

AS MARCAS ENUNCIATIVO-DISCURSIVAS PRESENTES EM RELATOS DE PROFESSORES

Maria José Lima de Carvalho (UFPB)

marialimart@gmail.com

Prof^o Dr. Pedro Farias Francelino (UFPB)

pedrofrancelino@yahoo.com.br

Introdução

Este trabalho situa-se na linha da Análise do Discurso, visando contribuir com pesquisas linguísticas sobre a investigação do gênero relato de experiência na voz do professor. Embasamo-nos pela filosofia dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2010) e pela Teoria dos Gêneros (MARCUCCHI, 2008; SCNHEUWLY, 2010) que concebem a linguagem como produto social, cultural e histórico, além das contribuições de Signorini (2006) que desenvolve o conceito de gênero reflexivo, cuja dinâmica valoriza os saberes teóricos e práticos do professor.

Investigamos a atividade linguística de quatro professores, sendo dois professores considerados iniciantes na função (TARDIF, 2003)¹ e dois com experiência profissional. A coleta de dados refere-se a uma proposta para o doutorado² que ainda está em fase inicial de desenvolvimento, embora já seja possível ter uma visão preliminar sobre o fenômeno investigado.

Especificamente para este trabalho, selecionamos uma amostragem aleatória de duas escolas, que oferecem a realização do Ensino Fundamental, sendo uma municipal e outra estadual, localizadas na cidade de Mamanguape-PB. Optamos pela ação linguística de dois professores, um do sexo masculino, iniciante na profissão, que nomearemos como P1, e outro do sexo feminino, com experiência, que nomearemos como P2, a fim de resguardar suas identidades. Como P nomearemos a atividade linguística da pesquisadora que por meio de perguntas provoca a manifestação dos relatos. Nossa pretensão é analisar a configuração das vozes que se entrecruzam no discurso de suas produções orais, no gênero relato de experiência, para identificar e discutir as marcas enunciativo-discursivas materializadas em circunstâncias de interação com o pesquisador.

A pesquisa pode ser classificada como qualitativa, haja vista que “A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34), o que se coaduna com nossa proposta de trabalho. O instrumento de coleta tem sido feito por meio de entrevistas, através de filmagens,

¹ Conforme Tardif (2003), é considerado iniciante na profissão aquele professor que exerce a função nos primeiros 05 anos.

² A intenção é estender o tema trabalhado durante o Mestrado, gênero relato de experiência na voz da criança, inserido na linha de Aquisição da Linguagem, orientado pela professora Dra. Evangelina Faria, para uma proposta de doutorado, investigando a voz do professor.

realizadas em intervalos quinzenais. Os dados foram coletados em situações naturais de interlocução e, posteriormente, assumiram a forma de transcrição³, dentre as quais escolhemos dois fragmentos por se mostrarem representativos como relatos reflexivos que conferem saberes teóricos e práticos ao professor.

Nossa proposta de pesquisa, na tentativa de corroborar para melhoria do processo de ensino-aprendizagem, valoriza o contexto escolar por se tratar de um universo transcultural, disseminadores de discursos enquanto saberes que orientam a prática pedagógica.

1 Considerações acerca da linguagem

Apesar das orientações advindas das pesquisas linguísticas acerca das concepções de língua e dos documentos oficiais, a exemplo dos Referenciais Curriculares Nacionais (1997) que propagam orientações para o ensino, o nível fundamental ainda reproduz um modelo de língua e de ensino voltados às concepções tradicionais e imanentes. A prática pedagógica ainda prioriza o sistema linguístico, centralizado em modelos prescritivos gramaticais, em detrimento das variedades linguísticas que atualizam os efetivos eventos de comunicação. Uma prática adequada de escolarização valoriza os diferentes gêneros textuais e suportes que circulam em situações concretas de linguagem.

A proposta de Bakhtin ressalta a perspectiva interacional na linguagem, quando defende o princípio dialógico como um aspecto constitutivo da linguagem, seja através da relação entre textos, seja através da relação entre interlocutores. Para o filósofo, a língua não subsiste em seu estado estático, mas pela dinâmica das relações socialmente constituídas, atrelada às esferas de circulação, sendo assim “[...] o sistema sincrônico não corresponde a nenhum momento efetivo do processo de evolução da língua” (BAKHTIN, 2010, p. 94).

Na interpretação de Faraco, as práticas de linguagem para Bakhtin não existem independentes da interação: falar não é, portanto, apenas atualizar o código gramatical num vazio, mas moldar o nosso dizer às formas de um gênero no interior de uma atividade (FARACO, 2009, p. 127).

Para Bakhtin (2010), o enunciado comporta uma relação que envolve três elementos, a saber: a constituição temática, a estrutura composicional e o estilo do autor. Esse tripé utiliza a língua como instância de comunicação e de interação social, uma vez que para tal processo coopera a ação dos interlocutores, que desenvolvem a prática de diferentes atos, que exigem reações ou comportamentos e levam a firmar novos vínculos e compromissos (KOCH, 2010).

Nesse sentido, palavra conquista forma pela atitude interacional, sendo o território comum entre locutor e interlocutor (BAKHTIN, 2010). Esse padrão de interpretação permite vislumbrar o signo como uma estrutura complexa e semiótica, distante de um reflexo de abstração e de uma enunciação monológica, porque além de

³ As transcrições foram realizadas segundo as normas descritas por Marcuschi (1998).

dimensionar a visão dialética da relação, que se estabelece pela ação social, ainda possibilita enxergar as influências causadas pela postura de resposta do interlocutor.

Na visão de Bakhtin (2010), o signo é sempre variável e flexível na medida em que se adapta a qualquer contexto de produção e de recepção. Por esse viés, não existe conceito linguístico fora da relação de alteridade ou mesmo do movimento das vozes ideológicas que perpassam diferentes discursos historicamente situados na ou pela enunciação.

De acordo com Brait, Bakhtin, além da noção de dialogismo, que sinaliza em qualquer circunstância a um já-dito, também instaura o conceito de discurso de outrem, para enunciar a narrativa emaranhada por vozes, que se atualizam pela força do discurso nas efetivas relações sociais, [...] “da constituição dos sentidos, da possibilidade do que chamamos de interdiscurso, de alteridade constitutiva.” (BRAIT, 2006, p. 23).

2 A enunciação e o discurso de outrem

A linguagem, pela sua plasticidade natural, acomoda-se a uma voz anterior, atualizável pelo processo de comunicação. Essa atividade oferece ao sujeito a ação de dialogar com temas diversos, frente aos valores culturais e sociais, não somente para concordar com as vozes que se mostram implícitas ou explícitas no discurso, mas também para contestá-las, numa dinâmica constante. São estratégias linguísticas específicas que se formam como cadeias sucessivas, interagindo e permitindo representações simbólicas complexas, que refletem a própria organização da língua, no diálogo com as experiências humanas, no tocante a expressar as diferentes visões de mundo em diferentes épocas.

A incorporação de um discurso em outro discurso exprime o ponto de vista daquele que enuncia e de certo modo modifica o discurso anterior. A manipulação dos sentidos no discurso citado é revelada em graus variáveis e está interligada à heterogeneidade social.

O discurso citado, segundo Bakhtin/Volochínov (2010), é o discurso no próprio discurso, isto é, diz respeito à enunciação na própria enunciação, que de certa forma relaciona outros discursos. Envolve a relação com o tema da palavra, na medida em que é parte integrante da própria constituição do ato comunicativo e tem a capacidade de preservar a autonomia estrutural e semântica, sem, contudo, influenciar a atividade linguística dos referidos contextos.

Ainda focalizando o discurso citado, este se refere à forma como o sujeito enuncia o seu ato linguístico, visto que reflete a própria dimensão das relações socialmente constituídas no percurso histórico da humanidade. Significa mais do que retratar apenas os aspectos linguísticos visíveis na superficialidade do texto, contemplar a maneira como o sujeito enuncia e as descobertas sobre o que ele enuncia, porque envolve possibilidades infinitas de construções pelo sujeito que é senhor da enunciação, no ato verbal, quer por meio da palavra falada, quer por intermédio da escrita.

Nesse ato complexo, pode-se frisar que a expressão não demanda apenas o envolvimento dos elementos sintáticos, visíveis na superficialidade textual, mas envolve

relações mais complexas de poder e de posições ideológicas, relacionadas às instâncias institucionais que ordenam e caracterizam as vozes. Assim sendo, o discurso citado pode se reproduzir sob a forma de um discurso direto, de um discurso indireto ou ainda de um discurso indireto livre. De qualquer modo, nem sempre se apresenta como uma estrutura facilmente delineada, mas possível de ser revelada, até porque se manifesta em graus variáveis, seja em tamanho, seja relacionada para os níveis de complexidade das diferentes vozes: “Nas línguas modernas, certas variantes do discurso indireto, em particular o discurso indireto livre, têm uma tendência inerente a transferir a enunciação citada do domínio da construção linguística ao plano temático, de conteúdo.” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2010, p. 151).

É importante destacar a ideia de que o discurso citado envolve os fatores de produção e de recepção de textos, haja vista a compreensão da palavra como território de uma ação ativa dos interlocutores e de um agir social.

Portanto, a noção de discurso de outrem (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2010) envolve uma discussão complexa, inclusive porque reflete sobre a questão estilística e de autoria. Além do mais, está ligada ao caráter apreciativo que o falante faz diante das atitudes linguísticas. Para Faraco (2009), a posição do autor está relacionada à maneira de o autor representar as concepções de mundo linguisticamente, ao fazer um juízo de valor, baseado em critérios genuinamente sociais, frente a posições dialógicas, através das quais se reordenam os eventos da vida.

3 Algumas reflexões sobre o gênero relato de experiência

Para Schneuwly (2010), com base nos valores da influência social, o gênero é uma atividade construída na interação que se adéqua não somente às funções linguísticas e estruturais, mas também às operações cognitivas, sobretudo à dependência das funções discursivas. O falante tem a sua disponibilidade um rico material semiótico, que serve para realizar qualquer tarefa de comunicação com grande eficiência. Enquanto sistema linguístico, o gênero representa uma ação dinâmica e evolutiva, estando articulado aos fenômenos externos e às raízes sócio-históricas.

Schneuwly (2010) fundamenta a discussão sobre os gêneros com base nos aspectos tipológicos, a partir da eleição de três critérios de relevância, distribuídos em cinco categorias de agrupamento, pelas atividades do narrar, do relatar, do argumentar, do expor e do descrever ações. Em se tratando da nossa pesquisa, buscamos focalizar o gênero no agrupamento da ordem do relatar. Esse gênero expressa experiências do sujeito enunciativo, através de uma ação narrativa, quando enuncia um acontecimento passado, visto que os relatos são sempre formas linguísticas bastante comuns no cotidiano e, talvez, seja um recurso utilizado quase que diariamente por todos. É notório que sempre temos uma experiência para contar, numa incessante troca de experiências, e essa dinâmica forma a construção do conhecimento desde a esfera popular à científica. A todo instante o ser humano vivencia uma situação nova, algumas corriqueiras outras marcantes; porém, todas listam um repertório empírico que faz a história de cada um e globalmente reproduz a história da humanidade.

Vale ressaltar que o gênero relato de experiência tanto pode ser materializado na modalidade escrita quanto na modalidade oral, diferenciando-se por suas características específicas que, por sua vez, estão relacionadas aos níveis de formalidade do discurso. Ao refletir sobre a ordem do agrupamento do relatar (SCHNEUWLY, 2010), entendemos que possivelmente nessa ordem possam ocorrer os problemas elencados por Marcuschi (2001) sobre o gênero, acerca da distinção entre oralidade e escrita, uma vez que tanto a escrita quanto a oralidade estão diretamente relacionadas ao contínuo linguístico. Além do mais, o gênero relato traz à tona os critérios de textualidade que movimentam as possibilidades de sentidos, de acordo com os conhecimentos prévios dos interlocutores: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade (MARCUSCHI, 2008).

Outro aspecto sobre o relato de experiência pode ser encontrado em Signorini (2001). A autora trata de um processo de reconstituição das situações vivenciadas, que são expostas somente pela expressão do ato linguístico, no jogo que separa as circunstâncias do passado das circunstâncias do presente, numa dimensão que engloba fatores psicológicos e socioculturais:

[...] a partir de outros vários autores, a narrativa pessoal é, de fato, um recurso de que dispomos tanto para revelarmos como para desenvolvermos nossa compreensão do que somos como entidades psicológicas e também como seres de um mundo social e culturalmente definido. (SIGNORINI, 2001, p. 118)

Signorini (2001) aborda a significação do relato na experiência do professor, através do registro da fala desse profissional, enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem. Em outro trabalho, a autora denomina de “gênero relato reflexivo” (2006). Segundo a autora, esse gênero possibilita operacionalizar duas funções complementares de linguagem: a expressão do professor como profissional que fala acerca de sua prática didático-pedagógica e o desafio de expressar sua reflexão sobre teoria e prática, em uma ação verbalizada pela escrita. Chama-nos a atenção:

A primeira dessas funções é a de dar voz ao professor enquanto profissional, ou seja, enquanto agente de um campo de trabalho específico. Através do ‘relato reflexivo’ são desencadeados processos de articulação e legitimação de posições, papéis e identidades auto-referenciadas, ou seja, construídas pelo narrador/autor para si mesmo. (SIGNORINI, 2006, p. 54)

Desse modo, o gênero oral relato de experiência implica a reconstituição da situação contextual vivenciada pelo sujeito, através dos variados tipos de textos, sejam narrativos, descritivos, argumentativos ou de uma ação que envolve uma combinação entre eles.

Essa visão apresentada por Signorini (2006), de acordo com Schneuwly (2010), denuncia todas as dificuldades enfrentadas no ensino-aprendizagem, visto que cada

gênero possui particularidades linguísticas e características diferentes e, desse modo, reclama um trabalho didático metodológico bem específico.

4 Análises: entrecruzamento de vozes em relatos de professores

Nessa seção, discutiremos a proposta da nossa pesquisa de investigar a ação linguística de professores, pelo viés da filosofia dialógica (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 2010), em produções de relatos de experiência. Selecionamos duas situações de linguagem, cujos fragmentos foram transcritos (MARCUSCHI, 1998), a fim de analisar as vozes que se fazem perceber na interlocução, pela parceria da dinâmica do interlocutor (pesquisador).

4.1 Relatos de experiência de P1

P – na infância (.) é o que marcou seu / assim / um (.) algo que marcou (.) teria alguma coisa assim que ficou na sua memória relacionado ao período da infância (.) com relação ao ensino?

P1– *ao meu ensino:: num sei se foi bem assim puxando / é / é pelo estilo da professora né mas assim quando eu andava assim pela / pelas ruas né eu via várias coisas escritas porém isso ai é uma coisa que eu (.) até hoje eu guardo né comigo né olha porque eu então via várias coisas na escola e assim / a avonTADE que eu tinha de aprender a ler era bem maior daquilo do que / é éé aquele método que ela tava lá aplicando lá então (.) eu chegava em casa né então / certa vez eu ganhei / aliás eu vi um livro na biblioteca quando eu era criança é porque quando a gente procura sempre ter alguma figura né figura e eu não consegui ler aquele livro né eu não conseguia ler aquele livro e eu ficava apenas observando e eu tinha uma vontade muito grande de saber o que tava escrito ali: né então eu comecei / a aaa / por isso que eu sempre toco na questão da leitura porque a leitura ela de certa fórmula / ela / ela de certa forma não ela incentiva a você o processo da aprendizagem da alfabetização então (.) eu peguei um livro eu lembro / num lembro mais qual / qual o nome né mas era / não sei se era um conto pra criança né e eu ficava assim observando e ouvindo o diálogo entre os personagens e eu / não / não não é / é::: (.) não conseguia ler aquilo porque até / as primeira fase né então eu disse PROFESSORA né olha como é o nome desse livro aqui hein professora então ela disse NÃO ponha aí depois a gente / depois a gente lê e ela não leu né certo isso ai eu nunca esqueci e eu fiquei com aquilo na mente querendo de todo jeito é saber o que era aquilo que tinha escrito naquele livro então assim eu acho que aquilo ali foi o ponto principal na minha infância querer sa querer / é / é::: querer saber o que estava escrito ali porque eu não sabia ficava observando né quando eu pedi né ela disse NÃO AGORA NÃO depois a gente vê isso ai né eu não sei se foi a forma né que ela não queria lê ou se era que fazia parte da prática pedagógica dela né então acho foi isso que marcou assim / foi o que eu / assim (.) é::: o que me incentivou a: buscar a::: (.) a /*

a mim alfabetizar ou seja olhe né porque de certa forma como eu disse a escola era mais um castigo do que / do que é::: algo atrativo né então é: a gente sempre bate muito nessa tecla / tecla hoje não a escola tem que ser um lugar atrativo pros alunos né que de certa forma não é (.) e não/ isso já / isso já vem de muito tempo não é então aquelas aulas ali não era atrativa então eu queria aprender / é /é porém né eu num tava me adequando era sempre aquele mesmo método que ela aplicava lá então acho que isso foi o que me marcou mais querer saber o que tava escrito lá o diálogo daquele cachorro né ((retomou a voz do próprio livro ao citar um personagem da história)) tanto é que levei o livro PRA casa né e fiquei tentando associar né aquelas sílabas que ela falava lá é: a isso aqui é ba ai ia anotando / associando né algumas palavras eu conseguia decifrar porô / porém outras não porque eu não conhecia aquelas sílabas ainda PARTiu assim mais de mim mesmo (.) no final no final eu acho que isso foi o que me marcou mais essa parte assim de de esse livro

Signorini (2001) desenvolve o conceito de gênero relato reflexivo cuja função é dar voz ao professor, na condição de falar de um lugar específico, instaurando a legitimação de posições, papéis e identidade. Seguindo essa linha de raciocínio a respeito do gênero relato de experiência, percebe-se que, ao mesmo tempo em que o professor relata, neste episódio linguístico, reflete sobre aquilo que está enunciando, quando relata acerca de sua experiência como estudante, mais precisamente como se efetivou a sua aprendizagem de leitura.

Imbuído de uma prática reflexiva (SIGNORINI, 2006), o professor parte de seus conhecimentos prévios sobre as teorias e métodos pedagógicos, materializados por vozes que reconstituem o diálogo com a universidade, enquanto instituição formadora que tem autoridade de discutir propostas de leituras aceitáveis pela credibilidade das pesquisas e conduz para a interpretação de sentidos através da postura de produção e de recepção, frente aos sentidos possíveis no discurso.

Conforme Brait (2006), a produção de sentidos apoia-se nas relações discursivas executadas por sujeitos historicamente situados. Portanto, os relatos de professores não podem ser analisados independentes das ideologias manifestadas pelas vozes que refletem o próprio discurso acadêmico, daquilo que é adequado fazer para se enquadrar como professor que conhece e utiliza uma prática voltada ao Interacionismo em detrimento de uma prática tradicional, que funcionava mais como “castigo ou punição”, na voz do professor, do que necessariamente com fins educacionais. Sendo assim, frente à seleção de diálogos aceitáveis pelo interlocutor, o professor manifesta a compreensão sobre as adequadas práticas de leituras, atualmente veiculadas pelas vozes das universidades, conforme o segmento: “fazendo um paralelo né olhe fazendo uma analogia com os métodos hoje né foi mais aqueles métodos tradicionais.”

Brait comenta que, para Bakhtin, todo enunciado reflete e refrata uma postura ativa entre locutor e interlocutor, não apenas para concordar, como também rechaçar, o que possibilita gerar outras vozes, que nem sempre são explicitadas pelo ato verbal, contemplando inclusive imagens relacionadas aos aspectos contextuais e situacionais, pois “As relações dialógicas são extralinguísticas” (BRAIT, 2006, p. 12).

Os relatos do professor manifestam uma preocupação nesse sentido, porque levam em consideração um dos princípios da textualidade que é a relevância dos níveis informacionais (MARCUSCHI, 2008), quando procura demonstrar conhecimentos que sejam considerados relevantes pelo interlocutor, haja vista se tratar de alguém que também tem conhecimentos acerca do assunto.

Neste relato, além dos aspectos interacionais com o interlocutor, é possível visualizar outras vozes, oriundas do interior daquele que relata, reconstituídas em fragmentos; ou pela voz da professora, na expressão da narrativa indireta, *ela disse NÃO ponha ai depois a gente / depois a gente lê*, ou pela voz do professor como formando ou ainda pelas vozes provenientes de profissionais da educação, *a gente sempre bate muito nessa tecla / tecla hoje não a escola tem que ser um lugar atrativo pros alunos né que de certa forma não é* (.). Segundo Brait, para Bakhtin, a força do enunciado possibilita essa movimentação dialógica até consigo mesmo, relacionada a um ato de linguagem que comunga com a enunciação interior: “As relações dialógicas (inclusive as relações dialógicas do falante com sua própria fala) são objetos da Metalinguística” (BRAIT, 2006, p. 12).

Observa-se, por outro lado, o jogo das vozes que se processam para explicar ao interlocutor uma experiência de leitura incongruente na infância, no momento em que ainda não tinha um desenvolvimento adequado de leitura que lhe desse suporte para ler sozinho e por tais razões solicitava a mediação do professor para realizar aquele ato linguístico, visualizada neste percurso dos relatos: “*eu disse PROFESSORA né olha como é o nome desse livro aqui em professora então ela disse NÃO ponha ai depois a gente / depois a gente lê e ela não leu né certo isso aí eu nunca esqueci e eu fiquei com aquilo na mente querendo de todo jeito é saber o que era aquilo que tinha escrito naquele livro [...] né quando eu pedi né ela disse NÃO AGORA NÃO depois a gente vê isso aí né eu não sei se foi a forma né que ela não queria lê ou se era que fazia parte da prática pedagógica dela né então acho foi isso que marcou assim.*”

Essa configuração discursiva, recupera vozes pela infiltração na narrativa do discurso indireto, mas também contempla fragmentos diretos pela voz da professora, possivelmente como uma estratégia para conferir confiabilidade e veracidade aos relatos.

Em suma, os aspectos discursivos conduzem a atividade do locutor a manter os relatos voltados aos valores de expectativas de cooperação, por selecionar relatos substanciais na dimensão do locutor e do interlocutor, porque viabilizam práticas identitárias de cunho social, valores de classe, que são reconstituídos historicamente, sobretudo pelo discurso acadêmico, até porque o gênero se define como instrumento semiótico complexo, principalmente pelo caráter funcional mais do que propriamente pelo caráter linguístico (SCHNEUWLY, 2010).

4.2 Relatos de experiência de P2

P – com relação a::: aquilo que você aprendeu na universidade você acha que consegue aplicar as metodologias (.) na sua aula?

P2 – *consigo (.) tem algumas coisas que sim mas assim o que me ajudou bastante a melhorar a metodologia em sala de aula foram assim os aprofundamentos (.) os seminários que fiz a formação continuada (.) que até agora eu fiz uma recente o ano passado (.) né pelo estado (.) e:: assim hoje eu já vi que a: a:: universi / os professores / universitários nessa formação por / exemplo quem deu foi um professor da universidade da uepb (.) então: era uma professora (.) ela assim (.) agente viu / eu vi que deu pra chegar mais na realidade dos alunos (.) então deu mais para atender as necessidades (.) a perspectiva por que veja bem na minha época aquela linha tradicional ela fazia efeito (.) mas hoje na / na época de hoje no ensino de hoje assim na realidade né devido a tecnologia devido a era mesmo da informática (.) então o aluno ela não:: tem mais aquela (.) aquela abertura quele tinha antes para assimilar o tradicional ele agora procura mais os recursos modernos né a questão da informática a questão de / de fazer uma aula diferente através de slides de:: vamos dizer com / com dvd com cd com vi / com televisão essas coi / essa metodologia agora ela atende mais a necessidade então o aluno tem mais interesse (.) já na época da gente não: se a gente / professor chegava em sala passava aquela / dava aquela aula fazia o exercício aquela (.) aquela tradição mesmo aquela metodologia tradicional (.) hoje não o aluno ele necessita devido a tantas mudanças né na nossa (.) sociedade de algo que: interesse que prenda que chame atenção (.) né mas sempre eu procuro mesclar isso ai (.) né sempre que eu trago todo dia uma novidade não porque muitas vezes até e a senhora num vai explicar não a senhora num vai copiar hoje não muitos ainda entende que (.) é:: os recursos né que nós utilizamos (.) pra ele / pra muitos deles não é realmente uma aula (.) só que já tem assim essa abertura de muitos também pra entender a professora preciso fazer uma coisa diferente (.) olha assim eu aprendi melhor (.)né com / explicando assim com o slide eu aprendi melhor(.) então:: assim (.) eu acredito que: (.) é:: nessa perspectiva se a gente trabalhar a gente vai conseguir atingir tanto aquela metodologia que a gente viu na universidade como essa nova que a gente vê na formação continuada vê em minicurso né (.) em seminários em aprofundamentos assim*

Os relatos da professora emitem um tom reflexivo (SIGNORINI, 2006). Conforme Bakhtin (2010), o tom é uma das características de composição do enunciado, que empreende o estilo do autor frente à temática abordada, sempre num posicionamento apreciativo. Nestes relatos especificamente, sua voz, pela indução do interlocutor, avalia o discurso que remete à metodologia apreendida durante sua formação inicial, também fazendo uma comparação com os métodos de ensinamentos recomendados atualmente; além disso, valoriza o discurso da formação continuada como um meio que possibilita acompanhar a evolução da era da tecnológica.

Percebe-se a princípio a voz da professora, fazendo uma analogia entre uma prática de ensino tradicional e uma prática de ensino que sinaliza, possivelmente, a uma abordagem interacionista. Na expressão de Bakhtin (2010), o signo reflete e refrata uma realidade social, quer discordando dela, quer concordando com ela, a exemplo deste fragmento: [...] *veja bem na minha época aquela linha tradicional ela fazia efeito (.)*

mas hoje na / na época de hoje no ensino de hoje assim na realidade né devido a tecnologia devido a era mesmo da informática (.)então o aluno ela não:: tem mais aquela (.) aquela abertura quele tinha antes para assimilar o tradicional ele agora procura mais os recursos modernos né[...].

Ainda se observa nos relatos da professora entrevistada o resgate indireto da voz da professora que ministrou o curso de formação continuada. Ao relatar, ela faz uma reflexão sobre as propostas de ensino, ao argumentar que em sua época a metodologia tradicional supria os objetivos de ensino-aprendizagem dos discentes; mas hoje, diante do quadro de mudança, advinda da era da tecnologia, a realidade exige novas práticas de adequação ao ensino-aprendizagem; inclusive por meio de novos recursos tecnológicos, o que, necessariamente, reflete uma posição valorativa do sujeito frente à realidade da tecnologia, diante do quadro evolutivo sócio-histórico da educação. Percebe-se que a professora retoma indiretamente as vozes do curso de capacitação quando dá relevo às necessidades atuais: *(.) então o aluno ela não:: tem mais aquela (.) aquela abertura quele tinha antes para assimilar o tradicional ele agora procura mais os recursos modernos né a questão da informática a questão de / de fazer uma aula diferente através de slides de::vamos dizer com / com dvd com cd com vi / com televisão essas coi / essa metodologia[...].*

Os relatos também reconstituem as vozes dos alunos reproduzidas por meio do discurso direto, ao resgatar a opinião dos alunos em sala de aula sobre os métodos de ensino-aprendizagem, uns concordando, outros discordando dos métodos mais modernos, num tom sempre valorativo:[...] *e a senhora num vai explicar não a senhora num vai copiar hoje não muitos ainda entende que (.) é:: os recursos né que nós utilizamos (.) pra ele / pra muitos deles não é realmente uma aula (.) só que já tem assim essa abertura de muitos também pra entender a professora preciso fazer uma coisa diferente (.) olha assim eu aprendi melhor (.) né com / explicando assim com o slide eu aprendi melhor (.)*

A professora finaliza estes relatos fazendo uma avaliação acerca dos conhecimentos adquiridos, apegada às vozes da primeira formação, mas num diálogo contínuo de reflexão com outras vozes que se reportam a formação inicial, ponderando acerca de qual prática atende as exigências desta geração, conforme descrito neste trecho: *é:: nessa perspectiva se a gente trabalhar a gente vai conseguir atingir tanto aquela metodologia que a gente viu na universidade como essa nova que a gente vê na formação continuada vê em minicurso né (.) em seminários em aprofundamentos assim*. Portanto, a professora se utiliza das vozes dos alunos para fundamentar sua argumentação a respeito do tema, na estratégia de convencer o interlocutor.

Conclusão

Os relatos reflexivos (SIGNORINI, 2006) como manifestação de linguagem dialogam com vozes anteriores, seja do próprio sujeito que enuncia, seja com vozes alheias (BAKHTIN, 2010). Nos relatos, observamos a oscilação entre diferentes vozes recuperadas quando o professor reconstitui um momento anterior à enunciação. Ao

mesmo tempo em que relata, expressa uma reflexão a respeito do próprio processo de ensino-aprendizagem.

Com essa discussão, acreditamos que os relatos reflexivos (SIGNORINI, 2008) constituem uma ferramenta a serviço da formação continuada do professor, na medida em que conduz o professor a repensar sua prática pedagógica e ao mesmo tempo interagir com a teoria. O desafio é fugir da perspectiva de língua em sua condição estática e imanente em favor das concepções que valorizam os aspectos de comunicação, mas também de interação social (BAKHTIN, 2010), numa postura dinâmica e evolutiva. Portanto, urge a relevância de um trabalho com diferentes gêneros, atrelados às diferentes esferas de comunicação, partindo da pressuposição de que a heterogeneidade linguística advém da heterogeneidade social.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 14.ed. São Paulo: Hucitec, 2010. 203p.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo, Parábola, 2008. p.13-64.
- BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos chaves**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 08-31.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo, Parábola, 2009. 168p.
- KLEIMAN, Angela B.; SIGNORI, Inês. [et al]. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. 280p.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos dos textos**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2010. 216p.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1998.
- _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3.ed. São Paulo: Parábola, 2008. 295p.
- SCHNEUWLY, Bernardo; DOLZ, Joaquim. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 2.ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2010. 239p.
- SIGNORINI, Inês. (org.); PENTEADO, Ana Elisa. [et al], **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. 205p.
- _____, Inês (org.). MARCUSCHI, Luiz Antonio [et al]. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.