

As representações como processo de significação do (futuro) professor de Língua Portuguesa

Pollyanne Bicalho Ribeiro*

Resumo

Propomos, neste artigo, uma discussão acerca da reconstituição identitária do professor de LP, visando analisar representações sobre o grupo professor e o trabalho que lhe é atribuído, bem como as consequências dessas representações para o processo de ensino/aprendizagem. A partir dos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), conjugados com a Teoria das Representações Sociais (TRS), discutiremos os efeitos dessas representações para a (re)formulação do agir do professor de LP em sala de aula sob a avaliação do estagiário/futuro professor. O *corpus* é constituído de excertos retirados de relatórios produzidos por estagiários ao observarem aulas de professores da rede privada e pública do município de Fortaleza.

Palavras-chave: Representações sociais. Identidade do professor de LP. Prática formativa.

Introdução

A proposta deste trabalho¹ é abordar as representações sociais (RS) relacionadas à figura do professor de LP, depreendidas de relatórios, elaborados para a disciplina de Estágio de Ensino de Língua Oral e Escrita e Estágio em Leitura.² Essa escolha teórico-metodológica nos permite compreender e significar não só como o indivíduo referencia a si como futuro professor, mas também como essa figura é delineada pela coletividade ao longo da História. Defendemos que todo o processo de mobilização/atualização das RS é determinante para a construção identitária do fazer docente.

* Professora Adjunta do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará.

1 - Este texto se baseia nas pesquisas relacionadas ao projeto *Representações do Professor de Língua Materna no/para o curso de Letras*, aprovado pelo colegiado do Departamento de Letras Vernáculas da UFC.

2 - Os alunos observam aulas de Língua Portuguesa nas escolas públicas e privadas de Fortaleza.

Ao analisar a reconstituição identitária do professor de Língua Portuguesa (LP), importa considerar o quadro interacional instaurado entre o professor, o aluno e o objeto do conhecimento a ser trabalhado em sala de aula, ou seja, a linguagem e o estagiário. Na interação, transparecem os conflitos resultantes de diferentes discursos que se fazem acerca do ensino de LP, múltiplas acepções e abordagens, além, é claro, as dificuldades de integração de velhos saberes aos novos. O sujeito docente, no seu agir, reformula representações sobre a linguagem, sobre o que seja certo ou errado, as noções de gênero, as concepções de gramática, as diferenças entre oralidade e escrita, enfim, há um processo contínuo de ressignificar o que deve ser ensinado. Objetivamos verificar as implicações das RS sobre a linguagem para a identidade profissional do professor de LP.

Na primeira seção do artigo, discutiremos, brevemente, os pressupostos teóricos concernentes à TRS atrelados aos estudos do interacionismo sociodiscursivo (ISD).

Na segunda seção, analisaremos os sujeitos da pesquisa, focando os efeitos da relação estagiário/professor, a função social do gênero relatório e o papel da universidade na promoção da formação do futuro professor de LP.

Na terceira e última seção, analisaremos excertos retirados de alguns relatórios, elaborados pelos estagiários como requisito das disciplinas Estágio em Ensino de Língua Oral e Escrita e Estágio em Leitura, buscando compreender a (re)formulação identitária do professor de LP.

A (re)negociação identitária nas práticas discursivas

É preciso considerar as práticas discursivas definidoras do objeto linguagem quando se objetiva abordar a constituição identitária do professor de LP, ou seja, é notório que a figura do professor ganha determinados contornos na medida em que a concepção desse objeto é ressignificada, revista, reavaliada. Em meio ao agir na aula de língua, o professor deixa transparecer o quadro representacional esboçado nos processos enunciativos, na escolha de materiais, na postura estabelecida na relação professor/aluno. A sala de aula, por sua vez, apresenta-se como o *locus* ideal para que se possam identificar as mudanças e as resistências que permeiam a natureza do objeto de conhecimento com o qual se opera, possibilitando-nos compreender e analisar o cenário atual instaurado pelo ensino de LP.

As atitudes, crenças, expressões apreendidas a partir da prática educativa comporão o acervo representacional mobilizado para a configuração da *mentalidade de ensino* de língua. Entendendo *mentalidade de ensino* como

“vinculações teóricas do professor, conscientes ou não, sobre o que é interagir com aprendizes, sobre como encaminhar amostras de conhecimento ou, ainda, sobre o que se constrói com a exposição crítica a essas amostras na relação com esses aprendizes” (SANTOS, 2000, p. 225). Tal acervo representacional é garantido pela prática comunicativa, visto que é a única via válida de acesso e, ao mesmo tempo, de revitalização das RS.

A constituição identitária do ser social e, conseqüentemente, do grupo social ao qual esse ser pertence, deve-se ao sistema discursivo viabilizado pelas práticas linguageiras. Na mesma razão, Bronckart e Machado (2004, p. 135) sustentam a tese de que a análise desse sistema pode resultar em um maior entendimento da relação entre linguagem e profissão docente. Esse sistema se configura por gêneros diversos, os quais prescrevem, avaliam e interpretam determinada atividade humana (cf. BRONCKART, 2006).

Toda ação empreendida no cotidiano se realiza a partir de um conjunto de convicções internalizadas, de juízos pré-construídos, de RS que ativamos diante de uma situação concreta. Inegável que essas representações não são tão somente de ordem individual, já que elas devem ser compartilhadas com os membros do grupo social para que haja um mínimo de coordenação entre as ações e de entendimento face à unidade e identidade desse grupo.

Conforme Jodelet (1989, p. 36), a representação social pode ser entendida como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, tendo uma finalidade prática e concorrente à construção de uma realidade comum a um conjunto social”. A realidade é, portanto, construída socialmente, assim como os saberes que atribuirão traços a uma determinada esfera social.

As RS traduzem os códigos estabelecidos pela comunidade; elas possibilitam a ação interpretativa do indivíduo em sociedade. Abric (1986, p. 15-18) enumera quatro funções essenciais para as RS: (i) função do saber, que possibilita aos atores sociais assimilar conhecimentos diante do quadro de valores aos quais eles aderem; (ii) função identitária, que confere ao grupo social traços identitários, colocando-se como referência para as ações dos membros desse grupo; (iii) função de orientação, que se presta a guiar as ações e, por conseguinte, a definir finalidades e antecipar reações; (iv) função justificativa, que permite aos atores sociais explicar e justificar comportamentos, opiniões, tomadas de posicionamentos.

As RS são, portanto, produtos simbólicos que tanto cooperam para a compreensão do mundo como viabilizam o agir nesse mundo. As RS importam tanto para a compreensão e construção do indivíduo, como para a compreensão e construção da sociedade; importam por serem um sistema sociocognitivo.

De acordo com Bronckart (1999, p. 22), “a investigação interacionista se interessa, em primeiro lugar, pelas condições sob as quais, na espécie humana, se desenvolveram formas particulares de organização social, ao mesmo tempo que (ou sob o efeito de) formas de interação de caráter semiótico”. Quando o estagiário se envolve com a prática escolar, inevitavelmente se valerá de conhecimentos, normas, símbolos construídos coletivamente em diversas esferas sociais, os quais balizarão o quadro avaliativo que lhe permitirá julgar o agir do outro, nesse caso, o agir do professor, em relação ao mundo representado.

Do processo de avaliação decorrem

“capacidades de ação (um provável *poder-fazer*), intenções (um *querer-fazer* mais ou menos sincero) e motivos (*razões de agir* mais ou menos creíveis) e que os dota [os agentes], mais geralmente, dessa **responsabilidade** particular na intervenção ativa, na qual se resume o estatuto agente” (BRONCKART, 1999, p. 44).

Na condição de agente, o estagiário avalia as ações ocorridas em sala de aula, inscrevendo-se, muitas vezes, no lugar do professor, sendo comuns falas como “Eu (não) faria assim...”. Nessa dinâmica social, o estagiário passa a ser membro e, por conseguinte, revê seus traços, comparando-os com os dos demais, e constrói significados.

No contexto da negociação, haverá condições propícias para a promoção do desenvolvimento do estagiário, ou seja, “no âmbito de *transações* entre as representações individuais (isto é, as que têm sua sede numa pessoa) e as representações coletivas, veiculadas pelos pré-construídos” (BRONCKART, 1999), instaurar-se-á o acervo referencial para a (re)formulação de capacidades de atuação.

A interação com o outro, reconhecido, muitas vezes, como membro, desencadeia processos de objetivação e subjetivação decorrentes de movimentos de convergência, “eu + outro”, e divergência, “eu - outro”. A assunção de papéis sociais é determinada pela alternância do sujeito, que é aluno e professor em formação, sendo que o estagiário, investido desses papéis, ora nega traços identitários, ora reafirma. Tais enfrentamentos produzem efeitos tanto no plano individual, quanto no plano coletivo, visto que “o sujeito reconhece-se (a si mesmo e ao outro), do ponto de vista social e pessoal/psicológico, como um ser distinto do outro, como aquele que se investe de uma identidade social – professor, aluno, leitor, escritor, pesquisador, estagiário” (MATENCIO; SILVA, 2005, p. 253).

O sujeito professor-aluno-estagiário: papéis sociais imbricados

A posição do estagiário diante da prática escolar, geralmente, é complexa, uma vez que se deve agir (estágio de regência) ou pensar (estágio de observação) como professor, sem, de fato, sê-lo definitivamente. Há, na verdade, papéis sociais (aluno e professor) imbricados, que conferem traços contingenciais à atuação desse sujeito na prática formativa. Inegável, no entanto, a importância dessa etapa para a constituição identitária do futuro professor. Através da experiência, o estagiário poderá avaliar percursos, assumir a possibilidade de erros (seus e dos seus pares!), lidar com planejamentos e imprevistos, enfim, é ali, naquela prática social, que se poderão ancorar conhecimentos, historicizar saberes, coletivos e particulares.

Ela [a professora] fez a transição de seu posto e nos deu total apoio nos meses de nosso estágio, mesmo que sempre nos lembrasse de que éramos suficientemente jovens para procurar outra profissão, pois ser professor não valeria o esforço.

1. CA e HO³

O estágio, creio, é um misto de frustrações e alegrias. Desde o primeiro contato com a escola, estive receosa quanto a voltar para aquele ambiente que já sentia desconhecer, principalmente por acreditar tê-lo desconstruído no curso superior. Após três anos como estudante universitária, ter de voltar aos bancos escolares como uma figura ímpar, um curinga, que não se assemelha a nenhuma das outras cartas do baralho, não foi tarefa fácil.

2. GMM

A mediação da academia na relação estabelecida entre o estagiário e o professor regente possibilitará a potencialização das reflexões, das tomadas de posicionamento, da migração de dados entre as esferas sociais envolvidas. A partir também da atuação do coordenador do estágio, conhecimentos serão partilhados e revistos, RS tornam-se intercambiáveis. Se é “na e pela mediação social que se constroem as regularidades constitutivas dos esquemas de ação” (BRONCKART, 1999, p. 22), é possível pressupor que, a partir do acervo referencial sobre o ser/fazer docente mobilizado no processo interacional, insurgirá também o acervo

3 - Os excertos foram retirados de relatórios de observação elaborados em dupla ou individualmente. As seqüências de letras expostas são as iniciais dos estagiários envolvidos na elaboração do relatório.

particular do qual o estagiário se valerá para identificar, orientar, justificar e interpretar ações concernentes ao ensino de LP.

Bronckart (2006, p. 146) aduz que as representações que o agente constrói para si podem ser identificadas de acordo com três conjuntos:

a) as representações referentes ao *quadro material ou físico da ação*, a saber: a identificação do emissor, de eventuais co-emissores e do espaço/tempo da produção; b) as representações referentes ao *quadro sociossubjetivo da ação verbal*, a saber: o tipo de interação social em jogo, o papel social que dela decorre para o emissor (estatuto do enunciador), o papel social que dela decorre para os receptores (estatuto dos destinatários), e, enfim, as relações de objetivo que podem se estabelecer entre esses dois tipos de papel no quadro interativo em jogo; c) as outras representações referentes à situação e também os *conhecimentos disponíveis no agente*, referentes à temática que será expressa no texto (*macroestruturas semânticas* elaboradas sobre um determinado domínio de referência e disponíveis na memória).

Observa-se que representações relativas à situação de produção (onde/quando), os papéis sociais assumidos e conferidos na prática discursiva e, ainda, a temática a ser expressa no texto produzido importam para a composição do acervo particular revitalizado em práticas de linguagem. O estagiário, portanto, fará uso das representações da escola, da sala de aula, da aula de LP, da universidade, do aluno, do gênero relatório, do próprio professor da escola, além, é claro, da disciplina de estágio, para expressar suas apreciações, suas avaliações e para efetuar suas escolhas linguísticas, textuais e discursivas a fim de construir sua imagem na interação verbal.

Em uma relação horizontal entre o coordenador do estágio e o aluno, diante de reflexões decorrentes de relatos de experiências, garantidas por um diálogo, haverá boas chances de a fase do estágio ser profícua e significativa para a formação. Desse modo, tanto conhecimentos elaborados no âmbito da academia poderão chegar à escola, através de trocas de saberes teórico-metodológicos entre o estagiário e o professor titular, quanto aqueles, pertinentes à rotina da escola, poderão chegar à universidade, alimentando discussões, pesquisas e colaborando para o perfil do aluno que se quer formar na graduação.

Assim, o estágio passa a ser visto, sobretudo, como um lugar de pesquisa. A sensação do estagiário de estar à deriva, perdido, inseguro vai, paulatinamente, cedendo lugar à satisfação do encontro com o que se escolheu ser, ou seja, ser professor. Ao coordenador do estágio caberá mediar aquele que, em breve, será

professor, ajudá-lo a enfrentar desafios, reparar descaminhos, incentivar, prestar-se à condição de “ponte” quando de um lado está o estagiário e, do outro, o professor titular.

O relatório na prática formativa

O relatório é o gênero acadêmico de maior prestígio em meio às práticas formativas relacionadas ao estágio. Matencio (2006, p. 140) afirma que “os gêneros do discurso são um artefato simbólico de mediação entre o sujeito e o outro, entre o sujeito e o objeto, entre o sujeito e uma dada atividade e, enfim, entre o sujeito e uma certa esfera social”. Como consequência dessa afirmação, não há, então, como desatrelar a história da constituição do ser social, já que o sujeito se constitui como tal através da mediação simbólica dos gêneros do discurso engendrados nas situações sociais.

O gênero do discurso é instrumento, artefato (cf. SCHNEUWLY, 2004; MATENCIO, 2001, 2003, 2006), que, do ponto de vista da dimensão social, é estruturante do meio e estruturado por ele e, da mesma forma, do ponto de vista individual, é estruturante do pensamento como também é estruturado por ele. Então, ele não se fecha nem na condição de reflexo das experiências coletivas, nem das experiências individuais; ele é fruto da tensão das duas dimensões e daí resulta a sua dinamicidade pulsante, como também sua heterogeneidade e sua movência.

Tal comportamento, por sua vez, não compromete o caráter regulador, que é da natureza do gênero. Ele exerce o poder de ordenar semioticamente esferas sociais e de transparecer dialogicamente propriedades dessas esferas. Há, portanto, dois traços presentes na composição dos gêneros: por um lado, tendem a uma relativa estabilidade nas práticas sociais, possuem “unidade genérica”; por outro lado, possuem uma tendência natural a inovar, a fim de se adaptar à demanda comunicativa.

O entendimento, portanto, da natureza do gênero tomado para análise passa, inevitavelmente, pelo reconhecimento de características peculiares a determinada esfera social, como também por movimentos de rupturas, mudanças de paradigmas, (trans)formações ocorridas no interior dessa esfera. Dito de outra forma, analisar os infundáveis gêneros produzidos na sociedade seria, sem dúvida, reconhecer propriedades dessa sociedade, ou seja, ao se investigarem os gêneros, examina-se, sob certo ângulo, a identidade de uma determinada comunidade.

Segundo Machado (2005, p. 249), devem-se compreender os gêneros como “reguladores e como produtos das atividades sociais da linguagem”. Considerando o relatório dessa perspectiva, ele representa, (re)apresenta e materializa as

condições socioistóricas concernentes à esfera educativa. Evidentemente que tal aspecto também determina e regula a discursivização das RS, como também dos posicionamentos identitários (re)elaborados no percurso enunciativo.

Quando se instauram movimentos de filiações, de exposição de opiniões a partir da assunção de papéis sociais (configurados em instâncias mais íntimas ou coletivas), evidencia-se também a movência do sujeito na construção identitária. Essa dinâmica, garantida por índices ideológicos, haja vista as implicações das normas sociais, é tanto incorporada quanto reiterada pelo gênero.

O gênero relatório, dada a sua propriedade avaliativa, conduz à metacognição, uma vez que o estagiário, ao verbalizar suas experiências, reorganiza-se, objetiva-se, analisa a si próprio e ao outro como membro do grupo de docentes. Desse processo, decorrem ações reflexivas; o estagiário, portanto, passa a questionar a prática em que irá atuar, se ela se afasta da situação idealizada por ele enquanto aluno da graduação, seu papel nessa dinâmica, o que dificulta, o que facilita a atividade docente, percebe os possíveis desafios e limites que enfrentará. Sentimentos diversos emergirão, e o futuro professor deverá geri-los a fim de ir, continuamente, construindo sua identidade de professor de LP.

Chegamos mesmo a pensar que talvez aquele aluno tivesse sentido algo parecido e que talvez nós tivéssemos plantado ali a semente que muitos professores daquela escola nos quiseram tirar, o gosto pela profissão.

3. HE e CA

Pudemos observar o quanto a professora estava desiludida com o magistério, ao ponto de realizar a contagem regressiva, mês após mês, para saber quanto tempo falta para ela poder se aposentar.

4. JTLS e LCM

Para Signorini (2006, p. 8), gêneros catalisadores são “gêneros discursivos que favoreceram o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes”. Conforme pretendemos demonstrar, o gênero relatório cumpre papel catalisador, porque potencializa operações de natureza linguístico-discursiva, como também sociocognitiva. Pode-se citar, por exemplo, a conscientização da importância do registro para a (re)construção dos sujeitos, futuros professores, na promoção de sua formação.

No âmbito da universidade, o relatório também pode se tornar um importante recurso para o alinhamento de objetivos educacionais traçados pelo projeto do curso, as diretrizes oficiais e as expectativas dos alunos. Obviamente que, para tanto, ele precisa ser encarado como um espaço dialógico, mediador e de pesquisa, propulsor de discussões em torno do que é ser docente. Entretanto, sabemos que, na prática, o que às vezes ocorre é a elaboração de relatórios excessivamente descritivos, pouco críticos, visando tão somente cumprir o protocolo para nota final da disciplina. Esses, por sua vez, acabam ocupando estantes de gabinetes ou arquivos mortos nas instituições de ensino.

Enfrentamentos do (futuro) professor na prática formativa

Refletir sobre a discursivização do estagiário nos possibilita conhecer um pouco mais sobre a pertinência, a eficácia, ou, ainda, a adequação e satisfação dos objetivos traçados para e pela prática formativa. É importante salientar que todo signo se encontra indexado a um contexto social, uma vez que “a compreensão de cada signo, interior ou exterior, efetua-se em ligação estreita com a situação em que ele toma forma” (BAKHTIN, 2004, p. 62).

No âmbito do estágio, modos de dizer as experiências, as vivências, as impressões ganham significação tanto em relação aos aspectos do plano mais imediato da enunciação (eu/aqui/agora), quanto aos concernentes à linguagem, à sociedade e à ideologia. Vale ressaltar que a situação de ação de linguagem torna-se operante em razão das representações que o agente mobiliza e que acabam por prefigurar modelos da comunidade verbal da qual participa, bem como dos gêneros nela acessíveis.

De acordo com essa perspectiva, os textos e os gêneros aos quais eles estão vinculados são o “lugar” onde a linguagem se materializa e representa o mundo. Desse ponto de vista, “a noção de linguagem recobre tanto a capacidade humana de representar o mundo e simbolizá-lo na interação como o processo de simbolização” (MATENCIO, 2001, p. 52-53). A autora acrescenta, ainda, que a linguagem deve ser vista, ao mesmo tempo, como “re(a)presentação e interação (inter-ação, o que não implica a ausência de conflito entre interlocutores); não há, pois, anterioridade, mas reciprocidade de constituição do sujeito e das relações sociais que se manifestam na atualização do sistema”.

Objetivando entender os efeitos da ação de linguagem para a construção identitária do (futuro) professor de LP, ao se deparar, no estágio, com o espaço da sala de aula, destacaremos e discutiremos alguns excertos retirados de relatórios de observação.

Quanto à ação de ensinar, os estagiários descrevem, no relatório, a confecção de um convite para comemoração do dia das mães, a se realizar na escola. Após o destaque da fala de uma aluna quanto ao que ocorrerá depois daquela atividade, eles avaliam a representação de ensino que emerge da situação relatada, explicitando que a aluna não reconhece o momento da confecção do convite como de ensino, sendo a “tarefa” algo mais característico dessa prática.

“Professora, depois do convite vai ter tarefa?” A aluna não relaciona prazer a ensino.

5. CPG e RSP

O que nos chamou atenção é que a professora não utilizou a palavra “erro” e sim “desvio” ao se referir aos plurais grafados fora da norma, nos revelando que a professora tem conhecimento das novas perspectivas no ensino de língua portuguesa, em que não se concebe a ideia de certo/errado pregada pela gramática normativa.

6. ASRM e GKSS

No excerto 6, é possível notar que os estagiários julgam a adequação da professora a um grupo, ao qual também intencionam demonstrar pertencer (movimento de convergência), compatível com as “novas perspectivas no ensino de língua portuguesa”. Chama a atenção o quanto a substituição da palavra “erro” por “desvio” é determinante para a configuração e classificação do grupo e, por consequência, para elucidar filiações.

Após fazer a chamada e iniciar a aula, uma funcionária do colégio chega à sala e pede para a professora de língua portuguesa ir para o laboratório de informática acompanhar outra turma que estava sem professor e perguntou se eu, estagiária, poderia ficar com a turma da sala em que estávamos.

7. EGCS

A situação narrada é recorrente na fala de estagiários que devem acompanhar aulas como requisito das disciplinas relacionadas ao estágio de observação. Instaura-se aí um impasse. Se, por um lado, eles foram orientados a só assumirem a regência no momento adequado, sob orientação e planejamento, por outro, sabem o quanto é constrangedor e negativo indispor-se com o professor titular que os

recebeu. Não são raros relatos de que o estagiário é visto como “quebra-galho”, “tampa-buraco”, no dia a dia das escolas. Muitos professores titulares não fazem distinção entre o estágio de regência e o de observação, demandando e exigindo a colaboração do estagiário.

O papel do estagiário é, a todo momento, colocado em xeque quando ele está diante da sala observada. Há comparações por parte dos alunos sobre as duas figuras ali presentes (professor titular e estagiário), jogos de poder tornam-se mais evidentes, exigindo segurança e clareza quanto à ação que cada um irá desempenhar, sob pena de comprometer o bom andamento da aula e da experiência do estágio.

Depois que a professora passou por ela e deu-lhe as costas, levantou-se novamente para devolver o livro. Nesse momento, ela olhou para mim e viu que eu a observava. Abriu um sorriso travesso, como se soubesse que eu não diria nada por ter estado um dia em seu lugar e sentou. Não disse nada, de fato, por pensar que eu não poderia intervir mais do que já intervia estando ali.

8. GMM

Quanto à aula de LP, é frequente a crítica à separação em áreas: Literatura, Redação ou Produção Textual e Gramática. Em geral, os estagiários posicionam-se contrariamente a tal prática porque acreditam que ela comprometa a visão de língua que se deseja construir, imperando uma representação de algo descontínuo, fragmentado e estático. Ressaltam, ainda, que, muitas vezes, profissionais diferentes atuarão nessas áreas, o que dificultaria o *continuum* da aula, bem como uma visão de língua condizente com os pressupostos da Linguística Aplicada.

O problema consiste em que, embora a apostila não seja dividida, a escola divide as quatro ou cinco aulas de Português semanais em: duas ou três aulas de Português (Gramática), uma aula de Produção Textual e uma aula de Literatura, e, além disso, muitas vezes é um professor diferente que leciona cada uma dessas “subdisciplinas”, o que dificulta muito o trabalho dos mesmos, bem como a utilização das apostilas.

9. JTLS e LCM

Acredito vir da divisão entre as disciplinas de língua portuguesa a maior dificuldade dos professores: é preciso dividir também o raciocínio, pois, se o assunto da aula de produção textual não foi concluído, não pode ser retomado na aula de literatura na mesma semana, correndo o risco da matéria da última ficar atrasada, tendo de ser retomado na semana seguinte. Isso é agravado quando são professores e livros diferentes para cada disciplina.

10. GMM

Especificamente sobre o ensino da gramática, os estagiários salientam a maneira equivocada com que ela é trabalhada em sala de aula, avaliam tratar-se de uma perspectiva de ensino tradicional, na qual predomina o excesso de regras, a ideia de erro e a necessidade de memorização. Tal abordagem acabaria acarretando aulas maçantes, pouco criativas. A língua, segundo os relatos, é vista como a própria gramática normativa.

De acordo com os PCN (1998, p. 28),

não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem (...) Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la.

Ao que parece, muito há a se fazer para que, de fato, os objetivos educacionais traçados pelos PCN possam se tornar realidade nas escolas. Inúmeros são os apontamentos depreendidos dos relatórios que nos fazem refletir sobre até que ponto houve mudanças efetivas no ensino da análise linguística.

Foi desse grupo que uma aluna perguntou o que era gramática normativa, se referindo ao enunciado da questão que foi mencionada acima. A professora responde que gramática normativa é uma lei a qual devemos nos adequar, asseverando assim o caráter ditatorial associado ao ensino de língua portuguesa. Isso é tão verdade que após a resposta da professora a aluna não ousou questionar nada mais durante o restante da aula.

11. ASRM e GKSS

O que averiguamos é que o que se estuda durante anos na faculdade não é muito aplicado nas salas de aula: são esquecidas as discussões acerca de como incrementar o ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas e particulares; são esquecidas as possibilidades de relacionar o conhecimento prévio do aluno com o que será lecionado sobre o ensino da disciplina de Língua Portuguesa; é esquecido, inclusive, que o estudo da Língua Portuguesa vai bem além do “decorar” regras gramaticais.

12. AASS e TVP

O ensino da gramática ainda continua sendo prioridade máxima do ensino escolar desprovido, portanto, de uma funcionalidade para as práticas efetivas de uso da língua.

13. MOS

Texto é trabalhado como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais

14. MML

De acordo com os PCN (1998, p. 19), o texto deve configurar a unidade de ensino nas aulas de LP, de forma que “durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações”. Contudo, conforme as impressões de alguns estagiários, o trabalho com o texto é desenvolvido de forma equivocada, escamoteando uma prática arraigada da busca incessante por aspectos gramaticais.

Os estagiários, como se pode verificar nos excertos, descrevem situações de ensino, as quais avaliam serem distantes daquelas pretendidas pelas discussões sobre o ensino de LP promovidas pelas instâncias formativas, pela doutrina, pelos documentos oficiais, enfim, pelas pessoas envolvidas com a prática educativa de LP. O discurso defendido nesses âmbitos é de que a escola deve primar pelo aprimoramento da competência comunicativa de seus alunos, visando ao uso eficiente da língua nas diversas práticas sociais.

Nesse sentido, Travaglia (2003, p. 17) aduz que o ensino de língua materna “se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação”.

Para pensar o desenvolvimento da competência comunicativa, não há como prescindir da noção de gênero, uma vez que aprender a lidar com a língua não implica ter consciência somente de aspectos cognitivos, gramaticais, mas também culturais. Através do contato e da análise crítica dos diversos gêneros (orais e escritos), os alunos terão oportunidade de se apropriar do funcionamento da língua, de reconhecer a variação e a mudança linguísticas e de perceberem os múltiplos e intrigantes efeitos de sentido no(s) outro(s) que a expressão pode provocar. Assim, o aluno poderá reavaliar representações sobre a língua, entender que ela é dinâmica e heterogênea.

Vejamos os apontamentos dos estagiários sobre a relação entre gênero e ensino nas aulas de LP observadas.

O ensino dos gêneros textuais é abordado de forma bastante superficial, pois os professores não levam os alunos à reflexão da realidade em que vivem, tampouco são ensinados os propósitos comunicativos e a importância destes.

15. MML

Todavia, cremos que tal orientação pode ser válida, uma vez que a professora passe a ressaltar mais a importância pragmática dos gêneros estudados e construídos. Não presenciamos nenhum questionamento no que diz respeito às reflexões nos usos dos gêneros, havendo, sim, maior destaque somente para as diferenças no uso de linguagem formal e/ou informal.

16. BRO

O professor trabalha com o gênero de maneira tradicional.

17. CPR

Apesar de os estagiários relatarem ocorrências relativas ao trabalho com os gêneros, eles salientam que o ensino, muitas vezes, não é satisfatório, porque o professor privilegia gêneros escolarizados, como é o caso da redação, e, quando varia, a abordagem é superficial, tradicional e estruturalista. Contudo, é preciso afirmar que há, com uma frequência menor, relatos de situações bem-sucedidas de ensino de gêneros.

O docente optou por trabalhar um pouco com as características do gênero notícia jornalística. O docente afirmou que uma notícia poderia ser veiculada por outros meios [suportes], o que, em determinados casos, desencadearia uma mudança no gênero. Ele exemplificou afirmando que uma notícia poderia ser dada através de uma carta, mas já se trataria de outro gênero (...) Depois, solicitou aos grupos que construíssem uma notícia com um tema da atualidade.

18. LKT e LPC

Sobre os gêneros orais, vários foram os relatos ressaltando a quase inexistência de um plano de aula cujo foco seja a oralidade. Quando questionados, pelos estagiários, sobre como é feito o trabalho acerca dessa modalidade da língua, os professores titulares responderam, por exemplo, que, eventualmente, corrigem oralmente os exercícios propostos ou solicitam aos alunos que façam a leitura em voz alta. Segundo os estagiários, pensar os gêneros orais (seminários, mesas-redondas, comunicações orais, debates, entre outros) como objeto de ensino é algo que raramente ocorre, e, caso observado, há críticas quanto a sua execução e análise.

Nota-se, além do pouco espaço dado à oralidade, que o foco da atenção, como diz PLANTIN (2008) recai apenas no produto. O processo, que contém as estruturas típicas da oralidade, não é focado.

19. AME

A língua oral continua em segundo plano no processo de ensino – aprendizagem de língua portuguesa, sendo confundida muitas vezes com leitura de textos ou mesmo das respostas feitas de forma escrita.

20. METP e MNN

A professora afirma que não se pode, especificamente, ensinar oralidade, visto que ‘os alunos já entram na escola sabendo falar.

21. BRU

Tais relatos sinalizam que a escrita ainda é valorizada em detrimento da oralidade (grafocentrismo) e que, portanto, o ensino da oralidade deve ser ressignificado, já que “não há uma dicotomia real entre fala e escrita, seja do ponto de vista das

práticas sociais ou dos fenômenos linguísticos produzidos” (MARCUSCHI, 2008, p. 47). Vale destacar o que os PCN (1998, p. 25) preconizam quanto ao ensino dessa modalidade, ao delegar à escola o papel de “ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc.”. Acrescentam, ainda, que “a aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la”.

Quanto às atividades de leitura em sala de aula, os estagiários apontaram algumas práticas que também remetem ao ensino tradicional. Eles criticaram o fato de que a leitura, no cotidiano escolar, esteja mais voltada para a decodificação do que para a compreensão. Tal prática contrariaria também os PCN (1998, p. 19), tendo em vista que “a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio”.

A aula de leitura se resume em aula de Literatura. Há um privilégio dos gêneros literários nas atividades de leitura em sala.

22. HE e KA

Na leitura, não houve exploração da imagem. A professora só se preocupou em ir logo para o texto e, em seguida, que os alunos fizessem os exercícios de interpretação do livro.

23. CPG e RSP

A professora não preparou a turma para a leitura das charges.

24. CS e LF

Vocês devem ler 3X o texto entregue.

25. LR e TVA

Para Solé (1996, p. 33), a problemática do ensino de leitura na escola não se limita ao nível do método, mas ao nível da conceituação do que é leitura, da maneira como é avaliada pelos professores, do espaço que ocupa nos projetos curriculares da escola, das estratégias para aprimorá-la e, portanto, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la. Para que a leitura não se torne algo metódico, cansativo, desinteressante, necessário se faz reconhecer os propósitos dessa atividade, o que se quer daquele texto, ou seja, “a leitura que não surge

de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura” (KLEIMAN, 2004, p. 35).

Considerações finais

As representações sobre o ser e o fazer docente possibilitam-nos desenhar um quadro identitário, embora sucinto, relacionado a esse grupo e, ainda, reconhecer percursos de pertencimento e de afastamento do (futuro) professor. A partir desse quadro, revelam-se sentimentos diversos – expectativas, frustrações, satisfações, inseguranças –, os quais sinalizam aspectos concernentes à esfera educativa, seja considerando a instância formativa (adequação dos propósitos curriculares do curso à demanda com a qual o graduando irá se deparar), seja considerando a instância escolar (possíveis resistências à mudança, dificuldades na implementação de ações, problemas recorrentes, experiências bem-sucedidas).

A aproximação dessas duas instâncias se faz imperiosa porque elucida aspectos relevantes para a promoção de ajustes na política educacional voltada para a formação inicial e continuada de professores. É preciso dar vazão às vozes para poder compreendê-las. O estagiário, sujeito polifônico, fala por si, mas também pelo outro que ele observa. Acreditamos que as representações, atualizadas pelos textos que compõem a rede discursiva da atividade do estágio, podem ser reveladoras de indícios da identidade profissional do grupo de pertença.

Diante do quadro preocupante em que a educação se encontra neste país, não há como negarmos a necessidade de mudanças efetivas, reais, no cotidiano escolar. Não podemos nos esquivar da nossa responsabilidade como educadores nesse processo. Para promovermos (trans)formações, é preciso “repararmos”, tomando o verbo reparar em duas de suas acepções, ou seja, aquela que envolve o sentido de vermos, identificarmos, e aquela de consertar, de fazer reparos. Claro que sabemos que sempre haverá o por fazer, o por mudar, mas, como bem disse Mário Quintana, “se as coisas são inatingíveis... ora! Não é motivo para não querê-las... Que tristes os caminhos, se não fora a mágica presença das estrelas!”.

Representations as a signifying process of the (future) Portuguese Language teacher

Abstract

We propose, in this article, a discussion about the identity reconstruction of the PL teacher, seeking to analyze representations about the teacher and the work attributed to him, as well as the impacts of these representations

on the teaching/learning process. From the premises of Socio-discursive Interactionism (SDI), together with the Social Representations Theory (SRT), we shall discuss the effects of these representations for (re)formulating the acting of the PL teacher in the classroom under the evaluation of an intern / future teacher. The *corpus* is made up of excerpts taken from reports produced by interns when observing classes of teachers of private and public schools of the city of Fortaleza.

Keywords: Social representations. Identity of the PL teacher. Formative practice.

Les représentations comme processus de signification du (futur) professeur de Langue Portugaise

Résumé

Nous proposons, dans cet article, une discussion sur la reconstitution de l'identité du professeur de LP et cherchons à analyser des représentations de l'enseignant et le travail de qui lui est assigné, ainsi que les impacts de ces représentations sur l'enseignement/apprentissage. À partir des hypothèses de l'Interactionnisme Socio-Discursif (ISD), en conjonction avec la théorie des représentations sociales (TRS), nous discuterons des effets de ces représentations pour la formulation de l'action du professeur de LP dans la classe selon l'évaluation du stagiaire / futur enseignant. Le corpus est constitué d'extraits de rapports produits par les stagiaires sur leur analyse des leçons offertes dans des écoles privées et publiques dans la ville de Fortaleza.

Mots-clés: Représentations sociales. Identité du professeur de LP. Pratique formative.

Referências

ABRIC, Jean-Claude. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. In: MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. (Coleção Ideias sobre a Linguagem)

FILLIETTAZ, Laurent. Une semiologie de l'agir au service de l'analyse des textes procéduraux. **Cahiers de la section des Sciences de l'éducation**, n. 103, 2004.

JODELET, Denise. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, Denise (Org.). **Les représentations sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Texto e leitor**: Aspectos cognitivos da leitura. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês. **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

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

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 3., 2003. **Anais...** Rio de Janeiro, 2003.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Práticas discursivas, gêneros do discurso e textualização. **Revista Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 1, n. 35, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC, 1998.

SANTOS, João Bosco Cabral dos. A mentalidade de ensino como anterioridade à tecnologia. **Letras & Letras**, Uberlândia, MG, v. 16, n. 2, p. 75-92, jul./dez. 2000.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Referência pessoal e jogo interlocutivo: efeitos identitários. In: MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles; KLEIMAN, Angela Bustos (Org.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

SIGNORINI, Inês (Org.). **Gêneros catalisadores**: letramento e formação de professores. São Paulo: Parábola, 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003.