

Um olhar linguístico para a heterogeneidade discursiva no discurso sobre o trabalho docente

Karine Correia dos Santos de Oliveira (PUCMG)

Resumo: O objetivo deste artigo é demonstrar como as formas de referência pessoal dos “eus” e “outros” são construídas, focalizando a marcação da heterogeneidade discursiva, partindo da proposta de Authier-Revuz (1990). O processo referencial foi estudado a partir de vários autores - (KOCH, 1998, 2004; MONDADA E DUBOIS, 2003; MARCUSCHI, 2004). A metodologia que fundamentou o trabalho é qualitativa do tipo estudo de caso, conforme Erickson (1989), Flick (2005) e Denzin e Lincoln (2006). Uma professora de língua portuguesa do ensino médio assistiu a um vídeo com cenas das três últimas aulas que ministrou, no contexto da etapa de vivência em campo da pesquisa. O método coletado/gerado funcionou como um mecanismo de verbalização de reflexões sobre vivências profissionais. (CLOT, 2006; 2010). Dessa maneira, este artigo volta-se para uma análise de algumas formas de referência pessoal, entendidas como sinalizadoras de marcas de concepções/representações sociais, na perspectiva de Moscovici (2003), sobre o trabalho do professor. Assim, a análise dos dados permitiu flagrar um conjunto de pistas sobre representações sociais da atuação profissional, a partir de diferentes sujeitos discursivos mobilizados ao longo do discurso registrado.

Palavras-chave: Referência pessoal; Trabalho docente; Heterogeneidade discursiva; Representações sociais.

Para início de conversa

Ao mapear as ocorrências das formas do sujeito “eu” e o “outro” no discurso de uma professora que participou de uma instrução ao sócio e de uma autoconfrontação simples, no âmbito da pesquisa da dissertação, verifiquei uma maior recorrência dos pronomes “eu” e “você”. Foi assim que surgiu a ideia de abordar as funções enunciativas no uso de vários pronomes pessoais, ativando papéis sociais e praxiológicos ligados as representações sobre a professora de português, o grupo de professores ou sujeitos em geral, envolvidos na cena. Para tal investimento analítico, optei por apresentar exemplos provenientes dos dados gerados a partir do método autoconfrontação simples. Outra opção necessária foi à análise somente das formas marcadas de heterogeneidades discursivas mostradas.

Assim, a pergunta orientadora da análise aqui apresentada é: quais as prováveis funções enunciativas dos objetos discursivos “eu”, “você”, “ele” e “a gente”, em outras palavras, os “eus” e “outros” discursivos nos dados provenientes da autoconfrontação simples?

1. Breve apresentação do método: a autoconfrontação simples

Conforme já assinalado, os dados analisados neste artigo são parte daqueles obtidos a partir do estudo e aplicação do método de coleta/geração de dados: a autoconfrontação simples. (CLOT, 2006; 2010). Para Clot (2006), o instrumento busca uma situação em que o sujeito pesquisado reflita sobre sua atividade profissional. A partir da autoconfrontação simples, a professora refletiu sobre duas situações – como professora que aceitou ter suas aulas filmadas, no momento da filmagem – e uma nova situação – como observadora e avaliadora da sua atuação profissional, no momento da autoconfrontação simples.

2. Algumas leituras possibilitadoras do trabalho

O estudo sobre a referência pessoal aqui apresentado partiu de reflexões sobre as questões relacionadas às noções de sentido e referência, tomadas por alguns campos de estudo, tentando estabelecer algumas relações entre eles.

As ocorrências dos objetos discursivos “eu”, “você” e “a gente”, nos dados provenientes da instrução ao sócia e da autoconfrontação simples apresentam algumas diferenças. Os números de ocorrências para a entrevista com vídeo são “eu”: 45, “você”: 55 e “a gente”: 16. Já para a instrução ao sócia, os números são “eu”: 241, “você”: 116 e “a gente”: 30. Por um lado, tal diferença ocorre pelo tempo das duas interações, 50,3 minutos e 15,0 minutos. Por outro lado, nota-se uma maior distância entre as ocorrências das formas pessoais “eu” e “você” na autoconfrontação simples, o que pode ser explicado

pelo caráter mais dialogal do método instrução ao sócia, que é um tipo de entrevista sem a presença das cenas do vídeo. Na autoconfrontação simples, o trabalhador revive uma situação profissional. A interação na IAS, comunicativamente, é mais assimétrica tendendo para o professor instrutor que detém as instruções que o pesquisador necessita. (RODRIGUES, 2010).

Marcuschi (2004) trata a questão do sentido e da referência como envolvida por muitas divergências. Ele opta por explorar as inconsistências da relação entre linguagem e mundo e, além disso, nega a determinação da natureza da significação a partir apenas do sujeito ou de grupos sociais. Para o linguista, a construção da realidade discursiva envolve processos sócio-cognitivos complexos, instáveis, impossíveis de antecipação, pois é constantemente negociada socialmente. A partir da perspectiva sociocognitiva, o conceito de referência não perpassa por uma representação extensional de referentes do mundo extramental para a mente e nem da mente para o mundo. A realidade é, em parte, construída, mantida e alterada, pela forma como, sociocognitivamente, sujeito e mundo se relacionam simbolicamente pela linguagem. (MONDADA, DUBOIS, 2003).

Frege (1978), no texto lido, acredita na existência de relações entre nomes ou sinais de objetos, argumentando que a arbitrariedade é um aspecto vinculado, em algum grau, a todo sentido. Nessa perspectiva, o sentido é o que é buscado pelo rigor teórico especializado ao tentar aplicar categorias de análise e a “verdades” ou “realidades” construídas por reflexões no âmbito da produção científica. Para ele, o sentido deve ser estudado a partir de grupos sociais institucionalmente organizados e não por sujeitos individuais, pois o social é organizado por uma sistematicidade constitutiva própria, responsável por direcionar as representações individuais, os sentidos sociais e as referências em tempos e espaços específicos. Em outras palavras, o autor se empenha em verificar, registrar e acompanhar compatibilidades lógicas entre realidades do mundo social e da linguagem. (FREGE, 1978).

Koch e Marcuschi (1998) propõem uma relação de natureza processual da significação, pois a discursivização do mundo, por meio de relações simbólicas, possibilita a (re)construção das realidades. A construção de referentes ou a referenciação envolve a “construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, nas ratificações de concepções individuais e públicas do mundo.” (MONDADA, DUBOIS, 2003). Dentro dessa linha de pesquisa, emerge uma questão: como a informação é transmitida ou como os estados do mundo são representados, ou seja, como as atividades humanas, cognitivas e linguísticas estruturam e dão sentido ao mundo? Koch e Marcuschi (1998, 2002) apostam em uma visão processual significação, considerando que a discursivização do mundo por meio da linguagem consiste em processos simbólicos de (re)construção do próprio real. Os sujeitos, a interação e a cultura interferem nos processos referenciais, isto é, na construção dos objetos do discurso, ao agenciarem a linguagem, entendida como atividade sociocognitiva (MONDADA, DUBOIS, 2003).

A progressão referencial no texto verbal, objeto analisado nesse trabalho, explicada por Koch (2004) envolve operações básicas: as estratégias de ativação, reativação e de de-ativação. A primeira ocorre quando o referente é inaugurado na enunciação. Já a reativação é uma forma de recuperar o objeto do discurso ativado primeiramente por meio de um termo ou de uma expressão referencial específica. Por fim, a última estratégia de referenciação, a de-ativação está vinculada a um novo objeto de discurso focalizado na cadeia referencial e que desfocaliza o objeto de discurso anterior. A consideração de que, neste artigo, além de mapear a progressão referencial das referências pessoais busca-se explicar aspectos da heterogeneidade de sujeitos discursivos, é necessário expor alguns estudos a respeito.

Bakhtin (2003) entende a heterogeneidade envolvida por uma alteridade dialógica e por uma necessidade de agenciamento das sistematicidades dos sujeitos discursivos, os quais são múltiplos, conflituosos e inacabados, quando olhados separadamente, como se existissem limites inseparáveis (apesar de

existirem limites!) entre os posicionamentos enunciativos. Para ele, o ser humano é inconcebível fora das relações que o ligam ao outro: “só me torno consciente de mim mesmo, revelando-me para o outro, através do outro e com a ajuda do outro” (BAKHTIN, 2003). Sobre a questão do estudo do sujeito, Possenti (2003) posiciona-se assumindo que o sujeito é construído no e pelo discurso, o qual orienta a atuação lingüística e, ao mesmo tempo, possibilita aprendizagens de modos de dizer e pertencimento singulares.

A contribuição de Authier-Revuz (1990) está na explicação de duas formas de heterogeneidade discursiva mostrada. i) as formas marcadas revelam a presença do outro por meio do discurso direto, aspas, travessão, colchetes, asteriscos, itálicos, glosa, entonação enfática, prolongamentos de vogais e consoantes etc. e ii) as formas não marcadas são apresentadas por meio de discurso indireto, das metáforas, da ironia, das modalizações etc. A separação entre as formas marcadas e não marcadas não objetiva desconsiderar a possibilidade de associação entre elas nos processos que envolvem a heterogeneidade discursiva constitutiva de todo e qualquer discurso. Outra noção perseguida na análise é a de representações sociais, as quais são tipos de crenças elaboradas, compartilhadas e modificadas, envolvendo saberes dialógicos que negam e, ao mesmo tempo, afirmam determinadas ideias socialmente construídas e compartilhadas. Assim, tenta-se, nas análises, integrar algumas contribuições dos estudos sobre as representações sociais, das referências sob o enfoque da linguística textual e os estudos sobre a heterogeneidade discursiva.

3. O trabalho de análise de dados

O discurso da professora analisado apresenta um agenciamento de inúmeros sujeitos discursivos com diferentes funções. Tal análise parte da premissa de que as relações entre sujeitos discursivos e funções enunciativas envolvem o entendimento de que o sujeito discursivo principal ou mais atuante

pode assumir inúmeras vozes enunciativas. Tal possibilidade ocorre, pois o discurso é constituído por múltiplos posicionamentos discursivos outros, pois é constitutivamente heterogêneo. (AUTHIER-REVUZ; 1990).

Há, no exemplo seguinte da Autoconfrontação Simples um sujeito discursivo profissional que enfatiza as dimensões da sua atuação em sala de aula e na preparação das suas aulas com o material didático. Note-se que os itens lexicais salientados iluminam um envolvimento de um “eu” ou sujeito discursivo professora em atuação e um “ele”, alunos objeto de discurso da profissional, sendo que a professora explicava sua prática em uma situação em que seu trabalho com um grupo de alunos havia sido focalizado no vídeo.

EXEMPLO 1: PROFESSORA: então **eu** mostro que tá no livro... que **ele** pode buscar o que **ele** precisar no livro e **eu** vou sempre pro foco no livro de onde **eu** acho que pode gerar mais dúvida... então as palavras que podem gerar dúvida... então **eu** já faço previamente uma leitura do capítulo... organizo as atividades mais importantes e vou saltando para as partes que **eu** acho que mais interessam... mas sempre com o foco que “dentro do material didático tem o seu conteúdo e se **você** vai buscar o seu conteúdo **ele** está ali” (ACS)

Além dessas duas ocorrências explicadas, há também, um trecho de discurso direto, marcado entre aspas pela transcrição, pois foi pronunciado com recursos sonoros diferenciados, demonstrando um acionamento de uma provável enunciação em sala de aula, envolvendo a professora em atuação. A inserção dessa marca de discurso direto, por meio de uma espécie de imitação de um discurso professoral funciona como um instaurador da tensão entre a assunção de um sujeito discursivo de professora reflexiva sobre seu fazer, ministrando ou preparando aulas, e um sujeito discursivo de professora em atuação. Algo que marca a heterogeneidade discursiva a partir de um recurso linguístico da oralidade. Tal recurso, segundo Dutra (1997), pode promover envolvimento entre os interlocutores e, ao mesmo tempo, mais confiança no discurso predominante ou agenciador do discurso do outro, o qual, na situação analisada seria o discurso de professora estabelecendo reflexões sobre seu fazer docente, a partir da geração dos dados. A modalidade escrita, nesse trecho, também é

afetada pela heterogeneidade discursiva mostrada marcada, pois a referência ao outro, objeto de discurso passa a ser feita na segunda pessoa do discurso “você”, rompendo com o anterior uso da terceira “ele”, nessa última ocorrência, tem a função de reativar o objeto de discurso “seu conteúdo”, mobilizado anteriormente.

No próximo exemplo, o conteúdo discursivo é sobre a existência de diferenças entre a forma de produção de conhecimentos em aulas mais protagonizadas pela professora e aquelas em que a profissional possibilita mais discussões entre os alunos. O dizer da professora foi motivado por uma cena em que um aluno, no vídeo assistido, apresentou uma dúvida comentada pelos colegas. Vejamos:

EXEMPLO 2: PROFESSORA: e muitas vezes **eu** posso **PI**:orar a situação... se **eu** tentar reexplicar o que um aluno explicou para o outro **eu** vou não... “mas e aí então não **entendi**”... então... muitas vezes... **o professor** tem uma linguagem que não é a linguagem mais fácil para **ele** aprender... então::: no caso aí tá... muitas vezes... os alunos se entendem muito mais::: do que **nós mostrarmos** para **ele** uma forma mais fácil e acessível... então... às vezes é bem melhor deixar **o gru::po::** se reorganizar no conceito do que tentar jogar conceitos o tempo todo (ACS)

A mudança do “eu”, sujeito professora em atuação para “o professor” indica um distanciamento da realidade imediata da cena da aula voltada para uma perspectiva do grupo de professores. A partir do “nós mostrarmos” mais um sujeito discursivo é projetado, a pesquisadora que participa da situação geradora dos dados e é colega de profissão, atuando em outra escola da mesma rede de ensino. Note que, além da imbricação entre as formas de referência pessoal ao professor e ao grupo de profissionais, o aluno ou os alunos são representados de diferentes maneiras, por meio do “ele” e do item “o grupo”, os quais apresentam uma função semelhante, apontar para os alunos, de maneira geral. Mais uma vez, o recurso do discurso direto é apropriado, acionando, dessa vez, a voz de um aluno que manifesta sua dúvida. Dessa vez, adotando-se a primeira pessoa “entendi”, estabelecendo um conflito com as ocorrências da

terceira pessoa “ele”, com a função de apontar para o grupo de alunos. Mais uma vez, trata-se de uma estratégia de acionamento do discurso do outro a partir da heterogeneidade discursiva mostrada marcada. , em alguma medida, dos outros, pois o discurso do professor que responde a dúvida não é o mesmo do professor que reflete sobre a mesma. A desinência da primeira pessoa no verbo “entendi”, integrado em uma citação direta, apresenta outro tipo de aluno, aquele que apresenta uma dúvida, após uma explicação da professora. Tanto o discurso direto do primeiro exemplo como o do segundo, como se pode perceber, apresentam uma enunciação em outra enunciação. O próximo exemplo confirma, a partir de outra forma lingüística de introdução do discurso do outro. O último “ele” apresenta e, em alguma medida, materializa a antecipação do posicionamento do sujeito discursivo aluno que compreende, após relacionar as explicações da professora e as trocas com os colegas em sala.

EXEMPLO 3: PROFESSORA: a dúvida aí no caso **eu** tento fechar se ainda ficar pode ser que um colega resolva a dúvida do outro... muitas vezes isso acontece.... **ele** fala assim “aí entendi!”.

Mais uma vez, na autoconfrontação simples, o sujeito discursivo que olha o seu trabalho “de fora”, por meio do vídeo, passa a se olhar na enunciação em sala de aula, seja a partir da voz do aluno ou da voz professoral incorporada no primeiro exemplo analisado.

O grupo profissional é, mais uma vez, ativado a partir da estrutura “a gente”, como pode ser verificado no próximo exemplo:

EXEMPLO 4: PROFESSORA: então **ele** tem o material didático... mas esse material **a gente** é que tem que guiá-lo ali dentro... (ACS)

Segue outro dado que apresenta mais pistas da maneira como a referência pessoal é construída:

EXEMPLO 5: PROFESSORA: então **eu** sempre que vou abrir uma unidade **eu** gosto muito de tá com o livro didático... **eu** posso até

depois mudar o FOCO... fazer outras atividades:des **você** acompanhou uma das atividades que é a atividade que **eles** fazem em **grupos**..... (ACS)

Nesse exemplo, o sujeito discursivo que assume um lugar de reflexão sobre a atividade profissional assume o seu posicionamento individual sobre sua atuação focalizada no vídeo, estabelecendo uma interlocução direta com a pesquisadora, a qual acompanhou vinte e uma aulas em situação de pesquisa. Além disso, opta por iluminar um conteúdo temático sobre a preparação de aulas pautadas no livro didático e também em “outras atividades” elaboradas pela docente. O exemplo em análise foi motivado por uma cena em que os alunos estavam organizados em grupos de quatro alunos. A ocorrência de “eles” e “grupos”, nesse exemplo, refere-se a essa cena e não a uma outra geral em que os alunos estivessem organizados de maneira tradicional ou enfileirados, como o modelo das aulas assistidas.

A marcação da heterogeneidade discursiva mostrada também pode ser percebida no próximo exemplo, em mais um trecho marcado pelas aspas. Além dessa forma de marcação da heterogeneidade, os objetos de discurso indiciados pelos pronomes em negrito demonstram as diferentes funções discursivas assumidas por eles e, conseqüentemente, a variedades de sujeitos discursivos agenciados pelo discurso da professora que aceitou participar da pesquisa. Na primeira ocorrência do “a gente”, o sujeito discursivo é distinto das outras para o mesmo item. No trecho da citação direta, a função do “a gente” é integrada em uma enunciação, envolvendo uma professora retomando sua aula aos seus alunos. A mudança do discurso direto para o indireto provoca a alteração na materialidade linguística, possibilitando que o objeto discursivo não acionado literalmente “aluno” assumia, ora uma posição de sujeito discursivo, na citação direta é uma posição de objeto discursivo, posição exercida pelo “eles”.

EXEMPLO 6: PROFESSORA: mas se há alguma reunião... alguma coisa e **você** precisa parar a sua aula pode ser que aquele planejamento não tenha sido completado... então **eu** sempre reafirmo com os meninos “fomos até x?... fomos até y... realmente **a gente** vai começar

daqui... dali”... ajudo... procuro capí::tulo... **eles** tem livros diferentes da versão antiga e da versão nova... então... **a gente** tem esse cuidado para procurar o capítulo coRRÊto e tudo mais::... então isso SEMPRE... praticamente em todas as aulas **eu** vou reafirmar realmente onde **a gente** parou e vou dar uma sequência aí... (ACS)

Além das duas ocorrências analisadas, note-se que a última ocorrência do a gente, apesar de não ser marcada por uma citação direta, pelo conteúdo temático, é possível identificar uma enunciação, envolvendo professora em atuação e alunos. Diferente do ocorrido com o segundo “a gente”, o qual está integrado em uma sequência discursiva voltada para a professora e o grupo de professores, assim como na ocorrência do você. Por fim, as duas ocorrências do “eu” fazem emergir um sujeito professor em atuação.

Considerações finais

Os movimentos linguísticos pelos quais o sujeito se projeta no “eu” e no “outro” da interação possibilitam a verificação de aspectos de processos intertextuais e interdiscursivos, vinculados a representações sociais sobre o trabalho do professor de português. A união dos itens lexicais selecionados demonstra um aspecto de uma representação de professor que recorre à experiência profissional particular, à memória discursiva do papel social exercido (o grupo) e à experiência do outro imediato na interação.

Um dos desafios da identificação e apontamento das marcas de heterogeneidade discursiva marcada e não marcada é a separação ilusória que essas duas categorias pressupõem. Os sentidos produzidos no discurso analisado são associados a essas duas formas e aparecem, de maneiras diversas, tanto em segmentos do discurso direto como no do indireto. Em outras palavras, a heterogeneidade discursiva não marcada pode ser evidenciada nas marcas de heterogeneidade marcada, considerando, por exemplo, as escolhas lexicais como provenientes do locutor ou dos enunciadores tomados como objetos discursivos no texto.

Referências

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). In: **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n.19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ed. São Paulo: Hucitec, 2006, p. 114-132.

DUTRA, Rosália. **Discurso direto e a onomatopéia: a mímica verbal na fala cotidiana**. In: Alfa, São Paulo 41 (n. esp.), 141-169, 1997. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4036/3700>> Acesso em 06 de Outubro de 2013.

FREGE, Gottlob. **Lógica e filosofia da linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1978. 157 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais & Ensino**. In: Gêneros textuais: definição e funcionalidade. Rio de Janeiro: LUCERNA, 2002, p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 133p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. 195p.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

POSSENTI, Sírio. In: XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana. **Conversas com lingüistas: virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola, c2003. 199p.

Karine Correia dos Santos de Oliveira é doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa, bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sob orientação da Professora Doutora Juliana Alves Assis – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.