
PARA UMA RE-SIGNIFICAÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO
NA PESQUISA-AÇÃO (RE-SIGNIFICADA)

Regina Maria Varini MUTTI

UFRGS

... todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação reestruturação ... nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho de deslocamento no seu espaço. (Pêcheux, 1990, p.36)

Sob a luz da Análise de Discurso francesa, na trilha de Pêcheux (1990), detenho-me neste trabalho sobre o discurso pedagógico, enfocando a formação de professores no ensino de língua portuguesa nas nossas escolas de 1°. e 2°. graus de zona urbana. Aposto na possibilidade de os professores poderem dar um novo sentido às práticas que desenvolvem no currículo, resignificando seus planejamentos e ações de acordo com o referencial da Pesquisa-Ação, este também reinterpretado.

Serrano (1990, p.58) compreende a pesquisa-ação como um processo sistemático de indagação e análise das situações vivenciadas pelos próprios participantes nelas implicados, com o propósito de produzir melhorias, convertendo-se os mesmos em "autores da investigação". Carr & Kemmis (1988) pensam a pesquisa-ação no âmbito

da escola, constituindo os professores comunidades críticas, com o propósito de investigar sua própria prática. Cria-se, desse modo, uma perspectiva de criatividade e inovação que se alicerça numa postura indagadora que desafia a tendência à repetição do mesmo e dá lugar ao diferente, resgatando a importância da verdadeira experiência de ensinar e de aprender para o sujeito-professor e seus alunos, situados historicamente no tempo e no espaço.

O discurso pedagógico é aquele que se vincula à instituição escola, na qual atuam protagonistas com seus papéis determinados: professores, alunos, diretores, pais, familiares... Numa dimensão mais ampla, esse discurso atinge toda a sociedade, compreendendo todos os que de algum modo reconhecem a existência da escola na vida social, incluindo-se aqui também os que dela foram excluídos. A instituição escola garante-se, pois, pelo próprio discurso que a legitima e mantém, cuja ressonância atinge todos os cidadãos. Entre eles, circula um consenso sobre o que é escola, quais suas funções, o que cabe aos profissionais que nela atuam. Ouve-se dizer que os pais entregam seus filhos à escola para que recebam "formação", palavra que significa não só a aquisição de conhecimentos acumulados, mas também a transmissão de valores de acordo com certos padrões ideológicos dominantes.

Esse saber de consenso sobre a escola dinamiza-se através dos próprios sujeitos, inconscientemente, funcionando com base na evidência e na naturalidade. Todos compartilham sua existência, integrada à memória do dizer, e a aceitam; as possíveis formas de re-

sistência a esse consenso não parecem suficientes para abalar profundamente a estrutura vigente há bastante tempo. Para essa conservação, somam-se fatores mais visíveis, facilmente constatados, e fatores opacos, ligados ao modo como funcionam as práticas protagonizadas pelos sujeitos que atuam na instituição, como nos ensina Foucault (1995). São perfeitamente visíveis, por exemplo, a seriação mediante avaliação, a conquista de certificado no fim do processo; são fatores menos visíveis aqueles relacionados aos procedimentos através dos quais os sujeitos se auto-regulam de acordo com o discurso em questão. Porém, ambos são igualmente eficientes na manifestação do poder disciplinador que se instaura no seio da instituição.

Na sala de aula, tanto os alunos quanto os professores autogovernam-se conforme o poder disciplinador, nos mais diferentes comportamentos assumidos frente às práticas escolares do dia-a-dia. Assim, naturalmente se espera tanto do professor quanto dos alunos que participem, cada qual a seu modo, dos rituais pedagógicos vários. E ao mesmo tempo que os comportamentos esperados são cumpridos, já podem ser burlados, o que também é manifestação desse tipo de poder. O aluno, por exemplo, pode fingir que está prestando atenção ao que o professor fala. E o professor, por sua vez, está a serviço do poder disciplinador quando formula perguntas apenas com intenção de verificar se o aluno está prestando atenção ou se é capaz de devolver-lhe a lição dada. Estudos sobre o diálogo na aula de leitura (Coracini, 1995) mostram o quanto essas "perguntas

pedagógicas” são específicas do contexto didático, não valendo para a maioria das outras situações de vida. Tais perguntas indicam lugares definidos no discurso pedagógico: o professor garantindo o lugar daquele que sabe, e ao mesmo tempo marcando o lugar do aluno como aquele que está ali para aprender.

Esses sentidos vão sendo promovidos desde as classes de pré-escola, perpassando as diferentes rotinas peculiares à instituição. Parecem tão óbvios que todos estranham quando o professor, por exemplo, não assume devidamente a liderança das atividades de ensino ou não controla a disciplina. Expressões conhecidas como falta de “manejo de classe” ou de “domínio de turma” são logo proferidas para criticar esse professor. Já os alunos, sob mira da “avaliação”, recebem conceitos “vermelhos” se não se conformam aos comportamentos esperados, tornando-se “repetentes”, sendo “expulsos” ou se evadindo da escola; num termo do discurso pedagógico científico em voga, vão fazer parte do contingente de “excluídos”...

Enfim, essa “forma-sujeito” (Pêcheux, 1988) típica do discurso pedagógico toma existência material na linguagem empregada pelos sujeitos com relação às práticas peculiares à instituição.

Em pesquisa da qual participamos (Barbisan et alii, 1996), pudemos constatar, na fala dos professores, diretores, supervisores, alunos, a heterogeneidade do discurso pedagógico, constituído mediante a incorporação pelo sujeito de enunciados discursivos ligados à

escola, que ele de certo modo administra, ocupando posição. Os alunos desde cedo vão internalizando saberes referentes à instituição; traduzem-se como palavras dos outros, que passam a fazer parte das suas próprias palavras. Quando a criança de 3a. série, em resposta a uma pergunta sobre a importância de se estudar português na escola, disse: "Eu acho que é bom aprender a falar direito", tornou-se porta-voz de um saber exterior que internalizou, cujo sentido não se originou nela mesma, mas com o qual ela se deparou. Ela está se filiando a uma rede de sentidos pré-existentes, construídos socialmente, correspondentes a uma posição de sujeito que reconhece a escola e o ensino da língua como o lugar onde se aprende a falar direito. Fica subjacente e silenciada outra posição, relativa à existência de outros falares não condizentes com a norma que a escola elegeu para ensinar. Entretanto, a formulação apontada pelo aluno aparenta pertencer ao sujeito que a produz; conforme Pêcheux (1988) o sujeito é constituído por meio dessa "ilusão" de que é ele mesmo a origem do sentido que enuncia, apagando-se as reais condições de produção de seu dizer.

Em outra pesquisa que dá continuidade à citada, o foco é o discurso pedagógico na fala do aluno, em diferentes momentos de sua escolarização (Mutti, 1997). Por meio da progressiva passagem pela escola, obtendo maior familiaridade com as práticas escolares, o aluno entra em contato e se apropria cada vez mais de enunciados desse campo discursivo, passando a evidenciá-los em sua fala. Esses enunciados são de certo modo confrontados pelo sujeito que

se filia a redes de sentidos, ao marcar sua posição. O efeito é de que o sujeito arranja estrategicamente esses enunciados, entrecruzando-os, negociando sentidos.

Outro exemplo: quando uma aluna da 7a. série diz que gosta de redação, porque, conforme formulou, "ali tu tá escrevendo/ assim tu tá pegando/ tu tá falando um pouco da tua vida/ redação é uma coisa tua/ é tu que tá fazendo", está aderindo a uma posição contrária àquela que considera o aluno como receptor passivo de conteúdos a assimilar na escola. Ela reconhece vozes distintas, confronta-as implicitamente, defendendo enfaticamente uma delas em sua fala. Isso não significa, porém, que seja ela a autora desses sentidos identificados que estabelecem como referente o ensino de redação, bem conhecidos pelos professores e alunos; não obstante, podemos ver que ela os traduz, marcando sua posição de sujeito mediante as palavras da língua que torna suas: " ... assim tu tá pegando", impregnadas por marcas de coloquialidade no nível morfológico, sintático e lexical.

E, ainda, um aluno de segundo grau, ao referir-se às aulas de filosofia, diz: "Olha, eu acho que não gosto muito de filosofia, porque é uma coisa assim muito dada / é mais ou menos legal assim / ela faz a gente pensá tudo de novo/ quase sempre a gente volta e analisa mais fundo umas coisas que não têm muito sentido/ assim por exemplo o que é a vida para ti/ e aí tu vem com umas respostas tri ri-

dículas na cabeça/ assim eu acho que não é uma coisa muito dinâmica assim / não tem a ver comigo assim”.

Nesse recorte, à primeira vista, parece que o sujeito assume posição contrária àquela que preconiza um ensino que incite o aluno à reflexão, que por sua vez se opõe ao ensino tradicional em que o aluno é receptor passivo, deduzindo-se um certo comodismo. Porém, diferentemente, pode-se entender que o sujeito está interpretando esse ensino “ativo” que recebe com a ótica de sua própria experiência; deparando-se com uma prática pedagógica que se pretende inovadora, questiona-a. Para ele, a mesma é pouco dinâmica, favorecendo que venham respostas “tri-ridículas à cabeça”; pressupõe-se que esse método de ensino não leva aos conhecimentos filosóficos que, enquanto aluno, imagina corresponderem aos conteúdos a aprender nessa disciplina.

As formulações do aluno evidenciam dispersão de enunciados discursivos heterogêneos. Nota-se não apenas a reprodução de sentidos constituídos exteriormente ao sujeito, mas também um movimento de recusa, vinculado, na nossa análise, à marca lingüística “assim”, palavra usada repetidas vezes, como se o sujeito pontuasse os enunciados que se lhe afluam. Segundo Pêcheux (1990), este gesto parece consistir numa etapa de interpretação, de re-significação do discurso didático a partir da experiência do sujeito. Não se considera, pois, uma sujeição automática a sentidos pré-construídos. O sujeito faz deslocamentos desses sentidos exteriores no

momento em que ocorre a identificação ideológica. Tais mudanças se dão devido à interpretação do sujeito, em decorrência do acontecimento histórico que experiencia e da própria língua de que dispõe para dar a sua significação.

Com relação aos professores, acreditamos que devam também ousar interpretar diferentemente os velhos sentidos arraigados às práticas escolares que regulam suas ações profissionais junto a seus alunos e a seus colegas, de modo que passem a produzir significações mais apropriadas à realidade da escola, da série, da turma na qual atuam. Mas essa tarefa não é simples; requer esforço, pois o discurso pedagógico tradicional costuma marcar o sujeito de um modo tão profundo que se justifica a tendência maior de reproduzi-lo do que de estranhá-lo para provocar mudanças construtivas. A representação de professor e de escola constituída no sujeito a partir da vivência como aluno tende a competir com aquela que surge durante a formação pedagógica "científica" recebida na academia. A tendência do sujeito parece ser constituir seus modelos de professor a partir dos modelos representados pelos professores que tiveram enquanto alunos. Mesmo na universidade, a influência do professor vai configurar a experiência do aluno, direcionando suas condições de interpretação, determinantes para constituição do sujeito. Merece atenção redobrada a atuação dos professores nos cursos de licenciaturas, cabe destacar.

Lembremos a classificação tipológica que faz Orlandi (1983), tachando o discurso pedagógico de "autoritário". O critério que baseia essa rotulação radical remete à rigidez interlocutiva decorrente da assimetria que rege a relação professor-alunos-conhecimentos. Nessas condições, torna-se difícil a instauração da polissemia, reinando incontestados os sentidos parafrásticos de reprodução.

Dentro dessa concepção, os conhecimentos, cuja constituição, sabemos, não independe da ação de sujeitos e discursos, dentro dos muros da instituição adquirem estatuto tal como se correspondessem a verdades absolutas. Transformados, passam a ser designados como "conteúdos", figurando numa lista. Praticamente se esquece que os conhecimentos eleitos para o currículo são fruto de escolhas, sempre parciais e jamais neutras. Santomé (1995) alerta para as culturas negadas e silenciadas no currículo, o qual se torna um instrumento de discriminação, já que outros conhecimentos, valores e práticas ficam de fora quando se define qualquer currículo.

Os conhecimentos priorizados, ao entrarem para o currículo, revestem-se de metalinguagem ao serem veiculados pelo dizer do professor. Como porta-voz dos conhecimentos escolarizados, ou melhor, conteúdos escolares, o professor "dá a matéria", fazendo com que se apague a autoria dos conhecimentos que transporta e as condições sócio-históricas em que os mesmos se constituíram. Tem-se como efeito que a fonte do saber reside no próprio professor que assume a função de locutor. Os enunciadores geralmente são

omitidos. Por isso, torna-se evidente para todos que o professor deva ter o que se entende por "domínio da matéria", para passá-la aos alunos.

Os alunos se convertem em depositários, geralmente passivos, desse conjunto de conteúdos curriculares, tendo de provar que os assimilaram. No entanto, essa apropriação, que costuma ser apenas reprodutora, pode ser potencialmente recriadora, quando se resgata o verdadeiro sentido da experiência de cada um. Lembro aqui Jorge Larrosa (1996), quando se refere às duas possibilidades de relação do aluno com a leitura: numa, o sujeito transporta colado ao corpo o sentido do que leu, sem ser afetado; noutra, o sujeito deixa-se afetar profundamente, impregnando-se da leitura feita, enquanto que "se transforma", "aprende a ampliar a sua subjetividade", criando a sua própria significação.

As práticas de avaliação - verdadeira soma de percalços a transpor durante a trajetória escolar do aluno - constituem-se em sustentáculo da escola enquanto repassadora de conhecimentos descontextualizados, aprisionando em suas teias não só os alunos, depositários passivos, mas também os professores, que se obrigam a "vencer" os conteúdos de gramática e trabalham com leitura e produção de texto como tarefas a serem cumpridas para fins de avaliação. A criatividade tende a ser contida pela "ajuda" do livro didático. Diante desse quadro, surgem inegáveis problemas para bem exercer a docência nas escolas.

Entretanto, como diz Pêcheux (1988, p.304), "não há dominação sem resistência ... é preciso ousar se revoltar ... ninguém pode pensar do lugar de quem quer que seja... é preciso ousar pensar por si mesmo". Deslocar sentidos cristalizados, perpetuados porque parecem óbvios e naturais a todos, é uma proposta desafiadora, que se traduz como a busca de ver de outro modo, ou de encontrar o seu próprio modo de ver. Do lugar de professor, na escola, nas aulas e nos espaços institucionalizados para as reuniões de professores - e se não os há é preciso criá-los -, pode-se iniciar a ousadia de inovar.

Ousar é possível se, em primeiro lugar, os professores - que tornam os alunos seus parceiros - se permitirem o estranhamento frente a diferentes problemas que se manifestam no cotidiano da vida escolar e que surgem do interior do discurso peculiar à escola tradicional. Abre-se espaço à indagação, que leva à busca de novos sentidos, configurando-se uma escola diferente, uma escola resignificada, em que tanto os professores quanto os alunos constituam suas subjetividades a partir de uma relação mais rica. É a esse objetivo - valorizando-se a verdadeira experiência - que serve a pesquisa-ação na escola.

Várias são as formas pelas quais a pesquisa-ação pode vir a efetivar-se no contexto escolar. Preferencialmente, "deve ser assumida institucionalmente, tornando acessível a todos os membros da comunidade docente a condição de pesquisadores da ação peda-

gógica. Isso significa compatibilização de heterogeneidades, através da articulação das diferentes proposições, tomando o próprio ensino como núcleo comum". (Pernigotti, Goulart e Mutti, 1994, p.14)

No caso do Colégio de Aplicação da UFRGS (Idem, 1990), trata-se de uma proposta definida no nível da opção filosófica da escola, constituída no "discurso fundador" da instituição. Nesse caso, como a pesquisa faz parte da origem da escola, ergue-se um imaginário necessário à construção da especificidade da mesma enquanto objeto simbólico. Ao se depararem com esse discurso, que encontra nos termos "escola-laboratório" ou "escola-experimental" uma definição semântica aproximada, os sujeitos à mesma vinculados dão-lhe a sua interpretação, que está sempre sujeita a equívocos. No imaginário dos alunos, professores, pais, esse sentido vinculado ao referente determina o modo de filiação dos sujeitos. Existe uma expectativa de uma escola "diferente".

Não obstante, mesmo nas escolas que não têm a pesquisa instituída em sua filosofia, situação mais costumeira, a pesquisa-ação pode ser efetivada, por exemplo, por um grupo de professores que têm uma atribuição comum, qual seja: a docência de português da 5a. à 8a. série, ou, mesmo, a docência numa só dessas séries. Posteriormente, poderá expandir-se a outros núcleos interessados.

Cabe lembrar que esse tipo de trabalho não suporta a imposição; seu sucesso depende da volição dos participantes, apesar de

que o entusiasmo pode surgir e crescer durante o fazer. Não pode prescindir do apoio dos dirigentes, embora estes não precisem ser membros do grupo. É sempre necessária a figura do coordenador, e pode haver a participação de assessores.

Procurando exemplificar essa possibilidade de pesquisa-ação na escola, referimos a experiência do grupo de pesquisa-ação estabelecido na escola pública Jerônimo de Ornellas, de Porto Alegre, do qual participamos durante três anos, na qualidade de assessora, dentro de um projeto de integração entre universidade e escola. Como se vê, a iniciativa não partiu dos professores da escola, não propriamente - ou somente - por não desejarem vivenciar a experiência, mas porque não cogitavam essa possibilidade. O grupo foi constituído com a liderança da coordenadora da disciplina, que acumulou a responsabilidade administrativa e a de participante docente, como os demais professores. Os professores percorreram toda uma trajetória, desde a conquista de um horário comum para os estudos do grupo, que de início não se configuraram como pesquisa-ação, mas como intensa discussão de problemas práticos das mais diversas ordens, desabafos tão inibidores quanto desafiadores, mas que iam sendo aos poucos contornados, até porque melhor explicitados. Em meio a leituras de textos teóricos sobre o ensino de língua, realizadas geralmente no horário da reunião, surgiu uma etapa de definição de prioridades, algumas mais centrais, outras mais dispersas, semeadas de dúvidas. A produção do grupo cresceu com a explicitação de propostas concretas de planejamento e aplicação

livre de sugestões de metodologias discutidas pelo grupo, que diversas vezes culminavam com a criação de materiais de ensino considerados adequados. Os professores traziam suas impressões sobre os trabalhos que aplicavam com os alunos, o grupo debruçava-se sobre a produção escrita dos próprios alunos, efetivando-se a avaliação que determinava a etapa seguinte de proposta de materiais. Os resultados evidentes desse trabalho de reflexão e de produção compartilhada reforçou o grupo, que passou a assumir a pesquisa-ação.

Foi redigido em conjunto um projeto centrado no aproveitamento de textos de jornais, explorando-se tipologias textuais diversas, de modo a integrar leitura, análise de textos e gramática, como abordagem metodológica diferenciada. Construiu-se um acervo comum de textos diversos, aplicados junto a alunos de diferentes turmas; os jornais de domingo recebidos pela escola passaram a ter destinação específica ao trabalho com textos em Língua Portuguesa.

Cada encontro do grupo foi relatado, constituindo-se um memorial com a história do projeto, ali registrando-se as dúvidas e os sucessos do grupo. A cada reunião, retomava-se o registro anterior. Embora esse trabalho com textos de jornal fosse presente e efetivo, coexistia com metodologias tradicionais de ensino de português. A justificativa ainda era "dar os conteúdos da lista"... Mas o fato de conseguir pôr em prática a abordagem nova já representou mudança.

Merece destaque especial o projeto de elaboração do currículo de português da 5a. à 8a. série. Revestido de grande importância, esse documento passou a constituir-se em referencial da escola para orientação dos planejamentos mais amplos e mais específicos. Esse trabalho foi feito num momento em que o grupo estava maduro, sendo capaz de compartilhar com mais confiança uma proposta que poderia representar um compromisso mais concreto com as decisões tomadas em grupo. Foi a oportunidade de poder sintetizar os estudos e as experiências realizadas. O documento final teve um efeito de "trabalho realizado", obtendo o reconhecimento da escola. Não se tenha a ilusão de que as disposições contidas no documento foram seguidas fielmente, claro que não! Mas esse trabalho criou um imaginário que situa os professores de português da escola como grupo que pesquisa a sua prática, buscando melhorá-la. Causa efeitos positivos também no momento em que a escola recebe os estagiários da universidade, cujos planejamentos buscam ser abertos a experiências novas.

A pesquisa-ação na escola, como discurso de ruptura, desestabilização suscita sempre algum tipo de resistência, que pode provocar dissidências no grupo. A conservação do mesmo deve-se muito a lideranças positivas, mas sobretudo à confiança mútua entre os participantes. O que importa não é só obter resultados, mas dominar o processo que possibilita e promove resultados positivos. Os professores, como investigadores, tornam-se mais seguros para enfrentar os desafios da docência, encarando a própria profissão com

maior grau de profissionalismo, como asseveram Carr e Kemmis. Reforçar sua identidade profissional, acrescentando a dimensão da pesquisa a seu fazer prático, permite que os professores se vejam em um outro lugar, ocupando outra posição de sujeito, a de professores-pesquisadores.

Ainda outra possibilidade de efetivar-se a pesquisa-ação na escola é um professor desenvolvê-la individualmente, tomando ele mesmo a iniciativa de revitalizar sua atuação pedagógica. Nesse caso, o grupo de participantes abrange o professor e os alunos. Numa versão ampliada dessa modalidade, uma dupla de professores, por exemplo, da mesma disciplina ou de disciplinas diferentes, mas envolvidos na mesma situação-problema, podem ensejar mudanças junto às suas turmas. Essas alterações acabam fazendo-se notar no contexto mais amplo. Nesses grupos, pode haver a presença de participantes com papéis diferenciados, todos atuando em mútua colaboração. É o caso, por exemplo, da proposta de Oficinas que visam a desenvolver no aluno instrumentais cognitivos como ferramentas essenciais à aprendizagem de diferentes áreas do conhecimento, conforme idealizou Goulart (1993). Essas oficinas são realizadas em horários extraclasse, reunindo um grupo de alunos interessados. Como saldo positivo desse trabalho, apontam-se a possibilidade de ampliar o autoconhecimento, a autoconfiança que interferirá no comportamento do aluno na sala de aula tradicional e, até mesmo, segundo Goulart e Shütz (1995, p.75) o próprio aluno "provocando alterações nesse 'tradicional' com novas exigências. Abrindo-

se para a real interdisciplinaridade, as oficinas podem chegar a resolver tabus relacionados ao aluno com dificuldades: "é impossível, por exemplo, que um aluno não dê certo em nenhuma área", asseguram as autoras.

Todas essas diversas manifestações de pesquisa-ação no contexto escolar coadunam-se com a proposta de Carr e Kemmis (1988). Em resumo, tais autores propõem que os professores constituam, na escola, comunidades reflexivo-críticas que se voltem sobre as práticas e os discursos que os constroem a procedimentos alienantes; nessas comunidades são detectados problemas na prática docente, discutidos à luz de enfoques teóricos, de modo a dar significação a novas práticas. Esses procedimentos de investigação-ação obedecem a um processo de ação-reflexão-ação sempre crescente, desenvolvido em forma de espiral. A conclusão de cada ciclo é avaliada pelos participantes, documentada, constituindo-se em ponto de partida de uma nova etapa da pesquisa, de modo que os aperfeiçoamentos sejam sucessivos e se resguarde a história do percurso.

A metodologia da pesquisa-ação decorre dos princípios que a delineiam. Estes apostam na busca do consenso entre os participantes a partir do propósito de uma verdadeira interlocução no grupo, de natureza discursiva. Um interesse emancipador por parte dos participantes da investigação-ação orienta as ações do grupo.

Não se quer dizer, com a categoria emancipação, que se possa sair de uma posição oprimida para alcançar uma pretensa posição de liberdade. De acordo com as concepções de sujeito e discurso, não se pode acreditar nesse tipo de positivismo, vinculado à concepção pura de ideologia como ocultação da realidade. Acredita-se, isto sim, na possibilidade de o sujeito constituir-se em lugares diferentes, recusando sentidos que muitas vezes transporta sem que realmente condigam com sua realidade. As práticas escolares tradicionais e as palavras que as sustentam foram constituídas de acordo com historicidades que os professores não compartilharam e, muito menos, seus alunos.

A historicidade é um elemento chave para compreender como ocorre a relação entre o sujeito e a língua, ao produzir sentidos; é por meio desta que ele é capaz de significar, e o faz de acordo com sua experiência frente aos acontecimentos. Assim como o sujeito é determinado exteriormente, também as palavras da língua pré-existem a ele; por isso não é possível dominar completamente o sentido das palavras que usamos. O real da língua, conforme Pêcheux (1990), é o equívoco, alguma falha, pois os sentidos "sempre podem ser outros", modificando-se com a atuação do sujeito sobre a língua com a qual dá sentido aos objetos.

Larrosa (Idem, p. 158), observando que "interpretar é traduzir", vem endossar a atuação do sujeito sobre a língua:

E toda tradução é produção de novidade de sentido, um acontecimento único de sentido. Se há um argumento empírico para provar a multiplicidade e a mutabilidade infinita da experiência humana, esse é o fato de que dezenas de milhares de línguas tenham sido faladas e se falem no mundo, e cada uma delas com enormes variações temporais, socioculturais e individuais.

No entanto, a interpretação não deve ser entendida como se fosse uma operação automática do sujeito. Segundo Orlandi (1995), há dois modos de produzir sentidos: a repetição e o deslocamento; a repetição relaciona-se à sujeição, e o deslocamento, à resistência do sujeito frente aos enunciados discursivos que o interpelam. A resistência à assimilação direta de um sentido pré-construído é um fator que mobiliza o sujeito a interpretar.

Na escola, então, é preciso que os professores dêem sentido às velhas práticas a que se submetem, questionando as próprias palavras que as referem, a partir de sua experiência. É preciso, ainda, cientes de sua responsabilidade como profissionais, que promovam aos alunos condições para que eles possam manifestar "gestos de interpretação". Conforme Pêcheux (1990), a interpretação ocorre como tomadas de posição do sujeito no momento em que este se filia a redes ideológicas de sentidos.

Assumir posições de sujeito mais condizentes com o resgate da interpretação, no ensino da língua materna na escola, afina-se com a desconstrução de metodologias que impedem que professor e

aluno exerçam a linguagem em condições mais reais de interlocução, praticando efetivamente a língua. Buscar praticar a língua resgatando as condições em que ela se faz presente nas situações concretas de vida - e em particular as situações de escrita - é função primeira do ensino de português.

Uma manifestação desta proposta é a "pedagogia de projetos", que pode, por exemplo, ser constatada em Kaufman e Rodríguez (1995) e em Josette Jolibert (1994). Segundo essas autoras, os alunos participam de projetos que consistem em atividades de linguagem que extrapolam a sala de aula. Produzem jornais-murais, apresentações ao vivo ou filmadas, coletâneas de textos que são divulgadas no âmbito mais amplo da escola. Vivenciam as diferentes etapas de produção de tipos variados de textos, de acordo com condições reais de circulação dos mesmos, para um número maior de interlocutores. O professor não é o único avaliador do trabalho do aluno, alterando-se o fato de produzir apenas para receber uma nota. Integram-se os aspectos pragmáticos, textuais e gramaticais, em função da atividade de linguagem. Há necessidade de leituras, análises, reescritura de textos produzidos, exercícios de reforço, sempre em função do projeto visado, que resulta em produção coletiva estimulante, viva e marcada pela criatividade.

No momento, como professora, desenvolvemos algumas experiências de acordo com a proposta de investigação-ação, buscando significações novas para o discurso pedagógico no nível

acadêmico, na área do ensino de língua materna. Uma delas realiza-se na disciplina Prática de Ensino de Português na Faculdade de Educação, com os estagiários do Curso de Letras da UFRGS. A idéia surgiu da necessidade de dar maior significação à participação do estagiário nas escolas, dadas as condições peculiares da situação do aluno-mestre: tempo de permanência com o grupo, o fato de não ser o titular da turma, de pertencer à universidade, de ser supervisionado e estar sob avaliação. Em síntese, a preocupação em tornar os estágios mais significativos para os estagiários e para as escolas, constituiu-se como uma situação problema que mereceu ser pesquisada em sua viabilidade.

Formando um grupo com o objetivo comum de implementar a pedagogia de projetos, nossos alunos planejam e implementam suas unidades de ensino de acordo com essa proposta. As várias etapas de ação-reflexão-ação, preliminares, durante e após o processo, são formuladas e socializadas no grupo de participantes. A cada etapa do processo no semestre e a cada semestre o trabalho vem sendo avaliado e melhorado, pois emergem problemas mais sutis que suscitam busca de referenciais teóricos específicos, que são estudados, discutidos em grupo, gerando rumos diversificados para as futuras ações. O resultado positivo é a satisfação do nosso aluno-estagiário, protagonista de um trabalho docente alicerçado em pesquisa da qual é participante; a escola sente a presença do estagiário como revitalizadora do currículo, conforme depoimento dos professores regentes titulares; os alunos das escolas produzem seus traba-

lhos de linguagem numa dimensão prazerosa e criativa, em conformidade com as exigências de uma instância de divulgação mais ampla do que a sala de aula.

Uma mudança inerente aos procedimentos da pedagogia de projetos refere-se ao modo de encarar o erro, tanto pelo professor como pelos alunos (Reuter, 1984). Para o aluno, "saber o que está errado" é fundamental para poder corrigir o texto que será divulgado; a revisão e a reescrita do texto consistem numa etapa da textualização, dentro da realização do projeto visado.

Outro trabalho realizado nessa disciplina que também se filia à proposta de desconstrução do discurso pedagógico acadêmico tradicional, quanto à artificialidade representada pela produção de textos para avaliação quase exclusiva do professor, é a que denominamos "Ser autor de um artigo". Com base na proposta de Orlandi (1988), que postula o desenvolvimento da função-autor na escola como uma das funções enunciativas acumuladas pelo sujeito, propõe-se que o estagiário, à luz de sua experiência como professor de língua, eleja um aspecto de seu interesse e redija um artigo publicável. Para isso, deve atender às normas convencionadas para esse tipo de expressão da língua escrita, vivenciando as etapas peculiares à constituição desse tipo de texto como sujeito-autor. As propostas de artigo são inicialmente apresentadas aos colegas de estágio; a seguir, ocorrem as fases de coleta de material bibliográfico, de escritura inicial e reescritura do texto, que passa pelos momentos de aperfei-

çoamento e de revisão que se fazem necessários. No seminário integrador da Disciplina, os artigos são apresentados; nos semestres vindouros, são também lidos pelos novos estagiários, sendo vários deles encaminhados para serem publicados em revistas. Essa atividade também se insere no processo de pesquisa-ação já referido, procurando, em termos discursivos, resgatar uma verdadeira relação entre o sujeito, a língua e sua historicidade, através da vivência da autoria.

Para finalizar, trazemos a reflexão de Magda Geórgia, uma de nossas alunas-estagiárias, ao preparar seu artigo: " Nós estamos passando, aqui na Prática, pelo mesmo tipo de proposta de experiência com a linguagem que propusemos aos nossos alunos na escola..." Sim, a dupla vivência da proposta permitiu o deslocamento de posições, do lugar de professora ao lugar de aluna, com implicações para a significação do processo de ensinar e aprender. O sentido da palavra pesquisa-ação também é constantemente recriado, a cada nova experiência.

Referências Bibliográficas:

- BARBISAN, Leci. et alii. O discurso pedagógico: A presença do outro. *Letras*, Mestrado em Letras, UFSM, n.12, jan./jun.1996.
- CARR, W., KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

-
- CORACINI, Maria José. Pergunta-resposta na aula de leitura: um jogo de imagens. In: CORACINI, Maria José (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- FOUCAULT, Michel. El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 2 (3) jul./set. 1995.
- GOULART, Lígia. *Dificuldades em Geografia: Uma proposta de oficinas de zona de desenvolvimento proximal*. Porto Alegre: Faculdade de Educação, PUCRS, 1993. Diss. Mestrado.
- _____; SHÜTZ, Liane. Oficinas de aprendizagem. *Cadernos do Aplicação*, v.8, n.1, p.71-76, jan./jun. 1995.
- JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In.: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). *Caminhos investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- KAUFMAN, Ana Maria; RODRÍGUEZ, Maria Elena. *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Ediciones Santillana, 1993.
- ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- _____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.
- _____. *Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.
- _____. *O Discurso: Estrutura ou acontecimento?* Campinas, São Paulo: Pontes, 1990.

PERNIGOTTI, Joyce; GOULART, Lígia; MUTTI, Regina: Os professores como investigadores. *Palavra ComoVida*, Curso de Letras UNISINOS, n.21, p. 14-18. jul.1994.

_____, _____, _____. A teoria crítica do ensino de Carr e Kemmis e o Colégio de Aplicação. *Cadernos do Aplicação*, 5 (2), p. 183-192, jul./dez. 1990.

MUTTI, Regina M. V. A heterogeneidade do discurso, na fala do aluno. *Simpósio Internacional sobre Análise do discurso: Controvérsias e perspectivas*. FALE-UFMG, p.10, nov./1997. Resumo Comunicação.

REUTER, Yves. Pour une autre pratique de l'erreur. *Pratiques 44*, déc. 1984.

SANTOMÉ, J. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SERRANO, Maria G. P. *Investigación-acción: aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dikynson, 1990.