

Imagens Discursivas Sobre O Trabalho Docente: Repensando Os Critérios De Construção Do *Corpus* De Análise

*Bruno DEUSDARÁ
Décio ROCHA*

Resumo: Apresentamos as reflexões relativas à pesquisa em andamento que vimos realizando no curso de Mestrado. Esta pesquisa tem por objetivo problematizar a construção discursiva de imagens sobre o trabalho docente, na sala de professores de uma escola pública do Rio de Janeiro. Nossa motivação emerge da trajetória já percorrida por pesquisas que, na interface linguagem e trabalho (Souza-e-Silva e Faïta, 2002), analisaram discursivamente o trabalho do professor, considerando, em especial, as interações em aula. Interessa-nos aqui ampliar o foco dessas situações classicamente identificadas com o trabalho docente, e passar a observar empiricamente a sala de professores. Para tanto, procuramos articular, na construção do quadro teórico, a AD de base enunciativa (Authier-Revuz, 1990; Maingueneau, 2002) e a problematização poder/saber de Foucault (2004a). Encontramos, na etapa atual, discutindo e elaborando critérios para seleção e composição do *corpus* de análise. Neste sentido, partimos das descontinuidades enunciativas propostas por Foucault perceptíveis na formação dos objetos, dos conceitos e das estratégias discursivas.

1) Introdução

Este texto tem por objetivo problematizar o lugar das discussões relativas à metodologia, em especial no que tange à construção do *corpus* de análise, a partir de uma perspectiva discursiva. Tal objetivo emerge das reflexões desenvolvidas em nossa pesquisa de Mestrado em Linguística, que vimos realizando no Programa de Pós-graduação em Letras / UERJ.

Nesta introdução, faremos uma breve contextualização de nossa pesquisa, apresentando sua temática, motivação e o problema ao qual ela se refere. Explicitados esses elementos, apontaremos a organização do presente texto.

Desse modo, iniciaremos destacando que a referida pesquisa tematiza o trabalho docente, com ênfase à produção / circulação de sentidos relativa ao trabalho desses profissionais. Com efeito, muito do que se fala atualmente no cotidiano das escolas a respeito das condições do trabalho docente refere-se à precariedade infra-estrutural das unidades escolares – prédios que não comportam a quantidade de alunos atendida pelas escolas, falta não só de material didático, mas também de limpeza e conservação básicos, entre outros aspectos – e à jornada de trabalho que se prolonga por diversas atividades, sem que isso se reflita nos salários, atualmente já bastante defasados.

Como professores do Ensino Fundamental e Médio, convivemos diariamente com essa realidade que nos motivou a refletir acerca de alguns de seus aspectos, entre eles, a produção / circulação de sentidos sobre o trabalho docente. Observando as referências à jornada que se prolonga por diversas outras atividades, percebemos que o professor é

convocado a trabalhar em situações diversas, que extrapolam as coordenadas de espaço-tempo classicamente identificadas com seu trabalho – a sala de aula. Correção de provas, elaboração de material didático, planejamento de atividades em conjunto com outras disciplinas, comparecimento a reuniões pedagógicas, acompanhamento de alunos em atividades extraclasse, presença em festas previstas no calendário escolar são alguns dos exemplos de atividades que integram as expectativas relativas ao trabalho do professor, ou seja, espera-se que o professor não só dê aulas, como também realize várias, ou mesmo todas essas atividades.

Percebemos assim a produção / circulação de certas imagens discursivas do trabalho docente, subjacentes a essas expectativas. Temos, portanto, a produção / circulação de certas normas do trabalho docente, que prescrevem o que é e o que não é ser professor, o que ele deve ou não fazer. No entanto, tais expectativas não se encontram registradas em textos de leis, ou normas do trabalho docente. Sua circulação no cotidiano parece mesmo prescindir de tal formalização. Suas marcas se materializam no funcionamento discursivo, deixando entrever estratégias de poder associada à produção de saberes sobre o trabalho docente.

Alguns dos elementos presentes no cotidiano dos profissionais de educação nos levaram a compreender uma hierarquização entre as diversas atividades às quais o professor é convocado a trabalhar. Se tomarmos o salário como referencial, por exemplo, veremos que seu cálculo se dá a partir de um determinado valor afixado por hora de trabalho, contabilizando-se assim apenas aquelas horas despendidas no trabalho em sala de aula. Todas as demais atividades são ocultadas, no caso dos profissionais das escolas públicas, sob a denominação de “atividades complementares”.

Considerando assim esses diversos elementos, pretendemos, em nossa pesquisa, desenvolver uma análise que pudesse problematizar essa hierarquização de saberes, observando, no funcionamento discursivo, certas estratégias de poder, ou seja, de *fazer dizer* o trabalho docente, configurando certos enunciadores e temas, que *fazem ver* o trabalho de uma maneira e não de outra.

Desse modo, a observação empírica mostrou-se como estratégia produtiva de aproximação a uma “massa” de textos que circulam na escola. Nosso intuito era o de estabelecer uma relação dialógica, compreendendo a produção /circulação de textos na escola em suas condições de emergência histórica. No entanto, em um primeiro levantamento realizado em manuais de metodologia, vimos a observação empírica centrada em estratégias de distanciamento do pesquisador frente ao cenário de pesquisa, encenando certa imparcialidade. Com isso, neste texto, iniciaremos discutindo o que se pressupõe acerca da

observação empírica, a partir de seus modos de apresentação em manuais de metodologia. Em seguida, discutiremos tais insuficiências a partir de uma perspectiva discursiva.

2) Os manuais de metodologia e seus pressupostos

Neste item, ao atentarmos para os modos de apresentação da observação empírica em um manual de metodologia, discutiremos os pressupostos presentes em tais modos acerca das condições do trabalho do pesquisador.

Atualmente, não é difícil encontrar nas prateleiras de livrarias diferentes edições de manuais de metodologia científica. Numa tentativa de nos aproximar das diferentes propostas desses manuais, procedemos a uma descrição que nos permitiu vislumbrar os diversos campos de abrangências das referidas obras. Encontramos assim desde os que se propõem a ser mais gerais, (incluindo tanto aqueles que não especificam a área de aplicação dos métodos descritos, quanto os que propõem atender às ciências naturais e sociais¹, de modo geral) aos que explicitam seu direcionamento aos pesquisadores do campo das ciências sociais, ou mesmo chegando a restringir-se especificamente à pesquisa em Educação². Esse levantamento não se pretende exaustivo, tem por objetivo tão-somente explicitar a imensa variedade de manuais de metodologia que circulam atualmente.

Nos manuais a que fizemos referência, quando a “observação empírica” é citada, figura entre os “procedimentos de coleta de dados”. Santos (1999) chega a distinguir a “*caracterização das pesquisas segundo os procedimentos de coleta de dados*” da “*caracterização das pesquisas segundo a fonte de informação*”. Considerando que não é nosso objetivo aqui analisar detidamente as diferentes designações relativas à observação empírica, optamos por propor um diálogo com essa distinção encontrada em Santos (1999), com o intuito de destacar particularidades das etapas metodológicas de uma pesquisa em AD.

O primeiro grupo – que corresponde à *caracterização das pesquisas segundo os procedimentos de coleta de dados* – subdivide-se em pesquisa experimental, *ex-post-facto*, levantamento, estudo de caso, pesquisa-ação, pesquisa bibliográfica, pesquisa documental. No segundo grupo – que classifica as pesquisas segundo a *fonte de informação* –, as três fontes a seguir são elencadas: campo, laboratório e bibliografia. Desse modo, a “observação empírica” caracteriza-se como uma opção possível de cruzamento entre a fonte e os procedimentos

¹ Entre os manuais analisados com propostas mais gerais, estão: Lakatos e Marconi (1985), Santos (1999) e Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2000).

² Entre os manuais que se dirigem especificamente ao público de pesquisadores em ciências sociais está Triviños (1992) e aos pesquisadores em Educação Lüdke e André (1988).

escolhidos. Assim sendo, o pesquisador poderia utilizar-se de um levantamento, de um estudo de caso ou mesmo de pesquisa-ação como procedimento de coleta de dados tendo o campo, como fonte de informação.

Interessa-nos, a partir dessa descrição inicial, destacar que pressupostos acerca das condições do trabalho do pesquisador se deixam entrever ao cruzar aspectos como “fonte de informação” e “procedimentos de coleta de dados”.

Ao falar de “fonte de informação”, restringem-se os diversos aspectos que constituem o cenário de estudo, considerando-o apenas como espaço a partir do qual o pesquisador possa retirar os dados de que necessita para realizar suas análises. Essa restrição a que nos referimos anteriormente pressupõe que o trabalho científico de interpretação dos dados seja realizado em outro contexto, isto é, tal caracterização parece afastar coleta e interpretação, extração dos dados e suas análises. Talvez aqui fosse interessante falar um pouco mais, talvez exemplificando. Ou seja, como se um pesquisador primeiro escolhesse as fontes com as quais ele trabalhará e somente depois a interpretasse, esses processos interagem entre eles.

Em Santos (1999), o campo como “fonte de informações” opõe-se ao laboratório e se define da seguinte maneira: *“Lugar natural onde acontecem os fatos e fenômenos. A pesquisa de campo é a que recolhe os dados in natura, como percebidos pelo pesquisador”* (Santos, 1999:30). Vemos assim que os “dados” mencionados no trecho acima relacionam-se com os “fatos” e os “fenômenos”, seja por uma relação de equivalência, seja por representarem fragmentos, pedaços deles. Para melhor entendermos o que se está considerando como “dado”, precisamos pensar em dois procedimentos. O primeiro, de naturalização do real sócio-histórico, como pré-existente, anterior à presença do pesquisador e não alterado por sua presença. O segundo processo é o de autonomização do real, delimitação em unidades que a qualquer momento poderiam ser capturadas pelo pesquisador.

Com efeito, a naturalização do real sócio-histórico e sua conseqüente autonomização frente ao contexto de produção constituem-se em estratégias de apagamento do pesquisador, na medida em que silenciam suas implicações no “recorte” do material a ser analisado. Apagam-se suas motivações ao optar pelo trabalho com certos textos e não com outros, silenciam-se suas justificativas e hipóteses subjacentes às suas escolhas, garante-se a aparência de imparcialidade.

Um primeiro aspecto que se deve destacar da discussão anterior emerge da compreensão da pesquisa como atividade de descoberta dos sentidos subjacentes aos dados. Já tratamos dessa concepção, quando discutimos afastamentos e aproximações entre a Análise de Conteúdo e a Análise de Discurso:

Desse modo, a ocultação dos rastros do pesquisador, das “marcas de subjetividade”, permite que os resultados da investigação sejam apresentados como a descoberta de algo que possui existência independente e anterior à elaboração do projeto de pesquisa. As supostas descobertas validam a cientificidade do aparato teórico-metodológico utilizado, visto que o resultado obtido, a saber, o “desvendamento” de uma realidade dada a priori, legitima-o como tal. (Rocha e Deusdará, 2005: 313)

De uma perspectiva discursiva, tais procedimentos geram efeitos de sentido indesejáveis em relação ao trabalho do pesquisador por diversos aspectos. Passaremos a enumerá-los para, em seguida, discutirmos de que modo um pesquisador em AD pode tentar responder a certas insuficiências do discurso científico tal como se constitui atualmente.

Pensar no campo de observação como “lugar natural” representa uma dissociação entre a produção de linguagem e a produção de uma comunidade de sustentação, tal como preconiza Maingueneau (1997), no conceito de prática discursiva. Segundo o referido autor, as práticas de linguagem pressupõem certas instituições, ao mesmo tempo em que legitima condições que ele encena exigir como dadas. Ao reduzir o social ao contexto imediato da observação, naturalizando-o, é o próprio movimento de interlegitimação entre uma dada produção de linguagem e uma certa produção de social que se ignora.

Considerar “fatos” e “fenômenos” (ou apenas fragmentos deles) como dados que se podem extrair e analisar independentemente de seu contexto de produção manifesta uma dada concepção de verdade como unidades autônomas e subjacentes aos fenômenos sociais. Em nosso caso, os dados equivaleriam a enunciados ou textos que teriam um sentido pré-existente, escondido nos escombros das palavras. Ao pesquisador caberia constituir métodos de extração desses sentidos.

Por último, falar em “procedimentos de coleta de dados”, em nosso caso, pressupõe não apenas a autonomia dos discursos, como se se encontrassem previamente “cortados” à espera do pesquisador, mas também constroem uma posição de neutralidade para o pesquisador. Aqui chegamos aos limites das designações “fonte de informações” e “procedimentos de coleta de dados” habitualmente constantes em manuais de metodologia de pesquisa. Além dos problemas teórico-conceituais apontados anteriormente, destacamos o apagamento das implicações do pesquisador.

A esse respeito, a contribuição de Foucault nos parece importante:

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime

de verdade, sua 'política geral' de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (Foucault, 1998: 12)

Retirar discursos sem problematizar sua relação com seu contexto sócio-histórico de produção é dar como natural a ação das múltiplas coerções a que se refere Foucault. Um pesquisador em AD que se mostre apenas coletando discursos, tratando-os como unidades destacáveis de seus contextos de produção / circulação, corre o risco de não perceber a si próprio como atravessado por certos regimes de poder, legitimando dispositivos de produção de saberes como verdades atemporais há muito em funcionamento em nossa sociedade.

Na pesquisa que vimos realizando, ao optarmos por observar a produção / circulação de discursos em situação de trabalho, devemos problematizar o lugar da instituição escolar em nossa sociedade. Questionarmo-nos de que modo essa instituição nos faz ver o trabalho do professor de uma determinada maneira. Desse modo, a observação empírica não pode ser compreendida como um procedimento de retirada de textos de seu contexto de circulação, mas sim como um espaço-tempo que cruza estratégias de *fazer dizer* e *fazer ver* o trabalho docente. Tal conjunto de preocupações inscreve-se em uma vocação interdisciplinar da AD, que, em seu percurso de análise, aponta necessariamente para reflexões que não se restringem ao lingüístico tal como se convencionou chamar a partir da oposição lingüístico / extralingüístico. Para isso, foi necessário dialogar com as reflexões acerca da relação poder-saber, proposta por Foucault (2004a).

Antes de passarmos ao próximo item, mencionaremos um trecho de Bakhtin que nos oferece um caminho, com base no princípio dialógico da linguagem, de superação do ponto de vista segundo o qual o texto poderia ser visto como unidade autônoma e destacável de seu contexto: "*Não pode haver enunciado isolado. Um enunciado sempre pressupõe enunciados que o precederam e que lhe sucederão; ele nunca é o primeiro, nem o último; é apenas o elo de uma cadeia e não pode ser estudado fora dessa cadeia*" (Bakhtin, 2000: 375)

3) Os desafios relativos à metodologia de uma perspectiva discursiva

Neste item, discutiremos as contribuições de uma perspectiva discursiva às etapas de construção de um *corpus* de análise. Centraremos nossas reflexões em alguns aspectos que

devem orientar uma pesquisa de campo, em particular os elementos necessários à observação empírica.

No item anterior, vimos a observação ser tratada como *procedimento de coleta de dados*. Textos não são *dados*, porque não correspondem a unidades autônomas, fechadas em si mesmas. Já na Arqueologia, Foucault (2004b) nos advertia para a necessidade de ultrapassar unidades que ponham em cena certo grau de homogeneidade, de coerência interna opondo-se à dispersão de seu exterior. A esse respeito, diz ele: “*Por mais que o livro se apresente como um objeto que se tem na mão; por mais que ele se reduza ao pequeno paralelepípedo que o encerra: sua unidade é variável e relativa*” (Foucault, 2004b: 26)

Os textos representam a materialidade de um embate. Poder falar ou dever calar, por exemplo, não se restringem a presença ou ausência de linguagem, mas à irrupção de acontecimentos, produção / circulação de práticas que associam produção de linguagem a produção de social.

Em nosso percurso de pesquisa, optamos por observar os textos que circulam no mural da sala de professores de uma dada escola. Percebemos que considerar a atividade de afixar textos no mural como prática discursiva nos permitiu ultrapassar a simples análise de texto. As questões que passaram a nos motivar centram-se em que enunciadores são autorizados a falar através do mural aos professores, que coordenadas de espaço-tempo tais discursos instituem, que *ethos* assumem.

Essas questões nos permitem recolocar o problema da relação entre a produção de linguagem e seu entorno. Ao observar, por exemplo, a dispersão de enunciadores que se institui no mural, vemos assim se legitimar a construção de diferentes imagens de professores como co-enunciadores dos referidos textos.

Embora estejamos apontando em nosso percurso de análise alguns exemplos, não se trata de uma questão simples ou mesmo facilmente de se alcançar. O problema da restituição das vozes que constituem os discursos como práticas sociais não se resolve por uma escolha racional do pesquisador. É necessário propor uma trajetória que se fundamente na crítica à lógica instituída, desnaturalizar as evidências que atualmente atravessam a atividade de pesquisa.

Bakhtin (2000) nos diz que todo ato humano é um texto em potencial e como tal não pode ser compreendido fora do contexto dialógico de seu tempo. Observar esses atos não passa apenas por descrevê-los, mas fazer parte deles, comprometer-se com eles, de tal modo que já não podemos distinguir o que cabe ao outro e o que é nosso. São essas fronteiras aparentes que devem se desfazer. A observação e também o seu registro – nossa escrita

acadêmica tão monológica – precisa, de algum modo, deixar tal encontro emergir, não como escolha, mas como acontecimento que irrompe. “*O monologismo seria justamente o apagamento das diferentes enunciações que produzem um objeto de pesquisa. Ouve-se apenas uma voz a falar e, entre a descrição e o descrito, nenhum espaço é entrevisto*” (Amorim, 2004: 94).

4) Considerações finais: contribuições da AD à construção do corpus de análise

Ao longo do texto, vimos que a aparente imparcialidade do pesquisador ou mesmo seu distanciamento não são características da pesquisa científica, mas efeitos de sentido. Quando o pesquisador se mostra desvendando sentidos, através de procedimentos de descoberta, põem-se em funcionamento certas estratégias de legitimação da neutralidade científica.

A própria existência de manuais de metodologia colaboram com esse tipo de produção. Esses manuais acabam por fazer ver uma dissociação entre a teoria e seus procedimentos de utilização. De fato, o uso dos conceitos requer certos “ajustes”, é preciso sempre apertar alguns parafusos nas máquinas conceituais utilizadas.

Com efeito, o que se mostra como ajuste é um trabalho de elaboração do pesquisador que se mantém silenciado. Cabe a uma escrita que se propõe dialógica dar-lhes visibilidade. Um dos caminhos possíveis para tal movimento parece o de questionar as dicotomias estabelecidas, como teoria/prática, observador/observado, entre outras.

A respeito da cisão teoria/prática, parece-nos inevitável retomar Deleuze e Guattari, quando nos dizem que “*um conceito é uma heterogênese, isto é, uma ordenação de seus componentes por zonas de vizinhança*” (Deleuze e Guattari, 1993, p.32). Uma teoria é, portanto, o que se pode fazer dela, e não algo anterior que se vá aplicar em situações distintas.

No que tange ao afastamento entre aquele que observa e o que é observado, vemos, com Foucault, que tal distanciamento constitui uma divisão de tarefas própria das sociedades disciplinares. A esse respeito, Foucault (2005) falará acerca da observação como procedimentos de produção de saberes de vigilância:

“Um saber sobre os indivíduos que nasce da observação dos indivíduos, da sua classificação, do registro e da análise dos seus comportamentos, da sua comparação, etc. Vemos assim nascer, ao lado desse saber tecnológico, próprio a todas as instituições de seqüestro, um saber de observação, um saber de certa forma clínico, do tipo da psiquiatria, da psicologia, da psico-sociologia, da criminologia, etc. É assim que os indivíduos sobre os quais se exerce o poder ou são aquilo a partir de que se vai extrair o saber que eles próprios formaram e que será

retranscrito e acumulado segundo novas normas, ou são objetos de um saber que permitirá novas formas de controle” (Foucault, 2005: 121-2)

Um primeiro cuidado da observação em AD refere-se exatamente em fugir das posturas hierarquizantes e classificatórias. Quando iniciamos nossas observações na escola, não estávamos à procura de tipos de professores, nem mesmo desejávamos classificar suas atividades. Não poderíamos nos apropriar do que víamos, para daí fazer nossas análises, não sem o risco de permanecer “seqüestrando” os saberes produzidos no cotidiano.

Nosso problema vai assim ao encontro do que expressa De Certeau, em *A invenção do cotidiano*:

(...) que procedimentos populares (também “minúsculos” e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou “dominados”?), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política (De Certeau, 1996: 41).

Os discursos produzem-se, por conseguinte, no cruzamento, nos embates entre o poder disciplinar e esses diversos *procedimentos populares* a que faz referência De Certeau. Nesse sentido, insurgir-se contra a lógica da imparcialidade científica representa, entre outros aspectos, retirar o pesquisador do lugar de enunciador de verdades. Trata-se, portanto, de propor práticas de observação que apontem rupturas com a lógica instituída, com enfoque para os pequenos movimentos, o engendramento de singularidades. Observar, sob esse prisma, corresponde não mais a afastamento, mas a compromisso e participação.

Com efeito, a partir de uma dada concepção de discurso – aquele, segundo a qual, as práticas discursivas associariam uma dada produção de linguagem a uma produção social –, uma pesquisa que opte pela observação empírica pode contribuir não para coletar dados da realidade e deles extrair verdades, como essências, mas como perspectiva para ler o social.

Bibliografia

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. 2000. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 2000.
- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- AUTHIER-REVUZ, J. “Heterogeneidade(s) enunciativa(s)”. *Cadernos de Estudos Lingüísticos 19*. Campinas: Unicamp, julho-dezembro, 1990.

- BAKHTIN, M.. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes. 2000.
- DE CERTEAU, M.. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes. 1996.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *O que é Filosofia?* São Paulo: Editora 34. 1993.
- FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau Editora. 2005.
- _____. *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes. 2004a.
- _____. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2004b.
- _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal. 1998.
- LAKATOS, E. M. de & MARCONI, M. de A. *Metodologia Científica*. São Paulo: Editora Atlas. 1985.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU. 1988.
- MAINGUENEAU, D. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Campinas, SP: Pontes, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- ROCHA, D. & DEUSDARA, B. “Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória”. *Alea*, Jul/Dez. 2005, vol.7, no.2, p.305-322. 2005.
- SANTOS, A. R. *Metodologia Científica: a construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: DP&A. 1999.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Editora Atlas. 1992.