráter prescritivo de seus objetivos.

Como pôde ser observado no trecho 4, nem todos os momentos foram calmos para C1 nessa sua empreitada. Houve discordância e o mais interessante nesse episódio foi a forma como C1 orquestrou a reação à discordância ocorrida. Da mesma forma que nos outros momentos da reunião, os relatos se sobressaíram. No entanto, todas as ações de convencimento encaminhadas pelo grupo não objetivaram questionar os sentidos subjacentes às dúvidas de Gui, o que acabou por resultar em sua aceitação ao que estava sendo colocado, e aqui distingo aceitação de aprovação ou concordância. Em outras palavras, perdeu-se a oportunidade de aproveitar o conflito, para se negociar sentidos sobre o que estava sendo entendido como correção e aprendizagem, discussão essa que poderia ter trazido ao grupo uma maior compreensão a respeito do que estava sendo proposto. Ao tentar evitar o confronto, evitou-se também uma possibilidade

de construção do conhecimento através da negociação dos sentidos atribuídos aos conceitos envolvidos na discussão.

Dentre as estratégias utilizadas como suporte à proposta levada para a reunião, apesar de ter mencionado somente alguns poucos exemplos, chama a atenção o "contar histórias", usada tanto por C1 quanto pelos professores, ou seja, relatos de experiências vividas que emergiram no texto com o intuito de ilustrar os pontos abordados.

Vale ressaltar que a troca de experiências é popular entre professores. Sempre que conhecemos enquetes sobre necessidades sentidas por professores para o seu desenvolvimento, momentos para "trocas de experiências" são tidas como muito importantes para a melhoria da qualidade de ensino, com o que, aliás, concordo. No entanto, há a necessidade de uma reflexão profunda sobre o trabalho que se faz nesses momentos de troca de experiências.

Por um lado, nesses momentos, pode-se optar pela reprodução, por outro, pelo questionamento. A opção pelo questionamento das práticas narradas à luz de princípios teóricos pode nos levar à identificação do que está subjacente à prática. Com esse conhecimento, temos a base para transformação da prática, objetivando uma ação crítica de ordem pedagógica em busca de maiores e melhores oportunidades de aprendizagem por parte dos envolvidos no processo: educadores e alunos.

Já ao se optar pela reprodução, podemos ter a troca de experiências como elemento prescritivo que visa socializar as experiências ocorridas em um determinado contexto para que outros profissionais se utilizem delas, ou seja apresenta um caráter generalizante, que não leva em conta as diferenças existentes em processos, a princípio similares, mas que por ocorrerem em contextos diferentes, não são passíveis de generalizações.

É relevante ressaltar a importância da discussão dos conceitos propostos por C1, ou seja, a maximização, através da seleção de atividades do livro de exercícios, do desenvolvimento da co-responsabilidade dos alunos frente o seu processo de aprendizagem, o que vem sendo trabalhado pela instituição na qual C1 atua já há algum tempo. Em outras palavras, é inegável discutirmos formas de proporcionarmos cada vez mais a aceitação oficial da participação do aluno, de sua voz, como ativa e fundamental na construção conjunta do conhecimento em sala de aula, embora seja importante o questionamento das formas como levamos esses conceitos às equipes que acabam por ter grande responsabilidade na sua operação: os educadores.

Enquanto não entendermos as reuniões pedagógicas, e outros eventos onde haja a possibilidade de negociação de sentidos, como momentos de aprendizagem, continuaremos a perder oportunidades de construir conhecimento, de ensinar e de aprender com os pares (mais e menos desenvolvidos), envolvidos em nossas relações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. 1929. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. HUCITEC. São Paulo (1992).
- BENVENISTE, E. (1966/1995). *Problemas de Linguística Geral I*. Tradução de M. G. Novak, M. L. Neri. Campinas. Pontes Editores/Editora da Unicamp. 4ª. Edição.
- CASTRO, M.L.D. (1997). *A Dialogia e os Efeitos de Sentidos Irônicos*. In Brait, B.(Org.) Bakhtin, *Dialogismo e Construção de Sentido*. Campinas. Editora da Unicamp.
- CERVONI, J. 1989. *A Enunciação*. Editora Ática. São Paulo.
- DUCROT, O. 1987. *O Dizer e o Dito*. Pontes Editores. Campinas.
- FERREIRA, A.B. de H. 1988. *Dicionário Aurélio Escolar da Língua Portuguesa*. Editora Nova Fronteira. Rio de Janeiro.
- KOCH, I.G.V. 1996. *Argumentação e Linguagem*. Cortez Editora. São Paulo. (4ª Edição).
- KRESS, G. 1996. *Texture and Meaning*. In Andrews, R. (Ed.); *Narrative and Argument*. Open University Press/Milton Keynes. Philadelphia.
- MACHADO, A. R. 1995. *O quadro teórico da análise de textos*. Capítulo da dissertação de Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas *O Diário de Leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. PUC-SP.