

⊙ 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*¹. 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.

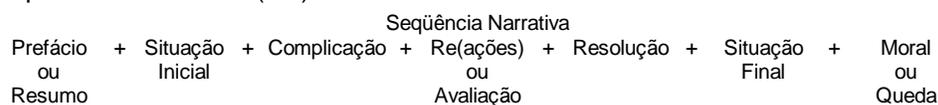
Na seqüência de sua discussão sobre a narração e a argumentação, Kress (1996) estabelece uma outra relação destes tipos de texto. O autor entende a argumentação como sendo um instrumento em que a diferença é característica e na qual a implicação ou comprometimento de quem argumenta estão presentes

¹ 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 1², 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 *você(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 ocorrências³).

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.

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

³ 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*⁴ 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

⁴ 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, corrigí-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.