

ESCOLA, PESQUISA E INTERLOCUÇÕES EM AMBIENTE VIRTUAL: SENTIDOS DO ACONTECIMENTO

Joelma Adriana Abrão REMIÃO*

ABSTRACT: This work aims at studying aspects of the continuing education process in a group of teachers who embraces research at the school environment. Also, it presents how teachers meet with the University context and how they show this encounter in their discourse via a communication and information technology and a virtual learning environment. This study is guided by theoretical and analytical French Discourse Analysis notions, founded by Pêcheux, involving the subject, discourse and meaning production, the act of interpretation and authorship. Thus, from the understanding that new discourses also emerge from interactions and relationships in the cyberspace, the corpus for this analysis was constructed from teachers' written manifestations, available through dialogue exchanges excerpts extracted from an internet discussion list and from the ForChat virtual learning environment.

KEYWORDS: Continuing Education. Research. Virtual Learning Environments.

1. Introdução

Este trabalho, fundamentado em minha pesquisa de Mestrado¹, aborda aspectos da formação continuada de um grupo de professores que acolhe a pesquisa no espaço escolar e do seu encontro com a Universidade e com o discurso da informática na educação. Este estudo é guiado pelas noções teórico-analíticas da Análise de Discurso de linha francesa, fundada por Michel Pêcheux que envolvem sujeito, discurso e produção de sentidos, gesto de interpretação e autoria.

A experiência em análise acontece em uma escola da rede estadual do interior do Estado do Rio Grande do Sul, cujo início se deu a partir de uma proposta vinda da Universidade na perspectiva de discutir, com os professores e a coordenação pedagógica da escola, uma metodologia para a sala de aula que contemplasse uma abordagem mais investigativa. É a partir do envolvimento com este projeto que passamos a pensar a relação da escola com a pesquisa, ou seja, procuramos focar o modo como os discursos sobre pesquisa chegaram e estão sendo significados nesta escola.

2. Dispositivos metodológicos

Entendendo que no ciberespaço emergem novas discursividades, o corpus para análise foi constituído a partir da manifestação escrita dos professores viabilizada pelas interlocuções efetivadas em uma lista de discussão organizada via correio eletrônico e na ferramenta Forchat². Participam, desta experiência, onze professores do ensino fundamental – anos finais

* Doutoranda em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

¹ Dissertação de Mestrado defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob Orientação da Prof^ª Dr^ª Regina Maria Varini Mutti.

² Forchat - Ambiente virtual pedagógico desenvolvido para a conversação escrita, disponibilizado pelo LELIC/FACED/ UFRGS.

e do ensino médio, uma orientadora educacional, uma supervisora escolar e um pesquisador da universidade³.

O percurso da análise dirige-se à relação entre o intradiscurso, que é o nível das materialidades, e o interdiscurso, que é da ordem dos saberes discursivos. Entende-se que não há uma única maneira de interpretar o “corpus”, como também se considera que o próprio movimento que antecede a interpretação do “corpus”, ou seja, constituir o “corpus”, já é um trabalho de análise e requer que se façam escolhas. O “corpus” na perspectiva da Análise de Discurso não é dado a priori. A sua construção se faz por gestos de leitura, de interpretação e de entendimento do que é o objeto de investigação.

Para estabelecer os recortes que foram analisados buscamos um procedimento da Análise de Discurso que propõe um movimento de vaivém entre o intradiscurso e o interdiscurso, a busca no “corpus” e a busca de efeitos de sentido, ou seja, realiza-se um mergulho no intradiscurso e este remete ao interdiscurso. O interdiscurso levanta questões e voltamos novamente ao intradiscurso que suporta várias leituras. É um trabalho minucioso que demanda a análise do enunciado pela via do acontecimento discursivo, pois, segundo Pêcheux, é pela repetição que o enunciado se apega ao acontecimento e este, por sua vez, faz com que um enunciado que surgiu em um outro contexto, produzindo outros sentidos, venha a ser ressignificado e produza novos sentidos.

Analisar o discurso significa interpretar os sujeitos que enunciam, é observar a relação entre língua e ideologia, percebendo que os sentidos das palavras não são fixos, eles são produzidos a partir dos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução.

Assim, ao trabalhar com o discurso dos sujeitos e ao transitar nos territórios do imaginário, podemos dialogar com o que não se mostra, com o que fica silenciado. É o encontro com crenças e mitos; subjetividades que podem emergir a partir da análise do “corpus”, uma espécie de reavivamento das lembranças, através de uma busca cuidadosa pelos caminhos da memória do dizer.

O conceito de memória discursiva, diz respeito à recorrência de enunciados, separando e elegendo aquilo que, de fato, dentro de uma contingência histórica específica, pode surgir sendo atualizado no discurso ou rejeitado em um novo contexto discursivo.

Segundo Mutti (2007, p. 265), “[...] a heterogeneidade e dinamicidade, atribuídas à memória, estão imbricadas no conceito de discurso, que está na dependência da implicação dos conceitos de estrutura e acontecimento, que estão na origem dos enunciados.” Então, conforme Pêcheux (1990, p. 53), são os “[...] pontos de deriva possíveis [...]” presentes em “[...] todo enunciado, toda seqüência de enunciados[...]” que possibilitam um “[...] lugar à interpretação [...]” e é “[...] nesse espaço que pretende trabalhar a Análise de Discurso.” E, seguindo por este mesmo viés, foi nesse espaço que passamos a olhar para o discurso do sujeito professor em sua manifestação escrita viabilizada pelas interlocuções na lista de discussão e no “Forchat”.

3. As análises

Consideramos para análise as formulações selecionadas a partir do “corpus” constituído, buscando dar visibilidade aos efeitos de sentido produzidos pelos sujeitos-professores ao se envolverem com uma experiência que acolhe a pesquisa na escola e propõe um exercício de pensamento constante a partir do olhar sobre a própria prática.

³ Esta experiência inicia no ano de 1999, cujo trabalho é proposto pelo pesquisador Márcio Martins, no momento do desenvolvimento da sua pesquisa de mestrado e coordenado pela Prof^a Dr^a Margarete Axt.

3.1 Efeitos de sentido sobre o modo como os professores acolheram a pesquisa na escola

A partir das formulações, a seguir representadas por (Fn°), são evidenciados efeitos de sentidos que apontam para como os professores, tendo se mostrado receptivos à chegada da pesquisa, foram lidando com ela e construindo, a partir desta, um espaço de formação continuada em serviço, na escola.

Os efeitos de sentido analisados são os seguintes:

Efeito de observação da própria prática

F (21)“Vou contar para vocês como estou conduzindo o trabalho, as experiências do projeto. A partir do segundo encontro com a quinta série 1 levei um gravador para registrar as falas, questionamentos dos alunos. Em casa escuto-as e escrevo. Ao escutar a fita pela terceira vez percebo que falo muito. Ainda me encontro no pedestal. Sou a dona do saber. Embora tenha deixado os alunos questionarem sobre os assuntos que lhes interessavam estudar noto que os direcionei para algumas perguntas. Vejo (percebo) uma preocupação muito grande, minha, em arrumar tudo. Apresentar um trabalho para os outros (grupo, coordenação, supervisão,). Ainda nesta aula (encontro) não estava presente o foco principal: o aluno; observação dele como sujeito e investigador. Ainda me sinto fazendo um trabalho para mim e, bem feito, caso precise dar satisfações. (Percebi que não consigo reescrever na íntegra os meus textos, acabo transformando-os, e foi o que acabei de fazer por aqui). Soltar as amarras do sistema. Observar, construir, escutar... Por que isso me amedronta tanto? Será que conseguirei dar conta? De repente o melhor é não pensar demais. Deixar fluir. O segredo está, muitas vezes, nas coisas mais simples. Buscar, ouvir, observar, respirar. Desamarrar. Será que conseguirei me libertar dessa metodologia mofada?”

Um dos pressupostos do projeto é, de fato, orientar o professor para que faça seus apontamentos em um diário (diário de bordo) para que possa ir registrando o seu pensar sobre o processo que está vivendo, as situações de sala de aula, seus questionamentos, suas conquistas, enfim, um modo de fazer com que estas vivências passem a se historicizar, através da escrita, e comecem a constituir um campo de sentidos para o professor no momento da sua participação na lista, no “Forchat” e em outras situações de escrita e de contextos diversos.

No entanto o sujeito traz para o espaço de interação as suas observações a respeito da sua prática,:

F(21): “[...] percebo que falo muito. Ainda me encontro no pedestal. Sou a dona do saber. Embora tenha deixado os alunos questionarem sobre os assuntos que lhes interessavam estudar noto que os direcionei para algumas perguntas.”

O interessante é que o que pode nos dar um indício maior de que a posição de professor pesquisador está se constituindo no seio do projeto não é o fato do professor relatar as suas observações, dizer que está olhando para a sua prática. O que aponta para a assunção deste lugar é o deslocamento que o sujeito precisa fazer para olhar para o seu próprio trabalho. E isso ele faz gravando a sua aula, construindo um dispositivo de escuta, produzindo encontros consigo mesmo:

F(21) “[...] a partir do segundo encontro com a quinta série 1 levei um gravador para registrar as falas, questionamentos dos alunos. Em casa escuto-as e escrevo”.

Observar a própria prática, narrá-la e partilhá-la com os colegas é um princípio metodológico do projeto, mas é também um movimento de quem está se envolvendo com a

pesquisa. Porém, ainda poderíamos considerar que este movimento realizado pelo sujeito não passa de repetição de material enunciativo da memória discursiva que está se constituindo nas articulações do projeto, ou seja, digamos que o sujeito apenas repete tentando traduzir em ações as orientações metodológicas desta experiência. Vamos insistir na possibilidade de que o sujeito está apenas executando, fazendo o que foi pensado por outros. Neste caso, não poderíamos ser ingênuos ao ponto de ler uma atividade mecanizada como uma postura de acolhimento positivo à pesquisa.

Entretanto, quando pensamos a linguagem de maneira discursiva, não é fácil traçar fronteiras entre o mesmo e o diferente no discurso do sujeito. Por isso, dizemos que há uma tensão entre os processos parafrásticos e processos polissêmicos no funcionamento da linguagem, conforme Orlandi (2003).

Isto quer dizer que nos processos parafrásticos sempre há algo no dizer que se mantém, as formulações podem variar, mas há um dizer que se repete, estabiliza o sentido mesmo. Na polissemia, há o “[...] deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco.” (ORLANDI, 2003, p. 36). Então, entendemos que assim como o sujeito, os sentidos e o discurso não estão prontos, eles se fazem nesta relação de paráfrase e polissemia. Sendo assim, não podemos pensar que mesmo que o sujeito venha a repetir, a produzir o mesmo, no que se refere ao seu envolvimento com a pesquisa, caracterize-se como algo insignificante para o seu processo de filiação a este discurso, pois de qualquer forma “[...] a repetição sempre tangencia o novo.” (ORLANDI, 2003, p. 38).

“Vou contar para vocês como estou conduzindo o trabalho, as experiências do projeto”, é um dizer que traz a paráfrase, ou seja, a formulação não é a mesma, mas o sentido se repete, que é o de que ao contar sobre o que se está fazendo na prática pedagógica, um olhar está sendo destinado para o seu próprio trabalho, o que significa que está investigando, pesquisando a própria prática e dando visibilidade para este pensar através da escrita e do acolhimento da mesma no ambiente virtual.

O sujeito atende a esta orientação e a coloca em prática. Mas não basta relatar para se colocar em uma posição de pesquisador, isto é, se o sujeito estacionasse nesse entendimento estaria repetindo um discurso outro sem deslocamento, até porque estaria se apropriando apenas de uma parte deste dizer, ou pelo menos do que entendeu sobre ele.

É preciso, ao olhar para a prática, não só dizer o que viu ou o que pensou ter visto, mas precisa interrogar, duvidar do que viu, desacomodar, desestabilizar, para problematizar a sua ação. E aí encontramos a polissemia, o sentido diferente que se instala para acoplar-se a este dizer que repete, ou seja, o sujeito busca um espaço de deslocamento ao investir na tecnologia (do gravador, dos sons da sala de aula, da orquestra de vozes que se entrelaçam na construção do conhecimento) para conseguir fazer o seu movimento de pensar sobre a própria prática, não apenas escrevendo sobre ela, mas escutando-a. Ele diz que levou um gravador para registrar as falas, questionamentos dos alunos, mas na verdade olha (escuta) mais a si mesmo do que os alunos, pois percebe que “fala muito”, se “encontra num pedestal”, é “dona do saber” e “embora tenha deixado os alunos questionarem sobre os assuntos que lhes interessavam estudar, nota que os direcionou para algumas perguntas”.

Portanto, nesta formulação, há um deslocamento do sujeito que nos indica a tentativa de se apropriar de uma postura investigativa, afinal o que significa a pesquisa, o ato de pesquisar no contexto da escola? De que forma ele coloca esta questão para si? O sujeito deseja melhorar a sua prática e sabe que para isso precisa olhar para o seu trabalho, mas ele não é o seu objeto de estudo, seu foco é o aluno, pois é com ele que a relação da docência se estabelece. Então, ao dizer que vai registrar as falas e os questionamentos dos alunos, ao escutar o modo como eles levantam as suas questões, sobre quais temáticas lhes interessam

mais, o professor faz a passagem para poder pensar as suas questões, para pesquisar a própria prática. Ao pensar a formação do aluno, pensa a sua própria formação.

Efeito de não saber orientar a pesquisa

F(22) “Hoje preciso relatar que saí bem entusiasmada da sala de aula. Parece que consegui (e será que fui eu?) despertar neles o compromisso com o colega, com o grupo no qual estão inseridos. Foi maravilhoso ver que eles não estão só preocupados com o conteúdo a ser pesquisado, mas com o trabalho em si. Um deles olhou para o céu e disse: - Será que a chuva é água potável, isso eu poderia pesquisar. Para mim, isso soou como algo assim: Eu sei que posso descobrir o que não sei. Mas, será que vou conseguir ajudá-los como deveria ser? Revendo minhas atitudes em sala de aula me sinto muito pequena, um tanto ceguinha e incapaz. Pensando bem, vou conseguir, sim, não pertencço a um grupo que me dá força e apoio”?

Na formulação acima observamos a preocupação da professora em “despertar” nos alunos o compromisso com os colegas de grupo na realização do trabalho de pesquisa, bem como encontrar um modo de “ajudá-los como deveria ser”.

Primeiramente, poderíamos dizer que trabalhar com a pesquisa requer um deslocamento de perspectiva do professor, ou seja, há a necessidade de certo desprendimento deste lugar instituído da docência que entende que dela emana todo o saber e é dela a incumbência de “despertar” no aluno o compromisso com o estudo, com a aprendizagem e, no caso desta formulação, o compromisso dos alunos com os colegas de grupo. Então, só por este deslize no discurso do professor podemos entender o quanto as nossas palavras estão sempre carregadas de sentidos e dizem muito mais do que pensamos dizer.

No entanto, não estamos falando da incapacidade do sujeito em lidar ou compreender a pesquisa, muito pelo contrário, o que interpretamos é o sentido de como o ato de ensinar significa para nós a partir de conceitos arraigados na nossa formação. O quanto a aprendizagem parece depender de um ensino centrado no professor e também, por outro lado, o quanto este professor já internalizou desta responsabilidade excessiva sobre seus ombros, devendo ele dar conta de tudo o que se passa em relação ao aprender do seu aluno.

Uma vez organizados os grupos de alunos, o professor indaga se conseguirá “ajudá-los como deveria ser”. Como não consegue enunciar o modo como acha que deve ser orientar uma pesquisa, escolhe generalizar o que não pode expressar, limitando-se ao “como deveria ser”.

Ao dizer que se sente “muito pequena, um tanto ceguinha e incapaz”, a professora reconhece que não sabe muito bem como lidar com esta proposta de trabalho, como orientar para que os alunos avancem em suas pesquisas. Percebe que o seu aluno está se perguntando, tentando “descobrir” algo, mas talvez não consiga ajudá-lo, justamente porque traz na sua memória o caráter mais científico, hermético da pesquisa e, por isso, sente-se incapaz de orientá-la, pois enxerga um abismo entre o que sabe sobre o seu ofício enquanto professora, como dar aulas, por exemplo, e este outro modo de tratar as questões pedagógicas envolvidas pela pesquisa.

Entretanto, a professora retoma o seu dizer e encontra no apoio e pertencimento a um grupo que está imerso nas mesmas questões que a estão desestabilizando, o acontecimento, a possibilidade do sentido outro que pode se estabelecer através da abertura encontrada nos parceiros de trabalho. A professora não aceita, não se acomoda diante da impossibilidade percebida por ela de conduzir a pesquisa com os alunos. E ela busca na interação, no

interlocutor, a condição para continuar pensando, procurando alternativas para conseguir fazer um bom trabalho.

Efeito de entender pesquisa como estudo de um assunto

F(23) “A cada aula de pesquisa que tenho com os meus alunos, sinto-me perdida, em conflito comigo e com os alunos. O que mais me desafia no momento é acreditar que o trabalho vai dar algum resultado (acho que estou muito preocupada com isso), ou seja, que o aluno encontre sentido no que estou propondo. O primeiro desafio foi a escolha do assunto de pesquisa onde a decisão foi livre para cada grupo, daí minha decepção. Para mim “parecem assuntos vagos, sem sentido e desinteressantes”, porém esqueço que meu aluno é imaturo e que, assim como para mim para eles, esse trabalho é novidade. Em um momento desses um aluno chegou para mim e me disse: “Professora, tudo já está descoberto o que vai ser interessante então??? Me fez pensar...Parece que com o tempo vou vencer essa etapa, tentando acreditar mais neles e em mim também.”

A pesquisa no contexto escolar é algo que os professores ainda estão tentando significar. No que se refere ao trabalho realizado com os alunos, quando se pede ao professor que fale sobre como ele entende a pesquisa na escola, ele está sendo chamado a dar sentido a designações presentes em sua memória e que fazem parte de formações discursivas existentes às quais ele já teve acesso.

Portanto o sujeito, ao tentar dar sentido ao termo pesquisa, faz referências a um saber já instituído e recorrente no espaço escolar de que pesquisar refere-se à realização de trabalhos voltados à procura de informações sobre um tema (assunto) estipulado.

Por isso, a professora parece incomodada com as escolhas dos alunos, pois tem como foco a escolha da temática como ponto de partida para a pesquisa, deixando de privilegiar a pergunta, a indagação, a problematização. Então, decepciona-se, porque julga os “assuntos” escolhidos “vagos” e “desinteressantes”, mas ao dizer que esse trabalho é novidade, tanto para ela, como para os alunos, aponta para a sua dificuldade em saber lidar com a proposta. Propõe que o aluno formule uma questão que deseja saber, a qual inclui, é claro, um tema, e providencia os meios para buscar uma resposta à questão. Talvez porque tenha muito sedimentado um sentido de pesquisa nas suas concepções, mas mesmo sem apresentar uma atualização deste sentido que parece se repetir, a professora delega ao tempo e à crença em si e nos alunos a possibilidade para vencer esta etapa e garantir algum resultado.

Com isso observamos que por mais distantes que possam estar as concepções dos professores e o seu entendimento sobre aquilo que julgamos importante para a sua prática, não podemos, sob hipótese alguma, dizer que o professor não está avançando nas questões pertinentes ao seu fazer pedagógico, ou que o seu discurso continua o mesmo. É visível o esforço que o sujeito faz para se apropriar de uma proposta que o desafia a duvidar das certezas que construiu durante a sua formação, onde dar aula significa ter uma didática, metodologia, saber selecionar os conteúdos, uma forma de avaliação e tudo isso dentro de uma perspectiva de homogeneização, ou seja, o espaço da sala de aula que lhe foi apresentado é um espaço de semelhanças.

Assim, quando se coloca na posição de buscar outro modo de ensinar, no qual se requer conviver com maior dispersão, mesmo que suas ações não se convertam em resultados de grande visibilidade, podemos pensar que este sujeito está fazendo da sua prática “[...] um espaço de teoria em movimento [...]”, como diz Garcia e Alves (2002, p. 119), ao enfatizar a importância da postura do professor pesquisador.

Garcia e Alves descrevem, pesquisando a prática docente, que é algo encantador observar como o professor:

[...] vai assumindo uma postura investigativa, voltando-se para o outro, para melhor compreender o outro em sua diferença e, ao compreender o outro, vai tornando-se mais criativo, vai produzindo novas teorias explicativas que lhe possibilitam interferir no processo pedagógicamente. (GARCIA E ALVES, 2002, p. 118).

Quando o professor não está satisfeito com o resultado do seu trabalho e agrega a isso um comprometimento com seus alunos, ele tenta deslocar-se de uma posição de onipotência que muitas vezes não lhe permite ver as dificuldades, até porque julga que são dos outros (dos alunos, dos colegas, da organização da escola, do sistema) e estão nos outros, para se permitir duvidar, questionar, ou, como diz o sujeito desta formulação, se sentir “perdida”, em “conflito” consigo e com os alunos. Com isso, vai “[...] pesquisar para melhor compreender a complexidade do que acontece na sala de aula e no processo ensino-aprendizagem [...] Pesquisar a ajuda a ver o que antes não via, simplesmente, porque não compreendia.” (GARCIA E ALVES, 2002, p. 118).

Assim, parece que a professora está disposta a olhar para a sua prática, pois o questionamento de um aluno que, de modo geral, considerava imaturo por escolher assuntos vagos, sem sentido e desinteressantes, fez com que pensasse sobre o seu modo de conduzir a pesquisa ou talvez sobre o seu entendimento sobre a pesquisa, pois afinal o aluno estava operando pela pergunta e não pela temática, ou seja: “Professora, tudo já está descoberto o que vai ser interessante então?”

No entanto esta questão ainda permanece para nós: o que o professor entende por pesquisa? Andrade (2003), Pereira (2008) trazem em seus artigos o questionamento incisivo que Ludke (2000) faz sobre o lugar da pesquisa para o professor da escola básica, e aponta que os professores:

[...] não têm sequer uma concepção disponível sobre o que possa vir a ser pesquisa. A autora pergunta se nós, que produzimos pesquisas, teríamos uma indicação razoável sobre o que significa essa atividade, de maneira a viabilizar o apoderamento da prática por parte dos professores, eles mesmos. (PEREIRA, 2008, p. 7).

Então, ao pensarmos no professor pesquisador, no modo como ele acolhe a pesquisa na escola, na perspectiva do projeto, não buscamos a comprovação do quanto ele já aderiu a uma representação de si mesmo como reflexivo, investigador, pesquisador, sob pena de estarmos perseguindo a configuração de um quadro onde o professor mais repete um discurso sobre si do que realiza um movimento de investigação, de reflexão, correndo o risco de percorrer caminhos homogeneizantes de formação. Por isso, nossa pergunta não é se ele sabe o que é a pesquisa, mas que sentido tem pra ele a assunção de uma posição de pesquisador? Orientador ou produtor de que tipo de pesquisa? Que sentido tem a pesquisa na escola? É diferente da pesquisa acadêmica? De que modo pensa dar visibilidade à sua pesquisa? A posição de professor pesquisador da escola é a mesma que a do professor pesquisador da universidade ou do pesquisador acadêmico?

Enfim, não temos a pretensão de responder a todas estas questões, mas, a partir delas, contribuir para que o sujeito professor pesquisador na escola possa encontrar o seu lugar de dizer, a sua própria posição, diante de um discurso que tende a se instalar de forma hegemônica entre os que discutem a formação de professores, ou que tem o professor como objeto de suas pesquisas.

Efeito de envolvimento com a escrita

F (21) –“ Percebi que não consigo reescrever na íntegra os meus textos, acabo transformando-os, e foi o que acabei de fazer por aqui.

Retomamos a F(21) por trazer um aspecto que consideramos significativos no envolvimento do sujeito com a pesquisa na escola, que é a escrita. Principalmente por estar exercitando esta tecnologia com o suporte de outra tecnologia, digital e de comunicação, o “Forchat” e a lista de discussão, como dispositivos para potencializar, articular e dar visibilidade ao seu pensamento.

Na formulação apresentada o sujeito diz que ao transpor a sua escrita para o ambiente de interação, não consegue manter o texto na íntegra, pois o transforma, ao reescrevê-lo. Na verdade, o sujeito está se referindo a uma cópia, ou seja, ele não consegue copiar o texto, provavelmente do seu diário de bordo para o “Forchat”, sem produzir alterações, mas é neste deslize da língua, talvez muito próximo de um lapso de escrita ou escrita falhada (Riolfi, 2007) que o sujeito aponta para a complexidade que envolve este processo.

O ato de reescrever, no sentido dicionarizado, significa escrever de novo; escrever outra vez; escrever melhor; corrigir, diferente do que o sujeito pensa em dizer, pois ele usa o termo para se referir à cópia do texto. Mas sua questão não parece estar na dificuldade de copiar literalmente o que escreveu, mas o que o reescrever do sujeito diz é da sua necessidade de limpar o texto antes de partilhá-lo com o grupo no ambiente de interação, como se a sua exposição apontasse para a apresentação de pensamentos inconclusos, de onde o desejo de reescrevê-lo.

A escrita impele o sujeito a expor seus pensamentos de forma que o registro permaneça acessível. Já na oralidade, as questões podem ser apresentadas, discutidas, mas não se tem como retomar o que foi dito na íntegra, a menos que seja gravado ou filmado.

Por isso, entendemos que o envolvimento do professor com a escrita é um investimento de relevante significado para a sua formação, porque segundo Riolfi:

[...] o ato de escrever necessariamente desloca as preocupações daquele que se propõe a escrever de sua realidade imediata para os fatos da linguagem, proporcionando, como consequência, uma alteração do lugar de onde se olha para determinados eventos vividos que, para serem narrados, dependem das escolhas de um sujeito e, assim sendo, já não são mais o mesmo estrato de fatos que foram anteriormente. (RIOLFI, 2007, p.38).

Apropriar-se da escrita, no contexto deste projeto, não significa que o professor tenha que aprender a escrever, mas implica em se colocar à disposição para o encontro com a escrita, permitir que ela seja presença nas suas reflexões, que ela seja um modo de visibilização do seu pensamento, que seja canal das suas observações, que imprima a possibilidade desse modo de tratar a pesquisa na escola, se inscrever no discurso pedagógico. “Escrever sobre a sua própria prática, [...] pode provocar uma ruptura com os sentidos cristalizados para um professor e, consequentemente, deslocá-lo de sua posição inicial, abrindo caminho para o novo.” (RIOLFI, 2007, p. 40).

A escrita que se estabelece no “Forchat” e também na lista de discussão, é a escrita do professor que investiga a sua própria prática, ou seja, o professor pesquisador. E este processo se configura no que Axt e Maraschin vão chamar de autonarrativas que,

[...] ao possibilitar pensar sobre si e dizer de si, opera como um possibilitador de retroalimentação, favorecendo voltar sobre o percorrido e, no movimento de repetição, inovar o caminho fazendo-o diferente; [...] Da mesma forma, a escrita

possibilita ao pensamento reverter sobre si mesmo, retroalimentar-se e retroagir sobre si, e com isso refazer o mesmo caminho no movimento de seguir as pegadas cujas marcas permanecem: mas, tal qual as pegadas no barro que se busca seguir com um outro calçado, os textos escritos, se por um lado permitem retomar o mesmo caminho, por outro não mais enformam o pensamento exatamente no mesmo molde – é como se algo sobrasse ou faltasse, ou então, é como se, sendo o mesmo, ainda assim é um pouco outro. [...] a leitura do texto do outro instaura sentidos e novos sentidos - na medida em que um texto é sempre um eco a um texto outro. (AXT E MARASCHIN, 1999, p. 38-39).

Como a constituição do espaço de formação continuada dos professores, em serviço, na articulação com a pesquisa, é perpassada pela escrita, retornamos à lista de discussão para rememorar algumas formulações que trazem a configuração deste processo de escrita sendo acolhido pelo professor.

F(24) – “[...] precisamos nos acostumar a escrever e discutir. Este recurso é novo para nós. Há necessidade de nos adaptarmos a ele. Muitas vezes, fazemos experiências que dão certo, no entanto, não temos o hábito de relatá-las. Precisamos adquiri-lo”.

Nesta formulação o ato de escrever para o professor parece estar no plano do relato, ou seja, escrever na lista passa, primeiramente, pela aquisição do hábito de relatar experiências. Isso também é uma constatação do professor de que não é muito comum esta prática na escola. Mesmo que possa ser apenas na oralidade, geralmente, os professores não relatam suas experiências para os colegas, às vezes por não acharem que possa interessar aos outros ou porque espaços para este fim não são oportunizados no ambiente escolar.

Outro aspecto que o professor apresenta é que as experiências que precisam ser relatadas são as que dão certo, ou seja, o processo de escrever sobre a prática ainda não se estabelece como um movimento de reflexão, de olhar para os acertos e desacertos, os encontros e desencontros, do seu fazer pedagógico que pode encontrar ressonâncias com a prática do colega. Há, sim, reservas por parte do professor para se deixar envolver pela escrita, uma vez que ela dá visibilidade não só aos seus acertos, como também expõe suas limitações, tanto no aspecto de uma estética do bem escrever e se expressar, como na sua impossibilidade de dizer tudo o que pensa dizer, pois na oralidade o sujeito tem a ilusão de que pode controlar os sentidos e, quando algo escapa ao seu controle, ele pode explicar e retomar seu pensamento. Já na escrita postada no ambiente virtual, o que foi dito está publicado para a apreciação dos interlocutores sem que ele possa interferir a cada leitura realizada, apenas se houver algum comentário a respeito, caso contrário ele fica no aguardo de alguma manifestação.

Entretanto, o sujeito vai precisar se acostumar a não esperar que as mensagens postadas na lista sejam, necessariamente, apreciadas, comentadas pelos interlocutores. Ele precisa deslocar-se deste lugar instituído pela escola de que se escreve para ser avaliado por alguém. No contexto do projeto, escreve-se para escutar o próprio pensamento, para contribuir na obtenção de um “distanciamento de si próprio, [...] para proporcionar uma maior possibilidade de enxergar-se pela via da escrita.” (RIOLFI, 2007, p. 51).

Voltando ao sujeito desta formulação que se refere ao uso da escrita para relatar experiências, podemos ainda comentar que esta postura assumida por ele não denota um empobrecimento na sua visão de educador, ou uma incapacidade sua de vislumbrar possibilidades mais ousadas para a escrita do que essa. O que podemos destacar é que esta concepção está na memória do dizer deste sujeito, ou seja, produzir relatórios são práticas herdadas desde a formação inicial e na escola é o gênero discursivo mais solicitado aos

docentes. Por isso, o sujeito refere-se a relatórios porque enuncia a partir do seu contexto de trabalho, por estar inscrito em uma formação discursiva que entende este termo como uma prática recorrente na escola.

No entanto, o que cabe nos perguntarmos é: que gêneros discursivos concernentes à pesquisa o professor pesquisador na escola pode acolher para dar visibilidade à sua pesquisa? Por outro lado, podemos pensar que o professor também precisa deslocar-se deste modo de escrita relatório e escrita de si (autonarrativa) para desenvolver sua autoria em gêneros reconhecidos de produção e divulgação de pesquisa, do lugar de pesquisador na escola.

4. Considerações finais

As considerações que apresentamos, ao concluir este estudo, não pretendem demarcar um ponto final na discussão de um tema que tem sido alvo de muitas pesquisas no campo educacional. Entretanto, é necessário realizar uma costura entre os aspectos abordados a partir dos efeitos de sentido evidenciados, na análise discursiva, para marcar alguns pontos significativos ao pensarmos a formação continuada do professor, em serviço, atrelada à pesquisa.

O professor que aceitou participar desta experiência (do projeto) é um professor como qualquer outro. Cheio de dúvidas, receios, apegado às suas concepções, às vezes desesperançoso, incrédulo com a possibilidade de mudanças, cansado, com uma carga horária exaustiva, com muitas turmas, muitos alunos, muitos diários de classe para preencher, muitos trabalhos para corrigir. Mas também é alegre, entusiasta, comprometido, criativo, cuidadoso, e tantas outras qualidades. Todos nós somos um pouco de tudo isso.

O projeto que chega na escola pela via da Universidade não traz em sua proposta o intuito de banir do espaço escolar as práticas rotineiras e tradicionais do professor, como também, parece não pretender dizer, de um lugar de saber instituído, o que e como fazer. Mas de qualquer forma sabemos que os sentidos não são fixos, eles nos escapam e são produzidos face aos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução.

Quanto aos professores, parecem acolher o projeto porque já trazem consigo este ímpeto de refletirem sobre sua prática, sobre as questões que os desacomodam.

No entanto, cabem aqui algumas considerações: i) ao refletir sobre a prática o professor já está fazendo pesquisa? ii) os professores podem escolher se querem aderir ao projeto ou não, mas não podemos avaliar com precisão as razões pelas quais os sujeitos se integraram ao grupo, iii) a presença do pesquisador da universidade, na escola, é bem-vinda, mas traz alguns constrangimentos, afinal há um sujeito de outra instância entre o grupo, mas de qualquer forma, a aproximação com a Universidade traz um outro modo de operar, que passa a ser significado por estes sujeitos. A Universidade, na presença do pesquisador, marca o lugar da pesquisa acadêmica, de um lugar de saber diferente da escola. E o professor marca o lugar da pesquisa da escola, um lugar de saber diferente da Universidade. Os saberes da academia são diferentes dos saberes dos professores. A pesquisa que se realiza na escola não é mesma produzida na Universidade. As práticas de pesquisa, de escrita e de leitura diferem das realizadas na escola.

Então, onde o discurso de um se encontra com o outro?

Talvez o ponto que desejamos enfatizar, neste estudo, situe-se bem próximo da idéia de encontro, pois não queremos operar com questões que colocam sujeitos, processos, saberes, instituições em oposição.

Zeichner (1998) discute em seu artigo, *Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico*, a necessidade de eliminar a separação que existe entre o mundo dos professores pesquisadores e o mundo dos pesquisadores acadêmicos e traz o

entendimento de que os professores de fato realizam pesquisa e que é possível articular o conhecimento acadêmico com o conhecimento produzido na escola. Propõe uma parceria e critérios para legitimação deste espaço.

Nosso entendimento passa pelo viés de que a formação continuada enquanto pesquisa contribui para esta aproximação porque contempla este encontro pelo encontro, pelo exercício em serviço, no viver a escola pela academia e o viver a academia pela escola. No entanto, não se polarizam porque partilham, e partilham mantendo posições, assujeitam-se para filiarem-se a uma formação discursiva, mas sem que uma descaracterize a outra.

Pensar na formação continuada do professor implicada com a pesquisa passa pela proposição de uma articulação desse processo com a escrita, ou seja, com o intuito de que as questões da atividade docente venham à tona, a valorização da linguagem no cotidiano do trabalho docente, em suas diferentes modalidades (registro de experiências pessoais dos professores, diários de bordo, planejamento de trabalhos, projetos, etc.) constituem uma das estratégias formativas muito utilizadas para que o sujeito se detenha “[...] em escrever sobre a sua prática, visando sua própria subversão.” (RIOLFI, 2007, p. 39).

Isso significa que o espaço de interação em ambiente virtual produz esta possibilidade de encontro com o que o sujeito está pensando, com a intervenção que o outro pode realizar, com as questões que o outro está trazendo e, também, o encontro com a retomada daquilo que escreveu, o retorno ao seu próprio pensar. O ambiente de interação proporciona este encontro, pois segundo Mutti e Axt (2008, p. 350), o software “Forchat”

[...] é uma ferramenta de comunicação que pode ser utilizada por alunos e professores de vários níveis de ensino, em qualquer área do conhecimento, sempre que o objetivo for 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, por meio da escrita autoral.

Então, ao pensarmos no processo da escrita, propiciando este encontro dialógico, nos deparamos com uma questão extremamente frágil e delicada: a transição desta escrita mais subjetiva do professor, a escrita sobre si, que também não é uma escrita muito fácil de exercitar, para uma outra escrita que ainda não sabemos muito bem como eleger, pois estamos pensando no modo do professor dar visibilidade à sua pesquisa. Poderia ser a escrita acadêmica, mas precisaríamos pontuar algumas considerações e aprofundar a questão. No entanto, nosso propósito, neste momento, é o de levantar as questões que o corpus analisado suscitou, portanto não seria profícuo levantarmos inferências sobre um assunto tão caro ao universo da escola e da academia.

Conforme Andrade (2003), professor reflexivo equivale a professor pesquisador, mas interroga quanto ao “tipo de pesquisador” que se constitui na escola e que “tipo de pesquisa” este pesquisador produz, indagando se é o nosso desejo (nós pesquisadores acadêmicos) que o professor da escola assuma posição semelhante à nossa. Interrogado, desta maneira, parece que a autora prima para que fique marcada a diferença entre o pesquisador da escola e o da academia, principalmente ao usar o termo “tipo”, que pode parecer um pouco seletivo, mas o que entendemos é que não se trata de uma questão discriminatória, de dizer quem tem mais ou menos valor, até porque a pesquisa da escola estaria em uma concorrência desleal, pois a pesquisa da academia já está legitimada.

A questão que está posta é a de que é preciso contribuir para que os professores encontrem o seu lugar de dizer dentro da pesquisa e o modo como vão dizer esta pesquisa na escola, ou seja, a questão não é de equiparação, mas de legitimação.

Legitimar a pesquisa na escola, do professor pesquisador, não é fazê-la semelhante à pesquisa na Universidade, do pesquisador acadêmico. Discriminatório seria fazer o professor abrir mão da sua posição de professor da educação básica para assumir a posição de um professor acadêmico em condições diferenciadas.

Assim, a partir deste estudo, foi possível observar o modo como o professor foi significando a pesquisa no contexto da escola, a partir dos seus conhecimentos e saberes elaborados em diferentes momentos da sua formação, baseando-se, também, na sua experiência profissional, no diálogo com autores, com seus pares, com a coordenação pedagógica e com o pesquisador da Universidade.

Diante do exposto, os resultados apontam para o acolhimento da construção de um espaço de formação continuada pela assunção da posição discursiva de professor pesquisador na escola. Deste lugar, o sujeito assume a pesquisa como meio de desenvolver-se profissionalmente, pois o sujeito se vê em “crescimento”, conforme, F(18) e não se limita a reproduzir o discurso do formador.

Referências

- ANDRADE, Ludmila Thomé de. A Escrita dos Professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1297-1315, dez. 2003.
- AXT, Margarete; Cleci Maraschin. Narrativas Avaliativas como Categorias Autopoéticas do Conhecimento. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, nesp, p. 21-42, 1999.
- GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda Guimarães. Conversa Sobre Pesquisa. In: Esteban, Maria Teresa; Zaccur, Edwiges Guiomar dos (Orgs.). *Professora Pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 105-125.
- MUTTI, Regina Maria Varini. Memória no Discurso Pedagógico. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. *Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007. P. 265-276.
- MUTTI, Regina Maria Varini; AXT, Margarete. Para uma Posição Enunciativa no Discurso Pedagógico Mediado por Ambientes Virtuais de Aprendizagem. *Interface*, Botucatu, v. 12, n. 25, p. 347-361, 2008.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2003.
- PÊCHEUX, Michel. *O Discurso: estrutura ou acontecimento?* Campinas: Pontes, 1990.
- PEREIRA, Marcos Villela. Traços de Fundamentalismo Pedagógico na Formação de Professores. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 47, p. 1-13, nov. 2008.
- RIOLFI, C.R. Quebras na Escrita, Surpresas Para quem Escreve: o percurso subjetivo na formação do professor de Língua Portuguesa. In: CALIL, Eduardo. *Trilhas da Escrita: autoria, leitura e ensino*. São Paulo: Cortez, 2007. P. 33-64.
- ZEICHNER, Kenneth M. Para além da Divisão Entre Professor-pesquisador e Pesquisador Acadêmico In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia da; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). *Cartografias do Trabalho Docente: professor (a)-pesquisador (a)*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.p. 207-236.