

Tornando-se professor As vozes que participam da formação pessoal/profissional

Luciana Cristina Ferreira Dias
Universidade Estadual Paulista Assis

ABSTRACT: This goal of this paper is to show some aspects of the narrative research process experienced by pre-service language teachers. Based on Narrative Inquiry, the data collection process is centered on telling personal and social stories (biographical method), as participants reflect on lived experience and professional development in terms of beliefs. These teachers' discourse is considered a space of subjectivity. Thus, it is important to "listen to" different voices and to look at the power relationship (mainly gender and within institutions: school, family). The first conclusions pointed out that pre-service teachers consider their education experiences as student and keep teachers as model, when they are involved in the process of subjectivity construction.

RESUMO: Esse artigo objetiva apresentar alguns aspectos relativos ao processo de "Aprender a ensinar", levando-se em conta a perspectiva de uma professora pré-serviço de Língua estrangeira que está se graduando na UNESP-Assis. Baseado na Pesquisa Narrativa, o processo de coleta de dados é centrado no contar histórias pessoais e sociais (método biográfico), assim como a participante reflete sobre suas experiências e sobre seu desenvolvimento pessoal em termos de crenças. O discurso desses professores é considerado espaços de constituição de subjeti-

TORNANDO-SE PROFESSOR

vidades. Dessa forma, é importante “ouvir” as diferentes vozes e atentar para as relações de poder (principalmente as de gênero e de dentro das instituições: escola, família). As primeiras conclusões são de que a professora pré-serviço considera suas experiências educacionais como estudante e tem em mente modelos de professores, quando eles estão envolvidos no processo de construção de suas subjetividades.

KEYWORDS: teacher education, pre-service teacher beliefs, learning to teach.

PALAVRAS-CHAVES: educação de professores, crenças de professores pré-serviço e aprender a ensinar.

INTRODUÇÃO

Neste presente artigo, estarei esboçando os resultados parciais relativos à minha pesquisa de mestrado. O primeiro foco de interesse da referida pesquisa é o desenvolvimento profissional em termos de crenças sobre “ser/tornar-se professor”, levando em conta as experiências de professoras pré-serviço de línguas estrangeiras da UNESP-Assis.

Ao estabelecer conexões entre suas vidas pessoais e a profissão que escolheram (primeiros momentos da formação na Universidade), as professoras estão tanto produzindo sentidos sobre o que é ser professor quanto tecendo suas vozes em meio ao rememorar os eventos vividos. De um lado, esta prática discursiva própria do *processo narrativo* contribui para a tomada da palavra por parte da professora (ato político emancipador) e, de outro, abre espaços para um processo de *reflexão crítica*.

Em função de sabermos que inúmeras discussões têm sido feitas sobre a complexidade e necessidade de definirmos claramente o conceito de *reflexão crítica* para podermos trabalhar com ele, estarei tomando como base o conceito proposto por

LUCIANA CRISTINA FERREIRA DIAS

Mezirow (1990), que está intimamente ligado à abordagem de Transformação de Perspectiva (Diamond,1991)

Tal abordagem à educação de professores utilizada na Transformação de Perspectiva proporciona contextos de reflexão nos quais as professoras podem se tornar mais conscientes sobre a formação profissional e ser professor. Além de contribuir para a ação emancipatória, a Transformação de Perspectiva ainda está intimamente ligada ao processo de reflexão crítica.

Sabendo que a Análise de Discurso (linha francesa) discute questões relativas à tomada da palavra, conflitos e constituição de subjetividades na/da linguagem, busquei em tal disciplina subsídios numa tentativa de contemplar a interpretação feita pela professora participante. Ao mesmo tempo, a AD possibilitaria expor o gesto de sua interpretação (construção de significados sobre ser/ tornar-se professora).

Os processos de subjetivação na/pela linguagem do relato (ato de contar histórias) são, também, um segundo foco de interesse da investigação. Para uma melhor compreensão do que seja ser professor em termos de configurações e ressignificações em meio aos vários contextos e momentos da vida da professora participante, mostrou-se necessário ver a linguagem enquanto constituidora do sujeito, local onde as subjetividades são construídas.

Assim sendo, durante o processo de análise de textos autobiográficos e relativos a entrevistas nas quais as professoras discutem sobre tornar-se professor, parto de uma noção de sujeito múltiplo, contraditório e construído dentro de diferentes discursos. Algo que vai em direção ao pós-modernismo.

Vale ressaltar que nesse artigo estarei apresentando resultados preliminares. A contribuição do trabalho, ainda que tímida, foi oferecer subsídios para uma formação pré-serviço mais consciente, bem como proporcionar a auto-investigação acerca da prática ou da formação. Um segundo aspecto que merece destaque diz respeito à perspectiva discursiva do trabalho. Ao trabalhar com educação de professores, estou levando em conta que a

TORNANDO-SE PROFESSOR

professora de língua estrangeira é um ser social e se constitui, também, por meio da relação com o outro. Por meio do seu discurso, as professoras estão manifestando suas subjetividades múltiplas enquanto professoras e pessoas.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Em termos teóricos, o foco de interesse da minha pesquisa é o processo de *aprender a ensinar*. Tal processo pode ser entendido como aquele no qual o aluno está se deparando com questões relacionadas ao processo de deixar a condição de aluno do curso de Letras (grupo social), passando para o grupo de professores (troca de papéis).

Há três linhas de pesquisa dentro deste amplo descritor “aprender a ensinar”. A primeira está interessada nas crenças dos professores pré-serviço – aqueles que ainda não estão na prática; a segunda tem seu foco dirigido para os programas de intervenção ocorridos durante a graduação. A terceira linha está voltada para o primeiro ano da prática do novo professor.

As pesquisas envolvendo esse referido processo, estão enraizadas no que se denominou paradigma de pensamento do professor, indagando sobre os processos pelos quais os professores geram conhecimento, além dos tipos de conhecimentos que estes profissionais adquirem.

Vale dizer que essa ênfase no conhecimento do professor tem levado os pesquisadores a dividir-se em duas linhas. A primeira linha é representada por pesquisas cujo interesse é o *conhecimento pessoal prático* (conhecimento que o professor tem das situações de sala de aula e dilemas práticos que se apresentam). A segunda linha, por sua vez, está com o foco dirigido para o *conhecimento didático do conteúdo*. Entendido como o conhecimento que os professores têm a respeito do conteúdo que ensinam, esse se relaciona com a pedagogia, de modo que o professor necessita transpor esse conhecimento a um tipo de ensino que produza compreensão nos alunos.

LUCIANA CRISTINA FERREIRA DIAS

Seja avaliando as crenças do professor em formação, seja encarando a iniciação ao ensino como parte integrante do contínuo processo de desenvolvimento do professor, as pesquisas estão tentando esclarecer a natureza do processo de tornar-se professor, numa tentativa de rever quadros de referências, propiciando produção de conhecimento e reflexão.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta metodologia cuja natureza é qualitativa. Tem seu foco dirigido à experiência humana (qualidades de vida e educação) e parte do pressuposto de que os seres humanos, professores, alunos e pesquisadores, são contadores de histórias, assim como conduzem social e individualmente histórias vividas (Connelly e Clandinin, 1990).

A literatura é conhecida como Histórias de Professores e a importância desta linha de trabalho se deve ao fato de que ela traz pressupostos teóricos sobre a natureza da vida humana, estudando a maneira pela qual os seres humanos experimentam o mundo de forma narrativa.

A pesquisa narrativa é centrada nas histórias de vida utilizadas como instrumento de coleta de dados. Além disso, o pesquisador narrativo pode lançar mão de outros instrumentos. No caso da minha pesquisa, julguei válido utilizar a autobiografia, histórias sobre tornar-se professor (as próprias participantes vão eleger quais histórias devam ser contadas, ou seja não vou propor: conte-me uma história sobre professor), entrevistas reflexivas para discutirmos as histórias e significados atribuídos.

O social, natureza dialógica da investigação narrativa, é central para o pensamento construtivista. Para essa abordagem o conhecimento e a verdade são criados, não descobertos pela mente (Schwandt, 1998). A construção do conhecimento acerca do gênero (ser mulher), do professor, da pedagogia se dá através de complicadas práticas discursivas, nas quais entram em jogo sis-

TORNANDO-SE PROFESSOR

temas de representação, práticas materiais e sociais, leis do discurso e efeitos ideológicos.

A partir dessas considerações, vi a necessidade de me envolver pelos caminhos da Análise do discurso, uma vez que a construção do conhecimento se dá a partir do discurso, que por sua vez, não é transparente, nem tampouco neutro. Ele é historicamente construído, de modo a estabelecer relações de sentido com outros para os quais aponta ou dos quais advém. Segundo Orlandi (1988), o discurso é definido como efeito de sentidos entre interlocutores, atestando que não cumpre apenas função informacional ou suporte do pensamento, mas sim é interação, que se dá em meio às relações sociais (conflitos, jogos de imagem, antecipação), não podendo estar desvinculado das suas condições de produção.

No caso da presente pesquisa, com a co-participação da pesquisadora, as participantes construirão seus próprios conhecimentos, examinando suas crenças como primeiro passo para refletirem sobre a pedagogia de LE, sobre a sociedade e sobre o contexto de ensino do qual farão parte. A constituição da subjetividade na/pela linguagem será levada em conta, preconizando que o texto é marcado por diferentes formações discursivas. Assim, é preciso olhar para as relações de poder (sobretudo as de gênero) nas diferentes instituições, além da voz do Outro (já-dito, cultura e ideologia).

Quanto à narração dos eventos significativos terei três diferentes maneiras de abordar um fenômeno. Primeiramente, ao compartilhar uma história de experiência, generalizamos (pesquisador e participantes). Consideramos o evento como um todo dentro de um contexto social e intelectual. Podemos nos focalizar no evento, avaliando as qualidades emocionais, educacionais e morais do mesmo. A importância e sentido do evento são vistos do ponto de vista de quem conta, considerando aquela época na qual ele se insere. E num último momento, há uma volta para o presente e tecem-se considerações futuras. Pergunta-se qual o significado do evento para o momento atual, assim como para a

LUCIANA CRISTINA FERREIRA DIAS

história de vida vista como um todo. (Connelly & Clandinin, 1990).

Todos os movimentos de reflexão através do tempo (passado – presente – futuro) serão analisados, considerando-se o desenvolvimento dessas professoras em relação às suas crenças sobre o que é ser professor e ao seu futuro profissional. Estarei evidenciando a produção de conhecimento sobre essas crenças e sobre elas mesmas.

Essa construção de significados que culmina na produção de conhecimento sobre pedagogia de LE, contexto institucional, papel do professor, se dá pela/na linguagem. Conforme aponta Smolka (no prelo) a relevância de se focalizar o discurso enquanto objeto e lugar de investigação dos modos de elaboração de conhecimentos se explica pelo fato de a linguagem ser não só meio e modo de (inter/oper) ação na produção de sentidos, mas também é constitutiva/constituidora do homem como sujeito da/na linguagem.

A METODOLOGIA DE ANÁLISE A POLIFONIA CONSTITUÍVA DO SUJEITO E LINGUAGEM

Em função de minha pesquisa envolver o *discurso de professoras* de LE em formação, vi na Análise do discurso uma possibilidade de me aprofundar nessas questões relativas à constituição do sujeito na/pela linguagem. Primeiramente o que me chamou a atenção diz respeito à heterogeneidade do dizer que, de certa forma, era bastante evidente nos discursos narrativos das participantes.

Elas, ao contarem suas histórias de vida e educação, marcavam a voz do outro, tanto de forma mostrada, quanto implicitamente. Sendo assim, pude perceber que havia um trabalho do sujeito do discurso, o qual se caracteriza por ser nem totalmente livre, nem totalmente submetido (Brandão, 1994).

Vale citar um trecho no qual uma professora em formação relatando suas experiências com línguas estrangeiras (toma a

TORNANDO-SE PROFESSOR

palavra a partir do lugar social de aluna)¹ e reflete sobre o papel do Centro de Línguas, o que está ligado ao seu processo de constituição de subjetividades. Vale dizer que estarei preocupada com as crenças trazidas por elas sobre ser professor, bem como com suas teorias implícitas sobre ensino-aprendizagem de LE (s).

Aprender outros idiomas no centro de línguas, ajudou-me superar a frustração que tive na escola pública com a expectativa de falar fluentemente inglês... Acredito que somente o meu desejo de aprender uma LE, não seria responsável por minha permanência durante os quatro anos de curso, a infra-estrutura oferecida pela instituição foi fundamental para que eu me sentisse motivada a aprender três idiomas. A maior prova disso é que passei sete anos na escola pública e mal sei conjugar o verbo *to be* no presente, o desejo de aprender inglês foi morrendo ou sendo morto devido à falta de incentivo, à própria falta de vontade dos professores de ensinar a língua, o que refletiu na minha total apatia em relação à língua inglesa....

A partir da interação com o Outro, representado nesse caso pelos professores com os quais se relacionou (professores de inglês da escola pública, do centro de línguas), a professora toma como base certas características vistas por ela como válidas e se alia a esse “fazer” em sala de aula.

Falando do lugar de aluna, ela contrapõe o trabalho de suas professoras da rede que não motivavam seus alunos ao das professoras do centro de línguas. No segundo caso, as professoras eram contagiantes e dispunham de recursos didáticos. Sendo assim, em termos de crenças sobre ser professor, a professora do exemplo atribui grande importância à infra-estrutura aliada ao incentivo dos professores.

¹ De acordo com Orlandi (1983), tomar a palavra é um ato político com todas as suas implicações: reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidade (p.17). Tendo em vista esta noção, dirijo minha análise.

LUCIANA CRISTINA FERREIRA DIAS

Também, pensando na questão relativa à presença do Outro, vale ressaltar que percebemos a heterogeneidade discursiva, ou seja, a retomada do já-dito. Ouvimos a voz de outros discursos, os quais atravessam o dizer. Temos, assim, de um lado o conceito de intradiscurso (onde o sujeito intervém) e, de outro, o interdiscurso (aquilo que vem de fora e foge ao controle do sujeito). Nos termos de Courtine (1984), há dois eixos: o da formulação e o da constituição, os quais respectivamente equivalem ao intradiscurso e ao interdiscurso.

Este dizer, ou enunciação, em termos foucaultianos, embora seja composto pela sua historicidade, o saber discursivo que foi se constituindo ao longo da história, também, é marcado pela singularidade, pelas condições de produção que tornam isso novo. Isto se dá, visto que em cada momento somos um e a cada condição de produção reconfiguramos alguns elementos em relação aos que tinham sido explicitados anteriormente.

Tendo em vista esses pressupostos, percebemos que há várias pesquisas ou relatos de experiências de alunos ou professores, os quais atestam para o fato de que os alunos permanecem estudando inglês da quinta ao terceira série do ensino médio e saem sabendo somente o verbo *to be*. Este discurso sobre a disciplina língua Inglesa, que a coloca como uma necessidade, mas que cujo domínio a escola pública não tem oferecido, não pode ser considerado “algo novo”.

Como coloca Bakhtin (1985), ao usar as palavras para falar sobre um determinado tópico, encontramos no já habitado pela fala de outras pessoas. Neste caso, a professora atualiza o já-dito e, marcada por estas condições de produção, traz algo novo, reatualizando este dizer. A professora do exemplo se posiciona, de modo que se volta para o papel do aprendiz no processo aliado ao trabalho do professor. São estas duas forças que agem combinadas à infra-estrutura.

Quando ela trabalhou os ingredientes de sua subjetividade de aluna, ela levou em conta seu desejo e frustração sentidos, sem desconsiderar que havia outras determinações que escapam

TORNANDO-SE PROFESSOR

ao seu controle. (o trabalho da professora, a infra-estrutura, a interação, incentivo). A professora tanto se vê como uma parte do todo (uma “aluna” dentro de uma escola) quanto percebe que o todo está na parte (a escola participando de sua formação).

A professora em formação, como vemos, não é o centro da sua enunciação, nem tampouco a origem do seu dizer, visto que ela está retomando sentidos existentes, ou seja, tudo que foi dito sobre motivação, ensino de inglês na rede pública, papel do professor está significando aqui também. Este já-dito constitui a historicidade do dizer, isto é, pela repetição (o outro no mesmo) suas palavras significaram e representaram um tempo histórico e espaço social.

O apelo dado pela professora em formação à infra-estrutura, também, é notado nos documentos do PCN, nas políticas educacionais, assim como os cursos de inglês da rede particular. Em todos esses discursos, há uma aliança com o discurso da ideologia dominante que rompe a linguagem, impondo as ditas semióticas dominantes. O discurso da ideologia dominante não deixa de ser o discurso capitalístico, o qual se vale, exatamente, dos recursos e das tecnologias disponíveis no mercado como argumento para convencer as pessoas de que elas realmente “sairão falando bem a língua alvo”.

Percebemos que a professora do exemplo a partir deste relato pessoal sobre suas experiências com aprendizagens de línguas em contextos institucionais, está interpretando aquilo que viveu e estabelecendo um processo de identificação em relação à aprendizagem de línguas. Duas categorias identificatórias emergem da análise: desejo de aprender/apatia em relação à língua e, de outro lado, a infra-estrutura da escola/falta de incentivo e poucos recursos. Nota-se que a professora enfatiza o papel do contexto social e educacional no que se refere à aprendizagem bem sucedida. Este contexto tem o professor como peça-chave. Ser professor também é oferecer contextos. Algo que vai em direção a uma educação que liberta, mas que depende diretamente do professor.

LUCIANA CRISTINA FERREIRA DIAS

Pensando nos processos de subjetivação configurados neste recorte discursivo, quando a professora em formação encontrou incentivo, um bom ensino, ela (des) identificou-se em relação a uma “configuração de subjetividade” ou um certo agenciamento que estava circunscrito numa dada ordem, que era o esperado: a aluna ser frustrada, tendo em vista a experiência fracassada com aprendizagem de línguas estrangeiras, em um primeiro momento.

Se, no princípio, ela ressaltou que passou a vida escolar toda aprendendo inglês e mal sabia conjugar o verbo *to be*, num segundo momento, ela fala da posição de bem sucedida, de quem conseguiu realizar um sonho, que parecia estar perdido, aprendendo três línguas num outro contexto educacional (o Centro de Línguas). Vale dizer que em sintonia com Signorini (1999), não podemos pensar na subjetividade enquanto *fixa, estática*, mas *sim mutante, que local e provisoriamente se configura de diversas formas, havendo somente momentos de subjetivação*. Esta noção é a do sujeito complexo, aquele que não apresenta contornos bem definidos, que se caracteriza por sua descontinuidade, instabilidade e abertura (suas configurações são provisórias, pois há um movimento contínuo e processos de transmutações).

CONCLUSÃO

Por questões de espaço, detive-me a apresentar somente um recorte do discurso escrito pela professora em formação, participante da minha pesquisa. A pesquisa está em andamento e, diante disso, vejo nesse presente artigo uma oportunidade de expandir as possibilidades e discutir a pertinência de se articular questões sobre formação de professores, adotando uma análise de enfoque discursivo.

Na análise dos relatos pessoais de professoras em formação (coletados em razão da Metodologia de pesquisa narrativa), estamos levando em conta as contribuições teóricas trazidas por Pecheux (1969) e Bakhtin (1985). Parecendo dialogar um com o

TORNANDO-SE PROFESSOR

outro, os dois autores enfatizam que o eu do discurso não está sozinho, ele divide seu espaço discursivo com outro, além de seu discurso estabelecer relações de sentido com outros dizeres. Ou nos termos de Bakhtin, toda enunciação é um diálogo. Todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos aqueles que o sucederão.

Assim como a vida é um movimento e tem uma história, a subjetividade também acompanha esses movimentos e é não acabada. A cada momento que enunciam (marcado por sua singularidade) e contam suas histórias, as professoras estão se constituindo enquanto professoras de IE. Da mesma forma que o professor se posiciona de diferentes maneiras no seu dizer, é construído dentro de diferentes discursos. No caso das histórias de vida, notamos que há os múltiplos *eus* da narrativa, ou seja, dependendo da perspectiva (como filha, professora em formação, aluna, mulher, pesquisadora), a professora conta sua história, configurando – se de formas distintas, que conforme Ranciére (1995), se revela enquanto um sujeito complexo, “aquele que se poderia caracterizar como um ‘ator intermitente’ ou flutuante”.

Outra maneira de pensar a instabilidade e descontinuidade deste sujeito é remetê-lo à linguagem que o constitui e que se caracteriza por ser incompleta. Assim como a linguagem, o sujeito não se esgota no seu dizer, pois há sempre certos dizeres silenciados (política do silêncio). Em termos discursivos é preciso voltar a atenção para o não dito, ou seja, para famílias parafrásticas que significam em relação ao dito. Isso se justifica pelo fato de que “aquilo que poderia ter sido dito e não foi também faz parte da significação” (Orlandi, 1993).

Posso dizer que novas questões surgirão à medida que nos envolvermos com o discurso e seu papel constitutivo/constituidor do sujeito. Assim como a subjetividade não é acabada, essas reflexões estão em movimento, em mudanças, de acordo com as transformações vividas em meio ao nosso contexto histórico e espaço social.

LUCIANA CRISTINA FERREIRA DIAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, MIKHAIL. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 1985.
- BRANDÃO, Helena Magamine. *Introdução à análise do discurso*. 3.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994
- CONNELLY, Michael. & CLANDININ, Jean. *Teachers' Professional Knowledge Landscapes*. New York: Teachers' College Press, 1995.
- COURTINE, J. J. Définition d' orientations théoriques et méthodologiques en analyse de discours. *Philosophiques*, v.9, n.2, Paris, 1984.
- CUNHA, Patrícia. *Crenças de alunos sobre ensino-aprendizagem de inglês: um estudo na escola técnica estadual*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Programas de Estudos de Pós- Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, 1998
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber* (Tradução L. F. Baeta Neves). Petrópolis: Ed. Vozes, 1971.
- DIAMOND, P . *Teacher educator as transformation*. Buckingham: Open University Press, 1991.
- MEZIRROW, J . Fostering critical reflection in adulthood. San Francisco: Jossey Bass Publishers, 1990.
- PECHEUX, Michel . “Análise automática do discurso”. In: *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pecheux*. F. Gadet e T. Tak (orgs.), Campinas, Editora da UNICAMP, 1990.
- ORLANDI, E. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999
- ORLANDI, E. *As formas do silêncio*. Editora da UNICAMP, São Paulo, 1993.
- ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- ORLANDI, E. *Discurso e leitura*. 3 ed. Campinas: Cortez, 1988.
- ORLANDI, Eni e GUIMARÃES, Eduardo. Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito. In *Cadernos PUC*, São Paulo, 1996.
- RANCIÈRE, J. *Políticas da escrita*. Rio de Janeiro: 34Literat S/C Ltda, 1995

TORNANDO-SE PROFESSOR

- SCHWANDT, T A Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. In: Dezin, N.Y. & Y. S. Lincoln (Eds.) *The landscape of qualitative research*. Thousand Oaks, Ca: Sage Publications, 1998.
- SIGNORINI, I. Figuras e modelos contemporâneos da subjetividade. In: Signorini (org.) *Língua (gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 1999. p.333-380.
- SMOLKA, Ana Luiza. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal *Temas em Psicologia*. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia, no prelo.