

UMA REFLEXÃO SOBRE AUTORIA

REFLEXION ABOUT AUTHORSHIP

Odisséa Boaventura de Oliveira ¹

Sílvia L. F. Trivelato ²

¹ UFPR/ DTPEN/ odissea@terra.com.br

² USP/ slftrive@usp.br

RESUMO

Este ensaio é um recorte da pesquisa de doutorado em andamento que toma como referência algumas noções da Análise de Discurso da linha francesa, especialmente as de formação discursiva e de tipos de discurso, como lúdico, polêmico e autoritário. Partindo-se da análise da produção escrita de relatórios por alunos da disciplina Prática de Ensino do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, analisa-se o discurso pedagógico apropriado por esses licenciandos para articulá-lo à perspectiva da autoria na prática docente. Observou-se que nos textos dos licenciandos há um posicionamento favorável à utilização de estratégias/recursos didáticos diversos e à interação professor-aluno na sala de aula. Cabe questionar os sentidos desta manifestação, principalmente no que tange à possibilidade de formação do professor-autor e ao fato de não estar ocorrendo apenas a repetição de um discurso hegemônico presente nas instituições educacionais.

Palavras-chave: discurso pedagógico, professor-autor

ABSTRACT

This essay is a portion of the research that uses the French perspective of Discourse Analysis, specially the ones of the discursive formation and kinds of discourse, such as ludic , polemic and authoritarian. Starting with the analysis of practicum iternship biology education teacher students' reports. This analysis relates the pedagogical discourse with the authorship perspective at the teaching practice . I found a favorable position to use several didatics strategies/resources besides the interaction among students and teacher in the class. We need to further discuss the student teachers positions ando their meanings and relate it to the official hegemonic discourse that exists at the educational institutions.

Keywords: pedagogical discourse , teacher-author

O presente texto é parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, intitulada “Discursos dos licenciandos: um caminho para a reflexão” que toma como referencial teórico a Análise de Discurso da linha francesa e que busca compreender o discurso pedagógico que está sendo apropriado pelos futuros docentes, para que se possa pensar na formação de professores-autores, conceito que explicitaremos adiante.

Para essa compreensão analisamos os relatórios produzidos pelos licenciandos quando cursaram a disciplina Prática de Ensino de Biologia e realizaram estágio nas escolas de Ensino Médio. Este estágio foi composto de três etapas, uma de observação e diagnóstico, uma de monitoria e outra de docência. Centraremos nossa análise aqui apenas nos relatórios que foram elaborados pelos licenciandos na primeira fase do estágio quando fizeram o diagnóstico da escola, a partir da exploração do espaço físico escolar; da leitura do projeto pedagógico da escola e dos planos de ensino do professor; da observação de aulas de professores de biologia; de entrevistas com diretor, professores e alunos. Optamos por investigar 8 relatórios, o que totaliza cerca de 40 % dos relatórios produzidos na disciplina Prática de Ensino no segundo semestre de 2003.

Estudar os textos escritos pelos licenciandos buscando compreender suas manifestações relativas aos atos de ensinar e de aprender, apontou para apropriações relacionadas ao discurso pedagógico, por exemplo, as posições de professor, de aluno assumidas e a relação com o conteúdo de biologia ministrado no ensino médio. Além de ter possibilitado fazer remissões ao discurso difundido nas disciplinas pedagógicas. Assim, entender esse discurso, acreditamos ser um caminho para a reflexão sobre uma possível formação de professores autores, o que pode viabilizar questionamentos de representações, imagens e concepções comumente cristalizadas a respeito do processo de ensino e de aprendizagem.

DISPOSITIVOS TEÓRICOS

Para a análise dos textos escritos pelos licenciandos e para traçar nossa reflexão relativa à formação do professor-autor, emprestamos da Análise de Discurso os conceitos de formação discursiva e de tipologia discursiva.

Formação discursiva é entendida como o lugar da identificação do sujeito e da constituição do sentido. Palavras iguais podem significar diferentemente ao se inscreverem em formações discursivas diferentes. Assim, o que se diz tem seu sentido derivado da formação discursiva em que se está inscrevendo suas palavras. Por exemplo, a palavra avaliação tem sentidos diferenciados para o professor e para os alunos. Ou ainda, ser professor pode ser visto como assumir um compromisso, quando identificado a uma formação discursiva jurídico-política, ou como abraçar uma causa, numa formação discursiva religiosa-assistencialista. A posição sujeito é diferente nessas duas formações (Orlandi, 1987).

Assim, sempre que o sujeito diz algo, isto é, que se coloca no lugar do locutor, o faz marcado por uma identificação com um determinado discurso, ainda que não conscientemente. Portanto, nos interessa aqui reconhecer as manifestações de sentidos dadas para o ato de ensinar e aprender que poderão nos indicar a filiação do sujeito a determinado tipo de discurso pedagógico.

Orlandi (1987) também aponta que a atividade de dizer é tipificante, pois todo falante estabelece uma configuração para seu discurso, sendo esta definida na interação entre os interlocutores. Assim, esta autora traça uma tipologia discursiva baseada na relação

entre a linguagem e o contexto, ou seja, a situação da interlocução, a circunstância de comunicação, a interação entre os participantes, os diferentes sentidos produzidos, etc. Deriva, portanto, do modo como os interlocutores se consideram (interação), da troca de papéis entre locutor e ouvinte (reversibilidade) e da relação dos interlocutores com o objeto de discurso (polissemia). Distingue, assim, três tipos de discursos: lúdico, polêmico e autoritário.

Resumidamente, o lúdico é aquele que tende para a polissemia (multiplicidade de sentidos), sendo que o locutor leva em conta seu interlocutor havendo, portanto, constante troca de papéis entre locutor e ouvinte e eles se expõem à presença do objeto discursivo. Seu exemplo mais eloqüente é a poesia. Já o discurso autoritário tende para a paráfrase (restrição de sentidos), o locutor não incorpora seu interlocutor e assim, busca anular a reversibilidade ao manter a palavra com o locutor e fixar o ouvinte neste lugar, estando ambos distanciados do objeto discursivo, que estaria oculto no dizer. Seu exemplo seria a ordem militar. Por fim, o discurso polêmico configura-se no entremeio dos dois anteriores, como uma prática de resistência e afrontamentos (equilíbrio entre polissemia e paráfrase), ele se realiza, portanto, pela dinâmica da tomada da palavra, procurando a simetria entre locutor e interlocutor, que também procuram direcionar o objeto discursivo, cada um por si, e indicar-lhe perspectivas. Temos no diálogo sua exemplificação.

Advirtamos que, mesmo não havendo um caráter categórico e sim um jogo de dominância entre os tipos de discursos nas práticas discursivas, Orlandi toma o discurso pedagógico como sendo predominantemente autoritário. Vale a pena destacar as justificativas da autora para tal posição. Segunda ela, o discurso pedagógico aparece como discurso do poder, pois fala nesse discurso uma voz segura e auto-suficiente, abafando o outro, o interlocutor. Ensinar, nesse sentido vai além do informar, explicar, influenciar, uma vez que ultrapassa as três leis do discurso, a saber: a informatividade (para se informar é preciso que o ouvinte desconheça o fato que se aponta), o interesse (não se pode falar a outro senão o que lhe possa interessar) e a utilidade (só se fala porque há uma utilidade ao fazê-lo). O discurso pedagógico, segundo Orlandi, em seu exercício de poder, no lugar de informar inculca, no lugar de despertar o interesse se auto-justifica, no lugar de ser útil gera sua necessidade. Destaquemos que a avaliação ocupa o lugar de coesão dessas distorções.

Mesmo tendo como esquema básico no ensino o circuito pergunta e resposta, o que pressupõe um locutor e um interlocutor, Orlandi (1987) aponta que geralmente as questões feitas pelo professor são diretas, objetivas e produzem um discurso individualizado, além de que o objeto do discurso aparece como “algo que se deve saber”. Também o direito de interrogar é exercido por uma autoridade, no caso o docente, que acaba convertendo em poder de ordenar quem terá o direito a responder. A linguagem, lembra a autora, sobre o objeto é feita, predominantemente, utilizando-se dêiticos (ele, ela), repetição e objetualização (isso). No nível da metalinguagem ocorrem definições rígidas, cortes polissêmicos, encadeamentos automatizados que levam a conclusões exclusivas e dirigidas.

O discurso pedagógico, ainda segundo Orlandi (1987) se pretende científico, o que é perceptível em dois aspectos. Um dos aspectos é observado na metalinguagem, por meio dela se tenta alcançar a via científica do saber, sua objetividade, o saber institucionalizado, em contraposição ao saber comum. O conhecimento da metalinguagem, ou seja, dos procedimentos, das vias de acesso ao fato é considerado mais importante do que o fato em si. Não se trata de explicar fatos, eles ficam subsumidos, mas de mostrar as perspectivas de como podem ser vistos e ditos, assim as questões escolares não podem ser consideradas verdadeiras nem falsas. Fixam-se definições rígidas e excluem-se os fatos. Desta forma,

dilui o objeto do discurso e se cristaliza a metalinguagem, pois o referente é discursivo, por exemplo, trata-se do conceito de fotossíntese e não do processo fotossintético, abordam-se de conceitos elaborados e enunciados implícitos. Sendo difícil definir seus limites e as vozes que nele falam. Não há dúvidas ou questões sem respostas, se constrói o saber devido, o saber útil.

O outro aspecto desta pretensão científica do discurso pedagógico, citado por Orlandi, é perceptível na apropriação que o professor faz do conhecimento do cientista. O professor torna-se o possuidor deste conhecimento sem explicitar sua voz de mediador. Assim, dizer e saber se equivalem. A imagem social do professor é a de quem possui o saber e está na escola para ensinar, sua fala informa, portanto tem interesse e utilidade.

A autora supõe que o que caracteriza o discurso pedagógico é a ilusão do referente através de mediações que rompem o percurso do dizer e se transformam em fins. É o que acontece, por exemplo, com o material didático que passa de instrumento a objeto, anulando sua condição de mediador, em vez de utilizá-lo para atingir determinados objetivos, como classificar, exemplificar, diferenciar, entre outros, torna-se um fim, perdendo-se de vista os elementos reais do processo ensino-aprendizagem. Ocorre um automatismo deste processo, privilegiando-se o saber preencher espaços, ordenar, sequenciar, aplicados e ele mesmo como objeto de estudo, em detrimento à reflexão.

No entanto Orlandi vê formas de interferir no caráter autoritário do discurso pedagógico. Uma delas é questionar seus implícitos, seu caráter informativo, sua unidade e atingir seus efeitos de sentido. Com os implícitos, o discurso coloca algumas informações que aparecem como dadas, predeterminadas e não deixa espaço para a articulação entre o discurso e seu contexto mais amplo. A nosso ver, o discurso pedagógico pode ser autoritário em determinadas circunstâncias. Por exemplo, quando seus atores estão excluídos das decisões do trabalho pedagógico, ou melhor, estão incorporados nelas de tal forma que as reproduza sem questionamentos.

Se o discurso pedagógico é mesmo autoritário como afirma Orlandi, vislumbramos a possibilidade de transformá-lo ao conceber a prática discursiva como alternativa de ação, ou seja, que torne relevante o lugar da voz dos estudantes e da voz do professor, que traga o referente para o foco de constituição do objeto de estudo, que encare o saber científico escolar como possibilidade de interpretação dos fatos e não como imposição deles.

A essa altura podemos dizer que, a partir das características apontadas por Orlandi a respeito do discurso pedagógico, estamos construindo uma reflexão sobre formação de professores-autores tendo em vista a perspectiva da autoria na prática docente, o que requer atentar, especialmente, para a interação professor-aluno-conhecimento, no sentido de que ocorra um posicionamento exposto desses três elementos no discurso, ou seja, que tanto o professor quanto o aluno ocupem seus lugares no dizer sobre o conteúdo e que este último apareça como algo de que se fala, se duvide, se questione, enfim um objeto discursivo sobre o qual se possa apontar perspectivas.

Explicando melhor a denominação que estamos propondo, a de professor-autor, dissemos acima que é melhor pensá-la em termos de autoria na prática docente, o que permite afirmar que um professor pode ser considerado autor quando ele se posiciona como criador de suas aulas, que ao atuar também conceba e institua a criatividade em seu aluno, que tenha senão consciência, ao menos reflita sobre as implicações da posição que ocupa e à que submete seus alunos na prática docente, enfim, que se responsabilize pela sua emancipação dentro do discurso pedagógico já instituído. Estamos partindo, portanto, do

princípio de que para se formar um aluno-autor é preciso que o professor também assuma a condição de autoria.

Entendemos então a autoria como um deslocamento dos efeitos do já-dito que estão na memória do sujeito, uma vez que o autor se faz na tensão entre a paráfrase e a polissemia, o mesmo e o diferente, entre o novo e o inédito, assumindo o papel de interpretar e de desconstruir o já estabilizado. O que na perspectiva do ser professor significa romper com o instituído, emancipar-se das práticas institucionalizadas. O autor é visível com suas intenções, objetivos, direcionamento discursivo, ao se colocar na origem de seu dizer.

Como autor o sujeito-professor reconhece o interlocutor-aluno como uma exterioridade à qual ele deve se referir, mas também se remete à sua interioridade, que é o interdiscurso, isto é, sua memória discursiva, composta pelo já-dito que disponibiliza dizeres, aquilo que já foi falado em outros lugares, formulações já feitas, mas esquecidas enquanto incorporadas. Cremos que esta idéia é central para pensar num professor-autor, uma vez que enfoca idéias do tipo: ‘para quem’ é o meu discurso?, ‘por que’ o meu discurso?, ‘como’ é o meu discurso?

Passaremos a seguir para a análise dos textos dos licenciandos apontando os sentidos produzidos, que indicam filiações à determinadas formações discursivas e as relações destas com os tipos de discurso, lúdico, polêmico e autoritário, descritos por Orlandi.

A ANÁLISE

Interessa-nos aqui analisar os sentidos atribuídos pelos licenciandos ao observarem a sala de aula nos momentos de estágio nas escolas públicas. Para isso, estabelecemos recortes dos aspectos predominantes nos relatórios que foram: a prática docente, as estratégias e recursos didáticos, os conteúdos. As palavras sublinhadas justificam nossa classificação do fragmento de texto no interior dos efeitos de sentido.

Recorte 1: Efeitos de sentido sobre a prática do professor

a) Efeito de interação entre professor e aluno

“Os alunos têm espaço para participar e emitir suas opiniões” (Th)

“Durante toda a correção o professor faz questionamentos aos alunos, os quais ajudam na resolução da questão. As perguntas não dão a resposta e sim induzem ao raciocínio. Este é um ponto positivo do professor, pois ele faz com que os alunos pensem sobre a matéria e não simplesmente aceitem o que ele está dizendo”.(Si)

“O professor sempre perguntava para o aluno algo para que ele chegasse à conclusão da resolução de sua dúvida.” (Ra/ Lê)

“As aulas foram baseadas em questionários e na resolução e entrega desses não havendo praticamente uma troca de informações entre os alunos e o professor” (Pe / Ju)

“A professora não argumenta com eles utilizando suas respostas. Ela buscava a resposta correta, ignorando respostas erradas. Quando a resposta demorava a aparecer, ela citava

a primeira sílaba da palavra. A indução da resposta correta é freqüentemente utilizada e não permite o raciocínio, sendo que o espaço aberto ao aluno é restrito a ‘chutes’”. (Ro)

“Seria melhor se a professora fosse interagindo com os alunos e incentivando a participação dos mesmos para que fossem descobrindo as coisas” (Ar)

“É impossível caracterizar a relação de diálogo entre professor e aluno, como descrito por De Longhi, pois não existem intervenções do docente”.(Ar)

Percebe-se nas falas dos licenciandos, com auxílio dos grifos, uma valorização da participação do aluno na sala de aula, sendo visto como negativo quando esta não ocorreu, o que no caso foi predominante. A participação está expressa nos textos por meio de termos que oferecem sentidos de “troca”, “argumentação”, “diálogo”, “questionamento”, “interação”, enfim sentido de espaço para a voz do aluno. Há três fragmentos (Si, Ro e Ra /Lê) que se destacam ao apontar para o tipo de pergunta feita pelo professor. Estas, segundo a visão dos licenciandos, devem possibilitar o raciocínio do aluno. Para Si, este fato faz com que o aluno “pense sobre a matéria e não simplesmente aceite o que o professor diz”, o que remete à idéia de elaboração do conhecimento. Também Ra /Lê caminham nessa direção, uma vez que o professor guia o aluno com perguntas. Já para Ro, é importante que o professor não induza o aluno à resposta correta, mas que trabalhe com os erros.

O licenciando Ar recorre a um texto lido na disciplina Prática de Ensino¹ para expressar a importância da interação professor-aluno. Os licenciandos Ar e Ra/Lê manifestam certo apego ao discurso escolanovista, no qual o professor guia o aluno para que ele acabe chegando a um resultado esperado, o que é perceptível na idéia de que o estudante solucione a própria dúvida ou que descubra o conhecimento. Mas devemos lembrar que é dado um forte destaque para o papel do professor nessa condução.

Trazendo essas falas dos futuros professores para o que aponta Orlandi sobre o discurso pedagógico, é possível inferir que há um discurso direcionado para que a prática docente não esteja centralizada na figura do professor, o que nos permite remeter ao tipo de discurso polêmico. Explicamos, se eles, como visto, não compactuam com o tipo de discurso pedagógico autoritário, por sua vez também não o fazem com o tipo lúdico, uma vez que, para eles, o professor assume a figura de mediador, portanto direciona para algum objetivo, pois é ele quem pergunta, não há, portanto, uma total reversibilidade de papéis entre locutor e ouvinte.

b) Efeito de interação entre aluno e material didático

“A apostila foi utilizada demasiadamente, podendo ter sido substituída por recursos que chamassem uma maior atenção ou interesse dos alunos, permitindo maior participação e envolvimento” (Th)

“As aulas práticas ou com jogos são um bom modo de elaborar conhecimento, pois o aluno terá que, observando o material, formular o conteúdo juntamente com os colegas e o professor”. (Pe/Ju)

¹ De Longhi, A.L. El discurso Del profesor y Del alumno: análisis didático em clases de ciências. **Enseñanza de las Ciencias**, 2000, 18 (2), 201-216

“O conteúdo, por se restringir basicamente a apresentação de gráficos, poderia ser melhor trabalhado se não fosse ministrada uma aula expositiva e sim se fizesse uma aula mais dinâmica, como trabalhos em grupo com cada grupo de alunos interpretando um gráfico e depois expondo as suas conclusões aos colegas. Isto levaria os alunos a levantarem hipóteses e seria iniciada uma discussão, o que faria os alunos se interessarem mais pelo conteúdo além de proporcionar uma melhor aprendizagem”. (Si)

“A utilização da biblioteca como uma forma de estimular os alunos a pegarem livros sobre o assunto da próxima aula e fazerem uma apresentação para os colegas. Outra opção é combinar com o professor de português que um dos livros exigidos para leitura seja de literatura científica, de preferência sobre um tema que esteja sendo abordado nas aulas de biologia. Este tipo de acordo também pode ser feito com a professora de artes, para que sejam construídos modelos didáticos sobre temas trabalhados em biologia” (Si)

Os fragmentos acima apontam para a valorização do contato do aluno com o material didático para que se possa gerar interesse, participação, aprendizagem e a interação entre os alunos que poderiam discutir suas idéias e expô-las ao grupo. Como decorrência desse tipo de interação, esses estagiários destacam a importância da opinião do aluno sobre o conteúdo, sendo visto como alguém que ajuda a construí-lo, perceptível nas expressões: “levantarem hipóteses”, “formular o conteúdo”, “elaborar conhecimento”, “expondo as suas conclusões”. Novamente aparece aqui a filiação a um discurso não autoritário, pois de certa forma esses estagiários estão sugerindo uma aproximação do objeto discursivo, ou seja, do conteúdo, entre os interlocutores. O recurso didático no caso é visto como instrumento mediador e não como fim, isto é, como objeto de estudo. Também reforçam a idéia de reversibilidade entre locutor e ouvinte, tanto professor quanto alunos assumiriam essas duas funções na sala de aula.

Recorte 2: Efeitos de sentido sobre estratégias didáticas/recursos

a) Efeito de gerador de comportamento nos alunos

“O problema da indisciplina pode ter várias origens, mas as duas maiores seriam a desmotivação dos professores que não aplicam aulas diferentes com jogos e aulas práticas ficando sempre naquele marasmo de passar textos com questionários” (Pe /Ju)

“A forma como a correção dos exercícios é conduzida pelo professor é uma forte candidata a ser a responsável pela apatia dos alunos” (Si).

“O tipo das questões que a professora passou não dá muito espaço para o aluno pensar e refletir sobre o assunto e sua função parece ser de unicamente fixar ou decorar o assunto. O aluno simplesmente procura o texto na apostila e o transcreve para o seu caderno” (Ar)

“A introdução de livros ou fontes diferentes da apostila é uma maneira interessante de atrair o interesse dos alunos”. (Th)

“Uma aluna questionou sobre um animal visto em um filme na aula anterior demonstrando que este tipo de estratégia prende a atenção dos alunos” (Si)

Os aspectos destacados nos textos se referiram aos recursos materiais utilizados pelos professores na sala de aula, durante o estágio, que foram vídeo, questionários, textos e apostilas. Os questionários são alvos de críticas pelos estagiários, seja pelo tipo de pergunta

ou pela sua condução na sala de aula, inclusive pode estar relacionado à indisciplina. Está presente nessas falas a idéia de que é necessário variar as estratégias de ensino e os recursos, principalmente para se obter maior atenção dos alunos. De um do geral, há uma correlação entre recurso e manifestação do aluno. Também o questionário, de maneira implícita, é reconhecido principalmente como objeto de estudo em si mesmo, do que como instrumento mediador para reflexão.

Essas expressões dos estagiários se voltam para a preocupação em manter o interesse dos alunos, demonstrando, como diz Orlandi, que não se pode falar a outro senão o que lhe possa interessar, ou seja, uma das três leis do discurso, apresentadas acima. Portanto, mais uma vez é dado destaque para o papel do aluno na relação pedagógica, o que nos leva a inferir que não se trata, até aqui, de um discurso eminentemente autoritário.

b) Efeito de visualização

“Apresentar vídeos, o que considero importante para demonstrar a diversidade que existe e também na demonstração de assuntos que exijam uma maior abstração, o que é muito facilitada com uma observação visual”. (Si)

“Perdem a possibilidade de visualizar na prática o que estão aprendendo na teoria vista em sala de aula”. (Si)

“A professora poderia ter trazido transparências para ilustrar a aula”.(Ar)

“Sempre fala para exemplificar que irá mostrar transparências no final da aula para ilustrar o assunto, mas os comentários tomam boa parte do tempo da aula, ele não pôde mostrar as figuras nenhuma vez nas aulas que assistimos. Acreditamos que isso faz com que os alunos percam boa parte do entendimento da aula, pois têm que abstrair demais o conteúdo sem uma base visual anterior, dificultando o aprendizado”. (Ra / Fa)

“As aulas práticas ou com jogos são um bom modo de elaborar conhecimento, pois o aluno terá que, observando o material, formular o conteúdo juntamente com os colegas e o professor”. (Pe/Ju)

A exposição de imagens por meio de transparências e vídeos ou o próprio material biológico em estudo foi considerada pelos estagiários como uma estratégia que facilita a aprendizagem dos alunos, sendo proposta esta utilização de forma demonstrativa com intenção de ilustrar o conteúdo. Há uma forte tendência nessas falas de destacar a visão como o sentido fundamental do saber.

Consideramos tal posição preocupante se os estagiários estiverem compartilhando da idéia de que detemos o conhecimento sobre um fenômeno se conseguimos formular imagens dele e estiverem esquecendo de que conhecemos com a razão, ou ainda, da idéia de Bachelard de que as imagens devem ser entendidas como uma instituição dos meios de compreensão racional das leis e não como afirmação dogmática da realidade. Cabe também resgatar aqui a idéia de obstáculo epistemológico de Bachelard, uma vez que para esse filósofo, ele se manifesta como anti-ruptura entre conhecimento comum e científico quando o pensamento procura prender o conhecimento no real aparente, instaurando a preferência pelas respostas e não pelas questões. Dessa forma, as imagens podem acomodar a razão ao que já é conhecido (Lopes, 1999) e essa suspeita não parece ter sido a preocupação dos licenciandos.

Ao predominar a idéia de uma aprendizagem visual, os recursos estariam sendo considerados como tendo a função mais de objeto do que a de instrumento, o que segundo Orlandi (1987), anula sua condição de mediador.

Recorte 3: Efeitos de sentido sobre os conteúdos

a) Efeito de abordagens diferenciadas

Relação com o cotidiano

“O assunto (*Moluscos*) não estava sendo relacionado ao cotidiano. Os alunos não demonstravam muito interesse, poucos comentários ou dúvidas eram levantados”.(Th)

“A matéria foi bem relacionada com o dia-a-dia dos alunos através de histórias, conversas e discussões. Os alunos respondem bem às perguntas do professor” (Ra / Fa)

“Outro ponto constantemente observado durante as aulas foi a ênfase dada na ligação existente entre o conteúdo discutido e o dia-a-dia dos alunos, o que facilita muito a aprendizagem” (Si)

“Uma solução são aulas mais interessantes abordando os temas de um modo a torná-los mais próximos a realidade cotidiana dos alunos” (Pe / Ju)

A aproximação do conteúdo ao cotidiano do aluno foi vista pelos estagiários como uma maneira de facilitar a aprendizagem, de motivar o aluno, de promover sua participação na aula. E se o objeto do discurso deve estar relacionado ao cotidiano, esse conteúdo não tem sentido de verdade única, mais ainda, ele é um objeto presente e exposto para os interlocutores, o que poderia se aproximar inclusive de um tipo de discurso pedagógico lúdico. No entanto, percebemos que os estagiários não o concebem tão explicitamente dessa forma, pois em vários momentos foi destacada, como já apontamos anteriormente, a importância de orientação do professor, de direcionamentos para se atingir determinados fins, embora não recaia no discurso autoritário.

Uso de Analogias

“Fez analogias, como por exemplo, ‘o retículo quando tá com catapora é rugoso’ ou ‘o ribossomo é formado por uma bolona e uma bolinha’, recurso que é útil para facilitar a compreensão, entretanto deve-se evitar que os alunos fiquem com uma idéia errada das organelas”. (Si)

“O vídeo contém um forte cunho antropocêntrico, no sentido de comparar os animais a padrões humanos de sociedade, moral e inteligência”. (Ra / Fa)

A analogia, para Si, apresenta um lado bom (o de auxiliar na aprendizagem) e um ruim (pode gerar erros), o que demonstra a incorporação da idéia bachelardiana² de que a facilitação do conhecimento pode dificultar a abstração. Já os estagiários Ra/Fa perceberam a analogia do comportamento animal ao humano, mas não se posicionaram a favor nem contra. No entanto, o fato de ter havido relatos sobre tipos de linguagem presentes na sala de aula, já nos revela uma preocupação assumida pelos licenciandos com a metalinguagem, ou seja, com os procedimentos lingüísticos de acesso ao fato científico. Consideramos que este possa ser um primeiro passo para se questionar a linguagem apropriada pelo professor para se referir aos fatos, como denunciou Orlandi.

² Pode estar relacionada ao seguinte texto lido na disciplina Metodologia de Ensino: LOPES, A R. C. Contribuições de Gaston Bachelard ao ensino de ciências. **Enseñanza de las ciencias**, 1993,11 (3), 324-330

Visão de ciência

“Outra idéia importante colocada foi de que a ciência não é exata. Enquanto estava discorrendo sobre mitocôndrias, o professor citou que cerca de 4% do DNA de um clone é diferente do DNA da célula doadora e questionou de onde este DNA seria proveniente, levando, através de perguntas, os alunos perceberem que era da mitocôndria e demonstrando que muitas vezes durante uma pesquisa detalhes podem ser fundamentais”. (Si)

“Professor mostra que Biologia é uma ciência, e portanto, está sempre se atualizando. Conceitos que se tem como verdadeiros hoje, podem estar errados no futuro”. (Ra / Fa)

O destaque dado para que o conteúdo esteja relacionado ao fazer da ciência indica que os licenciandos valorizam o processo deste conhecimento, com seus percalços, erros, tentativas, recuos, revisões, não se prendendo somente aos seus resultados positivos. Assim, o discurso escolar não aparece, na visão desses alunos, como o discurso da verdade, do poder como apontou Orlandi ao definir o discurso autoritário.

b) Efeito de simplificação

“Visando simplificar o conteúdo cometeu alguns erros (como citar que o ácido úrico é atóxico)”. (Si)

“Professora perde oportunidades para incentivar a reflexão sobre o conteúdo. Em uma das aulas, o aluno pergunta se coral é um peixe ou uma planta. Ela informa que se trata de um hidrozoário, não explicando ao aluno o que seria um hidrozoário”. (Ro)

“O assunto foi pouco abrangente e tinha caráter apenas informativo”. (Ar)

“Apesar do assunto ser abordado de uma forma superficial, o professor consegue manter a atenção dos alunos”. (Ra/Fa)

A simplificação do conteúdo foi vista como problemática em termos de acabar se tornando apenas uma informação, o que nos permite relacionar ao fato de que o licenciando está pensando no conhecimento escolar como algo que exige profundidade, constituído por uma trama de conceitos interligados que necessita de reflexão. Isto nos remete a pensar que ele julga importante que o aluno tenha acesso aos fatos científicos e não somente às definições ligeiras e pouco abrangentes. Mais uma vez, nos arriscamos a mencionar que está havendo a apropriação de um discurso pedagógico não autoritário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazendo uma retomada do que apontamos em nossa análise, vimos que em vários momentos nos textos dos licenciandos ocorreu manifestação a favor de um discurso pedagógico que poderia ser considerado do tipo polêmico. Esta consideração poder ser feita se nos ativermos à configuração do discurso proposta por Orlandi, ou seja, analisá-lo em termos da interação entre os interlocutores; da troca de papéis entre locutor e ouvinte, a chamada reversibilidade; da relação dos interlocutores com o objeto do discurso, a relação entre paráfrase e polissemia.

Com relação à interação entre os interlocutores, isto é, se um leva em conta o outro, no caso do discurso pedagógico esta interação é feita entre professor e alunos, os licenciandos aqui analisados manifestaram, em seus textos, grande importância para a participação do aluno, seja por meio de troca de opiniões, ou através de sua atividade frente ao material didático. Os textos mostraram uma certa simetria entre a participação dos docentes que deveriam conduzir a aula de tal forma que os alunos tenham espaço para se

exporem, não há, portanto, um predomínio da locução do professor como ocorreria no discurso autoritário, nem do aluno, como ocorreria no discurso lúdico.

Quanto à troca de papéis entre locutor e ouvinte, como decorrência do que acabamos de apontar, se o licenciando está valorizando a voz do aluno frente à do professor, significa que ambos assumirão o papel de locutor e de ouvinte. Novamente relacionamos com a ocorrência da apropriação de um discurso pedagógico do tipo polêmico, uma vez que não centra nem no aluno nem no professor.

Quanto à relação entre os interlocutores e o objeto discursivo, no caso do discurso pedagógico entre professor, alunos e o conteúdo, ele pode ser considerado polêmico, pois foi valorizada a sua relação com o cotidiano do aluno, além de mostrar a ciência como processo. Estes aspectos apontam uma aproximação dos interlocutores com o conteúdo, não sendo algo oculto no dizer, um objeto de que se fala, mas ao contrário, os licenciandos propuseram que para melhor apreensão desse objeto discursivo pelos alunos que se mostre sua profundidade e complexidade, mas de tal forma que seja possível compreendê-lo, por isso as relações com o dia-a-dia, o uso de analogias, o processo de sua formulação. Esses aspectos indicam um equilíbrio entre o mesmo (paráfrase) e o diferente (polissemia), na medida em que a complexidade dos conceitos científicos se presentifica na sala de aula, sua relação com uma linguagem mais cotidiana e a ênfase no processo em vez de no resultado, desloca sentidos, assim esses conceitos não serão apenas repetidos, mas apropriados.

No entanto, conforme afirmamos anteriormente, ocorreu uma valorização visual do material didático pelos licenciandos, o que nos fez relacioná-lo a um objeto que o aluno deve saber, tendo um fim em si mesmo e não como um instrumento mediador para o professor atingir seus objetivos. Associamos, baseados em Orlandi, tal concepção ao discurso pedagógico autoritário, que como a própria autora nos informa ocorre nas práticas discursivas um jogo de dominância entre os tipos de discursos, em nosso caso julgamos ter predominado o do tipo polêmico.

Acreditamos que os licenciandos pesquisados manifestaram um discurso difundido nas disciplinas pedagógicas, ou seja, a importância da participação dos alunos, de sua postura ativa frente ao conhecimento, da aproximação do conteúdo à realidade do estudante, enfim um discurso que prega uma prática docente menos autoritária. Inclusive mostramos alguns fragmentos de textos que incorporam idéias de autores lidos nessas disciplinas. Diante disso perguntamos finalmente, como passar do discurso pedagógico polêmico para a autoria?

Conforme afirmamos anteriormente, a autoria na prática docente aqui proposta está sendo pensada pelo prisma da linguagem na formação do professor. Aspecto que acreditamos estar em descrédito nos cursos de licenciatura, especialmente das áreas das ciências naturais. O objetivo deste tipo de abordagem é o de formar um professor mais autor de suas próprias reflexões sobre o ensino, o que poderia se iniciar colocando questões do tipo: para quem?, por que e como é o meu discurso?

Acreditamos que ao trazer para a formação os aspectos discursivos em que se respaldam o processo de ensino e de aprendizagem, se poderia contribuir para a instauração de relações menos autoritária na sala de aula, pois ainda que o professor tenha se apropriado de um discurso pedagógico polêmico, conforme mostramos, é preciso ir além, provocar nos professores a atitude de consideração e indagação sobre a própria linguagem. Somente a título de exemplificação poderíamos citar as práticas de leitura e escrita, uma vez que são as mais recorrentes nas aulas. O que pensam os futuros professores sobre estas

atividades? E nós professores formadores já nos questionamos sobre isso? Como tem sido a atuação ou submissão de nossos alunos a essas práticas? O que temos possibilitado?

Não estamos propondo transformar os cursos de licenciatura em centro de análise de discurso, mas considerando a instituição educativa um local em que as relações interdiscursivas são fundamentais, acreditamos ser necessário pensar a linguagem não em seus conteúdos, mas como matéria estruturante dos sujeitos, sendo considerada sempre uma tomada de posição. E conceber a linguagem como constitutiva de uma rede de lugares definidora da estruturação dos sujeitos equivale a compreender as posições sociais assumidas para si (o locutor) e para o outro (o ouvinte). Assim, quem diz alguma coisa o faz de algum lugar, o que refletirá na importância desse dito para outrem. Então, falar de conhecimento é falar de sentidos em movimento, de sujeito e idéias que circulam e como circulam; é considerar os modos de dizer e as relações entre eles, os instrumentos que lhes são concernidos e os processos de sua institucionalização.

Portanto, levar em conta que o que se diz não resulta somente da intenção do indivíduo em informar o outro, mas da relação de sentidos estabelecida por eles num contexto social e histórico. Julgamos esta característica fundamental quando se pensa nos discursos circulantes no ambiente educacional, pois considerar os sentidos que podem ser constituídos na relação do aluno com os saberes, pode ser uma das maneiras de refletir sobre a possibilidade de reduzir desigualdades na aprendizagem, uma vez que reconhecer que muitos significados são produzidos quando um sujeito ouve ou lê é oferecer outra dimensão para o ato de ensinar.

Finalizamos com as palavras de Orlandi (2003, p.9), para quem a “contribuição da análise de discurso, nos coloca em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem”, e por que não dizer, com a prática pedagógica, ou ainda, com sua própria posição no dizer enquanto professor.

Talvez para iniciar essa reflexão, nós professores formadores poderíamos começar por nos perguntar sobre os modos como o discurso da universidade se apresenta aos professores em formação inicial, como os determina. De certa forma foi o que procuramos ver com esta análise.

REFERÊNCIAS

Lopes, Alice *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999

Orlandi, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1987

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 5ed. Campinas: Pontes, 2003