

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Auto-exclusão discursiva:

**Um Estudo de Produção de Sentidos de Professores em
Formação mediados por Tecnologias Intelectuais**

Karen Christina Pinheiro dos Santos

**Porto Alegre/RS
2005**

Karen Christina Pinheiro dos Santos

Auto-exclusão Discursiva:

**Um Estudo de Produção de Sentidos de Professores em Formação mediado por Tecnologias
Intelectuais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
como requisito para a obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marie Jane Soares Carvalho

**Porto Alegre/RS
2005**

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO BIBLIOTECA
SETORIAL DE EDUCAÇÃO DA UFRGS, PORTO ALEGRE, BR - RS.

Santos, Karen Christina Pinheiro dos.

Auto-exclusão Discursiva: Um Estudo de Produção de Sentidos de Professores em Formação
mediado por Tecnologias Intelectuais/ Karen Christina Pinheiro dos Santos – Porto Alegre:
UFRGS, 147f.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Rio Grande do Sul

Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto
Alegre, BR – RS, 2005.

Bibliotecária:

Karen Christina Pinheiro dos Santos

Auto-exclusão Discursiva: Um Estudo de Produção de Sentidos de Professores em Formação mediados por Tecnologias Intelectuais

Dissertação aprovada com requisito para obtenção do grau de mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela comissão formada pelos professores abaixo relacionados.

Profª Drª Marie Jane Soares Carvalho
ORIENTADORA – UFRGS

Prof.(a) Dr.(a)-----
TITULAR – UFRGS

Prof.(a) Dr.(a)-----
TITULAR – UFRGS

Prof.(a) Dr.(a)-----
SUPLENTE – UFRGS

Porto Alegre, ---- de ----- de 2005

AGRADECIMENTOS

A Prof^ª. Dr^ª. Marie Jane Soares Carvalho

Pela orientação mais apropriada a minha forma de compreender e pelo carinho e confiança transmitidos via e-mail

A Prof^ª. Dr^ª. Margarete Axt

Pelas considerações pertinentes a defesa do projeto que contribuíram na visibilidade de possíveis novos objetos

Ao Coordenador do ProInfo Estadual Prof^º Otávio Augusto Tavares

Pela boa vontade e compromisso nas realizações de um bom trabalho

A Coordenadora do NTE/Kennedy Alda Macedo

Pela disponibilidade em me ajudar, atendendo às minhas solicitações.

•

Ao amigo Mauro Meirelles

Pelo apoio amoroso e orientações que me deram luz à imaginação

Ao amigo Getúlio Martins da Costa

Pelas longas conversas de ânimo ao telefone e pessoalmente, suficientes para o despertar do intelecto.

A:

Adriana Canela

Ana Cristina Camarão

Ângela Pimenta

Célia Fonseca de Lima

Denise Alves Lucena

Edinólia do Espírito Santo Nascimento

As irmãs Edjilma Gomes e Edja Gomes

Liana do Rosário de Moura

Maria da Conceição Soares de Lima

Maria de Fátima Filgueira

Maria Lúcia Pereira

Stela Oliveira Pimentel

Tânia Maria da Costa

Pela amizade, confiança, carinho, pelas profundas conversas e pelas risadas incontáveis que pude desfrutar.

Aos Amigos do Mead

Pela solidariedade de nos mantermos sempre unidos e confiantes

As professoras do Memorial de Formação

Pela disponibilidade e interesse espontâneo em participar da pesquisa

•

E, sobretudo agradeço a Deus

Pela vida e pela graça de ser eternamente feliz

Estamos acostumados ao aprendizado das coisas do mundo através de nossos sentidos, os quais as percebem como distintas e separadas. Assim, criamos uma visão de mundo em que não apenas os sentidos são separados, mas as várias coisas que os sentidos percebem parecem ser coisas distintas. As coisas são tomadas como independentes, as pessoas como separadas e até os valores como separados. Quando nos aproximamos da fonte de nossa existência, aquilo que é a natureza e a base de nossa consciência, deixamos de utilizar apenas os sentidos para conhecer o mundo. Nesse momento, começamos a perceber que aquilo que nossos sentidos nos apresentam como coisas separadas são, na verdade, expressões diferentes da mesma unidade básica.

Sai Baba

Dedico esta dissertação

Aos meus pais pela oportunidade de estar aqui resgatando, nessa nova existência, a beleza, a paz e o amor pela vida.

RESUMO

Início com a argumentação dicotômica entre sujeito e objeto para compreender o gesto de interpretação das professoras no relato teórico de suas experiências estudantil e profissional, explícito nas duas formas de registros tecnológicos: o Memorial de Formação e o Forchat (Ambiente telemático). Ambos são tecnologias intelectuais de escrita, potenciadores da relação cognitiva entre sujeito/instituição no processo de construção do conhecimento. O percurso analítico da argumentação tem como pressuposto teórico a análise de discurso francesa que trabalha o acontecimento no entrecruzamento discursivo: paráfrase e polissemia, objetivando compreender o movimento de tensão das professoras em relação às teorias que se apropriam e identificar as conseqüências teóricas dessa apropriação no relato da prática pedagógica refletidas no Memorial e no Forchat. No jogo tenso entre paráfrase (repetição do mesmo) e polissemia (o diferente), expõe-se o olhar/leitor a presença de três acontecimentos discursivos: a sistematização escrita do memorial, a auto-exclusão discursiva e o discurso outro. Assim, na interseção, entre eles, torna visíveis os seguintes pontos conclusivos de análise: a compreensão do gesto leitor/escritor das professoras e seus efeitos de sentidos, bem como, suas implicações na vida prática, levando a reflexão de que as conseqüências teóricas na experiência discursiva não acontecem numa interlocução ideologicamente institucionalizada, cujos sentidos sempre lá, estabilizados, esvaziando a possibilidade do sujeito criar um espaço pessoal de múltiplas interpretações.

Palavras chave:

Gesto de interpretação, tecnologias intelectuais, prática pedagógica

ABSTRACT

This work begins with a dichotomous argumentation between the subject and object, helping to understand the gesture of interpretation of teacher on their theoretical report from experiences as students themselves and Professional teachers shown on two technological registers: the Formation Memorial and the ForChat, both of which are intellectual technologies for writing generated by a cognitive relation between subject and intuition in the process of constructive knowledge. The argument was analyzed following the route of the presupposition and its theory and analyze in French discourses which work on the occurrence of intercrossing discussion: paraphrase and multi meaning aiming to understand the movement and tension of the school teachers in relation to the theories which are taken to identify the theoretical consequences of this possession in relation to the practice reflected in the Memorial and in the Forchat. In this tense interplay between the paraphrases (tehe same meaning repetiton) and its multiple meanings (different meanings), display the observing eyes of the reader to the presence of three discursive occurrences: the writer systematization of the Memorial, the discursive self-exclusion, and another speech which, in the intersection, has contributed to understand not only the gesture reader/writer of the school teachers and its effects in reasoning, as well as its implications in practical life trough the means of reflection that the theoretical consequences of the discursive experience does not happen in a dialogue ideologically institutionalized, to which the sense is always present, stabilized, removing the possibility of the in individual create a personal space of multiple interpretations.

Key Words:

interpretation of gesture, intellectual technologies and pedagogical practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 FORMULAÇÃO TEÓRICA DE INTERPRETAÇÃO DOS SENTIDOS.....	17
1.1 INTERPRETAÇÃO DISCURSIVA – O GESTO INTERPRETATIVO DO PESQUISADOR	17
1.2 INTERDISCURSO – O PERCURSO HISTÓRICO DAS NARRATIVAS	20
1.3 FORMAÇÃO DISCURSIVA – A CONSTITUIÇÃO DOS SENTIDOS E A IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO	24
1.4 INTEXTUALIDADE – O DIÁLOGO HISTÓRICO DOS SENTIDOS ALHEIOS	28
2 REDES SIGNIFICATIVAS DE SENTIDOS HUMANOS.....	32
2.1 MEMORIAL DE SENTIDOS – UMA CONSTRUÇÃO CONCEITUAL.....	33
2.2 ONTOLOGIA DO CONVERSAR NA PERSPECTIVA DISCURSIVA	37
2.3 TECNOLOGIAS INTELECTUAIS: A ESCRITA NO AMBIENTE TELEMÁTICO	41
3 ABORDAGEM METODOLÓGICA	44
3.1 DESDOBRAMENTO TEÓRICO DA PESQUISA	44
3.2 O TEXTO SOB A MIRA DA ANÁLISE DE DISCURSO	50
3.3 LOCUS INTERDISCIPLINAR DA PESQUISA	52
3.4 O TRAJETO DA PESQUISA	55
3.5 CONTEXTO HUMANO DE INTERLOCUÇÃO	58
3.6 CONTEXTO TECNOLÓGICO DE INTERLOCUÇÃO	60
3.7 CONTEXTO INSTITUCIONAL DE ENSINO – O ASPECTO PEDAGÓGICO	61
4 FORMULAÇÃO ANALÍTICA DE COMPREENSÃO DOS SENTIDOS	64
4.1 PRODUÇÃO DISCURSIVA NO MEMORIAL	64
4.1.1 <i>O Acontecimento Histórico - Atualidade e Memória.....</i>	<i>64</i>
4.1.2 <i>O Gesto de Interpretação – O olhar sobre a Palavra Alheia</i>	<i>75</i>
4.1.3 <i>Processo de Assimilação das Palavras do Outro.....</i>	<i>76</i>
4.1.4 <i>Processo passivo de compreensão da fala do ouvinte</i>	<i>80</i>
4.1.5 <i>O Gesto de Leitura: A Palavra Alheia Apropriada.....</i>	<i>86</i>
4.1.6 <i>Teorias do Conhecimento apropriadas como transformadoras da prática pedagógica</i>	<i>92</i>
4.2 PRODUÇÃO DISCURSIVA NO FORCHAT	98
4.2.1 <i>Organização Temática do Memorial e sua Ordem Significativa.....</i>	<i>99</i>
4.2.2 <i>Conseqüências Teóricas das Interlocuções.....</i>	<i>111</i>
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.5
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	12929
ANEXO.....	132

INTRODUÇÃO

Auto-exclusão discursiva, tema deste trabalho, traz à tona a reflexão teórico-metodológica do dualismo epistemológico: sujeito separado do objeto como a consequência possível do distanciamento entre teorias construídas e percebidas durante o Curso de Formação de Professores e a Prática Pedagógica do Professor em Formação.

A exigência de uma formação profissional que assegure o reconhecimento e o resgate da auto-estima do professor em tornar sua ação pedagógica, um processo cognitivo potencializador de construção do conhecimento, é a garantia da possibilidade de não somente construir novos conceitos que rompem com o modelo clássico de ensinar, como também, fazer desses conceitos consequências teóricas que permitem transitar nas vastas áreas do conhecimento, ampliando, assim, o gesto interpretativo¹ do pesquisador/professor em relação a essa diversidade teórica, transformadora da prática pedagógica.

A retomada dessa reflexão abre o entendimento de que as angústias de alguns professores expressas no seu discurso diário, diz respeito à idéia de que a teoria não funciona na prática com o argumento de que há “emergência” dos sistemas educacionais em adotar um novo modelo teórico numa realidade adversa daquela que se foi pensada. Essa necessidade, a meu ver,

¹ Expressão utilizada pela autora Orlandi (1996) para compreender como o sujeito interpreta sua experiência discursiva, seja, ele, situado numa posição teórica ou ideológica de interpretação; posição essa que decide a direção dos sentidos e de sua própria.

compromete o estudo teórico, cujos conceitos são construídos na perspectiva pragmática de transformar o conteúdo em receitas informativas (como o livro didático) a serem seguidas e experimentadas como úteis à construção do conhecimento do aluno. O professor, por sua vez, ao se apropriar do conhecimento tem a certeza de ser a fonte do que diz e que o aluno ao ouvir as definições explanadas, absorve conceitos já construídos. Nessa instância, o conhecimento de fato (sujeito-linguagem-exterioridade) afoga-se na fixação do que é importante aprender, determinado pelos procedimentos institucionalizados pedagogicamente.

O enraizamento pedagógico de modelar os sentidos, de certo modo, vem interferindo na formação daquele professor que, ainda, apegado às circunstâncias do transmitir, o faz acreditar que o que é estudado no Curso de Formação é essencial, inquestionável, novo, interessante, real e necessário para o “aperfeiçoamento pedagógico”, apagando-se, desse modo, o gesto próprio de produzir sentidos.

O estudo desta temática representa para a pesquisadora a possibilidade de inscrever-se como sujeito histórico que produz sentidos na interação dialógica com o mundo, com as coisas e com a vida. Um sujeito que articula, que se inclui e, simultaneamente, se estabiliza e se agita. Um sujeito/criador/autor que, ao esculpir sentidos alheios, os transforma em outros possíveis sentidos.

A pesquisa tem seu início com a análise discursiva de memoriais elaborados por dois grupos de professores, um em formação e outro recém formado, em duas instituições de ensino superior pública e privada no Estado do Rio Grande do Norte, cuja discussão coletiva a respeito da escrita pessoal, realizou-se em ambiente telemático (ForChat).

O Memorial de Formação é um documento final de conclusão de curso, orientado por tutores – professores formadores – das referidas instituições que definem o que deve ser dito,

limitam e definem os sentidos possíveis de serem produzidos através das orientações contidas nas normas explícitas e implícitas a serem seguidas, dos autores que devem ser citados, dos modelos que devem ser descartados.

O software ForChat é uma ferramenta de comunicação criada pelo Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição – LELIC/UFRGS – coordenado pela Profª Drª Margarete Axt que tem como objetivo a interação dialógica (argumentativa, narrativa, expressiva, contratual), de caráter teórico conceitual-metodológico, ou de caráter estético-ficcional, em que todos os participantes se encontram em posição de interlocução, através da escrita autoral.

A análise discursiva destas duas formas de registros diferenciados produzidos pelos professores traz como mecanismo de análise dois tipos de funcionamento discursivo: o memorial como indícios preponderantemente parafrásticos (repetição do mesmo); e as discussões realizadas pelos professores no forchat – que mesmo apresentando característica institucional, não tem um caráter de instrumento oficial a ser avaliado no final do curso, e, portanto, abrem espaço para produção de outros sentidos – como indícios de movimentos polissêmicos (produção de outros sentidos).

Desta forma busco investigar nas leituras dos memoriais o que fica de fora: o discurso outro, ou seja, a experiência discursiva das professoras alunas do curso Normal Superior do Instituto Presidente Kennedy/Ifesp e das professoras recém formadas do curso de Pedagogia da Universidade Potiguar/UnP,

O primeiro passo dessa investigação foi perceber que as professoras quando narravam espontaneamente sua experiência escolar, incluíam-se na sua práxis do viver na linguagem, mas quando havia a necessidade de fundamentar seu dizer, preocupavam-se em saber como encaixar teoricamente a citação do outro às suas narrativas. Nessa tentativa, a estratégia usada partia de

recortes de leituras de textos teóricos que pudessem coincidir com a trajetória estudantil e profissional vivenciada pelas professoras. Ao citar o outro institucionalmente autorizado, há o reconhecimento de sua onipotência teórica e, portanto, não se tem mais o que dizer sobre o assunto, ou seja, as professoras não conseguem fazer conseqüências teóricas daquilo que diz o outro em conformidade com suas próprias experiências discursivas. E é nessa impossibilidade que elas se auto-excluem, restringindo-se em comentar o que já foi dito e estabelecido como o sistema cognitivo mais aceito no momento.

Nesse percurso, devido as constantes idas e vindas teóricas, houve a necessidade de reformular a questão inicial da pesquisa no sentido de aproximar mais do processo que gera a auto-exclusão. A questão agora tem um sentido outro - *Que tipo de experiência discursiva realizada durante o processo de formação docente, gera a auto-exclusão do professor na relação teoria e prática?* – e traz, em sua nova versão teórica, a perspectiva da Análise de Discurso francesa, defendida por Michel Pêcheux, tendo como colaboradora a autora Eni P. Orlandi que, em seu gesto interpretativo, analisa as diferentes maneiras de como os sujeitos e os sentidos se constituem e se silenciam na relação com a Língua e a História.

Assim, o objetivo geral deste trabalho é analisar as produções discursivas das professoras em processo de formação, bem como, as condições de produção e sua relação com a articulação teoria e prática docente, visando compreender o movimento de tensão discursivo das professoras em relação às teorias que se apropriam e identificar as conseqüências teóricas dessa apropriação no relato da prática pedagógica refletidas no Memorial e no Forchat.

É importante compreender que tais objetivos não excluem a existência de autoria das professoras na escrita dos memoriais, pelo contrário, é a partir das narrativas de si que é possível

observar quando acontece a auto-exclusão no momento em que o reconhecimento absoluto das citações teóricas é apreendido no processo de apropriação.

A apresentação sumária dos capítulos desta pesquisa envolve duas partes: 1ª - construção de um dispositivo teórico de interpretação da escrita do memorial e dos diálogos ocorridos no ambiente telemático (Forchat), é o momento do reconhecimento da materialidade discursiva – relação sujeito, língua e história e, 2ª - construção de um dispositivo analítico, após o reconhecimento discursivo, defini-se a posição do analista em relação ao modo como interpreta e compreende os processos de significação, expondo o sujeito-leitor à opacidade do texto, ao movimento tenso entre paráfrase e polissemia. Ambas, abordam os principais focos discursivos deste trabalho: *a relação teoria e prática na formação do professor, a relação interdiscursiva do percurso temático e as relações dialógicas intertextuais.*

No capítulo 1, *Formulação Teórica de Interpretação dos Sentidos*, serão trabalhadas as noções discursivas de interpretação para o questionamento do modo como escutamos o mundo, estando na base dessa discussão teórica os autores Eni Orlandi e Maturana.

O modo como observamos implica no gesto de interpretação teórica da analista que inicia sua investigação discursiva questionando a separação existente entre racionalidade científica e sensualidade intelectual como possível consequência da auto-exclusão discursiva de professores em formação em relação a citação de outrem.

Nesse capítulo, há toda uma preocupação teórica em relação a análise discursiva das professoras em formação, observando como elas se apropriam dos teóricos para produzirem seus textos (gesto de interpretação), como apreendem a realidade em suas experiências discursivas (interdiscursividade) e como constroem as relações de sentidos a partir da identificação que se forma entre professoras/ Instituição (formação discursiva).

No capítulo 2, *Redes Significativas de Sentidos Humanos*, é um desdobramento do capítulo anterior, que discute a relação discursiva da analista e do sujeito mediados pelas tecnologias intelectuais, tendo como carro-chefe desse percurso teórico o autor Maturana que em interação com outros, fundamentam a linha de pensamento da autora Orlandi. Trata-se de uma rede cognitiva de ações (distinções, operações, comportamentos e pensamentos) presentes nas relações entre professores/técnicas/instituições no domínio das coordenações consensuais de ação, observando que gesto de interpretação estão aí sendo construídos e transformados.

No capítulo 3, *Abordagem Metodológica*, será descrito o percurso teórico; o contexto físico e social de realização da pesquisa; a caracterização dos sujeitos envolvidos; os procedimentos trabalhados na apreensão dos dados e os recursos utilizados.

No capítulo 4, *Formulação Analítica dos Sentidos*, discorre sobre a importância da escrita da analista na compreensão dos processos discursivos presentes nas falas das professoras para apreender o efeito metafórico das paráfrases, o seu deslize, tornando explícita a equivocidade do acontecimento no seu momento atual. Em seguida, o trabalho analítico do discurso das professoras produzido no Memorial e no Forchat, procurando trabalhar o sentido que fica de fora da relação cognitiva professoras/instituição, percebida a partir do mecanismo dialético entre repetição (citação teórica) e regularização (hipótese do analista) do processo de captura dos implícitos que pode impedir que os sentidos sejam outros, como também, possibilitar a manifestação de outros sentidos como pontos de fuga a escapar das proposições cristalizadas.

E por fim, no capítulo 5, *As Considerações Finais* da trajetória teórica e metodológica da pesquisa. Momento esse em que análise discursiva observa o movimento tenso entre paráfrase e

polissemia para explicar a auto-exclusão do processo de apropriação teórica na experiência discursiva das professoras.

1 FORMULAÇÃO TEÓRICA DE INTERPRETAÇÃO DOS SENTIDOS

“Talvez seja preciso deixar que o eu e, naturalmente, o eu crítico, se dissolva, para melhor ouvir a sutil música nascente, para melhor dar conta da profunda mudança que se opera sob nossos olhos”.

Maffesoli

1.1 Interpretação Discursiva – O gesto interpretativo do Pesquisador

É necessário um breve entendimento das conseqüências teórico-práticas da abordagem positivista na educação no que se convencionou pensar ciência desconexa das condições materiais, sociais e históricas; condições essas que chamaria de ação/ vivência humana do sujeito (pesquisadora) em relação a outros sujeitos (professoras em formação) e desses em relação a pesquisadora. Os efeitos dessa relação desconexa, herdada pelas maneiras racionais de ver o mundo separado da vida, vêm comprometendo o processo de constituição do conhecimento, visão fortemente criticada por Maffesoli (2001) que considera o “racionalismo inapto para perceber e apreender o aspecto denso, imagético, simbólico, da experiência vivida” (p.27). É nesse ponto que situo a pesquisa, na sua forma de apreender o real (a constituição teoria e prática docente), implicando-se nessa experiência simbólica em que leva em conta a

sensibilidade intelectual de desconstrução de conceitos puramente racionais para se perceber outras vias que ainda não foram objetivamente traçadas.

Para Janine Ribeiro (2003) essa sensibilidade intelectual acontece quando o conhecimento é perturbado pelo curto circuito do sujeito com o objeto. Sendo assim entendido, é preciso que os fios da objetividade e o da subjetividade rompam-se a partir da compreensão discursiva da relação sujeito e exterioridade (o saber discursivo) que, ao se aproximarem, ocorra o entrechoque das contradições que um provoca no outro. Mas o descascar desses fios depende mesmo do olhar/leitor do pesquisador, tendo em mãos a construção de um dispositivo teórico de interpretação que apreenda o funcionamento das relações de sentidos entre os sujeitos (professoras em formação), linguagem (a escrita) e exterioridade (o saber discursivo), procurando, como observa (ORLANDI 2004, p. 88): “distinguir que gestos de interpretação estão constituindo os sentidos (e os sujeitos, em suas posições)”. Nesse processo de distinção da produção de sentidos e das posições dos sujeitos tem como objetivo desconstruir os efeitos de sentidos que induzem a estabilidade dos conceitos como algo já definido diante de um sujeito iludido que crer ser a fonte do dizer.

Em oposição a essa ordem já definida de conceitos, Maffesoli (2001), levanta a questão de coisas que merecem que seja balanceado o sentido estabelecido e, portanto, a partir dessa reflexão, penso que as coisas que podem balançar o sentido estabelecido seriam o deslocamento do lugar objetivo do observador para um outro lugar subjetivamente marcado pela relação da língua com a história, cuja prática discursiva se inicia a partir da construção de um esquema lógico e analítico de interpretação que, conforme Gamboa (2001), venha articular os elementos investigativos da pesquisa - técnicos-instrumentais, metodológicos, teóricos e epistemológicos - entre si e entre os pressupostos filosóficos – gnoseológicos e ontológicos – ou seja, a prática

discursiva implica está presente a sensibilidade intelectual do pesquisador em observar nessa articulação investigativa como acontece o seu atravessamento teórico e metodológico na/ pela escrita e na/pela história de vida do professor em formação.

Desse modo, a prática discursiva (a leitura e a escrita) é imprescindível na relação sujeito e memória, pois coloca em questão a ordem empírica e hierarquizada do texto ao absorver uma exterioridade independente e não constitutiva da relação sujeito/língua/história e que, portanto, tende a encontrar sentidos já dados ao interpretar um acontecimento como sendo o próprio acontecimento, criando a ilusão referencial de uma realidade universal a ser codificada pela linguagem como transparente, Orlandi (2003). Nesse sentido a própria pesquisadora torna-se vítima dessa ilusão, se não expor o acontecimento de aparência logicamente estável à sua opacidade. Daí ser importante a prática discursiva de leituras outras que, na sua construção teórica, trabalhe a alteridade² para explicar a dualidade do sujeito nesse processo discursivo, como também, “o efeito da objetividade, levando em conta o deslize, o equívoco, a ideologia”, (ORLANDI 2004, p.90).

Segundo essa mesma autora, o gesto do analista/pesquisador, na perspectiva de análise de discurso, procura “desfazer os dois modos de existência do apagamento da interpretação: (a) o da possibilidade de leitura do próprio analista e, (b) o do sujeito que não percebe o gesto de interpretação, pensando apenas reconhecer o sentido já lá” (ibid, p.83).

Compreende-se, dessa forma, que a dificuldade em articular os níveis investigativos de interpretação e seus pressupostos filosóficos, já mencionados, seja pela falta de leituras teóricas possíveis de apreender o deslize do sentido das coisas-a-saber em processo de estruturação/desestruturação do sentido no acontecimento atual, Pêcheux (2003). O analista

² Ver definição no Glossário de termos do discurso, disponível em www.discurso.ufrgs.br/glossario.html

filiado, nessa possibilidade teórica de leitura, situa o seu gesto de interpretação no entremeio das diferentes formações discursivas para apreender o que foi excluído (a outra parte do real) pelo dispositivo ideológico presente no discurso.

Temos, portanto, nesta pesquisa discursiva de análise, duplo aspecto: um teórico e o outro ideológico na relação discursiva entre dois interlocutores que significam e fazem significar gestos de interpretação, diferentemente: a do sujeito (professoras) do discurso analisado que, por sua ilusão de ser origem do que diz, sofre o efeito ideológico do apagamento da interpretação (descobre sentidos já-dados) e; a do gesto do analista (eu) que, em sua construção teórica de interpretação, desmistifica a ilusão do sujeito a partir da relação de alteridade entre língua/história.

1.2 Interdiscurso - O percurso histórico das narrativas

Sob a perspectiva discursiva de análise, entende-se interdiscurso como um percurso histórico do dizer que traz na memória o já dito, o já conhecido e dito na atualidade de outra forma em um outro lugar. A compreensão da relação entre o já dito e a sua formulação atual, depende do olhar/leitor do analista que pode ou não está implicado nessa relação de alteridade discursiva entre o já-dito e a nova formulação. É saber em que espaço do repetível o gesto do analista se instaura. Se construído no espaço histórico, há a desestruturação/estruturação entre constituição do dizer e sua formulação; no entanto, se esse gesto leitor estiver no espaço empírico do dizer, inexistente, no processo de constituição dos sentidos, a intervenção do sujeito ao produzir linguagem, Orlandi (2001).

Nessa mesma direção, Maturana (2001) propõe dois caminhos explicativos de realidade que conduzem a maneira como nos encontramos com a exterioridade e a implicação de seus efeitos na vida histórica do observador, ou seja, tem a ver com nossos diferentes modos de ver e escutar o real.

O primeiro, o da Objetividade Sem Parênteses ou Domínio das Ontologias Transcendentes, encara a realidade objetiva como algo que já existe. Algo que já está definido e não é possível de ser apreendido totalmente, parcela-se, então, os sentidos para serem contabilizados pelas diferentes formações discursivas. Segundo o autor, agimos nessa realidade inconscientemente, quando, por exemplo, na prática discursiva do professor é comum o hábito da homogeneização dos conceitos por já virem controlados pela memória discursiva de uma realidade sem parênteses, da qual institui e legitima o observador a observar sempre a mesma coisa do mesmo jeito em todas as épocas.

O segundo caminho explicativo, é o da Objetividade Entre Parênteses ou Domínio das Ontologias Constitutivas, nesse domínio explicativo da realidade diz Maturana, (2002, p.53): “tudo é dito por um observador a outro observador que pode ser ele ou ela mesma”, ou seja, o que se ver e o que se pode dizer se encontra no acontecer de nossa práxis do viver na linguagem. Daí entender o sentido do termo (entre parênteses) como sendo o espaço onde a expressividade do analista é colocada em questão ao intervir no real da língua e da história recursivamente, isto quer dizer que, no operar das distinções discursivas, gera-se possíveis sentidos a partir do sentido original no encontro diário com uma atualidade a ser explicada, segundo o modo de ver/escutar/sentir do observador/analista.

Interessante observar que, nesse domínio de realidade, a explicação do fenômeno não é a descrição do próprio fenômeno, mas a reformulação da experiência discursiva do

analista/observador no observar, fornecendo como hipótese um mecanismo gerativo³ possível de gerar o fenômeno a ser explicado, Maturana (2002).

Na perspectiva da análise do discurso, poderia entender como mecanismo gerativo o funcionamento da língua (sujeita a falha) e, da história (sujeita ao equívoco) que explique os efeitos de sentidos e a ilusão do sujeito na sua experiência discursiva. Interessa observar as condições de produção dos sentidos (Língua e Exterioridade – Processo Histórico-Social) que dão origem ao fenômeno que se quer analisar.

Nesse percurso interdiscursivo das idéias de Maturana no campo da análise discursiva, podemos definir dois tipos de Memória Discursiva (Interdiscurso): A Memória Discursiva Transcendente e a Memória Discursiva Constitutiva.

A Memória Discursiva Transcendente é o saber discursivo fora do campo observacional da experiência de nossa práxis do viver. É algo que nos torna transparente no sentido de ser o que é e não poder ser de outra forma, ou seja, é porque é. E nesse sentido, não há mais o que questionar. Não há mais o que dizer sobre um acontecimento, ele se esgota na sua transparência de ser o que é: o fenômeno explicado antes de nós mesmos conhecê-lo.

Isso é facilmente percebido em nosso cotidiano escolar quando somos submetidos à memória de um fato histórico. Falamos dele bem distanciados de nossa possibilidade recursiva em desvelar o já-dito em seu momento atual. O atual que sempre surge inesperadamente em nossa vida e nos modifica.

Nessa perspectiva, já não sabemos mais lidar com a atualidade sem que recorramos a uma memória discursiva já elaborada, determinando como devemos explicar os espaços discursivos

³ Mecanismo Gerativo, segundo Maturana, é a hipótese explicativa que leva em conta as condições da experiência e, quando, em funcionamento, não apenas gera o fenômeno que se quer explicar, como também outros que observam.

do acontecer. Deixamos acontecer sem perceber que nossa práxis do viver surge nele e esperamos que algo diferente de nossa experiência venha explicar nossa forma autêntica de viver.

A Memória Constitutiva é a memória discursiva que permite a circulação-confronto da constituição do dizer e sua formulação em espaço discursivo desde já historicizados, cujos sentidos são inevitavelmente retomados e deslocados.

Para Pêcheux (2002) o acontecimento se dá no encontro de uma atualidade e uma memória. Para que um novo acontecimento pedagógico, por exemplo, possa desestruturar o modelo teórico logicamente estabilizado de que se serve a escola, é preciso que se desconstrua sua transparência de ser como é para, então, se ter o acesso a sua memória histórica, revelando que o sentido estabilizado embora aparente ser outro; é discursivamente o mesmo.

Assim, pode-se entender por Memória Constitutiva do dizer, essa memória histórica do acontecer novos possíveis sentidos a partir do deslocamento polissêmico entre o já garantido e o a-garantir, Orlandi (2001).

Segundo Pêcheux (ibid), a memória histórica captura a equivocidade das proposições logicamente estáveis a respeito do real, considerando, assim, o movimento interdiscursivo e intertextual entre a constituição do dizer e sua nova formulação.

[...] uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos (p.56).

É nesse espaço móvel de retomada dos sentidos que a pesquisa pretende percorrer sem correr o risco de descrever, empiricamente, os dados como já existentes e independente daquilo que o

analista monta como mecanismo de análise, conforme, seu modo de ver/sentir/escutar os sentidos.

1.3 Formação Discursiva – A Constituição dos Sentidos e a Identificação do Sujeito

No contexto discursivo de análise, a interlocução que se inicia (eu-professoras-instituição), tem na sua composição interdiscursiva, percursos temáticos diferenciados, definidos por diferentes formações discursivas que, em suas relações intertextuais, representam diferentes posições ideológicas.

Dessa forma, pode-se entender formação discursiva como o lugar onde os sujeitos se definem a partir das posições em que ocupam na interlocução, estabelecendo um sentido outro ao sentido que se repete na história. Um exemplo próximo à compreensão dessa noção é dado pela autora Orlandi (2001) sendo, por mim, agora, parafraseado – pensando outras práticas discursivas – das quais nos remetem a seguinte reflexão: a autoria para análise do discurso significa a desestruturação de proposições lógicas estabilizadas; mas numa ordem empírica, a reprodução dessas proposições. Ou seja, as mesmas palavras tomam sentidos diferentes a partir do lugar que ocupam, (Orlandi, op.cit).

Resta com isso pensar que a interpretação que faço das coisas, não é dada por mim como sujeito psicológico, mas resulta de uma posição que ocupo no espaço discursivo determinado. É nele que se constrói os sentidos dos quais os sujeitos se identificam e ao se identificarem estabelecem entre si relações de interlocução que lhes correspondem.

Penso ser essa pesquisa um trabalho móvel de relações discursivas que nos mudam de posições na interlocução (locutor/ouvinte) a cada nova situação. Nesse cenário discursivo de análise, a posição que assumo em relação ao estudo da produção de sentidos é a de ouvinte/leitor que constrói, para sua compreensão, um contexto em que define como locutor, a Instituição e os teóricos e como ouvinte as professoras.

A Instituição, o lugar social onde inicia a interlocução entre os teóricos e as professoras, de certa forma, regula, legisla, esquematiza, organiza e estrutura as teorias que venham transformar o aspecto tradicional da prática pedagógica.

Os teóricos, adotados por essa instituição, são aceitos como autores que transformam a prática pedagógica na ressignificação conceitual dos saberes docentes e, portanto, referências que devem ser aí lembradas para fundamentar a prática discursiva do professor.

Diante desse espaço definido de interlocução, as professoras (ouvintes), em confronto com o atual modelo institucional, o absorvem em seu linguajar no encontro argumentativo⁴ com grupos que compactuam a mesma idéia temática, que se inscrevem numa mesma formação discursiva para dizer diferentemente a mesma coisa e nesse acontecer as professoras já sabem (previnem-se) o que devem discutir, já sabem que teóricos devem ser mencionados e os modelos que devem ser descartados. Com isso, as professoras em sua prática de leitura teórica reformulam a sua fala/escrita já antecipando a que sujeito leitor destina seu dizer:

⁴ Refiro-me a argumentação que fazem as professoras-alunas sobre as teorias que estudam e os teóricos que adotam.

Pela antecipação, o locutor experimenta o lugar de seu ouvinte, a partir de seu próprio lugar: é a maneira como o locutor representa as representações de seu interlocutor e vice-versa. As variações da interlocução são definidas pelo funcionamento da instituição que molda o discurso. (ORLANDI, 2003, p.126).

Essas antecipações de respostas fazem as professoras se precaverem do que diz, podendo libertar ou aprisionar os sentidos produzidos na relação estabelecida entre sujeito/instituição. É através da forma como os argumentos se apresentam na interlocução que o analista pode definir se as antecipações são operações cognitivas de distinção ou, como diria Maturana (2002), petições cognitivas de respostas⁵.

O lugar, a interlocução (locutor, ouvinte, objeto do discurso) e a antecipação constituem a fisionomia discursiva, isto é, fazem parte de uma formação discursiva que determina a posição do sujeito na sua relação com a língua e o acontecimento histórico dos sentidos.

É importante observar que os diferentes percursos do dizer pertencem a diferentes formações discursivas, mas não significa dizer que os sentidos sejam outros. Eles podem manter uma mesma relação estabilizada entre si. O que vai diferenciar essa relação é o gesto do analista no operar de um funcionamento discursivo⁶ que, tal qual o mecanismo gerativo proposto por Maturana, leva em conta as condições de produção para compreender as marcas lingüísticas referente a argumentação e organização do texto, presentes no discurso.

⁵ Para Maturana (2001) petições cognitivas tem a ver com a ordem estabelecida explícita ou implicitamente a ser obedecida.

⁶ Funcionamento Discursivo, segundo Orlandi(2003, p. 61) é atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado com finalidades específicas.

O modo de funcionamento discursivo além de permitir a visualização dos deslizes de sentidos na relação tensa entre o mesmo e o diferente e a circulação dos sujeitos nesse processo, torna possível descrever os tipos⁷ de formação discursiva que ali se instauram e que intervêm no dizer do sujeito.

Entendendo o Curso Normal Superior como esse lugar ideológico, regionalizado por diferentes formações discursivas em que as narrativas das professoras se inscrevem no espaço de vários (mesmos) sentidos e, que não podem ser diferentes do sentido estabelecido ideologicamente.

Nisso, resulta em o sujeito (professoras) reconhecer como sendo seu discurso, essa forma estabelecida que “determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI 2002, p.43), ao interagir na interlocução e, os sentidos produzidos, por sua vez, vão se sedimentando a partir dos efeitos provocados por essa interlocução.

Aqui retomo a noção de interlocução sob o ponto de vista bakhtiniano como sendo o lugar em que os diálogos são alternados entre os sujeitos falantes, isto quer dizer, que no operar da distinção de uma experiência discursiva “sempre sucede nas fronteiras de duas consciências, de dois sujeitos” (Bakhtin 2000; p333), podendo entender, deste modo, que o que faz o sentido sedimentado permanecer sempre no mesmo ponto (no lugar estabelecido) é a interrupção dialógica da segunda consciência (ouvinte), impossibilitada de intervir, responsivamente, no discurso do outro.

A interrupção surge desse processo ideológico de se apreender o real, determinando objetivamente que se fixem os sentidos às palavras, que segundo Pêcheux (apud ORLANDI,

⁷ A tipologia para Análise do Discurso distingue diferentes modos de funcionamento discursivo, podendo ser: Autoritário (a polissemia é contida); Polêmica (a polissemia é controlada) e Lúdico (a polissemia é aberta) Orlandi (2002 p.130).

2002), esse processo acontece sob duas formas de esquecimentos: a de nº 1, na ordem do sujeito, há a ilusão do sujeito que pensa ser, ele, a fonte do que diz, esquecendo que os sentidos são sempre retomados; e, a de nº 2, na ordem do sentido, o sujeito sofre a ilusão referencial, quando fixa literalmente o sentido às suas palavras como sendo uma relação natural e direta entre pensamento-linguagem-mundo.

É importante para análise o reconhecimento dessas duas formas de esquecimentos na compreensão dos seguintes percursos metodológicos: (1) dos gestos de interpretação das professoras que estão aí presentes em seu processo discursivo de apropriação teórica; e, (2) do funcionamento discursivo na relação interlocutória entre (professoras-alunas- instituição-teóricos).

1.4 Intertextualidade - O diálogo histórico dos sentidos alheios

Intertextualidade - a relação de sentidos que se constroem no interior do texto, contornado por diferentes formações discursivas, segundo Bakhtin (2000) acontece no encontro de duas consciências que se confrontam entre textos: um concluído e um segundo a ser construído em reação ao primeiro.

Poderia assim entender que a intertextualidade é o lugar em que as referências bibliográficas são mencionadas, dialogadas e discutidas em um novo texto. Com efeito, o processo de produção de sentidos das professoras em formação se inicia no conflito intertextual entre comentar o dizer do outro e infiltra-lo no diálogo temático do memorial.

As barreiras que podem ser encontradas nesse percurso temático em nível ideológico diz respeito a formação discursiva do sujeito leitor que ao infiltrar o sentido do outro em seu diálogo, exclui-se da possibilidade dos sentidos serem outros.

Para Janine Ribeiro (2003) há uma preocupação, em termos de produção universitária, na discussão de texto de referência cuja consulta bibliográfica se instala na superfície de terra firme. Esta, poderia aqui ser pensada, metaforicamente, por formação discursiva que dita a bibliografia mais provável de ser aplicada a um corpus de estudo sem a possibilidade do sujeito leitor impregnar-se de sua expressividade.

O sentido intertextual das consultas bibliográficas se perde quando emudece a segunda consciência de que fala Bakhtin, ou seja, quando é excluída a compreensão responsiva do sujeito leitor frente aos textos de referência estudados. O que pode acontecer quando o sujeito, em suas pesquisas, não reage em sua relação com o discurso de outrem, ou seja, não consegue estabelecer distinções teóricas daquilo que ouve, tende a reformular o dito nas redes de conceitos estabilizados, criando a ilusão de que inovou os dizeres alheios.

É visível o hábito metodológico de explicação causal de primeiro citar referências que preenchem as expectativas (quais?) do nosso objeto de estudo, ao invés do pesquisador, em sua compreensão responsiva, iniciar um diálogo com a primeira consciência (locutor). Não nos deparamos do nada com o discurso de outrem, enquanto enxerto de nosso texto; na verdade nos encontramos com ele em um diálogo que possibilita a construção discursiva de conseqüências teóricas daquilo que pesquisamos.

Expor-se ao objeto, sugere Janine Ribeiro (2003), sem se deixar contaminar pela onipotência dos discursos dogmáticos e relativistas que determinam o que deve ser pesquisado e quais temas precisam ser desinfetados para que o sentido se torne estabelecido. A decorrência

disso tende ser a regulação da expressividade do pesquisador que sofre processos de esterilização e se neutraliza no discurso do outro (terra firme), excluindo a possibilidade do sujeito sentir o estremecer dos conceitos ao pisar em terrenos desconhecidos (o polissêmico).

Considerando a relação intertextual entre pesquisador e referências bibliográficas, tomo essa reflexão para a análise da produção de sentidos das professoras, já que temos, como professores pesquisadores, o hábito de permanecermos sempre bem aquecidos pelos modelos pedagógicos de ensino. Para Janine Ribeiro (2003) esse aquecimento de terra firme tem provocado o esvaziamento do desejo de pensar e, por conseguinte, o medo de aventurar-se em diferentes modos de conhecer o mundo.

O diálogo entre os textos, mais precisamente o de referências, não se dá de forma automática e passiva, pelo contrário, há todo um envolvimento construído na relação das duas consciências (citação – sujeito) que se alternam teoricamente em seus diferentes modos de dizer.

Estes diferentes modos de dizer, vistos na instância empírica, podem conservar o mesmo sentido, se o analista não levar em conta a relação intertextual do dizer com sua formulação institucional do que se pode ser dito. Daí ser, para Orlandi, o discurso ao mesmo tempo referidor e referido:

Referidor, porque contém sempre uma análise dos outros discursos, responde sempre a um outro discurso e prevê outro (é a questão da intertextualidade). Referido, porque é sempre no interior de instituições que possuem regras precisas – que determinam quem pode falar, sobre que tema, em que momento, etc. – que os discursos são produzidos; logo, se encontram encaixados em sistemas referidores (2003, p.223).

Esse jogo ideológico das relações de sentidos pode levar o sujeito leitor (professoras) a enveredar percursos temáticos higienizados pelas propostas institucionais de ensino que, de certa maneira, padroniza o pensamento do leitor e, por isso, o inibe de interpretar outros caminhos possíveis.

A questão de como ler o real em sua versão opaca e ambígua, Orlandi (1996), envolve um posicionamento teórico que apure a contradição desse real. Não se trata de uma contradição exposta a uma explicação causal de evidências que mostram apenas acontecimentos históricos em seu aspecto cronológico e evolutivo, reduzindo-os a um só sentido.

O texto analisado em si mesmo, conduz o leitor a prática de interpretar o que já está lá confirmado enquanto conteúdo a ser extraído e, logo, explicitado pelo sujeito como um sentido vindo dele mesmo, ou seja, o que se lê/escreve não pode ser lido/escrito de outra forma, com outros sentidos. Daí a formulação escrita em sua superfície transparente sob efeitos da ilusão referencial (sentido único) e do sujeito (dono do que diz), tende a utilizar a interpretação como procedimento metodológico para descrever o que o texto quis dizer, apagando-se a possibilidade dos sentidos serem ao se interditar as diferentes maneiras de se ler o texto⁸.

Já o texto analisado, intertextualmente, é possível perceber nele a opacidade do já-dito sem negar a sua transparência, pois, ela mesma, se constrói e se organiza a partir dessa superfície ambígua de sentidos. Trata-se de retalhar os sentidos de dentro e de fora do texto para compreender o funcionamento da linguagem em nossa forma ideológica de produzir sentidos.

⁸ Em Carime (2001) trago a relação texto/autor e sujeito/leitor como sendo constituídas, ao mesmo tempo, por movimentos que tendem a dispersão/polissemia e a repetição/paráfrase.

2 REDES SIGNIFICATIVAS DE SENTIDOS HUMANOS

“Se não há troca de idéias e ideais, eles se tornam inúteis; divulga-los é o que os torna fortes”.

Linux Torvalds

(As várias maneiras de ler/escrever e sentir/ouvir o mundo)

O compartilhar humano vem se intensificando cada vez mais na medida em que nossa práxis de viver em redes interativas de sentidos, não somente transforma a forma unívoca de explicar a realidade que nos cerca separando-a da vida, como também, possibilita a circulação de novos modos de pensar e construir o mundo agindo nele em cooperação.

Num espaço de redes significativas que reconfigura a base ecológica da cognição, não há como evitar os deslizamentos polissêmicos entre as relações cognitivas individuais, institucionais e técnicas do processo de construção do conhecimento.

Por Ecologia Cognitiva entende-se o lugar interativo de negociações e renegociações em que a troca de informações acontece entre os sujeitos singular/ plural e suas técnicas, essas podendo ser, no caso específico desse trabalho, a escrita documental e informatizada e seus diferenciados percursos teóricos analisados como tecnologia intelectual.

Nessa teia cognitiva de relações constitutivas, a análise discursiva desta pesquisa tece sua trajetória temática, a ser descrita nos itens abaixo, religando os sentidos que se conservam (as paráfrases) e outros que se deslocam (os polissêmicos) num movimento dialético entre repetição e sua contradição que, ao ser capturado pelas redes interativas, é possível a circulação dos

sentidos em seu atravessamento teórico, ou seja, no confronto interativo do já dito e o a-dizer diferentes formas de se observar o sentido que se repete.

2.1 Memorial de Sentidos - Uma Construção Conceitual

A reformulação teórica desta pesquisa tem como trajeto constitutivo os conceitos teóricos que se produzem no memorial e no forchat.

O delineamento conceitual que se constrói na experiência discursiva das professoras, depende de sua posição de implicação no domínio explicativo da realidade em que se encontra e isso resulta em admitir o que é adequado e válido para as suas análises.

Do ponto de vista do caminho explicativo da objetividade sem parênteses, os conceitos são mapeados pela linearidade dos conteúdos que se definem hierarquicamente do mais simples ao mais complexo, numa repetição mecânica que deixa de lado a reflexão histórica do processo de construção desses conceitos.

Sendo assim, a realidade que se quer conhecer independe do que fazemos como observadores/ analistas, pois as construções conceituais já estão estabelecidas; transcendem a nossa forma prática de compreender os sentidos desses conceitos em nossa história. Não há ruptura. Fecha-se a possibilidade dos sentidos deslizarem para novos possíveis.

O jogo simbólico que se vai formando nessa teia conceitual para se fazer esquecer ou lembrar de acontecimentos históricos que lhe convém, repousa sobre o que Maturana (2001) designa como petições cognitivas – uma relação de forças que estabelece a obediência a um conceito universal de natureza transparente, limitando o analista a interpretação ilusória de um sentido que se fecha no “espaço unificado de uma lógica conceptual” (Pêcheux, 2002, p.46), ou

seja, limita o analista a visão única de conceitos que se sedimentam como coisas consideravelmente reais a se saber e, portanto, indiscutíveis.

Pode-se, então, pensar que esses espaços estabilizados de conceitos impostos do exterior nos chegam como uma “falsa aparência de um real natural-social-histórico homogêneo coberto por uma rede de proposições lógicas” (ibid, p32) e que são sustentados pelo jogo simbólico de dominação/resistência que determina o que é importante o sujeito conhecer, criando uma relação de poder entre aqueles que pensam ser a fonte do conhecimento e aqueles que se submetem a modelar sentidos únicos.

Para Pêcheux é necessário interrogar sobre a existência de um real não-logicamente-estável, um outro tipo de saber discursivo que não é considerado:

[...] que possa existir um outro tipo de real diferente dos que acabam de ser evocados, e também um outro tipo de saber, que não se reduz à ordem das “coisa-a-saber” [...] Logo: um real constitutivamente estranho à univocidade lógica, e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos.(ibid. p.43)

Há um real universal e um outro não mencionado, mas que existe como furo nesse real estabilizado como bem coloca o autor. Desse modo o real é transparente e ao mesmo tempo opaco, ou seja, é transparente por apresentar proposições lógicas que afirmam o que pode ser falso ou verdadeiro ou então o que só pode ser assim e não de outra forma e, também, opaco quando desfaz dessa homogeneidade lógica no momento em que os sentidos lhes escapam e buscam novos diferentes modos de pensar as múltiplas realidades.

A questão não é negar o real universal e priorizar o outro, mas encontrar no mapeamento dos conceitos, como funcionam esses dois tipos de real na práxis do viver do observador em sua experiência na linguagem. É dar-se conta de que a linguagem é atravessada por duas realidades:

[...] o espaço da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações (PÊCHEUX, 2002, p.51).

Considerando essa linha de pensamento, podemos trabalhar os conceitos a partir do funcionamento dos implícitos como propõe Achard (1991), porque toda explicitação de um conceito envolve um certo número de implícitos, ou seja, o discurso faz apelo ao que está memorizado – o saber discursivo– e este tem o controle parafrástico no momento de seu esclarecimento.

Para trabalhar os implícitos é preciso que o analista levante a hipótese de uma construção discursiva dos conceitos na sua relação dialética entre repetição e regularização (ibid). Por exemplo, supor que a cada nova ocorrência de conceitos estudados e explicitados no discurso das professoras em processo de formação contínua, contribui para a construção de novos sentidos é admitir que suas repetições são tomadas por uma regularidade que é construída pelo analista.

A partir de registros discursivos (Memorial e Forchat) sobre as diferentes interpretações que as professoras fazem desses conceitos, é possível, na análise, se fazer um mapeamento de suas idéias, observar um número possível de ocorrências que são estruturadas por uma regularidade como forma de mecanismo que gera o fenômeno que se quer explicar e, portanto, que se permita perceber os tipos de implícitos neles envolvidos.

Desse modo, os conceitos memorizados quando explicitados na paráfrase têm sua mobilidade histórica pelo reconhecimento de sua identificação em diferentes situações (intertextuais) que, segundo Achard, contribui para a construção do sentido.

[...] uma vez reconhecida essa repetição, é preciso supor que existem procedimentos para estabelecer deslocamento, comparação, relações contextuais. É nessa colocação em série dos contextos, não na produção das superfícies ou da frase tal como ele se dá, que vemos o exercício da regra (1991 p.16).

O estabelecimento das regras elaboradas, hipoteticamente, pelo analista só entra em jogo a partir do reconhecimento discursivo da paráfrase que permite a compreensão de que os conceitos têm história e transitam intertextualmente nos diferentes contextos, por isso, sua mobilidade e sua transformação possibilitam os sentidos deslizarem, reconfigurando os conceitos que lhes chegam.

Assim, os implícitos uma vez percebidos podem ser trabalhados como dados conceituais que ajudem o analista identificar em que domínio explicativo de realidade se encontra a análise de sua pesquisa.

Se percebermos os implícitos em sua superfície, eles tomam a forma impositiva, inflexiva e manipuladora; do contrário, situando-os no reconhecimento dessa repetição pelo exercício da regularidade, a analista tem em mãos a possibilidade de saber como se constrói o processo de formação de implícitos e os seus tipos percebidos na experiência discursiva das professoras.

2.2 Ontologia do Conversar na Perspectiva Discursiva

Nesse trajeto discursivo, interessa-me o diálogo entre o pensamento de Maturana sobre a linguagem como fenômeno biológico e seu trânsito no domínio discursivo proposto por Orlandi. É identificar em quais pontos o domínio biológico da linguagem e a análise discursiva se coincidem nesse processo de produção de sentidos.

A idéia do autor é conceber a linguagem uma operação cognitiva de distinção no domínio de coordenação de coordenações consensuais de ação que se manifesta nas relações de sentidos entre sujeito/Instituição. Entende-se por operação cognitiva de distinção o processo biológico que estabelece a diferença existente entre percepção e ilusão, ou seja, saber distinguir o que está opaco na transparência do sentido. No entanto, esse processo de distinção segundo Maturana (2001) apenas desencadeia mudanças estruturais que já estão determinadas nos próprios sistemas (sujeito/Instituição). Isto quer dizer que a estrutura de tais sistemas determina aquilo que admite como perturbação para que possa haver transformação. O elemento externo ou a realidade exterior não provoca mudança no sistema. É a sua estrutura interna que possibilita a mudança ao interagir: “tudo o que acontece, acontece determinado por sua estrutura, e não por um agente externo que possa invadi-lo” (ibidem, p270). Uma vez que o sistema percebe algo como sendo um elemento perturbador, o absorve nesse movimento constitutivo de mudança. Mas nem tudo o que sistema percebe e absorve pode vir a ser, de fato, um processo esperado de mudança. O sistema vivo não distingue entre percepção e ilusão, portanto, qualquer elemento perturbador em interação quando percebido poderá desencadear ou não uma mudança. Por exemplo, a leitura teórica (elemento perturbador) de um determinado assunto pode ampliar ou restringir a compreensão do leitor, enquanto ser vivo determinado estruturalmente. Mas a reflexão sobre

essa distinção opera-se no modo de ver e escutar do observador/analista que ao reformular a experiência do observar na interação com o meio ser possível a construção de um mecanismo de distinção entre percepção e ilusão.

Tal mecanismo se realiza na linguagem que é considerada por Maturana, não como um sistema de códigos a ser transmitidos na comunicação de uma realidade independente de nós, mas como um fenômeno biológico que resulta da operação de distinção que o observador/analista faz na sua práxis de viver. Isto quer dizer que não se deve confundir a linguagem como componente corporal; ela acontece no fluxo de suas coordenações consensuais de ações que ocorrem entre as pessoas e que desencadeia uma mudança estrutural no sistema orgânico. Por isso, seu caráter biológico.

A forma como manejamos e explicamos a experiência se encontra em nosso operar na linguagem como domínios de coordenações consensuais de ações. Essas coordenações consensuais de ações são operações cognitivas que surgem na interação quando o observador/analista observa/analisa um fenômeno que ocorre em conformidade com sua práxis do viver na linguagem, ou seja, o conceito construído nessa interação tem a ver com o modo como o observador/analista opera na distinção do fenômeno.

Nesse sentido, o fluxo da conversa sobre a prática pedagógica no cotidiano escolar gera, por exemplo, consenso de que a teoria não funciona na prática. Esse pensamento aceito por unanimidade (coordenações consensuais) tem sua história, sua origem que reflete nas diversas formas de conceber a realidade. As conversas surgem desse ponto: do fluxo de coordenações de ações e emoções:

Nós, seres humanos, operamos e existimos como uma interseção de nossas condições de observadores (em conversações) e seres vivos, e como tais somos seres multidimensionais, verdadeiros nós de uma rede cruzada dinâmica de discursos e emoções que continuamente nos movem de um domínio de ações a outro, num fluxo contínuo de muitas conversações variáveis.(MATURANA, 2001, p149)

O fluxo contínuo de muitas conversações variáveis consiste na observação que fazemos da experiência discursiva entre sujeito e exterioridade. No caso da pesquisa, podemos propor um mecanismo de distinção ao observar/analisar o fluxo de conversações entre as professoras em formação e as recém formadas que, interagindo no meio telemático, discorrem sobre suas narrativas teóricas. A conversa acontece quando o consenso cognitivo e emocional entre o grupo busca compreender a leitura teórica que cada um constrói na interlocução. Há toda uma emoção envolvida por trás desse entendimento. O observador (eu, grupo, instituição) percebe facilmente esse movimento no fluxo de uma conversa. Há sempre uma temática a se considerar e uma outra a ser discutida e/ou rejeitada pelo calor das emoções que envolvem essas coordenações de ações absorvidas a partir da relação consensual de conduta desse grupo.

A ontologia do conversar resulta da história de convivência entre grupo. Nesse sentido a linguagem opera recursivamente quando se faz referência à história de suas interações, pois os dizeres produzidos no conversar sempre são resultados de um dizer anterior. Para Maturana (2001) o processo recursivo não é repetição: nunca se diz ou faz a mesma coisa. As coordenações consensuais de conduta que surgem no conversar não são instintivas, são aprendidas na história de suas interações.

No domínio da análise discursiva proposto por Orlandi (2002), pode-se entender como processo recursivo da linguagem os sentidos produzidos na tensão entre o mesmo (processo parafrástico) e o diferente (processo polissêmico).

O caminho explicativo que propõe a Teoria de Análise de Discurso é observar o processo de produção dos sentidos e as condições em que esses são produzidos. Observando esse processo, o analista não se prende as normas de uma lingüística isolada, nem tampouco aos reducionismos teóricos das ciências que cultuam uma realidade natural/ histórica /social independente e, portanto, fora do campo observacional (da práxis do nosso viver).

Tomando o texto como objeto empírico de análise e o discurso como um dado teórico, o critério de validação que o analista reformula em sua experiência é o da distinção de enunciados que se operam na tensão entre o que já está legitimado – o mesmo (paráfrase) e o seu deslocamento polissêmico – o diferente. O diferente surge do rompimento dos sentidos estabelecidos que expostos ao conflito histórico-social da práxis do viver do analista deslizam para novos sentidos.

O processo recursivo da linguagem e a perspectiva discursiva na questão histórica da experiência discursiva entrecruzam-se em um mesmo ponto: os sentidos não se repetem. O que faz repetir é a posição de observadores/analista não-implicados na sua própria observação, (Axt & Maraschin 1997).

Com efeito, a forma como nos posicionamos diante da realidade enquanto educadores, refletirá no processo de articulação teoria e prática docente. Se, em nossa prática, observamos o ponto de tensão entre o mesmo e o diferente no confronto teórico e prático, há o deslocamento de sentidos, ou seja, rompe-se com o sedimentado – o que não responde às expectativas de um domínio de realidade atual do observador – e cria-se novas formas de pensar o mesmo objeto conforme o gesto de interpretação do observador na sua relação discursiva.

Por outro lado, se concebemos um domínio de realidade independente do que fazemos, ouvimos e sentimos, imobiliza o dizível no espaço de sentidos logicamente estabilizados, tendo como critério de validade modelos teóricos sedimentados e indiscutíveis de serem trabalhados. A

não ruptura do mesmo remete-nos a uma ilusão de que a teoria está separada da prática (do pensar, sentir e agir), mas, no entanto, o que faz termos essa impressão é a posição de observadores não-implicados em seu observar e, por isso, exclui o dizer próprio. Fora do campo observacional os sentidos dicotomizam-se.

2.3 Tecnologias Intelectuais: A Escrita no Ambiente Telemático

A Ecologia Cognitiva pode ser percebida como uma grande teia complexa de sentidos que nascem das relações discursivas das diversas unidades cognitivas em interação e, a partir deste processo, é possível a construção do conhecimento.

Entende-se por unidades sistêmicas da cognição as construções operativas que retroalimentam o sistema. Assim, por exemplo, para Axt & Maraschin (1998), as instituições educacionais são também definidas como sistemas cognitivos que potencializam os caminhos psicogenéticos de cada sujeito em particular, por apresentarem as mesmas características do processo cognitivo de ordenação, classificação, hierarquização e seriações.

O conhecimento surge da relação interativa entre sujeito e coletivo (instituições sociais), sendo o sujeito um subsistema deste sistema cognitivo institucional, podendo assim dizer que o modo de pensar do sujeito reflete nas condições operativas de sistemas mais elaborados.

Recoloco a questão feita pelas autoras Axt & Maraschin (ibid) de saber como se dá a potencialização das vias psicogenéticas em interação com os sistemas institucionais para refletir a técnica, enquanto tecnologia intelectual que possibilita a relação cognitiva entre sujeito e coletivo no processo de construção do conhecimento.

Nessa direção, o percurso psicogenético do sujeito pesquisador imbricado com o processo de construção do conhecimento pela via institucional (Mestrado de Educação a Distância com ênfase nas novas tecnologias/MEAD) é traçado pela formação de novos contextos do saber (ambiente telemático) e, portanto, novas formas de pensar as relações e objetos que em interação discursiva, amplia o repertório conceitual, remetendo-no ao resgate intertextual dos sentidos atribuídos a esses conceitos.

Com efeito, altera-se o modo de subjetivação do sujeito pesquisador em seu modo de ver, sentir e interagir os objetos e suas relações para operar em um nível mais complexo de argumentações e contra-argumentações, retomando, em seu contexto, posições outras que levem a reformular antigos questionamentos.

A trajetória investigativa desta pesquisa em particular sob enfoque da Análise de Discurso, busca nas leituras narrativas das professoras esse mecanismo de reformulação teórica dos envios e re-envios conceituais que acontecem em ambiente telemático para reinterpretar os sentidos que sedimentam outros sentidos e os que lhes escapam.

O movimento interativo entre as unidades sistêmicas de cognição, ou seja, o fluxo e refluxo das trocas informativas entre o sujeito singular e plural e as tecnologias intelectuais, permite o trânsito inesgotável dos diversos modos particulares de se perceber o mundo.

Forma-se, então, o tripé (sujeito/ tecnologias intelectuais/ instituições sociais) de constituição cognitiva como componentes internos responsáveis pela reconfiguração das bases da ecologia cognitiva, necessários para que o processo construção/desconstrução/reconstrução do conhecimento possa acontecer.

Entende-se por tecnologia intelectual o instrumento usado pelo homem para expandir sua cognição, (Maraschin & Axt 1998). Assim, considera-se a linguagem escrita como uma tecnologia intelectual uma vez que o seu uso vem ampliando cada vez mais as condições materiais e históricas vivenciadas pela relação Sujeito/Exterioridade.

Nesse caso, interessa-me a escrita como tecnologia que potencializará o encontro sempre discordante (e, por isso, instigante) da pesquisadora com as suas reformulações teóricas.

Pode-se observar em Maraschin & Axt (ibid) que a própria escrita como tecnologia cognitiva, também, faz uso de outras tecnologias para ampliar e diversificar seu repertório informativo e comunicacional. Como exemplo, esta pesquisa utiliza duas tecnologias (Memorial e Forchat) para analisar o processo de produção de sentidos, considerando, em particular, o meio telemático como um espaço cognitivo de conceitos que se deslizam na interação com outros conceitos e outros dizeres. Por isso, pareceu-me viável remeter o forchat a uma análise polissêmica do memorial.

O sentido polissêmico do forchat tem a ver com o conceito metafórico de hipertexto cujo nó que se vai formando na interação liga-se transversalmente a outros diferentes nós que por sua vez, num continuum, mantêm sua ligação em diferentes direções.

A práxis do viver do sujeito pesquisador na hipertextualidade, além de reconfigurar as bases cognitivas, interligando os conceitos e articulando os sentidos, torna possível a releitura histórica de conceitos pertinentes a esta pesquisa tais como: Interdiscurso, Interpretação, Formação Discursiva e Intertextualidade necessários a analista para estabelecer regularidade entre paráfrase e polissemia.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

“É preciso ensinar a ler o real sob a superfície opaca, ambígua e plural do texto”.

Orlandi

3.1 Desdobramento Teórico da Pesquisa

O interesse pelo tema: Auto-exclusão discursiva inicia a partir da elaboração de um memorial – um dos critérios estabelecidos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS para a seleção de Mestrado em Educação a Distância com Ênfase nas Novas Tecnologias (MEAD), destinado a professores multiplicadores do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) - cujo objetivo seria relatar primeiro a trajetória profissional do candidato e em seguida a apresentar sua intenção investigativa.

Ao escrever o memorial, vamos tomando consciência de como aprendemos, como pesquisamos, como analisamos uma idéia nossa com a do outro e como essas idéias interagem e se transformam, tornando possível abstrair, dentro de nós, algo que nos intriga, algo que nos deixa ainda impotente: o de não nos sentirmos autores de nossa própria prática.

A reflexão deste questionamento nos leva a conhecer a origem dos nossos desafetos em relação ao aprender, permitindo se desprender da responsabilidade profissional de carregar ao longo de sua trajetória uma bagagem teórica que não lhe pertence, causando certo mal-estar,

digamos assim, por “plagiar” o sentido do outro em decorrência da impossibilidade de se perceber como sujeito criador de idéias na interação com as idéias de outros sujeitos.

Mas quando essa reflexão consiste em absorver uma realidade independente de nossas experiências discursivas não nos implicamos nesse processo e passamos a explicar o fenômeno em si, sem considerar a nossa própria observação na experiência do observar o fenômeno. Tal situação tende nos excluir de nossos questionamentos sobre a realidade que é apreendida pela nossa experiência para aderir a uma idéia já posta e autorizada institucionalmente.

Assim, pude refletir através da prática de reconstituição histórica do percurso profissional, que os meus anseios e inquietações repousavam na contradição entre teoria e prática.

Como podemos perceber nos recortes [1] e [2], a seguir, do memorial (em anexo) que todo o meu relato revela a ânsia de relacionar teoria e prática como forma de auto-realização profissional se desprendendo do compromisso técnico de automatizar as ações.

[1] “Geralmente, nós professores, somos induzidos a aceitar ou rejeitar uma determinada teoria acreditando que já sabemos a respeito dela e, por isso, tornamo-nos imunes sem permitir aprender de novo aquilo que já se sabe, quando visto em outro contexto. Eu precisava me sentir competente porque, sinceramente, mesmo de forma equivocada me preocupava com a aprendizagem dos meus alunos”.

[2] “Havia dentro de mim um conflito muito grande de como entrelaçar o saber do saber-fazer. Eis o grande desafio!” (p. 4)

As narrativas mostram claramente o sentimento de exclusão do sujeito (eu) no processo de construção do conhecimento. Entendendo por construção do conhecimento a articulação teórica que permite os sentidos fazerem sentidos no contexto em que atuam. A aceitação imposta

de um único sentido interdita ou nos deixa “imunes” [1] a não perceber outros diferentes sentidos.

A elaboração desse memorial possibilitou a reflexão dos processos de constituição teoria e prática docente. A partir dessa reflexão foi possível levantar algumas questões como as seguintes: *Em que momento se dá a relação teoria-prática? De que forma a interdisciplinaridade⁹ atua no processo de indissociabilidade teoria e prática?*

O passo seguinte coloca em suspenso a minha posição investigativa, a maneira como observo a relação sujeito e objeto, como percebo a realidade ao confrontá-la, como a descrevo e a interpreto e em que posição teórica me encontro ao observar um campo específico da realidade.

Penso que o percurso reflexivo partilhado nas trocas significativas entre eu/ outro (colegas, professores, orientadores, teóricos) tenha provocado, de certa forma, um comprometimento cognitivo-subjetivo quando passamos a interrogar o entendimento que damos aos conceitos já definidos da realidade.

Não poderia deixar de mencionar as novas tecnologias da informação e comunicação como um artefato muito significativo nesse processo de reconstrução epistemológica da posição do pesquisador/ observador. Significativo no sentido da sua condução se encontrar nessa base de desestruturação epistemológica que rompe com os paradigmas explicativos da objetividade/ subjetividade e torna possível deslocar-se da atual estabilidade conceitual para observar o que está sem sentido, o oculto, o indecifrável, o enigmático nesta estabilidade e compreender como se percebe todo o movimento desse processo de constituição do conhecimento em relação ao nosso gesto próprio de interpretar.

⁹ A Interdisciplinaridade foi, de início, o conceito mais aceito na elaboração do projeto como o instrumental possível dessa articulação teoria e prática.

Desse modo, a trajetória investigativa dos questionamentos iniciais do projeto em que coloco em discussão a dicotomia teoria e prática pedagógica, vinha tomando um novo direcionamento: o da tomada de consciência da onipotência objetiva/subjetiva como uma provável consequência do dualismo epistemológico.

A participação interativa em meios telemáticos: Forchat¹⁰, Fórum, Chat durante o curso de mestrado possibilitava a narração/ observação de uma problemática educacional vivenciada em sala de aula, sendo discutida, teoricamente, através de leituras de alguns artigos referentes aos modos de se pensar a prática pedagógica, desconstruindo a posição de observadores não-implicados. Axt e Maraschin (1997), a partir de pesquisa realizada com professores-alunos do curso de especialização via Internet, compreendem que o implicar-se mutuamente na observação é um processo significativo de mudança no operar cognitivo de nossa prática, cuja evidência teórica e metodológica deste implicar-se resultou na reflexão dos seguintes movimentos: 1) deslocamento da perspectiva do observador de fora do campo observacional para seu interior – observador/ observado implicados mutuamente em sua prática; 2) o atravessamento da teoria – suportada por essa relação de implicação, filiando o sujeito a uma nova rede de significações capaz de descentrá-lo de si para tornar reinterpretável sua ação e 3) atravessamento do meio telemático – significada por uma metodologia específica em que ao impor ao sujeito a narração de si para o outro como condição de possibilidade de interlocução, configura um modo de subjetivação particular, constituindo condições para a ressignificação de si enquanto subjetividade efetivamente implicada no campo próprio da sua ação.

Com as formulações conceituais que construímos no ambiente, novos questionamentos surgiam como suporte na investigação pretendida para a implementação do projeto e, em

¹⁰ É um software de comunicação que tem como dupla característica de funcionalidade o fórum e o chat, podendo acontecer em momentos síncronos e assíncronos.

decorrência desse fato, surge o conceito interdisciplinar como indicativo possível da indissociabilidade teoria e prática docente.

O passo seguinte seria saber como fundamentar pela via interdisciplinar os dizeres de (nós) professores em formação que reclamam dessa impossibilidade de colocar em prática a teoria que estudam/ convivem, ou seja, seria saber os recursos viáveis à compreensão temática da pesquisa.

Logo de início, já em mente, a leitura de memoriais (documento final de conclusão de curso), servindo-se como objeto simbólico de análise de fundamentação teórica da prática pedagógica.

A intenção investigativa seria direcionar o olhar nas leituras sobre as disciplinas do curso que mais contribuíram no processo de mudança da prática pedagógica, por achar que esse recorte daria uma resposta de como essas professoras concebem a interdisciplinaridade e, a partir do relato de sua prática, ser possível perceber se houve ou não conseqüências teóricas na sua formação.

Um outro insight advindo das leituras e dos comentários das idéias de Bakhtin sobre a relação palavra-pessoal e palavra do outro, instigava a analisar as citações teóricas (palavra alheia) no memorial, uma possibilidade de visualizar como a professora assimila a palavra alheia na descrição de uma situação prática – ponto conflituoso de passagem do sujeito em relação a teoria - podendo se deslocar ou não para uma compreensão responsiva das relações teóricas, ou seja, a auto-inclusão do sujeito que, ao dialogar com o outro, produz novas formas de pensar.

Sob o efeito desses dois olhares, começamos a organizar o caminho que forneceria pistas do funcionamento do processo de articulação teoria e prática. A leitura do memorial não seria

suficiente para visualizar os indicadores deste processo. Tomei um recurso tecnológico outro, enquanto espaço do a-dizer existente no meio telemático. O Forchat serviu como ambiente que atualiza e reflete os relatos sobre a construção do memorial, ou seja, um ambiente virtual de interlocução espontânea no relato sobre dificuldades das professoras na elaboração do memorial, das normas indicadas, das falas que não foram ditas, das leituras realizadas e sua forma de relacionar teoria e prática.

Esse deslocamento de recursos metodológicos coloca em questão o que já está estabilizado – já dito – no caso, o Memorial e, o equívoco desse já dito, dito de várias e outras maneiras – o polissêmico – percebido no Forchat. Assim pareceu-me possível perceber como se acontece a articulação teoria e prática do professor na sua formação.

A construção da posição do observador implicado no interior de seu campo observacional como condição para a reflexão sobre prática pedagógica, leva a pesquisa a compreensão do lugar que se encontra o observador (observando a si mesmo) ao relatar experiências pedagógicas entre si, entre outros e assim ser possível perceber quando há ou não implicação. Na verdade o percurso investigativo segue um caminho inverso, opto, implicada, não pelo questionamento da coerência/estabilidade do sistema cognitivo-explicativo referente a prática pedagógica proposta pelas autoras Axt e Maraschin, embora, sirva como referencial significativo para pesquisa; mas, sim pelo questionamento da coerência/estabilidade do sentido que se produz na relação teórica do memorial e do seu confronto polissêmico em ambiente telemático, ou seja, encontrar nas narrativas inscritas no memorial e no forchat o conflito de passagem da palavra alheia à palavra pessoal, causando a ruptura de proposições logicamente estáveis que, de certa forma, exclui o sujeito do processo discursivo de produzir possíveis sentidos.

3.2 O Texto sob a mira da Análise de Discurso

A opção pela Análise de Discurso francesa proposta por Pêcheux e discutida por Orlandi, trabalha o reverso do texto – seu lado imperceptível - sem esquecer ou negar o seu anverso – seu lado formalizado - ou seja, a análise de discurso envolve a relação tensa entre a transparência do sentido e sua opacidade (o sentido diferente que é deixado de fora) e nos oferece um mecanismo teórico de interpretação que explique o modo de funcionamento dessa relação.

Interessa-me esse processo na prática de leituras de produção de sentidos das professoras em formação do Curso Normal Superior pela maneira como conjugam o discurso em sua relação opaca entre sujeito-língua-história e como se dá o mecanismo ideológico do processo de produção, levando em conta as condições dessa produção (sujeito – situação e memória) na construção discursiva do texto.

A Análise de Discurso como disciplina do entremeio transita nas fronteiras teóricas do Marxismo, da Psicanálise e da Lingüística com o propósito de expor, na relação entre eles, a materialidade do texto à sua opacidade histórica, subjetiva e discursiva.

A relação com a história não se constitui em um fato empírico, mas em acontecimento que se estrutura segundo uma memória, cuja lembrança de que tudo o que é dito já foi dito numa determinada época, em algum lugar e que é encoberta pelos dois esquecimentos dos quais comenta Pêcheux (op.cit.): a do sujeito que pensa ser a origem do dizer e a do sentido refletido nele mesmo como uma realidade do pensamento.

Na relação com o sujeito a Análise de Discurso trabalha a noção de subjetividade em um direcionamento discursivo que não seja a de um sujeito absorvido nele mesmo. Mas a de um sujeito que ao ser afetado pela linguagem sofre o efeito ideológico das evidências subjetivas de ser o sujeito a origem do que diz e da ilusão referencial do sentido sempre lá.

Ao perceber esse mecanismo ideológico de identificação dos sujeitos é possível trabalhar a circulação do sentido, bem como, a possibilidade de deslocar o sujeito de si, de sua posição ideológica, para uma posição de análise que permita perceber o gesto de interpretação que está sendo formado no discurso, determinando quais sentidos devem ser percebidos.

Com relação a formação discursiva penso ser o lugar que recorta desigualmente uma parte da realidade, tornando imperceptível a outra parte no momento que se é absorvido por um sujeito que comunga dos mesmos sentidos e, por isso, se desencontra (ou desconhece?) das outras possíveis partes dessa realidade.

A incomunicabilidade com real outro deve-se a legitimidade de só poder dizer aquilo que é para dizer – a parte considerável que se totaliza como única, deixa de fora o sentido contraditório e reforça o dualismo epistemológico do sujeito separado do objeto presente nessa relação dicotômica teoria e prática docente.

Nessa perspectiva de análise, procurei, primeiro, descrever o funcionamento discursivo das narrativas das professoras, enquanto mecanismo de construção teórica que livra o analista do efeito ideológico de interpretar sempre a mesma coisa.

O funcionamento discursivo tem como critério de regularidade, a oscilação entre o social da língua e sua historicidade, no jogo tenso entre paráfrase – que no caso específico da pesquisa

refere-se a citação de outrem que se duplica pela ausência da segunda consciência - e polissemia que se desliza (não reproduz) pela atitude responsiva dessa segunda consciência.

Nesse jogo de tensão entre paráfrase e polissemia, expõe-se o olhar do analista à opacidade do relato estudantil e profissional das professoras, no que se refere a compreensão da relação dicotômica teoria e prática docente atravessada pela exclusão do discurso outro. A leitura outra que interessa para essa análise é a desconstrução do dispositivo ideológico que produz o efeito de evidência do sentido e do sujeito como origem.

É neste ponto que pretendo trabalhar a relação língua/história como estrutura - sempre sujeita a falha, ao deslize - e acontecimento - enquanto agitação histórica e social entre o estável e o opaco - para ser possível compreender a constituição dos sentidos e a identificação dos sujeitos (professoras) nesse processo discursivo.

3.3 Locus Interdisciplinar da Pesquisa

No início dos meus questionamentos investigativos, as leituras interpretativas do memorial e do forchat apontavam para a questão da interdisciplinaridade como noção possível de explicar a desarticulação teoria e prática docente decorrente da exclusão do discurso outro na relação professoras em formação e teorias estudadas no curso.

Busquei investigar como as professoras entendiam a relação interdisciplinar referentes as disciplinas estudadas para compreender a desarticulação. Embora, a interdisciplinaridade tenha, de certa forma, me impulsionado a fazer conexões conceituais pertencentes a outras áreas do

conhecimento; tornou-se insuficiente, enquanto teoria que não oferece mecanismo de funcionamento onde se possa trabalhar a relação contraditória entre língua e história no acontecimento discursivo destas professoras. É na relação não transparente dos sentidos com sua exterioridade que se apreende o sentido excluído e sua contradição.

Desse modo, o locus interdisciplinar da pesquisa converte seu status teórico inicial para o espaço de ação ¹¹em que põe em movimento a relação das diferentes áreas do conhecimento construída durante todo percurso temático em processo discursivo de interpretação teórica e esta implica articular os diferentes conceitos nos limites móveis das ciências, no seu contato com a língua e a história.

Nisso compreende toda minha relação interdisciplinar nas leituras feitas a Bakhtin, Maturana e Orlandi, por encontrar neles algo diferente do mesmo, que ao se entrelaçarem é possível fazer conexão de seus diferentes procedimentos para explicar/analisar diferentemente o mesmo objeto.

Em Bakhtin, a noção de diálogo coloca em questão a relação hierárquica dos processos ativo e passivo da comunicação entre locutor e ouvinte e seus efeitos na interlocução. A comunicação passiva do ouvinte limita-se em receber o conteúdo transmitido pelo locutor ativo como se pertencesse ao próprio ouvinte que em seu processo passivo de compreensão, tende de forma refletida responder (reproduzir) aquilo que convém dizer.

Bakhtin propõe uma compreensão dialógica a partir da alternância discursiva entre dois sujeitos falantes (duas consciências) que, no ato da comunicação, assumem mutuamente uma compreensão responsiva de consequências teóricas.

Importa saber na análise de produção de sentidos das professoras em formação, enquanto sujeito/ouvinte, como se dá a compreensão responsiva da 2ª consciência (as professoras) do

¹¹ Ver Axt, 1999

processo dialógico entre palavra alheia (citações de outrem) e palavra pessoal inscritas no memorial e no forchat.

O entendimento cognitivo desse processo na perspectiva teórica de Maturana é descrito pelo observador a partir de um mecanismo de distinção que se opera na relação das duas consciências – teóricos/professoras - especificando o ouvinte/leitor/escritor como uma unidade em interação com outras unidades (outras consciências). Nesse caso, para a pesquisa, o mecanismo de distinção seria a forma como as professoras explicam/interpretam os sentidos.

Segundo Maturana tudo o que é dito é dito por um observador, isso significa dizer que a explicação/interpretação é uma reformulação da experiência aceita pelo observador conforme seu modo de ver/ouvir a realidade. Esse modo de aceitar a explicação como um critério de validade, depende do lugar de onde se observa. Lugar esse que define a posição do observador no seu gesto de explicar/interpretar.

Há, portanto, dois modos de pensar diferentemente a mesma coisa, dois caminhos explicativos: o da objetividade sem parênteses – o fenômeno a observar independe da experiência do observador, restando apenas a descrição cognitiva do fenômeno; e no caminho da objetividade entre parênteses, o modo de ver/escutar reformula a experiência com elementos da experiência, ou seja, o modo das professoras de ver/escutar as teorias e o de explicar/interpretar os teóricos é expresso pela implicação mútua da experiência com elementos da experiência. A experiência é o acontecimento e os elementos seriam o próprio contexto social e cultural dessas professoras que, de certo modo, tentam explicar o fenômeno conforme seu olhar. Implicar-se na própria observação é deslocar-se do olhar universal de escutar a mesma coisa em direção a alteridade do olhar a realidade, que seja, esta personalizada e reconfigurada pelo observador.

Dar-se conta desses dois caminhos objetivos de explicar a realidade na perspectiva de análise de discurso é compreender meu modo de ler/analisar os sentidos produzidos no discurso das professoras e seus efeitos.

Na frase tudo que é dito é dito por um observador implica que esse dito provém de uma formação discursiva do modo de ver/escutar e dizer do observador, coincidindo, assim, com a idéia de Bakhtin (apud BRAIT, 1998; p14) de que “tudo o que é dito, tudo que é expresso por um falante, por um enunciador; não pertence só a ele”. Poderia, assim, entender que não basta classificar por si o caminho objetivo da realidade, mas compreender o mecanismo ideológico que leva a ilusão referencial do sentido e, por isso, impede que os sentidos sejam retomados

3.4 O Trajeto da Pesquisa

A proposta pedagógica de intervenção inicial foi de ler os memoriais que estavam em construção das professoras do Ifesp e confrontá-los em discussão coletiva no forchat com os memoriais já conclusos das professoras recém formadas da UnP.

As duas instituições usam o memorial como trabalho de conclusão de curso na qual descrevem toda trajetória estudantil e profissional de forma crítica e reflexiva sob a orientação de professores formadores.

As normas de orientação para apresentação e avaliação do memorial insidem na elaboração teórica coerente e consistente do texto, na apresentação do trabalho para uma Banca Examinadora composta por três membros: um convidado externo, o professor tutor/orientador e um professor formador da Instituição, que após a apresentação do trabalho, em consenso,

emitirão o conceito final, sendo aprovado - em conformidade com o regulamento geral das instituições referidas - o aluno que obtiver o conceito igual ou superior a C.

Os professores da Banca Examinadora apresentam seus pareceres, solicitando (se necessário) algumas correções e ajustes do memorial e estabelecendo ao aluno um tempo de entrega da última versão do texto.

O encaminhamento da proposta e as informações anteriores serviram como dados na definição dos dois momentos de análise discursiva:

- *Momento da Leitura*: é o reconhecimento da pesquisadora/analista da materialidade discursiva, enquanto dispositivo teórico de interpretação (é o momento da leitura outra), buscando compreender os diferentes processos de significação inscritos no memorial e no forchat, através de mecanismos que estabeleçam uma relação dialética entre repetição e regularidade discursiva. Segundo Achard (1999), esse processo põe em questão o reconhecimento do mesmo (paráfrase) e seu movimento recorrente em diferentes contextos, que - na instância empírica do repetível - corre o risco dos sentidos estabilizarem-se no mesmo. É a partir desse reconhecimento e de sua repetição que estebeleço a regularidade das ocorrências destes sentidos no discurso das professoras. Essa regularidade vai me ajudar a encontrar os sentidos outros que, no confronto tenso entre o mesmo e o diferente, é possível compreender o gesto de interpretação do sujeito analisado e seus efeitos de sentidos.

Nesse processo de formulação teórica de interpretação da perspectiva da análise discursiva, coloca a regularidade como uma construção hipotética que estabelece deslocamentos de sentidos. Importa a noção de interpretação não como método de descrever o que o texto quer dizer, mas “interpretação enquanto ‘gesto’ clínico que desloca sentidos, que vai através da materialidade

discursiva, desconstruindo os efeitos do já dito”(Orlandi, 2004; p.20) para que o mesmo possa significar diferentemente daquele sentido que já está ali em curso.

- Momento da Escrita: após a passagem do funcionamento linguístico para o discurso a partir do dispositivo teórico de interpretação, a etapa seguinte é a construção de um dispositivo analítico, formulado pelo analista – é momento em que se coloca a disposição a questão inicial da pesquisa, o atravessamento conceitual contornado pela filiação teórica da qual se inscreve o pesquisador, o reconhecimento material do discurso e seu processo de significação – possibilitando, assim, refletir o próprio percurso investigativo, como também, tornar visível a compreensão deste percurso para o leitor.

O momento da escrita outra põe em questão o equívoco, o deslize do dizer - um procedimento analítico que trabalha o efeito metafórico das paráfrases quando confrontado com o polissêmico – efeito de transferência do sentido em processo de deriva, ou seja, o equívoco da língua se expõe no discurso pelo movimento metafórico: “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (Pêcheux apud ORLANDI, 2004, p.24). Esse processo metafórico de sentido é um recurso importante de análise, pois põe em evidência o trabalho ideológico e o seu confronto entre o simbólico e o político.

3.5 Contexto Humano de Interlocução

O trabalho de análise de memoriais de formação teve como procedimento didático a divisão do grupo por instituições diferenciadas de ensino. O grupo A formado por 4 professoras-alunas em fase de conclusão do Curso Normal Superior da rede pública do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy e o grupo B integra 3 professoras-alunas recém formadas pela instituição particular da Universidade Potiguar – UnP.

Início a pesquisa com as leituras dos memoriais e as leituras narradas em ambiente telemático, incidindo na discussão sobre as dificuldades e possibilidades encontradas na fase de elaboração escrita do memorial e de questões levantadas sobre fundamentação teórica de sustentação da prática docente e suas implicações na atuação profissional.

As características dos grupos A e B estão apresentadas no quadro abaixo, bem como seus nomes representados por nomes de gifs (imagens animadas) escolhidas pelas professoras como códigos de identificação para o diálogo no forchat e que são usados também na análise do memorial para resguardá-las de possíveis constrangimentos; descrevo também, o tempo de acesso ao forchat e a modalidade de ensino em que as professoras atuam.

Código de Identificação	Idade	Estado Civil	Modalidade de Ensino em que atuam	Tempo de Serviço	Total de mensagens enviadas no forchat	Hora Semanal
Gato/Ifesp	27	Solteira	Educação Infantil	9 anos	37	1 a 2 horas
Borbo/Ifest	29	Solteira	Ensino Fundamental I	12 anos	40	2 horas
SPpf24/Ifesp	27	Casada	Ensino Fundamental I e II e Educação Infantil	10 anos	47	1 a 2 horas
Aranha/Ifesp	58	Casada	Educação Infantil	25 anos	53	1 a 2 horas
Fafe4/UnP	45	Casada	Ensino Fundamental I	15 anos	74	2 a 3 horas
Gamis38/UnP	29	Casada	Ensino Fundamental I	7 anos	29	2 horas
Fafe17/UnP	25	Casada	Educação Infantil	3 anos	13	2 horas

3.6 Contexto Tecnológico de Interlocução

Na construção teórica do mecanismo de funcionamento discursivo utilizei dois recursos tecnológicos:

- ✓ Memorial de Formação: documento de caráter científico elaborado pelas professoras que, durante todo o processo de formação crítica e reflexiva da prática pedagógica realizado pelo Curso Normal Superior, narram sua trajetória estudantil e profissional confrontadas com as teorias estudadas.
- ✓ Forchat – ambiente telemático que se apresenta simultaneamente como fórum de discussão - em que as professoras podem em momentos assíncronos fazer suas considerações - e como chat cujas discussões interativas acontecem em momento síncrono.

Para a pesquisa, pensei analisar o Memorial de Formação como parâmetro do repetível - paráfrase - e o forchat como parâmetro do deslize - polissêmico - já que é no forchat que as professoras discorrem diferentemente sobre o memorial.

No memorial a presença das normas institucionais de certa forma inibem as professoras-alunas, deslocarem-se para um sentido mais pessoal e se limitam a dizer o que se repete como regra, embora não deixe de haver autoria na sua forma de escrever. No entanto, em alguns momentos em que a citação de outrem é imprescindível para o relato do memorial, as professoras se excluem dela. Não se percebem nela.

No forchat, foge-se a regra. As professoras alunas iniciam seus diálogos sem o compromisso formal da escrita e da fundamentação teórica. Colocam em questão as dificuldades iniciais que tiveram e narram em interação com outras professoras as experiências de leituras e de escrita do memorial. Nesse lugar menos inibido, posso perceber o querer dizer se deslizando para um outro lugar mais pessoal.

Dessa maneira, penso ser possível acompanhar o processo de constituição dos sentidos e identificação dos sujeitos (professoras) no movimento tenso entre paráfrase e polissemia, entre palavra do outro e palavra pessoal. É perceber quando a palavra do outro sofre o efeito metafórico, ou seja, desliza para o discurso outro que resulta da compreensão responsiva da 2ª consciência.

3.7 Contexto Institucional de Ensino

Há toda uma relação histórica e afetiva na escolha do contexto físico e social da pesquisa. A Instituição IFESP vem marcando minha trajetória a bastante tempo. Coincidência ou não, retorno sempre assumindo posições diferentes. Foi neste Instituto que me alfabetizei e concluí o Magistério. Nessas idas e vindas me vi lá novamente como professora multiplicadora do NTE.

O Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP - Antes Escola Estadual Presidente Kennedy, formava professores de Magistério e alunos do ensino de 1º grau de 1ª a 4ª série. Com a política de qualificação docente, tornou-se obrigatória a formação superior de professores do magistério. Hoje é uma instituição de formação superior de professores de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Ao lado do IFESP funciona como

anexo a referida Escola Estadual Presidente Kennedy para atender alunos das séries iniciais, considerada como escola laboratório das professoras estagiárias do curso de formação. Também nesse mesmo Instituto, há um espaço cedido para o Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE do Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo.

Foram nas conversas das professoras alunas - que surgiam no corredor do NTE - a respeito das dificuldades da elaboração dos memoriais que despertou idéia de estudar os memoriais e extrair o que já vinha investigando na questão da relação teoria e prática docente.

A Universidade Potiguar – UnP, é a segunda Instituição que oferece a pesquisa consistência nas análises entre as produções professoras em formação e as recém formadas que em interação interlocutória no ambiente Forchat é possível encontrar graus semelhantes de dificuldades e possibilidades de autoria.

Como já havia comentado no item anterior, os grupos A e B são formados por professoras alunas de instituições pública e privada, com um ponto em comum: a elaboração de um memorial de formação como documento final do curso; há, no entanto, entre estas instituições diferenças funcionais e pedagógicas que serão comentadas a seguir:

O Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP, localizada na Rua jaguarari, 2100, Lagoa Nova – Natal/RN, é uma instituição pública destinada a formação docente superior de profissionais de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental baseada na política de valorização do Magistério disposto no art 68 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, tem como objetivo ressignificar o papel social e pedagógico do professor.

O Conteúdo de Formação, articulador da relação teoria e prática compreende as seguintes áreas: Formação Básica, Formação Polivalente, Interação Profissional Docente e Formação Complementar.

A proposta do curso entende a prática educativa como um espaço interdisciplinar de aprendizagem de professores em formação à medida que envolve teoria e prática vividas nas áreas acima citadas situando-as em suas dimensões: conceitual (teorias, informações e conceitos das áreas de Formação Básica e Formação Polivalente); procedimental (saber-fazer expressas nos itens de Mediação Didática e Memorial de Formação inseridas na área de Interação Profissional Docente) e; atitudinal (valores e atitudes dos professores).

A Universidade Potiguar/ UnP – Unidade Floriano Peixoto, situada na Av. Floriano Peixoto, nº 295, Petrópolis, Natal-RN, é uma instituição particular que oferece o curso de graduação em Pedagogia destinado, não somente, a profissionais em educação como a qualquer cidadão que tenha concluído o Ensino Médio e que deseje ingressar na área de Educação.

A proposta curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia a UnP, tem como objetivos desenvolver prática pedagógica que permitam ao aluno formação profissional, humanística, técnica e científica.

A iniciação profissional acontece durante o processo de formação acadêmica, sendo reservado um campo de estágio em escolas públicas ou particulares, diferentemente da proposta do Ifesp que tem como metodologia a alternância entre a formação acadêmica e profissional: o confronto entre teoria e prática, possibilitando a reflexão do professor aluno.

4 FORMULAÇÃO ANALÍTICA DE COMPREENSÃO DOS SENTIDOS

“O mais nobre prazer é o júbilo de compreender”

Leonardo da Vinci (1452 – 1519)

4.1 PRODUÇÃO DISCURSIVA NO MEMORIAL

“É mais fácil mimeografar o passado do que imprimir o futuro”

Zeca Balero

4.1.1 O Acontecimento Histórico - Atualidade e Memória

Na análise discursiva das leituras dos memoriais das professoras em formação, há o encontro do momento atual – o novo sentido pedagógico – com a suposta superação de sentidos percebidos e vividos no período da formação estudantil e profissional que, ao ser retomados pela memória como um acontecimento já ocorrido, traz à tona lembranças agradáveis e desagradáveis das experiências escolares e profissionais destas professoras.

A análise discursiva desse encontro ao ter como objeto simbólico a escrita do Memorial, toma como referência dois momentos tensos entre a estruturação do dizer – no confronto teórico e prático - com o acontecimento em seu contexto atual e a convocação da memória para

reorganizar os sentidos ditos no passado, (Pêcheux, 2002). Nessa perspectiva discursiva não interessa a caracterização descritiva do enunciado como sendo um dizer ideológico, mas o modo como funciona esse mecanismo ideológico no processo de produção dos sentidos, desvelando ao mesmo tempo a transparência do acontecimento e sua opacidade.

Proponho nessa análise discursiva dos fatos dois pontos temáticos recorrentes na elaboração do memorial - (1) Acontecimento histórico e político marcado na vida das professoras e (2) Os métodos tradicionais de ensino versus novas propostas de ensino – que serão imprescindíveis na compreensão da constituição dos sentidos teóricos e práticos nos pontos tensos entre “proposições de aparência logicamente estável, suscetíveis de resposta unívoca e formulações irremediavelmente equívocas” (ibidem, p 23), ou seja, perceber o movimento dos dizeres logicamente estabilizados, encobrindo a opacidade dos fatos e negando o efeito histórico do acontecimento na prática docente.

(1) Acontecimento histórico e político marcado na vida das professoras:

Grupo UnP

FAfe4/UNP:

Enunciado 01: No mesmo ano do meu nascimento (1958) o Brasil ganha a sua primeira copa do mundo realizada na Suécia. Livrando-se assim do complexo de inferioridade que teria feito a seleção tremer diante dos adversários.

Enunciado 02: Foi na década de 50 também que o Brasil entregou-se a uma política industrializante, “progressista” e de internacionalização da economia. Eram os “anos dourados”, a “era do rádio” e a TV ainda engatinhava. (**grifos meus**)

A professora situa acontecimentos marcantes no momento inicial de sua vida como dois contextos aparentemente isolados. Parece abordar dois diferentes fatos históricos: um esportivo e um político que, de uma forma fluida, aparece na vida da professora, não como um efeito histórico que determina o sentido do seu dizer, mas como um acontecimento de caráter informativo e estável. Dessa forma, fixa-lhe a sua estabilidade informativa como sendo um enunciado alheio (independente) ao processo de constituição do sentido, o que garante sua onipotência no domínio do sentido único: o de buscar na exterioridade a homogeneização lógica do acontecimento (sua transparência) estabelecido convenientemente como “as coisas-a-saber” concernentes ao real natural-social-histórico, apagando a opacidade do acontecimento.

Assim, segundo Pêcheux(2002, p.31):

Nesses espaços discursivos [o logicamente estabilizado] supõe-se que todo sujeito falante sabe do que fala, porque todo enunciado produzido nesses espaços reflete propriedades estruturais independente de sua enunciação: essas propriedades se inscrevem, transparentemente, em uma descrição adequada do universo (tal que este universo é tomado discursivamente nesses espaços).

A opacidade do acontecimento nesse espaço discursivo não é percebida, embora, esteja presente no próprio discurso, ou seja, mesmo que se negue inconscientemente essa opacidade, ela

se revela ao olhar do analista quando se tem na base os pontos de tensão entre paráfrase (o mesmo – um único sentido) e polissêmico (o diferente – um outro sentido).

Assim, podemos compreender que nos enunciados 01 e 02, as relações parafrásticas das palavras: complexo de inferioridade, “progressista”, “anos dourados”, que ocorridos em períodos diferentes, trazem o mesmo efeito histórico de um país de terceiro mundo buscando a vitória, o reconhecimento e o respeito. O encobrimento dessa relação coloca o sujeito à margem da opacidade do acontecimento. Em permanecendo na superfície transparente das narrativas, a professora tem a impressão de que o que diz só pode significar “isso” e não outra coisa e o sentido só pode ser “esse” e não outro.

FAfe17/UNP:

Enunciado 01: Depois de muita batalha e persistência vim ao mundo no dia 19 de junho de 1978, bem no tempo dos festejos juninos e também no período em que o Brasil vivia uma ditadura militar e passava por sucessão presidencial, pois na época governava o nosso país o presidente Ernesto Geisel, que governou até 1978.

Enunciado 02: A partir daí até 1979, cresceram as mobilizações contra o arrocho salarial, e as greves voltaram a acontecer após longo período de repressão, violando na prática, a legalidade da ditadura. (**grifos meus**)

De igual maneira, encontro nesses enunciados, a professora-aluna informando um acontecimento importante ocorrido no período do seu nascimento. Não está em jogo a consequência desse acontecimento na sua vida teórica e prática, essa descrição tem a ver com a localização do sujeito falante na história como fato cronológico e que, por isso, não se percebe os deslizes de sentidos provocados pela sua equivocidade.

De um lado a transparência do acontecimento no enunciado: importa a cronologia histórica dos fatos e a relação parafrástica das palavras: ditadura e repressão - de sentidos logicamente estabilizados, como sendo conceitos vividos e identificados no único período sem perceber os efeitos ideológicos desses conceitos na vida social e histórica da professora.

De outro, a sua opacidade revela que as relações parafrásticas são históricas – elas preexistem em outro(s) lugar (es). E retomar os sentidos dos conceitos repressão e ditadura na atualidade não é reproduzir um efeito refletido nele mesmo, mas buscar na exterioridade os efeitos desses sentidos no contexto atual – que representação faz a professora, por exemplo, da repressão e da ditadura na sua formação pedagógica? - ou seja, saber as reais condições que levaram a mencionar tais acontecimentos na formulação histórica do memorial em relação a reflexão teórica e prática docente.

Gamis38/UNP:

Enunciado 01: Na década de 80, a preocupação básica era o fracasso da escola pública e do ensino fundamental. Era grande o número de estudantes que não conseguiam chegar ao segundo grau.

Enunciado 02: As escolas privadas enfrentam dificuldades financeiras conseqüência da crise econômica pelo aumento da inflação.

Enunciado 03: No plano político, temos a transição Tancredo X Sarney, os movimentos de diretas já, nova república e nova constituição de 1998.

(grifos meus)

Três acontecimentos formulados em um único parágrafo parece não coincidirem-se apesar de ocorrer numa mesma época. Há, porém, por trás desses enunciados não-coincidentes, correlação de sentidos, pois as palavras fracasso, crise e transição são conseqüências de uma determinada realidade histórica que, na sua preexistência, determina as condições de vida desses acontecimentos nos contextos social, político e econômico de uma sociedade e que produz efeitos de sentidos no sujeito. Aí está sua opacidade não revelada ou encoberta pelo sentido logicamente estabilizado que, congela o acontecimento para que o sentido seja apenas um e nasça do próprio sujeito falante.

(2) Os métodos tradicionais de ensino versus novas propostas de ensino

Grupo Ifesp

Gato /IFESP:

Enunciado 01: Verifico hoje, que a escola na qual fui alfabetizada não dava o devido valor às atividades lúdicas nem concebia os brinquedos e as brincadeiras como aliados importantes no processo da socialização e da alfabetização.

Enunciado 02: As professoras da época, talvez por falta de uma melhor formação pedagógica e de oportunidade de atualização, desconheciam a importância dessas atividades no cotidiano da sala de aula, perdendo, assim, uma boa oportunidade de lidar com a infância prazerosa na escola e contribuir para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças.

Enunciado 03: O brincar e o aprender apresentavam-se dicotomizados na época em que fui alfabetizada. (**grifos meus**)

Quando diz “verifico hoje”, supõe-se o lugar em que as novas relações pedagógicas são colocadas em pauta, enquanto proposta de superação dos modelos passados nos quais fizeram parte da vida escolar da professora aluna. O hoje expressa o equívoco do ontem a partir de uma nova realidade que descreve o que não está mais dando certo, por exemplo, no relato da professora aluna é o procedimento inadequado de se ensinar os conteúdos de forma isolada.

O modelo pedagógico tradicional vivido por essa professora na sua escolarização é visto agora como insuficiente, no que diz respeito a importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. O novo questionamento temático parece dizer a professora aluna que relacionar as brincadeiras com aprendizagem é fundamental para se trabalhar em sala de aula, mas, não diz como funciona o mecanismo cognitivo dessas brincadeiras no processo de construção do conhecimento. Há, no entanto, a descrição das conseqüências metodológicas da não relação (brincar e aprender), pois o sentido que se dá a palavra dicotomizados não é conceitual, mas didático, por mostrar a professora aluna a necessidade de relacionar os conteúdos com o cotidiano do aluno, como sendo uma nova forma de pensar a educação.

Os conceitos cognitivo, afetivo e social são ditos como algo já bem conhecido e, portanto, fazendo parte da compreensão pedagógica do professor. Não há necessidade de discorrer mais sobre o assunto, mesmo porque, são conceitos legitimados e que nos chegam como concepções formadas, independentes de como nós os concebemos. Não importa como penso, como me emociono ou como me socializo, pois o que se deve fazer é traduzir o já dito como algo já definido.

Borbo /IFESP

Enunciado 01: Vivenciei esse período, em que a Escola era baseada num modelo autoritário e repressivo, e o aluno era “formado” para atender aos interesses da sociedade capitalista, tornando-se acríticos.

Enunciado 02: Embora haja, atualmente, uma reflexão sobre os livros didáticos utilizados na sala de aula, percebe-se que a ideologia burguesa ainda permanece, apesar de serem analisados nas escolas ou nas Secretarias de Educação e mesmo havendo a escolha por parte dos professores, ainda encontramos situações implícitas neles que são discriminatórias e fogem da nossa realidade, principalmente, quando alguns mudam apenas a formatação, porém as idéias e metodologias permanecem inalteradas.(grifos meus)

A memória do dizer: autoritário, repressivo, ideologia burguesa e discriminatórias, é a reformulação já descrita, por outros dizeres, das características da sociedade capitalista que, segundo a professora aluna, influencia os modelos pedagógicos de sua época. Para explicar esse processo, a professora confirma essa influência na forma de aprender do aluno como um ser acrítico.

No segundo enunciado, como uma forma de vencer os interesses capitalistas, diz que há atualmente um olhar diferenciado nas reflexões sobre o uso dos livros didáticos. Porém, mesmo havendo a consciência singular e institucional da necessidade dessas reflexões, não lhes escapam

das armadilhas ideológicas. Reconhece a existência de “situações implícitas” no interior discursivo do livro didático, identificando-as como “discriminatórias”, mas não situa, como propõe Achard (1999), os efeitos de funcionamento destes implícitos nos conteúdos que são memorizados e inseridos na forma literal de dizer o que é correto saber.

Por exemplo, quando a professora diz: “metodologias permanecem inalteradas”, pela análise de discurso recorro ao que está implícito no dizer institucional deste enunciado, levando a questionar que as metodologias tradicionais precisam ser modificadas, pois o que está legitimado é a teoria atual e, não pode, por isso, ser alterada. Por trás desse novo legitimado reflete-se o mesmo processo de estabilização dos métodos tradicionais.

SPpf24/IFESP

Enunciado 01: [...] Deste modo, percebe-se o método mais utilizado na época (década 80): o ensino tradicional, pautado na abordagem auditiva e descontextualizada em que, para aprender a ler, o aluno precisava conhecer, seqüencialmente, a letras, sílabas e palavras.

Enunciado 02: Acredito que o fato da turma do jardim que frequentei ser heterogênea - composta por alunos que se encontravam em diferentes estágios no seu processo de alfabetização – deixava a professora insegura e ansiosa. Desta forma, justifico seu tratamento de exclusão para comigo.

Enunciado 03: Hoje, tem-se discutido bastante acerca da heterogeneidade no processo de construção do conhecimento. A heterogeneidade, se bem aproveitada, é uma aliada importante para se tirar proveito pedagógico.

Através de variados trabalhos em grupo, os alunos são oportunizados a aprender trocando experiências uns com os outros, apesar das atividades individuais também terem lugar no trabalho pedagógico, as situações de cooperação entre os alunos são mais produtivas.**(grifos meus)**

O já-dito: A professora aluna critica o modelo tradicional dos anos 80 ao descrever a forma descontextualizada de se aprender a ler a partir de uma abordagem auditiva.

A não transparência do já-dito: Essa descontextualização que aparece já na memória atual, como sendo supostamente responsável pela insuficiência metodológica, diz, implicitamente, que o correto é relacionar o contexto pedagógico com o contexto social e cultural do aluno. E, assim procedendo, o escutar do aluno se desloca para a nova forma de escutar do professor.

O não dito: Faz a professora aluna esquecer a dicotomia aí implícita e, por mim, agora, lembrada, quando em interlocução com Gamboa lá no primeiro capítulo, faz-me refletir que essa descontextualização, advém do duplo empirismo kantiano que produz o efeito da falsa evidência do sujeito separado do objeto, da teoria separada da prática, da língua separada da história, enfim, do sujeito separado de si e da vida.

Já nos enunciados 02 e 03, a professora aluna, em suas reflexões estudantis, reconhece que a falha de sua professora estava por desconhecer a heterogeneidade de sua turma no processo de alfabetização. O que já se sabe (memória do dizer) na atualidade dessa professora aluna é que os alunos em processo de construção do conhecimento passam por diferentes estágios. Isto é claro através dos estudos pedagógicos realizados no curso. O que não se sabe ou o que não se soube no

passado e, sendo hoje, importante de ser considerado no relato é que numa turma heterogênea, os trabalhos pedagógicos precisam ser diferenciados para que não haja exclusão.

Assim explícito, perceber a heterogeneidade enquanto diferencial metodológico, significa para a professora aluna otimizar as relações de cooperação entre os alunos e resolver a problemática da exclusão. Não se questionou em nível conceitual a noção de heterogeneidade, como alteridade constitutiva da práxis de viver do observador, ou seja, heterogeneidade essa presente nas relações simbólicas da prática do professor em interação com outras práticas.

4.1.2 O Gesto de Interpretação – O olhar sobre a Palavra Alheia

No item anterior, analisa o percurso histórico dos modelos tradicionais de ensino na vida estudantil da professora em formação e confrontados com as novas propostas pedagógicas que os identificam como superados.

Nesse, a seguir, as teorias pedagógicas atuais entram na prática do professor como pressuposto teórico que justificam essa superação metodológica do ensino tradicional. O trabalho parafrástico das citações teóricas ao mesmo tempo em que suscita, nas professoras em formação, a transparência da não contextualização tradicional de ensino, estabelece a mesma experiência discursiva entre os teóricos e as professoras alunas para garantir sua estabilidade.

4.1.2.1 Processo de Assimilação das Palavras do Outro

Grupo UnP

Ffe4/ UNP

Enunciado 01: Eu brincava com minhas bruxas de pano que eram compradas na feira, e pedaços de madeiras que pegava em uma marcenaria perto de minha casa... Brincávamos também com cascos de cocos e fichinhas de tampas de garrafas, formando bolinhos de areia com água. Sônia Kramer (1982, p. 21) afirma que: É através das realizações das atividades cotidianas, e em função de objetos determinados (como, por exemplo, construir um boneco, realizar um jogo, desenhar uma história, fazer bolos de areia e água etc.), que a motricidade é desenvolvida.

(grifos meus)

Ao citar Sônia Kramer, parece querer dizer que há uma concordância teórica entre a autora e a vida prática da professora aluna em relação as brincadeiras, sendo esta, percebida como atividade motora e facilitadora do desenvolvimento da criança. Assimila a idéia para ser pensada em sala de aula – a nova proposta. O conceito de motricidade é definido na experiência do brincar. Nesse sentido, a sua importância envolve listar as atividades lúdicas adequadas de serem trabalhadas: “como, por exemplo, construir um boneco, realizar um jogo, desenhar uma história, fazer bolos de areia e água etc”.

A construção teórica da autora sobre a noção de motricidade não é mencionada. Os conceitos teóricos citados na fundamentação dos relatos já estão definidos para serem traduzidos pedagogicamente, em forma de conteúdos, que me parece ser esse um trabalho criativo do professor: a seleção de atividades diferenciadas.

Gamis38/ UNP

Enunciado 01: Para ingressar nesta escola, era preciso redigir um texto no qual explicitávamos o motivo da escolha do curso de magistério. O motivo da minha escolha estava na necessidade de adquirir conhecimentos para minha prática, por acreditar como afirma Saviani (1999, p. 68 apud CANDAU): [...]A teoria exprime interesse, exprime objetivos, exprime finalidades; ela se posiciona a respeito de como deve ser – no caso a educação – que rumo a educação deve tomar e, neste sentido, a teoria é não apenas retratadora da realidade, não explicitadora, não apenas constatadora do existente, mas é também orientadora de uma ação que permite mudar o existente.

Enunciado 02: A teoria, no cenário que me encontrava orientou-me numa ação que modificou a minha prática. Todas as bases teóricas que adquiria, tornava-se fácil de compreender já desfrutar da prática do ensino, podendo assim fazer relação teoria e prática. (**grifos meus**)

O querer dizer da professora aluna coincide com o querer dizer de Saviani que, citado por Candau, reflete sobre a importância da teoria como atividade do conhecimento. Mas o olhar da professora aluna sobre a teoria, difere da do autor, quando revela a sua necessidade em adquirir conhecimentos para serem utilizados na prática docente. A palavra adquirir no dicionário significa *obter, comprar*, alterando assim a coincidência de sentidos dos dois sujeitos falantes (professora aluna/ teórico). Quando se diz obter, penso em algo que está fora de mim. Quando digo adquirir conhecimentos estou querendo dizer, inconscientemente, que esse conhecimento não me pertence, não posso modificá-lo.

É dessa maneira que vejo o desencontro de idéias entre a citação e a narradora, pois o autor já pensa teoria como “ação que permite mudar o existente” e não como algo já existente independente de nós. Se na prática do autor reflete essa mudança como construção teórica, para a professora aluna a prática refletirá no que diz o autor como proposta pedagógica.

Assim, podemos perceber no enunciado 02 que o gesto de interpretar da professora aluna no que diz respeito a citação do enunciado 01, reflete na idéia que se tem de um conhecimento de fora a ser adquirido: “O motivo da minha escolha estava na necessidade de adquirir conhecimentos para minha prática”. A teoria já não tem o mesmo sentido dito por Saviani, ela se desloca de uma concepção para a uma outra: de orientação ao olhar da professora aluna.

FAfe17/ UNP

Enunciado 01: O professor pedia que os alunos reproduzissem o que estava no livro de didático, praticasse o que foi transmitido em exercícios de classe ou tarefa de casa e decorassem tudo para a prova.

Enunciado 02: FREIRE (1987, P.58) traduz essa realidade afirmando que: Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados e depósitos que os educandos meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem”. (grifos meus)

Nesse relato, a professora procura fundamentar uma reflexão pedagógica do passado a partir da citação de Freire ao definir como tradicional a transmissão mecânica da informação. Essa constatação, penso, que seja um procedimento da professora aluna em querer dizer a uma comunidade científica de que assimilou teoricamente as leituras que foram estudadas no curso, pois a descrição de um cenário pedagógico tradicional percebido no enunciado 01, parece ganhar força argumentativa na citação teórica no enunciado 02: : “o educador faz “comunicados e depósitos que os educandos meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem””. Nessa interlocução (diria mesmo interrupção da 2ª consciência) o dizível se encontra na instância de uma repetição empírica que estabiliza o enunciado, sem que seja historicizado o movimento entre o já-dito e as novas formulações.

4.1.2.2 Processo passivo de compreensão da fala do ouvinte

Grupo Ifesp

Aranha / IFESP

Enunciado 01: Não era adotada a tradicional farda, porém, a disciplina, o domínio dos conteúdos preponderava nos procedimentos escolar do referido colégio. Como vemos, esta escola fazia parte de uma tendência pedagógica chamada Liberal Tradicional descrita por LIBÂNEO: “o professor assume o centro do processo de aprendizagem dificultando a interação e o diálogo” (1989, p.39).

Enunciado 02: De fato interação e diálogo eram dois conceitos por mim desconhecidos em sala de aula, tornando-me assim, uma aluna desinteressada, o que acarretou minha reprovação, muito embora eu não tenha ficado triste com esse acontecimento. (**grifos meus**)

Com efeito, do já conhecido (sua transparência), não há o que dizer a respeito da tendência pedagógica Liberal e Tradicional, mesmo porque, este modelo, como se vê nos enunciados 01 e 02 é definida pela descrição de seu método e pelas suas conseqüências negativas na vida escolar da professora aluna. No entanto, omiti-se a origem dos métodos e esquece que eles surgem conforme perfis social e econômico de uma determinada sociedade. A tendência

Liberal e Tradicional é o modelo que absorveria estes perfis (princípios) e os configurariam em métodos para justificar o sistema capitalista de produção.

Embora a professora aluna entenda que na época se priorizava os conteúdos e, por isso, o classifica como tradicional, não percebe seu gesto de interpretar é o de confirmar o querer dizer do outro (teórico). Inexiste a segunda consciência. O dizer se reduz a descrever “uma série de respostas unívocas a questões factuais” (Pêcheux, 2002 p17), ou seja, na fundamentação teórica dos relatos, a professora aluna se exclui para dizer o que é autorizado e bem fundamentado.

Gato / IFESP

Enunciado 01: Na minha visão, o brinquedo teve grande importância à minha infância e considero enorme sua influência no meu desenvolvimento. Através dele, aprendi a agir numa esfera cognitiva, moral, social e emocional. Para respaldar meu pensamento Vygotsky apud Fontana (1991, p.111) afirma que “no brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas; um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo”. **(grifos meus)**

Quando a professora aluna diz que a partir do brinquedo aprendeu a *agir numa esfera cognitiva, moral, social e emocional*, supõe ser, essa esfera, o lugar a ser alcançado e que, portanto, ainda não lhe pertence. No entanto, numa tentativa de confirmar o que diz ser correto, cita Vygotsky, para dizer que ele, também, atribui ao brinquedo uma certa importância decisiva

no desenvolvimento. No entanto, esquece que essa esfera, seguindo o pensamento de Maturana (2001), é constitutiva de sua práxis de viver na linguagem e que não é o brinquedo – um objeto externo – que determina mudança na estrutura interna do sujeito, pelo contrário, é a própria estrutura interna desse sujeito que se modifica em interação com o meio. No próprio dizer de Vygotsky coincide com a idéia constitutiva do ser de que fala Maturana, quando diz que a ação de manusear o brinquedo (objeto), por exemplo, *surge das idéias* e não *das coisas*. Mas no entender da professora aluna é o brinquedo que modifica as ações do sujeito e essa verdade está apoiada no exemplo dado por Vygotsky: *um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo*. O que parece está em jogo não é a compreensão responsiva sobre as nossas operações cognitivas no agir com o brinquedo, mas a percepção passiva (“papel ativo do outro no processo da comunicação verbal fica minimizado ao extremo” (Bakhtin, 2000, p.292) da professora aluna que a faz compreender o brinquedo como sendo um importante estímulo a criatividade da criança.

Borbo / IFESP

Enunciado 01: Hoje, refletindo sobre algumas situações... procuro não repeti-las no meu fazer pedagógico, pois não quero construir nos meus educandos um sentimento de aversão ao professor, mas que eles se tornem pessoas autônomas, com opiniões e decisões próprias.

Enunciado 02: Pude, também, perceber que algumas dificuldades que tenho agora são virtudes de fatos que acontecem no passado, deixando marcas profundas, difíceis de esquecer. Relacionar a vida atual com lembranças do passado é o que defende Oliveira apud Martinazzo (2000,

p.74), “[...] com o passar do tempo, o ser humano começa a construir imagens nítidas do passado exigindo a capacidade de refletir essas lembranças, a partir da ótica do presente para que não acabe vivendo em território passado”. (**grifos meus**)

Na atualidade, a professora aluna lembra de situações educacionais passadas que, embora, não mencionadas, me pareceu ser vivida por ela no período escolar como uma experiência desagradável que não quer repetir em sua ação pedagógica.

A questão priorizada seria a reflexão no seu fazer pedagógico, retomando a discussão de tornar os alunos mais autônomos e decididos, visto ser esses, os conceitos não trabalhados durante a vida escolar da professora e que, por essa razão, sente a necessidade de romper esta forma autoritária em que foi vítima na reflexão de sua prática.

Na intenção de fundamentar o seu dizer, a questão inicial é desviada para uma outra reflexão, agora, citada pelo autor (no enunciado 2) sobre a importância de relacionar o passado com o presente, quebrando assim a continuidade do sentido do enunciado anterior.

Há dois pontos reflexivos do discurso da professora aluna. Um sobre a ação pedagógica e um outro sobre a importância da lembrança. Ambos não se encontram, mas se justificam como critério que fundamenta o sentido que se quer dizer, na instância do repetível. O dito “pessoas autônomas com opiniões e decisões” está esclarecido como coisas-a-saber e a compreensão responsável dessas coisas-a-saber é silenciada no momento em que a professora aluna faz a opção pelo dizer do outro para explicar(como conclusão final de seu dizer) a importância das lembranças na reflexão pedagógica atual.

SPpf24/ IFESP

Enunciado 01: Concordo com Luckesi (1996, p.118-119) ao afirmar que “a avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra”. O ato de avaliar faz parte do seu modo de agir, e por isso, é necessário que seja utilizado da melhor forma possível.

Enunciado 02: Sem este conhecimento alguns professores compreendem equivocadamente que avaliar é julgar o momento final do processo de ensino-aprendizagem restringindo o avaliar, classificando com notas, os alunos que têm condições de seguir no sistema de ensino e os que serão excluídos. Assim, causam a dicotomia: o professor ensina e o aluno aprende ou não.

Enunciado 03: Hoffman (1991, p.17) acrescenta que “a avaliação é indissociável à educação enquanto concebida como problematização, questionamento e reflexão sobre a ação. Um professor que não avaliar constantemente sua ação instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais”. (**grifos meus**)

Para dar consistência no que diz sobre a necessidade de avaliar, a professora aluna, cita dois locutores (Luckesi e Hoffman) que explicam a avaliação como um processo constitutivo do ser. No entanto, pelo modo de escutar da professora, esse sentido constitutivo se apresenta como algo externo que se infiltra na sua vida, mudando sua postura.

O reflexo do preexistente nos faz pensar que hoje agimos diferente, pensamos, então, como Hoffman: avaliação concebida como questionamento. Porém, essa forma de pensar faz esquecer que o dizer do outro também parte de uma compreensão responsiva e que não pode ser visto como algo de fora a ser traduzido como procedimento, ou seja, a citação teórica (Hoffman) como dado, não se encontra transfigurada na experiência da professora aluna, mas, no entanto, se converte em questionamento válido para ser absorvido.

Nessa direção, observa-se que o processo passivo de compreensão das professoras alunas na descrição teórica dos conceitos é percebido como um dado já preexistente, que no seu modo de escutar, compreende as citações teóricas como saberes docentes que se devem ser seguidos. Para Bakhtin, é preciso encontrar algo novo na apreensão do dado:

[...] qualquer coisa criada se cria sempre a partir de uma coisa que é dada (a língua, o fenômeno observado na realidade, o sentimento vivido, o próprio sujeito falante, o que é já concluído em sua visão de mundo, etc.). O dado se transfigura no criado(2000, p.348).

De forma inversa, encontramos no discurso das professoras alunas o criado como uma versão estabilizada do dado que diz de novo a mesma coisa para ser reproduzida na prática do professor como o dizer mais apropriado de se obter os saberes docentes.

4.1.3 O Gesto de Leitura: A Palavra Alheia Apropriada

Apreensão da palavra alheia para descrever uma situação prática

Grupo UnP

FAfe17/ UNP

Enunciado 01 Como é possível a ação coletiva sem ferir a liberdade dos participantes? Com este questionamento encaminhamos a palestra a uma reflexão sobre participação e poder. Apontando questões relacionadas como hierarquia, destacamos o professor, que inserido numa sociedade capitalista, vende sua forças de trabalho e executa o que os outros (administradores) decidem, chegando assim a sua própria desvalorização.

FAfe4/ UNP

Enunciado 02 A tendência pedagógica utilizada pelos professores era o tradicionalismo, onde os alunos apenas ouviam o que o professor falava, não tendo o direito de expor suas opiniões e idéias, até mesmo porque já estávamos acostumados com aquela prática pedagógica, que fazia parte do próprio sistema de ensino.

Enunciado 03 O professor era o centro de todo o processo educativo, os alunos jamais podiam discordar de suas opiniões, apenas acumulavam em suas mentes os conteúdos repassados pelos mestres, como uma espécie de depósito bancário.

Gamis38/ UNP

Enunciado 04 Hoje conhece a verdadeira intenção da política vigente quanto aos cursos profissionalizantes. Esperava-se como afirmou Cunha (1994, p. 15), a instituir uma “política de contenção” de matrícula no ensino superior. Mas da maneira que foi estabelecida e, sobre tudo mal aplicada ou falsamente aplicada, a profissionalização do ensino no 2º grau não alcançou os objetivos visados e só tiveram conseqüências nefastas para esse ensino. (grifos meus)

O discurso do outro – locutor - apreendido nas falas das professoras alunas nos quatro enunciados, acima mencionados, se fundamenta na discussão do sistema tradicional de ensino e sua repercussão na prática do professor e na vida escolar do aluno.

No dizer da professora aluna **FAfe17** (enunciado 01) seria a reflexão sobre participação e poder que responderia ao questionamento formulado no início do parágrafo: “Como é possível a ação coletiva sem ferir a liberdade dos participantes?”. Nessa reflexão, me parece, já está definido como pontos que contradizem a relação indivíduo/coletivo, os conceitos: hierarquia, capitalista, forças de trabalho e desvalorização. Mas não mostra como esses conceitos atuam coletivamente na liberdade individual dos participantes.

De igual modo, no enunciado 04, uma vez de posse dos conceitos ideológicos, assegurados pelo dizer institucional: “Hoje conhece a verdadeira intenção da política vigente”, a professora aluna tem condições de identificar as verdadeiras intenções políticas e dizer (que tem

o mesmo sentido de saber) que “tiveram conseqüências nefastas para o ensino”, sem necessariamente dizer os efeitos dessas conseqüências na experiência discursiva da professora.

Segundo Orlandi (2003) é o discurso pedagógico¹², considerado por ela como autoritário, intervém institucionalmente no dizer dessas professoras alunas no momento da apropriação do discurso alheio para explicar de forma didática determinados conceitos:

Na realidade, não há questão sobre o objeto do discurso, isto é, seu conteúdo referencial, apresentando-se assim um só caminho: o saber institucionalizado, legal (ou legítimo, aquele que se deve ter). O conteúdo aí é a forma (artefato) e se aponta a forma como réplica do conteúdo.(ibid, p.19).

O que está em jogo não é a reformulação explicativa dos conceitos na experiência dessas professoras alunas, mas as explicações apresentadas como legítimas pelo discurso pedagógico para determinar a hierarquia de quem ensina e de quem aprende, mascarada pelo recurso didático (motivação pedagógica), enquanto instrumento de seleção e classificação de conteúdos mais apropriados de serem transmitidos.

¹² Orlandi (2002, p.86) distingue três tipos de discursos: o autoritário: a polissemia é contida; o polêmico: a polissemia é controlada e o lúdico: a polissemia está aberta.

Grupo Ifesp

Aranha / IFESP

Enunciado 01 Quero sempre me atualizar em prol de um trabalho sistematizado para que possa alcançar juntos com meus alunos o sucesso escolar. Um dos caminhos que posso citar como aberto para mim aqui no IFESP é: não mais ministro minhas aulas como antes, planejadas rigorosamente, seguindo a seqüência de livros didáticos, pelo contrário, interdisciplino de acordo com o momento.

Borbo / IFESP

Enunciado 02 Com a prática e o conhecimento que o professor vai adquirindo no decorrer dos anos, ele vai reafirmando o que aprendeu e corrigindo os equívocos cometidos. Para isso, faz-se necessário que o educador esteja sempre refletindo sobre sua ação pedagógica, buscando dar continuidade à sua formação.

Gato / IFESP

Enunciado 03 Ser professor é uma aptidão que exige uma boa formação. Ser professor de educação Infantil exige ainda mais competência a serem aplicadas neste campo, pois lidar com crianças é algo que exige conhecimentos e saberes próprios. Não é qualquer pessoa que pode atuar, sob pena de comprometer o futuro de crianças inocentes e indefesas.

SPpf24/ IFESP

Enunciado 04 Na minha visão, o professor deveria avaliar o aluno durante todo o processo de aprendizagem, não querendo dizer que não se possa utilizar atividades escritas de caráter avaliativo, mas que este não seja excludente e sim, feito para diagnosticar o nível de aprendizagem do aluno, para a partir de sua necessidade, buscar significado ao ensino. Vale ressaltar que não devemos ter uma atitude negativa perante o aprendizado do aluno, nem achar tudo que ele faça está correto. Deve-se investir e acreditar no potencial do aluno sabendo que ele é capaz de ampliar seu repertório de conhecimento. (**grifos meus**)

No grupo/Ifesp, os enunciados seguem as mesmas trajetórias discursivas do grupo anterior, referente a instituição do saber que se infiltra na vida das professoras alunas como um saber legítimo e útil a sua prática pedagógica.

A professora **Aranha** (enunciado 01) dentro dessa concepção de motivação pedagógica propõe a interdisciplinaridade como uma nova metodologia de substituição do livro didático - planejado de forma seqüenciada. No entanto, no seu desejo de mudar a sua prática a partir da constante atualização em prol de um trabalho sistematizado, esquece que o planejamento e o livro didático dos quais quer se livrar, também são organizados sistematicamente. Como seria, então, pensado esse trabalho sistematizado contrapondo-se à automatização do ensino, já que a professora aluna diz: “não mais ministrar suas aulas como antes?” As razões em torno dessa nova forma de pensar: “interdisciplino de acordo com o momento”, se apresentam para professora aluna como algo que seguramente venha superar os modelos tradicionais.

Nos enunciados 2, 3 e 4, o que se observa é que a prática e o conhecimento são adquiridos durante a formação do professor e essa apropriação uma vez estabelecida, assegura às professoras alunas o poder de ensinar a quem ainda não sabe. Esse poder autorizado do saber dizer do professor determina o seu saber fazer – competência que exige saber classificar, diagnosticar, informar e conduzir seu aluno a caminhar seguramente na ordem preestabelecida do conhecimento.

Assim, na apreensão do discurso alheio pelas professoras alunas não importa o que está dito pelo autor, mas saber como transmitir essa apreensão legítima do dizer nas relações pedagógicas, utilizando o recurso didático como processo motivador de articulação teoria e prática docente (Orlandi, 2003).

Para essa mesma autora, a apreensão cria no professor a ilusão de que o que diz é originário dele mesmo, por exemplo, ao dizer Na minha visão, a professora aluna **SPpf24** (no enunciado 4) assume a responsabilidade do que pensa. É o professor cientista – aquele que toma como suas, as explicações de outrem:

O professor apropria-se do cientista e se confunde com ele sem que se explicita sua voz de mediador. Há aí um apagamento, isto é, apaga-se o modo pelo qual o professor apropria-se do conhecimento do cientista, tornando-se ele próprio possuidor daquele conhecimento. A opinião assumida pela autoridade professoral torna-se definitiva (e definitiva).(ibid, p.21).

Posso entender que o locutor (outro fundamentado, legitimado) é descaracterizado no momento em que seu dizer passa a ser apreendido como um dizer transparentemente exclusivo do

ouvinte. Mas o que de fato se estabelece é que essa comunicação apreendida pela professora se define como coisas-úteis-a-saber, didaticamente manipuladas pela motivação pedagógica.

4.1.4 Teorias do Conhecimento apropriadas como transformadoras da prática pedagógica

Há na elaboração do Memorial de Formação um espaço reservado para as professoras alunas discorrerem sobre as contribuições significativas das disciplinas oferecidas pelo Curso Normal Superior e suas implicações nas relações pedagógicas. Teremos a seguir trechos enunciativos dos grupos UnP e Ifesp de apreensão homogênea das teorias, como transformadoras da prática.

Grupo UnP

FAfe17/ UNP

Enunciado 01 Uma das disciplinas que me ajudou muito foi a Didática; é uma das matérias da pedagogia que estuda o processo de ensino através de seus componentes – os conteúdos escolares, o ensino e a aprendizagem, além de formular diretrizes e orientadoras da atividade profissional dos professores. A mesma investiga as condições e formas que vigoram no ensino e, ao mesmo tempo, os fatores reais, sociais, políticos, culturais e

psicossociais, condicionantes das relações entre docência e a aprendizagem.

Gamis38/ UNP

Enunciado 02 A disciplina de Alfabetização por abordar além do conceito de alfabetização, os métodos e análises de procedimentos de cada um deles, evidenciando os pressupostos teóricos que os sustentam e as respectivas implicações pedagógicas. A disciplina permitiu desenvolver uma prática com métodos e procedimentos me fazendo assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado do papel do professor alfabetizador.

FAfe4/UNP

Enunciado 03 História da Educação: o próprio título mostra sua importância na área da pedagogia. O seu desenvolvimento em sala de aula nos fez refletir sobre as questões educacionais, como as formas de configuração dos sistemas de ensino, reformas das políticas sociais sobre as políticas de educação, além das teorias educacionais e tendências pedagógicas, levando em conta os movimentos pela transformação da escola pública alicerçada em novos pilares da cidadania, democratização e desenvolvimento.

(grifos meus)

Observo nas leituras dos enunciados 1, 2 e 3 do grupo UnP, que o conhecimento destas disciplinas para as professoras alunas provoca mudanças significativas na formação, capaz de identificar métodos que não produzem efeitos no aprendizado de novos conceitos. Observo também que esses novos conceitos pedagógicos ensinam as professoras alunas a ter postura política diante das implicações ideológicas e a conhecer os reais fatores que condicionam as relações entre docência e aprendizagem.

No entanto, essas mudanças que ocorrem na vida prática das professoras alunas chegam como produto das coisas-a-saber no que se refere a superação do antigo sistema explicativo para legitimar o já dito no interior das relações pedagógicas, determinando a dizer apenas uma parte do real e, com isso, desarticula-se a possibilidade dialógica entre as duas consciências (professoras/Instituição)

Grupo Ifesp

Gato/IFESP

Enunciado 01 Antes das fundamentações, eu possuía a compreensão de que Educação Física era brincar e Arte se constituía apenas de desenhos e pintura. Atualmente tenho ampliado essa visão e sei que a Educação Física integra atividades como danças, jogos, lutas e brincadeiras que favoreçam as crianças a se movimentarem e desenvolverem a consciência corporal bem como suas habilidades motoras, objetivando ainda, a interação com os colegas para melhorar o relacionamento, visto que o corpo e mente deve ser entendidos como componentes integradores de único ser.

Borbo/ IFESP

Enunciado 01 O conhecimento construído durante o curso sobre a utilização da Arte no ensino fundamental veio para subsidiar a minha prática docente, pois já desenvolvia algumas situações de aprendizagem (dança, dramatização, ouvir e cantar músicas, confecção de brinquedos, dobraduras...) que valorizavam a sensibilidade, a criação e a espontaneidade do educando, mesmo não tendo um grande conhecimento sobre ela.

Aranha/ IFESP

Enunciado 01 Uma avaliação escolar inadequada pode possibilitar a repetência e esta tem consequência na evasão. Em outras palavras a criança com visão de aprovação e reprovação fogem da escola, tornando, assim, a escola mais evasiva, deixando, dessa forma, o professor isento da responsabilidade de questionar-se o que o aluno ou porque deixou a escola.

SPpf24/ IFESP

Enunciado 01 É preciso lembrar a relevante contribuição que o conhecimento sobre o desenvolvimento humano traz ao professor, a partir dele, o educador passa a considerar o movimento como fator de interação com o meio ambiente, utilizando atividades motoras que favorecem o aprendizado nos aspectos cognitivos, afetivos e motor, auxiliando a socialização, criatividade e expressão corporal.

(grifos meus)

Já no grupo Ifesp, o estudo dessas disciplinas no discurso das professoras alunas é uma oportunidade de se ampliar uma nova visão, sobretudo nas áreas que envolvem o desenvolvimento cognitivo, motor, artístico e didático, estes, sendo um indicativo de uma boa formação docente.

Há coincidência discursiva entre os grupos quando na manifestação do mesmo sentimento de gratidão pelo conhecer novas possibilidades de ensino que as tornem mais autônomas e realizadas. Pode-se dizer que há, entre os grupos, homogeneidade nas definições teóricas destas disciplinas, mas exclui-se a experiência discursiva das professoras no conhecer, enquanto coerências operacionais que explicam o gesto próprio de escutar e observar a realidade (Maturana, 2001).

Mas segundo Orlandi (2003), a exclusão dessa experiência discursiva deve-se ao discurso pedagógico autoritário que propõe na relação sujeito/instituição a homogeneidade discursiva da realidade para se fazer referência a um saber legítimo, ou seja, o sujeito descobre o já dito institucionalizado e o fortalece na sua fala, resultando daí a univocidade dos sentidos:

É no espaço da instituição que o conhecimento é homogêneo, pois a instituição do saber como um todo (o sistema de ensino, tendo no cume a Universidade) abriga todas as divisões. Essas divisões se agrupam: sala, aula, série, disciplina, nível (primário, médio superior), faculdade, universidade.(ibid, p.20).

Abrigar supostas divisões do conhecer é necessariamente uma função importante das instituições, enquanto tecnologias intelectuais, que na sua relação constitutiva auxiliam,

configuram e transformam o pensamento (Axt & Maraschin, 1998). Mas este tipo de função na instância do logicamente estabilizado assume um outro papel que tende a ser reproduzido na prática pedagógica no momento em que os professores passam a homogeneizar didaticamente as definições conceituais na sua relação com os saberes.

Nesse espaço discursivo de escrita do memorial, percebe-se nos diálogos teóricos das professoras que a apropriação do discurso do outro toma a forma do sentido estabilizado, quando o identifica como coisas-a-saber que ensinam, pedagogicamente, como fazer.

4.2 PRODUÇÃO DISCURSIVA NO FORCHAT

“Quero no escuro, como cego, tatear estrelas distraídas”

Zeca Balero

Nessa segunda parte, pensei em dividir as análises em dois itens temáticos de interlocução entre as professoras em formação do grupo Ifesp com as professoras recém formadas do grupo UnP, que discutem em ambiente telemático sobre a composição organizacional do memorial, as dificuldades na sua elaboração e o processo de constituição do discurso outro – a palavra pessoal.

O primeiro item temático: Organização Temática do Memorial e sua Ordem Significativa, foi subdividido em 2 blocos enunciativos: (1) organização do texto (quanto a forma, o estilo, etc); e (2) reflexão temática do memorial (a escolha do tema, o momento da escrita).

No segundo item: Conseqüências Teóricas das Interlocuções, relacionado ao processo de constituição do discurso das professoras, incide na apreensão da palavra alheia (citação de outrem) como fundamentação teórica da prática pedagógica, presente na interlocução, resultando no desdobramento discursivo referente ao percurso do discurso outro, abrindo a brecha para que as professoras alunas (ouvintes) escapem do sentido que lhes aprisiona a permanecer sempre caladas.

Há nessa apreensão sistemática e teórica do memorial, pontos de fuga dos sentidos que, em interação dialógica, desestruturam a relação estabilizada entre sujeito/instituição, regulados por efeitos ideológicos que as impedem compreenderem os sentidos que produzem.

4.2.1 Organização Temática do Memorial e sua Ordem Significativa

Na análise de discurso, interessa-me os sentidos produzidos pelas professoras no processo de elaboração do memorial e sua relação com a exterioridade (interdiscurso), ou seja, saber como o já dito foi reformulado na fala dessas professoras e compreender seus efeitos (do dito) de sentidos na relação sujeito/língua/história.

Nessa direção busco como analista de discurso mostrar que a sedimentação do sentido acontece quando interpretamos uma realidade universal, fora de nosso alcance. Há, portanto, o esforço empírico em absorvê-la como coisas-reais-a-se-saber, excluindo-nos de apreender nesse real universal a sua outra parte, o discurso outro.

No forchat é colocada em questão a elaboração do memorial. As professoras começam seus diálogos relatando a organização textual como normas necessárias para que sua escrita tenha sentido. Essa forma de pensar o texto não foi dito no memorial e que, no entanto, nos dá pistas de como os sentidos são percebidos, aceitos e experimentados pelas professoras. Por isso, penso ser o forchat uma tecnologia que possibilita o deslize dos sentidos.

Nesse espaço retomo as noções dadas por Orlandi (2004): a de *Organização* ligada exclusivamente à enunciação sistemática da língua, considerando a forma como transcrição literal do conteúdo e; a de *Ordem Significativa* que trabalha a materialidade da linguagem, diferentemente da ordem empírica, como processo histórico de constituição do sentido e do sujeito.

Para análise de discurso, a distinção dessas duas ordens: empírica e discursiva é importante para compreender o gesto de interpretação do sujeito (sua posição discursiva) no processo de produção dos mesmos e dos outros sentidos.

(1) Organização Textual do Memorial

Usuário: Gamis38/UnP

Mensagem: Gato/Ifesp conseguiu terminar tudo?

Usuário: Gato/Ifesp

Mensagem: Gamis38/UnP, eu acredito que sim. Tentei escrevê-lo de forma espiral, mas acredito que ele esta linear.

(grifos meus)

Nesse espaço dialógico entre as professoras sobre o modo de elaboração do memorial, há uma importante reflexão crítica feita pela professora aluna Gato/Ifesp quando percebe que, embora, numa tentativa de tornar sua escrita na forma de espiral, acredita que seu atual texto tenha assumido a forma linear.

É certo que a professora Gato/Ifesp não diz, nos diálogos, as tentativas por ela realizadas para tornar seu texto de escrita diferenciada, mas, no entanto, mesmo que essa forma estivesse pensada em seu aspecto puramente lingüístico, há um desejo de perceber-se como sujeito produtor de sentidos outros, que não seja mais essa forma linear de constatação do mesmo.

Usuário: Borbo/Ifesp

Mensagem: ...Se procede em querer dizer tudo de *forma clara* para que as pessoas que irão ler entendam o que estou querendo comunicar, *embora*, tenha *deixado a desejar na escrita* do último capítulo, gostaria de escrever sobre algumas situações de aprendizagem que não mencionei e que foram de grande relevância para minha formação.

Usuário: FAfe4/UnP

Mensagem: Bem, no nosso caso tivemos que relatar todos os momentos do nosso trabalho, *fazendo uma ponte entre a nossa vivência e alguns autores*. Por exemplo: Quando eu falo que brincava fazendo bolinhos de areia com casco de coco tive como referência Sônia Kramer que diz: É através destas atividades que a criança desenvolve a psicomotricidade.

(grifos meus)

Nos diálogos acima, a regra lingüística de coesão e coerência é pensada, metodologicamente, como âncora daquilo que se é importante de ser abordado na comunicação entre fundamentação teórica e vivência pedagógica. Suponho que a partir dessa orientação metodológica, as professoras alunas iniciam seus relatos pensando, sumariamente, os pontos temáticos a serem citados em harmonia com sua trajetória estudantil e profissional.

Na ordem significativa, o deslocamento sistemático do texto acontece no momento em que a professora aluna Borbo/Ifesp, em seu relato, deixa escapar a falta daquilo que realmente interessava dizer e que, no entanto, não foi dito (ou não pode ser dito). Essa falta (o deslize do

sentido): “embora, tenha deixado a desejar na escrita do último capítulo”, a professora aluna assume como responsabilidade sua e, logo mais, tenta preenchê-la (respondê-la): “gostaria de escrever sobre algumas situações de aprendizagem que não mencionei e que foram de grande relevância para minha formação”. Esse não dito – o discurso outro – não encontra espaço numa organização linguística que codifica a realidade como transparente, por isso, fica de fora: “tenha deixado a desejar”, a possibilidade da segunda consciência (professora aluna) se expor à opacidade do texto para se permitir encontrar, na relação intertextual do sentido, o seu próprio e outro discurso.

Nessa mesma ordem, quando a professora FAfe4/UnP explica que a referência teórica é feita a partir de uma descrição pedagógica vivenciada no passado: “Quando eu falo que brincava fazendo bolinhos de areia com casco de coco tive como referência Sônia Kramer”, permite na análise, compreender que o funcionamento estrutural do texto como prática sistemática, esboça primeiro os relatos das experiências significativas para depois buscar citações não necessariamente teóricas, mas que trazem para o cotidiano reflexões sobre experiências de aprendizagem.

Essa forma sistematizada de dizer incorpora-se na atividade prática do ouvinte/leitor (professoras), colocando-se fora do processo de produção de sentidos ao refletir primeiro nas técnicas de escrita. É um procedimento comum do sujeito perceber a língua como processo de transcrição direta do sentido universal. É, como veremos a seguir, na interlocução das professoras sobre a descrição temática do memorial.

(2) Reflexões Temáticas do Memorial

Usuário: Gamis38/UnP

Mensagem: No meu eu relatei como foi minha vida em família, infâncias, as brincadeiras que eu mais gostava, o início da minha escolaridade, os métodos dos professores, sua postura, experiência profissional, o meu ingresso no curso, as disciplinas que contribuíram para minha prática pedagógica.

Usuário: Borbo/Ifesp

Mensagem: Com relação ao memorial falo das aflições, dos receios, das experiências que deram certo e expectativas futuras que espero realizá-las brevemente.

Nos enunciados acima há uma seqüência nas reflexões do que se poderia relatar no memorial. As professoras começam selecionando os temas para cada capítulo. A seqüência temática (o atravessamento teórico na vida prática do professor) é um procedimento comum na elaboração do memorial. As professoras prendem-se a esse procedimento e deixa de lado sua relação constitutiva com os acontecimentos que transformaram sua trajetória docente, ou seja, não é percebido o percurso histórico dessas mudanças na práxis discursiva das professoras, somente a seleção de temas que coincida com suas experiências.

Usuário: FAfe4/UnP

Mensagem: De minha parte houve um pouco de dificuldade, isto porque para uma fundamentação é preciso a busca de informações através da leitura, a falta de tempo para esse fim acarretou-me uma grande preocupação.

Usuário: Aranha/Ifesp

Mensagem: senti dificuldade nos teóricos quando da documentação dos mesmos para passar para as referencias, por outro lado quando me apropriava de algum fazia a releitura e se encaixava justamente na minha vida.

Usuário: Aranha/Ifesp

Mensagem: Realmente memorial é coisa única na vida de uma universitária, Relembrar- profissionalmente é coisa que requer além de tempo próprio para isto uma fundamentação teórica. Isto me custou muito caro. Não financeiramente, mas horas a fio estudando, lendo, concentrada mesmo no passado.

Usuário: Gamis38/UnP

Mensagem: A dificuldade foi organizar o que resgatamos. Digo resgatamos, pois existiram acontecimentos em nossa vida que quase não lembrávamos. A fundamentação foi outro processo 'doloroso' porque tudo que tínhamos aprendido tinha que se encaixar perfeitamente com a historia da nossa vida.

(grifos meus)

Encontro em FAfe4/UnP dois modos de ver/apreender teoricamente a sua escrita. Para ela fundamentar seria: “a busca de informações através da leitura”. A leitura, nesse caso, é vista como meio de se obter tais informações. Se o tempo facilitasse essa busca: “a falta de tempo para esse fim acarretou-me uma grande preocupação” sua dificuldade seria, supõe-se, superada.

Embora fique dito que a razão dessa dificuldade seja atribuída pela falta de tempo, parece-me, que essa justificativa desvia o olhar/leitor à opacidade das leituras que faz e o direciona a perceber o que está como transparente na formulação escrita do memorial: o encaixe da fundamentação teórica na vida da professora. Esse encaixe (que é uma prática comum de quem escreve memorial e isso está evidente nos diálogos acima), tende a excluir a 2ª consciência (as professoras) de fazerem conseqüências teóricas na apreensão dos já-ditos. Há buscas imediatas pelas teorias que pretendem abordar, sem necessariamente, haver um encontro dialógico com elas.

Usuário: Borbo/Ifesp

Mensagem: O memorial poderia ser narrativo, reflexivo, coerente, os parágrafos deveriam ter uma ligação e tínhamos que ter o cuidado para não começá-lo com a mesma palavra do anterior...

Usuário: Borbo/Ifesp

Mensagem: Foi nas aulas de mtc (metodologia do trabalho científico), quando as formadoras pediram para que escrevêssemos sobre a nossa caminhada estudantil, onde poderíamos falar de como fomos alfabetizadas,

procurando fazer sempre uma ligação com o agora, se relacionando com os fatos históricos.

Usuário: Borbo/Ifesp

Mensagem: Além, da fundamentação, onde poderíamos colocar citações de teóricos que sustentavam a nossa pratica, fazendo nosso comentário sobre o que entendemos sobre o eles escreveram.

Usuário: Aranha/Ifesp

Mensagem: [...] Acredito mesmo que o melhor momento de meu memorial será quando apresentarei visto ser uma forma inovadora muito embora eu não sei se a forma como estou preparando minha fala esteja coerente com a abnt ou sei lá outro tipo de “alfabeto”.

(grifos meus)

Na interlocução do Grupo Ifesp sobre a escrita do memorial, as professoras alunas apresentam como preocupação primeira de produção, o cuidado em manter a coerência textual, seguindo a técnica de organização das idéias: “não sei se a forma como estou preparando minha fala esteja coerente com a abnt ou sei lá outro tipo de “alfabeto” diz professora Aranha/ifesp; a interdependência dos parágrafos comentada pela professora Borbo/Ifesp: “os parágrafos deveriam ter uma ligação e tínhamos que ter o cuidado para não começa-lo com a mesma palavra do anterior” e a utilização do modelo seqüencial da fundamentação das idéias: primeiro a professora cita, depois ela comenta; primeiro lembrar do passado, depois relacioná-lo a fatos históricos.

Na verdade o que é reconstituído na história de vida das professoras são seqüências de fatos repetidos que estão sempre lá, esperando ser revestidos pela atualidade nos mesmos moldes dos já-ditos.

Usuário: FAfe4/UnP

Mensagem: olha Karen, no início fiquei apavorada, mas depois que iniciei fui ficando mais tranqüila, o problema era o tempo muito curto, porque tínhamos que ter a fundamentação e além do memorial tínhamos ainda que participar de um seminário avançado. Como eu faço parte da geração dos fins dos anos 50, me amarrei na história sobre a campanha "De Pé No Chão Também se Aprende a Ler que durou até o ano de 1964, quando aconteceu o Golpe Militar. **(grifos meus)**

O tempo mais uma vez é visto como dificultando a relação da professora FAfe4/UnP com as ações teórica e pedagógica que, ao meu ver, apresentam-se como ações dicotomizadas e, por isso, necessita de um bom tempo para se conciliar teoria e prática: “o problema era o tempo muito curto, porque tínhamos que ter a fundamentação e além do memorial tínhamos ainda que participar de um seminário avançado” - a professora age como se essa separação fosse um procedimento natural do processo de formação acadêmica.

Usuário: SPpf24/Ifesp

Mensagem: as minhas dificuldades primordiais, pelo menos são as que eu considero, foi a falta de tempo disponível... Quanto à fundamentação achei um tanto difícil porque diziam para nós que não devemos jogar pedaços de textos para fundamentar nossas vivencias e sim ler o livro ao qual ira fundamenta-la.

Usuário: Lia/ prof^a visitante

Mensagem: Concordo SPpf24/Ifesp. Acho que realmente você expressou bem, pedaço de texto. É assim que os formandos normalmente fazem.

(grifos meus)

Parece-me ser dito (aquele autorizado a dizer) que o encaixe teórico de autores diversos que têm em comum: a leitura interpretativa de uma mesma obra, não ser recomendável para se fundamentar o memorial. Nesse caso, recomenda-se um novo procedimento: a leitura da própria obra (outro encaixe?) como a forma mais coerente de apreensão teórica: Quanto à fundamentação achei um tanto difícil porque diziam para nós que não devemos jogar pedaços de textos para fundamentar nossas vivencias e sim ler o livro ao qual ira fundamenta-la. Mas, no entanto, não se discuti a relação intertextual dos pedaços de textos trabalhados pelo professor em relação a obra. Há uma transferência de procedimentos e não conseqüências teóricas dessa relação para que a professora possa, com isso, incluir-se no processo construção de sentidos.

Usuário: Aranha/Ifesp

Mensagem: deixe que eu desabafe com você, segredo guardado. Quando escrevi minhas primeiras mal traçadas linhas, achei que estava abafando, porém, quando chegou a hora da critica tutelar, de uma certa forma me castrou, isto pq eu enaltecia muito minha primeira professora (*a orientação feita para a professora não sair do foco temático*), mas isto n foi suficiente para q eu deixasse de escrever. À medida que o tempo ia passando eu sentia que escrevia mais e mais, porém me faltava o aporte teórico e realmente isto é de suma importância para a escrita de um memorial. **(grifos meus)**

Embora esteja presente, mais uma vez, a questão referente à organização lingüística e metodológica da escrita nas interlocuções como uma norma de fundamentação a ser seguida, o sentido outro se desliza a partir do questionamento da professora ao dizer que sente-se castrada em não poder falar o que realmente deseja. Na ordem significativa de análise, esse deslize acontece quando há a possibilidade interpretativa de se construir sentidos que não sejam os mesmos e que nasçam da atitude responsiva da professora em querer dizer o que deseja dizer, pois, “dizer é produzir (tornar possíveis) gestos de interpretação” (ORLANDI 2003 p.22).

Usuário: Borbo/Ifesp

Mensagem: Existiram momentos em que não consegui relatar o que gostaria de dizer, porque a oralidade é diferente da escrita e tem certas palavras que não eram adequadas para ser registradas num trabalho acadêmico, principalmente as que costumamos usar no nosso cotidiano, e por ser rigorosa com a minha própria escrita nunca estava satisfeita com o que estava produzindo. **(grifos meus)**

Há uma outra forma de castração, neste caso, ela não é diretamente imposta pelo outro, mas é necessária na apropriação de uma linguagem acadêmica. A falta da palavra adequada impede de se dizer aquilo que gostaria, ou seja, o querer dizer é suplantado pela organização lingüística.

O cotidiano lingüístico da professora aluna é negado. Isso é claramente compreensível já que o seu gesto de interpretar os sentidos empenha-se, enquanto gesto ideológico, em querer-dizer o que já está dito, sem o grifo de seus próprios sentidos.

Usuário: Gato/Ifesp

Mensagem: Tive e tenho muitas dificuldades com a escrita, das normas cultas e... Acredito que essas dificuldades existem por falta de leitura eu não gosto de ler, mas descobrir porque durante o curso, a minha leitura era confusa, eu não obedecia a pontuação com isso não entendia o texto. Hoje é diferente **(grifos meus)**

Interessa-me o mecanismo de identificação do sujeito no momento da constituição dos sentidos, nesse diálogo, pois os sentidos das palavras dessa professora aluna já estão ali definidos e o processo de identificação do sujeito é refletido nesse espaço. O que está transparente é a dificuldade de leitura como sendo algo de responsabilidade da professora, já que “não gostava de ler” e nem “obedecia a pontuação”, sendo, agora, minimizada com a ajuda da Instituição.

Por outro lado, posso entender que a explicação dada do não gostar de ler esteja ligado ao não domínio lingüístico: “minha leitura era confusa, eu não obedecia a pontuação com isso não entendia o texto”, e, por isso, a dificuldade de “extrair” o que o texto quer dizer. No entanto, percebe-se que essa dificuldade é, tão logo, minimizada: “hoje é diferente”, pelo gesto ideológico de encontrar soluções já previstas e imediatas que a faz acreditar que sua postura mudou em relação a leitura.

4.2.2 Conseqüências Teóricas das Interloquções

As interloquções acontecidas no forchat envolvem dois tipos de gestos de interpretação relevantes a compreensão do processo de constituição dos sentidos das professoras sobre as inquietações teóricas de suas certezas/incertezas práticas.

Temos, então, o primeiro gesto de interpretação que é o do analista (o meu) enquanto dispositivo teórico de análise, tratando de encontrar possíveis brechas na interloqução para que o sentido possa ser outro, expondo, como propõe Orlandi (2003), o olhar/leitor à opacidade do

texto, ao sentido que fica de fora, à compreensão responsiva ativa das professoras, aos novos modos de pensar.

Em contrapartida temos o dispositivo ideológico que controla o gesto de interpretação das professoras alunas e das professoras recém formadas no momento da interlocução, produzindo sentidos sob os efeitos da ilusão referencial e da ilusão de ser o sujeito a origem do dizer. Nisso, consiste a estabilidade intersubjetiva entre sujeito/instituições no campo da linguagem em que o dado (informação) se estabelece como objeto onipotente do dizer, deixando de fora os possíveis sentidos.

Usuário: Aranha/Ifesp

Mensagem: Gamis38/UnP, cade vc, uma coisa ainda não disse para você , foi da relação teoria e pratica, achei interessante pois aquele velho amigo vigsti(vai assim mesmo)certa vez falou que a cr transforma um cabo de vassoura em um cavalo e um pedaço de madeira em uma boneca, isto acontecia comigo quando criança quando brincava de casinha e fiz na minha sala de aula uma atividade parecida so que com uma folha de jornal. as crs enrolaram o papel formaram o boneco, vestiram ,colaram cabelo, deram nome ao boneco, em dupla estes conversaram, enfim fizeram uma verdadeira festa com uma folha de jornal. **(grifos meus)**

O sentido literal da palavra do outro, esvazia a sua possibilidade (a da professora aluna) cognitiva de articular os conhecimentos, como também, distorce o que o outro quis dizer ao transferi-lo para a instância metodológica. Para a professora Aranha/Ifesp, a prática discursiva não é conseqüências teóricas, mas uma maneira sistemática de aplicação das coisas-a-saber.

Usuário: Borbo/Ifesp

Mensagem: Acredito que a interdisciplinaridade é trabalhar dentro de um contexto real, tendo um pouco de conhecimento de cada conteúdo das disciplinas, procurando envolve-los de maneira clara e com objetivos bem definidos. Foi importante, porque deu sustentação a minha pratica educativa e ao meu trabalho acadêmico, pois pude compreender porque utilizava determinadas metodologias e a importância de interliga-las,ou melhor dizendo passei a compreender o processo ensino-aprendizagem.

Usuário: Aranha/Ifesp

Mensagem: Borbo/Ifesp, como vai você, quero me fazer presente para falar sobre a interdisciplinaridade em minha prática pedagógica. Hoje dia da conscientização da raça negra contei história dos negros para meus alunos em seguida confeccionei com eles bonequinhos. Explicando com retalhos de tecidos confeccionamos as roupas, desenharam o rosto, colamos os olhinhos (aqueles q se comprar em armarinhos, colamos tb os cabelos encaracolados, em seguida pintaram tudo de preto. Fizemos a exposição

creia todos que viam achavam "massa", aproveitei a oportunidade para reforçar o assunto de corpo humano em ciências quando sempre dizia pinte os membros superiores de preto, pinte os inferiores tb imagine que até a karen chegou a ver.

Usuário: Aranha/Ifesp

Mensagem: karen escrevendo para Borbo/Ifesp falei algo a respeito de interdisciplinaridade, me responda se tem coerência, pois as vezes eu falo demais e chego até a me enrolar nessa teia que é tão difícil de sair

(grifos meus)

Na mesma direção do enunciado anterior, esses três confirmam o mesmo percurso temático de literalização dos sentidos. O conceito de interdisciplinaridade, por exemplo, não é teorizado como processo que trabalha as relações do conhecimento, mas como uma prática instrumental de aplicação de conteúdos específicos em um determinado cenário pedagógico para que a relação entre as disciplinas tenha espaço adequado, pois a relação já está lá; o ambiente é que deve ser preparado.

Se de um lado, é clara a noção de interdisciplinaridade ao descrever uma atividade pedagógica; de outro, um certo receio de achar que o que diz não está seguro: "me responda se tem coerência". E é justamente essa incerteza teórica que compromete a professora Aranha/Ifesp cada vez mais com o dizer que não lhe é compreensível: "pois as vezes eu falo demais e chego até a me enrolar nessa teia que é tão difícil de sair", mas que, no entanto, tem que ser aceito

Usuário: Borbo/Ifesp

Mensagem: O professor que cito no memorial contribuiu para minha formação crítica, a metodologia que ele utilizou foi importante, porque pude produzir textos que expunha minhas idéias sem medo dizer o que estava pensando e hoje tento resgatar esse meu lado crítico, participativo nos eventos políticos e democrático que a sociedade produz, quando iniciei o curso senti falta desse meu agir que deixei adormecer.

(grifos meus)

A metodologia utilizada pelo professor contribuiu na formação crítica da professora Borbo: [...] “pude produzir textos que expunha minhas idéias”, mas essa criticidade é adormecida na atualidade: “hoje tento resgatar esse meu lado crítico”. O que leva afinal adormecer o ser crítico? É a falta de uma boa metodologia? Expor suas próprias idéias não encobrem idéias outras que controlam as nossas? Segundo Orlandi:

O homem interpreta por filiação, ou seja, filiando-se a este ou aquele sentido, inscrevendo-se nesta ou naquela formação discursiva, em um processo que é um processo de identificação: ao fazer sentido, o sujeito se reconhece em seu gesto de interpretação. (2003 p.19).

Não seria esse reconhecimento de procedimento metodológico filiado a uma formação discursiva que conduz “criticamente” o aluno a interpretar o que x quer dizer? Pois, se assim o é,

compreende-se que essa crítica é adormecida, quando o sujeito se exclui dessa possibilidade de poder dizer.

Usuário: Gato/Ifesp

Mensagem: os textos eram muito filosófico, difícil compreensão textos "denso", consegui superar essas dificuldades com auxílio das colegas, que me incentivava. Hoje depois de três anos os textos tornaram-se familiar e não tenho tanta dificuldade como no início.

Usuário: Borbo/Ifesp

Mensagem: Senti dificuldade em relatar fatos que deixaram cicatrizes profundas, e de falar do próprio curso, porque no momento da escrita as idéias não surgiram, somente depois elas apareceram, talvez tenha sido o acúmulo de informações, ou o próprio cansaço físico e mental que tenha contribuído para ter escrito tão pouco sobre o curso.

(grifos meus)

A identificação direta daquilo que o texto diz perde de vista as diferentes formações discursivas aí inscritas, perpassando as diferentes épocas e lugares, numa relação intertextual. Sem a referência histórica, os conceitos presentes no texto são empiricamente repetidos: a memória do dizer é esquecida por aquele sujeito que ler o acontecimento como totalmente novo. Na falta desse elo histórico, o dizer do texto é absorvido pelo sujeito como informação importante de ser repassada. O que se há de fazer é ler muitas vezes o mesmo texto para fixar o

sentido estabelecido, criando a ilusão da profundidade teórica. A dificuldade surge pela impossibilidade de gerir o sem-sentido e assim o sujeito não consegue revelar o que de fato lhe incomoda, passando a adjetivar os conceitos como uma forma de dizer o que já se sabe: “os textos eram muito filosófico, difícil compreensão textos denso”. Por outro, o sem-sentido é justificado pelo cansaço mental e físico: “talvez tenha sido o acúmulo de informações, ou o próprio cansaço físico e mental que tenha contribuído para ter escrito tão pouco sobre o curso”.

Mas a idéia de acúmulo de informações tem a ver com a identificação direta do texto, por isso, que as idéias se esgotam, não há mais o que dizer. Os sentidos, mesmo sendo repetidos têm que ter coerência e isso exige por parte das professoras esforço mental e criatividade para encaixar adequadamente as teorias na prática pedagógica.

Usuário: Aranha/Ifesp

Mensagem: hoje que estou mais tranqüila a respeito de escrever e apresentar memorial. Venho aqui para saber de vocês se o mesmo que aconteceu comigo aconteceu com vocês. A princípio eu não me embarcei ao escrever, as recordações fluíram e eu fui escrevendo. Aconteceu que veio a primeira correção. Conclusão: a escrita estava muito dialógica, não havia fundamentação teórica. Comecei a me apavorar, mas, conclui: nada é tão difícil que não possa ser feito de maneira fácil Procurei, ler, ler mais, e foi nestas lidas q me esqueci de fazer anotações a respeito das referencias, me embarcei toda e chequei a conclusão que os teóricos estão ai para nos ajudar mostrando o que devemos dizer com precisão, pois eles estudaram, e estudaram muito para chegarem a determinadas conclusões. **(grifos meus)**

A professora Aranha se embaraça pela dificuldade em conciliar, espontaneamente, o seu dizer com aquilo que lhe dá sustentação: a exigência teórica. Antes: “A princípio eu não me embarcei ao escrever, as recordações fluíram e eu fui escrevendo”: sua inclusão no relato. Há a exigência (orientação pedagógica) de infiltrar no relato o dizer do outro autorizado ao descobrir que: “a escrita estava muito dialógica, não havia fundamentação teórica”. A professora se submete a dizer o que não lhe pertence e por isso se angustia: “Comecei a me apavorar, mas, conclui: nada é tão difícil que não possa ser feito de maneira fácil”. Como estratégia, recorre a técnica do encaixe teórico, pois o que diz o outro autorizado não se contesta, portanto, não há interpretação, não há diálogo: “chequei a conclusão que os teóricos estão aí para nos ajudar mostrando o que devemos dizer com precisão”.

A onipotência da citação teórica exclui a professora do seu processo discursivo e essa sensação é materializada por ela em outro enunciado, quando relata a importância dos critérios de elaboração escrita do memorial. Vejamos:

Usuário: Aranha/Ifesp

Mensagem: a instituição IFESP adota o seguinte critério sempre que a professora ao escrever fizer citação tem que posteriormente tecer um comentário a respeito da mesma relacionando com sua vida. Isto foi bem fácil quando citei Froebel, qdo ele diz: "toda criança na infancia tem que ser protegida pelos pais pois ela é dependente. Um dos capítulos do meu memorial foi falando deste relacionamento tão adequado que tive, pois, muito bem repercutiu no meu fazer pedagógico. Procuo antes de mais nada conhecer a criança com a qual vou lidar no dia-a-dia e acima de tudo quando fui escrever o memorial, vi que foi muito vantajoso toda esta experiência , isto pq falar de uma vivência é melhor do que aquilo que falar daquilo que apenas ouvimos falar.

(grifos meus)

Ela admite a onipotência teórica como sendo o dizer legitimado que deve ser citado e, ao mesmo tempo, a nega, quando esse encaixe teórico não é vivenciado: "isto pq falar de uma vivência é melhor do que falar daquilo que apenas ouvimos falar". Para ela, o outro é visto como fora de alcance e, por isso, deve-se ter um enorme esforço para ouvir o que ele tem de correto em nos dizer.

Usuário: Gato/Ifesp

Mensagem: Ola! eu confesso que não utilizei muito teórico para fundamentar o trabalho por não ter realmente lido a obra e sim participado de debate de texto fragmentados em relação aos teóricos

Usuário: Gato/Ifesp

Mensagem: mais mesmo sem citar percebo que a convivência e as trocas experiência nos faz viver as idéias do teóricos sem mesmo ter lido.

(grifos meus)

Não há muito que dizer sobre o texto refletido nele mesmo. É incompreensível para um sujeito que é constitutivamente histórico esbarrar-se num ponto zero do dizer. O que é constante nesse processo é o movimento sempre tenso do mesmo e do diferente. Sem essa relação, interdita a possibilidade dos sentidos serem outros. Como estratégia de fundamentação teórica ou mesmo de fuga daqueles sentidos que não lhes dizem nada, a professora recorre a interação discursiva por outros meios que não sejam somente textos: [...] “não utilizei muito teórico”, mas que venham de alguma forma facilitar na compreensão teórica.

Parece ser o debate esse meio possibilitador: [...] “mesmo sem citar percebo que a convivência e as trocas de experiências nos faz viver as idéias do teóricos sem mesmo ter lido”. Dessa forma, entende-se que “viver as idéias dos teóricos” é justamente colocá-los num contexto discursivo outro para que os fluxos dos diferentes sentidos circulem.

Usuário: Aranha/Ifesp

Mensagem: comentando sobre o que aconteceu comigo durante a produção do meu memorial posso afirmar que este período foi o mais delicado que existiu na minha vida acadêmica . Por vezes eu fiquei sozinha, sem ajuda do meu tutor, sem ajuda do grupo de base, enfim sem saber onde pesquisar em quem me fundamentar, mas, graças a Deus foi superado, vi, venci e estou preparada para outro (ou melhor... não sei se estou não...)Foi uma experiencia e tanto... mas valeu , aprendi muito.

(grifos meus)

Para se está bem respaldada no que diz, a professora tem a necessidade de orientação teórica que a guie em sua trajetória discursiva, ensinando como deve ser um trabalho bem fundamentado, ou seja, aprender a operar, metodologicamente, a série do dizer: narração-citação-comentário. A solidão surge da ausência dessa orientação, uma vez que a professora ao se posicionar fora de seu campo de observação se perde no espaço do outro - “sem saber onde pesquisar em quem me fundamentar” – e sem apoio, tenta encontrar um caminho que a faça retornar do seu mundo imaginário. O difícil retorno é o momento possível e também duvidoso de superação: “mas, graças a Deus foi superado, vi, venci e estou preparada para outro (ou melhor... não sei se estou não...)”.

Usuário: SPpf24/Ifesp

Mensagem: Fundamentar minha pratica, seria saber o que eu estava fazendo.Vou tentar me explicar, quando propunha produção textual aos alunos, por exemplo, fazia porque outros professores faziam, porque estava no currículo, sem compreender o que esta metodologia contribuía ao desenvolvimento e aprendizagem do aluno e que as vezes eu não queria fazer porque não ia dar certo para determinada turma naquele momento,mas ficava impossibilitada de fazer do meu jeito. Hoje,compreendo certas metodologias,adequo,faço do jeito que achar melhor para a aprendizagem dos alunos. Eu possuía leituras de alguns textos,mas não tão longos e científicos, como aqueles que vem na contracapa dos livros didáticos para auxiliar o uso do livro pelo professor. No ifesp, logo nas primeiras semanas me deparei com o seminário de Psicologia que falava de Piaget com suas sanções expiatorias e por reciprocidade,de cara não entendi muita coisa,fique nervosa,logo eu!que compreendia as coisas no"ar"? Entrei em desespero e as colegas e incentivavam e para não desistir. Chamo isto, a troca de experiência e de confiança que eles me passavam e ajudou para que eu rompesse essa dificuldade. Hoje estudo buscando elucidar as minhas duvidas,por ex.,sobre as sanções, tento ver a limitação que possuo e leio buscando entender a minha duvida,vou interpretando a medida que percebo algo do que o teórico fala na minha pratica ;á compreendo melhor.

(grifos meus)

Para a professora SPpf24/Ifesp fundamentar a prática é compreender o como fazer: “Hoje, compreendo certas metodologias, adequo, faço do jeito que achar melhor para a aprendizagem dos alunos”. Mas essa adequação exige leituras conflituosas sobre assuntos até então incompreensíveis: “[...] deparei com o seminário de Psicologia que falava de Piaget com suas sanções expiatórias e por reciprocidade, de cara não entendi muita coisa, fique nervosa, logo eu! Que compreendia as coisas no "ar"”. É a citação do outro em processo de apreensão. Sua superação parece partir da seguinte estratégia: “vou interpretando a medida que percebo algo do que o teórico fala na minha pratica ;aí compreendo melhor”. É o dizer do outro fluuando na experiência discursiva do professor, querendo dizer que a teoria ensina como fazer.

Usuário: SPpf24/Ifesp

Mensagem: É Karen, estes teóricos citados, parece ser uma "regra" nas entrelinhas do curso. Porque a gente vai citando os camaradas que falam do mesmo jeito da gente, parece ate que e redundante, mas é dito que eles devem sustentar a nossa pratica, ai se tira uma parte do texto lido que combina com a nossa fala, aí ta fundamentado, na escrita.

Usuário: karen.santos

Mensagem:Então fundamentar seria isso?

Usuário: SPpf24/Ifesp

Mensagem:Para mim seria compreender o modo de trabalhar, isto é , dar aulas,compreender a ação de um aluno, compreender a postura de um pai e ate mesmo do próprio profissional,tendo referencia em algum teórico.

Usuário: SPpf24/Ifesp

Mensagem: ie gente! Já mudei de cara, digo de ícone. Não e por nada não. É que q as coisas da vida são tão iguais que a gente precisa variar um pouquinho.

A estabilidade do mesmo sendo agora questionada: “Porque a gente vai citando os camaradas que falam do mesmo jeito da gente, parece ate que é redundante” - como uma suposta regra de citação teórica que ensina como deve ser: “Para mim seria compreender o modo de trabalhar”. Essa compreensão teórica se confunde com petições cognitivas de ações que a professora precisa seguir: “compreender a ação de um aluno, compreender a postura de um pai”.

É nesse espaço conflituoso entre as leituras do outro e a prática discursiva da professora SPpf24/Ifesp que acontece a fuga dos sentidos – a possibilidade da compreensão responsiva ativa da professora que, mesmo sem perceber, se desloca um pouco da ilusão referencial do mesmo: “[...] É que q as coisas da vida são tão iguais que a gente precisa variar um pouquinho”. Variar significa dá sua própria tonalidade às “coisas tão iguais” para que elas sejam diferentes, ou seja, desconstruir o mesmo seria teorizar (dá a sua própria tonalidade) a teoria do outro na sua relação compreensiva de resposta.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Proponho, nesse espaço discursivo, a retomada dos objetivos definidores de todo o percurso investigativo: a produção de sentidos das professoras em formação e as condições de sua produção, tendo como desdobramento o movimento tenso entre paráfrase e polissemia existente no discurso das professoras em relação às teorias que se apropriam e as conseqüências teóricas dessa apropriação no relato da prática pedagógica refletidas no Memorial e no Forchat.

Na análise observou-se o funcionamento discursivo nos dois contextos tecnológicos – Memorial e ForChat, entrecruzando-os no movimento de tensão entre o mesmo e o diferente, sendo este, o mecanismo de distinção utilizado para compreender os gestos de interpretação presentes no discurso. A partir daí foi possível definir categorias em que explicassem o processo de apropriação teórica na experiência discursiva das professoras, classificando-as da seguinte maneira: I – Citação do Outro Institucionalizado – o acontecimento logicamente estabilizado; II – Citação do Outro Reformulada – o acontecimento sendo atualizado pelo deslize dos sentidos.

A interseção do confronto enunciativo entre essas categorias no que se refere a relação teoria e prática expõe o olhar/leitor a reflexão de três acontecimentos discursivos: o processo de sistematização escrita do memorial, a auto-exclusão discursiva e as conseqüências teóricas de apropriação do discurso do outro.

A sistematização escrita do memorial tem seu reflexo na identificação direta do texto em si, ou seja, o acontecimento discursivo quando relatado é traduzido literalmente pela linguagem sem levar em conta sua ordem significativa: a história (práxis do viver) intervindo na língua.

O processo de identificação direta do texto presente no discurso das professoras define dois modos sistemáticos do dizer. O primeiro, diz respeito às marcas formais – a sintaxe – que determinam a construção semântica dos enunciados e o segundo, refere-se aos argumentos construídos em conformidade com as proposições logicamente estáveis no que diz respeito a fundamentação teórica do texto.

Dentro dessa perspectiva metodológica, observa-se na elaboração do memorial a exigência de uma escrita coesa, coerente e bem fundamentada, diferentemente da escrita coletiva produzida no forchat. Isto porque, no ambiente telemático não há a preocupação de se deter às normas lingüísticas para organizar as idéias. No entanto, há indícios de proposições lógicas e estabilizadas na descrição teórica de um novo acontecimento pedagógico como sendo o sistema cognitivo explicativo mais adequado de superação dos modelos tradicionais. É nesse momento que as professoras recorrem à língua por entenderem que o sistema lingüístico codifica as idéias do outro para torná-las transparentes em suas falas.

Na escrita produzida no forchat - em seu aspecto menos formalizado - foi possível apreender nas discussões coletivas a preocupação das professoras pelo uso apropriado de conectivos de ligação em relação a organização dos parágrafos e, também, o cuidado de tornar o texto coeso e coerente no momento da transcrição do dizer do outro na sua prática discursiva.

É nesta organização das palavras arrumadas no texto que encontramos a estratégia do encaixe teórico estruturado em série discursiva: narrativas de si/ citação teórica/ comentário da citação. Tal estratégia fecha a possibilidade dos sentidos deslocarem para outros sentidos, por isso, acontece a auto-exclusão discursiva das professoras no momento em que suas palavras esvaziam-se para que o outro autorizado determine o que deve e pode ser dito. No entremeio (gesto leitor/ escritor) podemos encontrar o sentido que se exclui, recuperando-os do sentido estabelecido.

O acontecimento de proposições logicamente estabilizadas resulta na explicação científica dos conceitos estudados como sendo necessários para validar o fenômeno a ser explicado. As argumentações discursivas construídas pelas professoras partem dessa comunidade científica (formação discursiva) que determina o critério de validade de uma explicação.

Nesse sentido, o gesto de interpretação das professoras se prende a somente descrever o que é para dizer do outro autorizado, sem observar as conseqüências teóricas deste dizer em sua experiência discursiva. A observação que se faz do acontecimento situa-se fora do campo observacional das professoras, ou seja, fora de sua práxis do viver na reformulação constante dos já ditos, sendo, assim, possível o processo de estruturação/ desestruturação do sentido através do movimento tenso entre paráfrase e polissemia.

Mesmo fora do campo observacional, observa-se que houve o deslocamento dos sentidos para outros novos possíveis, quando, na discussão coletiva, as professoras em seus questionamentos percebem que suas considerações teóricas são reduzidas em detrimento a difícil tarefa de organizar textualmente o encaixe de uma citação teórica em suas experiências discursivas.

Embora estes questionamentos não deixem de trazer conseqüências teóricas na relação discursiva entre teoria e prática docente, tendem a ser desvirtuado, logo mais, quando tentam justificar que as dificuldades de elaboração teórica dos relatos são resultados do reduzido tempo, que é insuficiente para se fazerem as releituras de alguns textos que servirão na composição do trabalho; razão pela qual torna angustiante todo o processo de fundamentação teórica.

Entendendo dessa maneira, procurei, nestas análises, refletir a questão do lugar em que os sentidos são retomados e diversificados por observadores implicados na sua própria experiência discursiva, sendo esta, a condição que torna possível a apreensão de uma realidade transbordante, aquela que fica de fora, recriando-se e que é difícil de ser capturada por sistemas cognitivos estabilizados, exteriorizados, fora de nossa práxis do viver na linguagem. Uma realidade que ora se estabiliza, ora se dispersa num movimento interminável e tenso entre paráfrase e polissemia, desafiando nossa capacidade de pensar diferentemente sobre a mesma coisa para ser possível perceber outros sentidos nessa relação discursiva do mesmo e do diferente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHARD, Pierre e Jean/Davallon, Jean/Durand, M/Pêcheux, Eni/Orlandi (Orgs) **Papel da Memória**. Trad. E Introdução José Horta Nunes – Campinas, SP: Pontes 1999.

AXT, M. Sobre a interdisciplina: alguns tópicos para discussão. Palestra proferida no **Workshop do PGIE/UFRGS**. Porto Alegre, 18/10/1999.

AXT, M. E MARASCHIN, C. **Definindo uma perspectiva ecológica da cognição**. Em Strey, M et al. *Psicologia Social Contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 1998

_____ Prática pedagógica pensada na indissociabilidade conhecimento-subjetividade. In **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 1 (jan./jun. 1997), p. 57-80.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão. 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2000 – (Coleção ensino superior)

BRAIT, Beth. As Vozes Bakhtinianas e o Diálogo Inconcluso. In: BARROS, D. L. P. FIORIN, J. L. **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**: em torno de

Bakhtin Mikhail. São Paulo: Edusp, 1994.

ELIAS R. Carime. Leitura...Fios que tecem o mesmo e o outro bordado. **Letras de Hoje**, v.36, n.125, p.537, set.2001

FILHO, José Camilo dos Santos e Gamboa, Silvio Sánchez (org). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 4ª. Ed.- São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v.42).

GLOSSÁRIO, de termos do discurso. A-B-C-D-E-F-H-I-J-L-M-P-R-S-T. Disponível em :
<<http://www.discurso.ufrgs.br/glossario.html>

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Trad. Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MARASCHIN, C e AXT, M O Enigma da Tecnologia na Formação Docente. In PELLANDA, N.C e outros (org) **Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy**. Artes e Ofícios. Porto Alegre. 2000. (artigo publicado no IV Congresso RIBIE, Brasília,1998).

MATURANA R. Humberto, Cristina/Magro, Miriam/Gracian, Nelson/Vaz (Orgs). **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Ed.UFGM.1997.

_____. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana**. Belo Horizonte: Ed. UFGM. 2001

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A leitura e os leitores**. (organizadora) – Campinas, Sp: Pontes, 2ª edição, 2003

_____. **Discurso e Texto**. Pontes, Campinas, 2002.

_____. **Interpretação : autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**, Vozes, Rio de Janeiro, 1996.

_____. **A Linguagem e seu Funcionamento : as formas do discurso**, 2a ed., Pontes, Campinas, 1987.

_____. **As formas do silêncio; no movimento dos sentidos.** Campinas,SP: Ed. Da Unicamp, 1992.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso; Princípios e procedimentos.** Campinas, SP: Pontes. 2003.

PÊCHEUX, Michel. **Estrutura ou Acontecimento.** Trad. Eni Puccinelli Orlandi – 3ª Edição – Campinas, SP: Pontes, 2002.

RIBEIRO, Renato Janine. **A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes** – Rio de Janeiro: Campus, 2003.

ANEXO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACED - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TEXTO ESCRITO COMO CRITÉRIO DE SELEÇÃO DE MESTRADO
ESTILO: NARRATIVO
ANO: MAIO/2002**

CANDIDATA: KAREN CHRISTINA PINHEIRO DOS SANTOS

MAIO/2002

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACED - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MEU COMPROMISSO PROFISSIONAL: UM DESAFIO À CRIATIVIDADE

Ao pensar sobre minha trajetória profissional, fez-me recordar da minha professora primária Salete que muito atenciosa e carinhosa tinha um jeitinho todo especial de nos envolver com suas histórias e contos infantis. Ela demonstrava preocupação com o nosso futuro, sempre nos dizia que antes sermos qualquer coisa, deveríamos ser uma pessoa de bem e começava a perguntar a cada um de nós o que gostaríamos de ser quando crescêssemos e não titubeei a responder: ser professora!

Cresci e me vi numa confusa opção de escolher entre a Escola Técnica Federal do RN e o Magistério. Optei pelos dois e, simultaneamente, tentei conciliar as duas futuras profissões.

Não demorou muito para perceber que a minha vida prática conduzia-me, sutilmente, a carreira docente. Assim, adentrei-me na difícil e encantadora tarefa de ser professor.

Em 1986 conclui o magistério e no mesmo ano aprovada no Concurso Público do Estado. Convocada para ensinar na Escola Estadual Santos Dumont, dita modelo, localizada no Comando Aéreo de Treinamento (CATRE) - Hoje, Base Aérea de Natal.

Nessa escola absorvi o ensino tradicional. Criei o hábito de somente transmitir conteúdos e os alunos apenas resolviam tarefas direcionadas. Considerava-me uma boa professora.

Lembro que para dar uma aula diferente, fiz um passeio cujo assunto era o processo de crescimento das planta. Mas, frustrante foi minha tentativa porque os alunos queriam conhecer o Hangar construído pelos americanos da II Guerra Mundial. Uns correram para subir no avião. Vi-me completamente desesperada até chegar um soldado me pedir, por ordem do diretor militar, para que retirasse os 27 curiosos e afoitos alunos.

O velho paradigma me paralisou de tal maneira que não consegui perceber o trabalho rico que poderia realizar com esses alunos no Hangar.

Passei cinco anos nessa escola em completo descompasso: ora via-me na condição de excelente professora porque planejava, corrigia todos os cadernos, usava adequadamente os recursos didáticos, curti muito as crianças; ora surgia um sentimento negativo em relação a minha prática.

Inundei-me de esperança na possibilidade de me livrar desse mal-estar docente, quando passei no vestibular para o Curso de Pedagogia da UFRN (Universidade Federal do Rio Grande

do Norte). Foi uma explosão de alegria e de muita expectativa no sentido de encontrar respostas às minhas inquietações.

Nesse contexto de mudança, achei que me apropriaria do saber e do saber-fazer, garantindo minha competência profissional.

Nos quatro anos de curso fui consumindo diversas teorias sobre aprendizagem e gradativamente fui perdendo o paladar da reflexão, da crítica, da construção do pensamento e me acostumei a reproduzir bons modelos teóricos, utilizando-os na sala de aula.

Geralmente, nós professores, somos induzidos a aceitar ou rejeitar uma determinada teoria acreditando que já sabemos a respeito dela e, por isso, tornamo-nos imunes sem permitir aprender de novo aquilo que já se sabe, quando visto em outro contexto. Eu precisava me sentir competente porque, sinceramente, mesmo de forma equivocada, me preocupava com aprendizagem dos meus alunos.

O cenário da minha trajetória profissional trouxe imensa dificuldade e muitas incertezas no exercício da atividade docente na construção dos saberes pedagógicos. Cabia a mim a escolha de qual postura seguir: andar na contracorrente com propostas ousadas e desafiadoras, estudando, dialogando com o outro, construindo e florescendo ou se deixar levar pela correnteza do modismo pedagógico; ou ainda ficar a deriva sem saber que rumo tomar em situações problematizadoras em sala de aula.

Confesso que houve um momento que procedi, assim, a deriva quando surgiam perguntas interessantes dos meus alunos e que rapidamente escoava no ralo do esquecimento por não saber como conduzir tal questionamento.

Havia dentro de mim um conflito muito grande de como entrelaçar o saber do saber-fazer. Eis o grande desafio!

No auge das minhas inquietações surgiu em 1998 o Curso de Especialização em Novas Tecnologias na Educação, promovido pelo ProInfo (Programa Nacional de Informática na Educação), realizada na UFPB (Universidade Federal da Paraíba). A partir daí, o uso das Novas Tecnologias na Educação, tornou-se o timoneiro que me impurrou a novos caminhos para o aprendizado.

Ao término do curso voltei para Natal, assumindo o cargo de multiplicadora no Núcleo de Tecnologia Educacional - NTE/II, ambiente que me auxiliou a romper com o hábito de cumprir rotina curricular de induzir o aluno a mastigar os conteúdos e o professor a seguir modelos.

A proposta de engajamento dos professores de Escolas Públicas às Novas Tecnologias, proporcionou a mim como multiplicadora a oportunidade de ver de perto o que chamaria de fenômeno da pororoca eletrônica: o encontro explosivo do saber e do saber-fazer.

Esse encontro trouxe a reboque o senso do compromisso profissional em trabalhar na era de rede, abrindo espaço para o sentimento de solidariedade, de humildade, de colaboração, de respeito e de contribuição.

À medida que fui me envolvendo e acompanhando as discussões com professores cursistas fui construindo novos conceitos que permitiam, não mais como censura, enxergar de forma diferente, velhos conceitos e transforma-los em conhecimento de uso, e isso, só foi possível quando atrelamos o trabalho com projeto e o uso pedagógico do computador. Uma vivência que me serviu de testemunho de que aprendemos quando interagimos com os outros e com as coisas do mundo.

As discussões que surgiam nas ações nos levavam a um processo instigador confrontando hipóteses, provocando desequilíbrios das certezas. O NTE passou a ser para mim um espaço aprendente, de reflexão sobre minha atuação profissional na ação. Assim, pude mobilizar novas idéias que possibilitem sentir, pensar e estar juntos entre si e com os alunos no conhecimento significativos.

Nesse ambiente de aprendizagem a gente conseguia lidar com o imprevisível e a sensação que tínhamos que estávamos desenvolvendo competências de formular questões e problemas, de aprender, evoluir e partilhar experiências e conhecimentos.

No entrecruzes de recuos e avanços abre a inscrição de participação na Lista de Multiplicadores, uma teia de troca de informações ancorada no trabalho problematizador e a metodologia de projetos, fazendo o profissional retomar posições, desânimos, dificuldades e sucessos, ou seja, uma trilha de busca contínua de possibilidades e novas descobertas.

No final do curso de capacitação de professores em novas tecnologias, fiquei responsável de assessorar esses professores nas escolas que eles pudessem vencer o medo que sentiam da máquina e a vergonha que tinham de saber que seus alunos tinham mais facilidade. Esse medo foi minimizado à medida que foi se conscientizando que não havia a necessidade de ser o boom da tecnologia, mas sim saber conduzir, como mediador, na transformação da informação em conhecimento.

Nesse período de sensibilização a parceria multiplicador-professor-aluno possibilitou a elaboração de um projeto sobre as drogas que iria ser apresentado na Feira de Ciências.

Quando vi aquele projeto de aprendizagem culminar na realização da auto-estima de todos os envolvidos me veio a lembrança da insistente frase da minha professora Salete: ser uma pessoa de bem. É uma vivência de cidadania. É humano.

O meu grande receio é agir com mediocridade, por exemplo, obter títulos e diplomas de aperfeiçoamento, realizar projetos alegóricos no sentido de se auto promover e nada contribuir para o aluno ser pesquisador e autor das suas produções.

Passei a me preocupar com minha formação moral de ter o compromisso de me envolver verdadeiramente no mutirão do conhecimento.

Particpei do curso de Direitos Humanos na Educação com a proposta de fazer um projeto nas escolas ligadas ao ProInfo como eixo temático a violência. Nesse curso, era marcante a

presença das minorias: negra, deficientes, homossexuais, a classe desfavorecida e os info-excluídos (analfabetos digitais). Todos em busca da igualdade dos direitos.

Em 2000 participei do Curso de Formação Continuada em Serviço de Multiplicadores do Programa Nacional de Informática na Educação sob a orientação do professor Daniel Queiroz..

Descrevo esse curso como um portal do conhecimento, da renovação de valores íntimos, de novos conceitos e novas possibilidades. Pude enxergar minhas falhas que, até então, não possuía visão para identificá-las e sana-las. No início tive dificuldade na navegação, mas fui muito bem assessorada pelos colegas virtuais que interagiram conosco. Ao me familiarizar com o ambiente consegui me congrega nas discussões do chat e juntamente com a professora parceira desenvolvemos um projeto cujo tema: Sexualidade, proposto pelos alunos da 7ª série da Escola Municipal Joaquim Honório.

Este trabalho me impulsionou ao desafio de apresentar, na interação como os alunos, novas formas de pensar, de agir, de provocar, de reencantar os alunos. A gente presencia a cada instante durante o processo como a criança pensa e como constrói estratégias para resolver seus problemas.

Continuei minha peregrinação em busca da vivência de aprendizagem e fui fortemente atraída pelo curso de Especialização em Psicopedagogia completando o segundo ano de conclusão. A minha experiência no NTE e os módulos assistidos sobre os transtornos de aprendizagem, me ajudou a pensar num projeto que auxiliasse o professor cursista em suas dificuldades no manuseio da máquina.

A Psicopedagogia, pelo seu caráter interdisciplinar, recorre às novas tecnologias para criar um espaço de experiências significativas de aprendizagem, reencantando também a postura do professor na sua prática, tornando-o com vida, criativo e ousado, um professor do futuro, agindo no presente.

As reflexões e estudos sobre a temática organismo-corpo-inteligência-desejo me impulsionaram a repensar a postura docente frente às mudanças pedagógicas e aos avanços das tecnologias da informação e comunicação ocorridas nos últimos tempos pela era das redes.

Como professora multiplicadora responsável pela capacitação de professores da rede pública de ensino no uso pedagógico do computador, percebi que grande parte dos professores sentiam dificuldades na aprendizagem das novas tecnologias por se apresentarem como uma teia lógica de informações que estimulam o pensamento; diferentemente da linearidade do pensar docente cuja formação oriunda de um ensino tradicional, o que dificulta e muito a relação pedagógica do ensinar e do aprender, comprometendo, assim, a construção do conhecimento.

Como aluna do Curso de Especialização em Psicopedagogia, procurei fundamentar a minha prática investigando os transtornos de aprendizagem desses professores que resistem ao novo, que trazem uma bagagem emocional atribulada quando vão enfrentar o computador.

A pergunta que sempre faço é a seguinte: Por que quando o medo da máquina é superado, o professor não consegue ser criativo em suas produções, optando, muitas vezes, por cópia de modelo de atividades e exercícios dirigidos.

Embora o professor depois venha assimilar bem esses novos recursos tem uma dificuldade de usar propostas mais ousadas envolvendo seus alunos na elaboração e reelaboração de novos conceitos na sala de aula, o que denuncia a falta de uma reflexão pedagógica. Nesse sentido o encaminhamento que o professor der no uso pedagógico do computador se refletirá na concepção que se tem de ensino e aprendizagem.

Compreender que a construção de um espaço psicopedagógico para aprendizagem de professores, parte de uma consciência de que o ensino não se resume a mero conteúdos isolados e mecanizados, mas na construção de uma ecologia cognitiva que promova um ambiente verdadeiramente de aprendizagem.

Em síntese, é ponto pacífico que mudança pedagógica antecede a tecnologia e deve ser vista por um novo olhar na atuação do professor: o de ser mais instigador, provocando situações desafiadoras para que o aluno possa se aventurar no conhecimento de forma prazerosa. No entanto, formar professores pensantes, criativos, transformador precisa engajá-lo ao um contexto curricular que discuta a idéia de aproximar o diferente, discutindo o velho conceito ainda presente nos currículos escolares a idéia de homogeneidade, herança biológica, Meyer (1999).

O que se percebe, que no espaço escolar as ações são predominantemente estáveis, o planejamento segue cronologicamente as etapas de ensino em ritmo linear, o professor pensa de forma programada, desfavorecendo a possibilidade de haver transformação.

É indispensável, portanto, um novo olhar sobre o currículo, tendo como eixo norteador a formação do professor.

Segundo Moreira (1998), o argumento central é que o preparo de um professor comprometido política e academicamente, apesar dos riscos apontados, pode beneficiar-se da preocupação com a diversidade cultural.

E a escola lida a todo instante com essa diversidade cultural e o professor tem que está preparado para essa complexidade. De fato a Pedagogia de Projetos, a Interdisciplinaridade, a Transversalidade, promovem engenhosas mudanças na prática do professor, entretanto, se o professor não perceber as relações entre escola, currículo e desigualdade social, não estará subsidiado para trabalhar a idéia de aproximar o diferente.

Tenho a pretensão de me tornar mestre para que eu possa aprender, através do trabalho investigativo, como identificar o conhecimento cultural dos alunos e como articulá-lo com o conhecimento escolar.

Assim, refletindo sobre minhas próprias experiências e as do outro, usando como fundamentação a pesquisa científica atrelada às Novas Tecnologia da Informação e Comunicação, serei mais sensível à diversidade na sala de aula sem correr o risco de corromper minha prática.

Quando nos dispomos a fazer algo com dedicação e interesse de servir bem, tudo fui para que surjam novas oportunidades, mesmo engatinhando nas observações e questionamentos mais profundos, não demoremos muito, por esforço próprio, buscar o entendimento das coisas.

Nas minhas buscas teóricas, cometo certos equívocos de acreditar que tal teoria é a certa que devo segui-la qual uma seita, porque vejo consistência do teórico na análise de suas pesquisas, muito embora, isso não significa dizer que devemos ignorar as pesquisas científicas, pelo contrário, é a fundamentação teórica que possibilita a gente mudar aquilo que já está superado e essa mudança, o professor precisa saber como articulá-la nas suas ações.

Perrenoud em entrevista a Revista Nova Escola, disse que o professor para desenvolver competências deve ter como recurso principal a postura reflexiva, capacidade de observar, de regular, de renovar, de aprender com os outros, com os alunos, com a experiência.

O aprender com o outro, nesse caso o orientador, me oportuniza a aventurar no novo conhecimento respaldado na pesquisa, reflexão e transformação. Como disse o poeta Guilherme Apolinaire (apud FERGUSON, 1997):

Cheguem até a borda, ele disse.
Eles responderam: Temos medo.
Cheguem até a borda, ele repetiu.
Eles chegaram.
Ele os empurrou... e eles voaram!

É desse empurrãozinho que nós professores precisamos para alçar o vôo da ousadia pedagógica: formar seres pensantes com sensibilidade humana.

O compromisso profissional nos torna disponível a atuar sempre nas questões desafiadoras, porque nos deixa mais realizado, mais digno, mais humano, mais solidário. A

sensação que tenho agora é de bem-estar docente e culminando esse prazer, recentemente fui convidada para participar de uma ONG Instituto Sol Brasil que tem como objetivo o resgate cultural brasileiro, especificamente o Rio Grande do Norte em seus aspectos históricos, turísticos e culturais e tornar pública sua divulgação aos países da América Latina, sobretudo, o Chile que é o primeiro país a investir seriamente em projetos educacionais e culturais com o objetivo de levar a cultura chilena ao exterior mediante uma estratégia de valorizar e favorecer o desenvolvimento cultural através do aperfeiçoamento docente, da capacitação, da investigação e da difusão.

A proposta cultural do Chile serviu de inspiração para ONG para que pensássemos num projeto que contemplasse a cultura do nosso Estado e levasse, assim, como no Chile, para fora do país, tornando-a conhecida.

A nossa preocupação é que o povo potiguar não conhece devidamente sua cultura, portanto, não sabe valorizá-la e nossa intenção também é de resgatar a nossa cultura, propondo ações estratégicas que promovam a consolidação de um processo que se dá no âmbito da produção, distribuição e difusão culturais.

O Rio Grande do Norte precisa traçar uma política pública para que o potiguar conheça seus atores, suas obras, suas vidas, saboreie sua comida, conheça sua história, valorize seus cantores, sua dança, seu folclore e saiba como difundir sua cultura.

Sob a ótica de repensar numa política pública cultural, incumbiu a mim e uma professora de História de elaborar um projeto que contemplasse a cultura na escola pública.

As idéias começaram a ferver, pois com minha vivência, propiciada pelo ProInfo, com trabalhos com projetos e as novas tecnologias e a experiência da professora de História sobre memória popular, nos apoiamos a apresentar uma proposta de promover na escola um intercâmbio virtual que possibilite a cultura do RN penetrar no espaço chileno.

Pensamos em trabalhar com os alunos a importância das manifestações culturais populares do povo potiguar, pois configuram em documento vivo das raízes da nossa civilização.

Assim, a proposta de promover um intercâmbio cultural no ambiente escolar, me despertou a investigar que contribuição daria o currículo escolar com o auxílio das novas tecnologias de comunicação e informação no resgate do acervo cultural dos norte-rio-grandense.

Em termos de realização pessoal, esse projeto vai me ajudar muito a resolver um erro que cometi lá na Escola de Base: Santos Dumont, de não saber como articular os saberes pedagógicos com os interesses dos alunos. Coincidentemente, o Hangar vai ressurgir, quando comentarmos sobre a importância dos americanos em nosso Estado na II Guerra Mundial.

Embora já em outro contexto e em outros tempos, não impossibilita de rever minha prática, reformulando meus conceitos, amenizando minha inquietação e ajudando na transformação de um mundo melhor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**, 1999.

FERGUSON, Marily. **A Conspiração Aquariana**; Trad. Carlos Evaristo Costa. 11ª ed. RJ: Record: Nova Era, 1997.

GENTILE, Paola e BENCINI, Roberta. Entrevista com Perrenoud. **Revista Nova Escola**. Disponível em: <

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/phd_main/php_2000/2000_31.htm

MOREIRA, Antônio Flávio. Multiculturalismo, currículo e formação de professores In. **ANAIS II: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Volume 1/1. Conferência, Mesa-Redondas e Simpósio. Águas de Lindóia – SP, 1998.

MEYER, Dagmar E. Alguns são mais iguais que os outros: Etnia, raça e nação em ação no currículo escolar. In: **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. 2ª ed. Ed. Vozes, 1998.