

Significando a prática docente – uma análise de discursos, ações e representações

Maria Angela Paulino Teixeira Lopes*

Ana Maria Nápoles Villela**

Resumo

Buscando entender as relações de ordem praxiológica e epistêmica que constituem o fazer educativo, propusemos, sob uma perspectiva interacionista e sociodiscursiva de análise, uma interface entre as contribuições dos estudos da semântica da ação (HABERMAS, 2002; BRONCKART, 2006, 2008) e das teorias que tratam das representações sociais (ABRIC, 1994; JODELET, 1989; MOSCOVICI, 2003; PY, 2004; WAGNER, 2000) para investigar ações e discursos envolvidos na prática de profissionais que atuam na área educacional. As análises desenvolvidas partem de um conjunto de dados coletados a partir de textos (memoriais, comentários críticos, diários de leitura, relatos de experiência) produzidos por alunos de um programa de pós-graduação em Estudos de Linguagens, no decurso da disciplina ‘Análise do Discurso e Ensino’. De natureza interpretativa e qualitativa, a investigação ratifica o papel determinante que têm os discursos na significação das ações coletivas e individuais, constitutivas do processo intrincado e conflituoso de construção de identidade(s) do profissional do ensino, no contexto brasileiro.

Palavras-chave: Semântica da ação. Discurso. Representações sociais. Ensino.

Ao delinear um projeto curricular para uma linha de mestrado em um programa de pós-graduação em Estudos de Linguagens e Mediações Tecnológicas, muitos desafios se apresentaram para que se chegasse à proposição de uma disciplina voltada para a compreensão de práticas de linguagem do âmbito profissional, especialmente da área educacional.

Visando contribuir para a realização de estudos e pesquisas na área de Letras com ênfase na Análise do Discurso e Ensino de Línguas e Literatura, o Mestrado em Estudos de Linguagens almeja a formação acadêmica de pesquisadores em

* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

** Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Trabalho apresentado no II Fórum Internacional de Análise do Discurso, na área temática Linguagens, discurso e ensino.

áreas de aplicação e desenvolvimento de metodologias ligadas à produção e edição de textos em diversos suportes, à formação de críticos literários, de assessores culturais, de revisores de textos. Nesse escopo, têm-se como área de concentração os processos discursivos e suas tecnologias. Trata-se de um campo de investigação amplo, o que demanda um conjunto de pesquisas inter-relacionadas e abordadas a partir de diversos estudos interdisciplinares, envolvendo as áreas da Ciência da Informação, Linguística, Filosofia da Linguagem, Cognição, Educação, Estudos Literários e Semiologia. Assim, o público-alvo do curso de Mestrado em Estudos de Linguagens envolve egressos de vários cursos de graduação (Letras, Comunicação, História, Pedagogia, Ciências da Informação, entre outros) com interesse nas possibilidades de interface entre as diversas linguagens e a tecnologia contemporânea (CEFET, 2010).

Preliminarmente, vale ressaltar a importância da articulação dos saberes quando se trata de um empreendimento voltado para a compreensão dos fenômenos ligados ao homem. Por essa razão, consideramos de grande relevância pôr em interface as contribuições de campos do conhecimento que mobilizam ações reflexivas essenciais à análise dos discursos, na sociedade.

A leitura dos pré-projetos apresentados pelos alunos selecionados ao programa do mestrado, pelas estratégias discursivas e pelos modos de dizer dos sujeitos, confirmava a necessidade de pensarmos a oferta de uma disciplina que se pautasse por uma análise dos discursos situada na interseção de contribuições dos estudos da semântica da ação (HABERMAS, 2002; BRONCKART, 2006, 2008), das teorias que tratam das representações sociais (ABRIC, 1994; JODELET, 1989; MOSCOVICI, 2003; PY, 2000, 2004; WAGNER, 2000) e dos estudos sobre os processos de constituição do *ethos* (AMOSSY, 2005, 2006).

Para atender às expectativas dos alunos, e em consonância com os objetivos do programa, foi proposta uma ementa cujas questões teóricas estivessem relacionadas à linguagem como atividade e ao discurso como prática social. Nesse sentido, as práticas de análise de gêneros textuais de domínios diversos (administrativo, jornalístico, publicitário, político, didático, ficcional, etc.), sobretudo os do campo profissional, deveriam privilegiar as estratégias enunciativas, os mecanismos de textualização e os processos de referenciação. No entanto, tal exame não se concretiza sem a consideração de abordagens que permitam alcançar os processos de constituição dos sentidos do ponto de vista das ações significativas dos enunciadores (alunos-autores e alunos-leitores) e as representações sociais que estão na base desses processos.

Nesses termos, pretendia-se que os alunos desenvolvessem reflexões acerca dos processos discursivos a serem analisados, em função das demandas institucionais,

sociais e pessoais, como também das motivações, intenções e finalidades dos interlocutores, em contextos situados, tendo em vista as representações que delinham o *ethos* do aluno-profissional em questão, isso é, pelos valores e crenças que estão na base dos processos de constituição das identidades desses sujeitos.

Neste trabalho, em uma perspectiva sociointeracionista de constituição de discursos, apresentamos um recorte das ações discursivas desenvolvidas no percurso da disciplina “Análise do Discurso e Ensino”,¹ objetivando empreender um exame que leva em conta relações intertextuais, interdiscursivas e intergenéricas.

Passagens e excertos de textos produzidos pelos alunos (memoriais, comentários críticos, artigos acadêmicos, relatos de experiência, projetos de pesquisa) ilustrarão os movimentos analíticos resultantes dessa proposta.

Percursos e trajetórias do fenômeno linguístico – por uma agenda de trabalho

Diante da heterogeneidade das práticas sociais e profissionais dos alunos ingressantes no mestrado, sentimos a necessidade de fazer uma revisão histórica dos estudos que deram origem às várias possibilidades de integração da linguística, proporcionada pela análise do discurso (AD), com outros campos do saber que se ocupam da compreensão dos fatos e das práticas de linguagem que envolvem, principalmente, atividades de leitura. O que nos movia, de fato, era a possibilidade de interlocução com outras vozes – com a linguística do texto, com as análises discursivas de base social e interacionista – para a capacitação de um profissional leitor.

Para abordarmos a evolução dos estudos linguísticos, orientamo-nos, principalmente, pela sintética radiografia feita por Marcuschi (2008, p. 26-46), no capítulo “Breve Excurso sobre a Linguística do século XX”, em que o autor busca “introduzir o núcleo epistemológico que conduziu a linguística até este momento, em particular no século XX”. Assim sendo, tratamos da construção do objeto dos estudos linguísticos no século XX; das dicotomias fundacionais – *langue e parole*, competência e desempenho –; do surgimento das perspectivas funcionalistas; da derrocada do behaviorismo e do surgimento dos cognitivismos e, por último, das novas tendências, a partir dos anos 1950-1960, responsáveis por observar a linguagem em seus usos efetivos. Nesse panorama, foi possível refletir sobre o deslocamento do ponto de vista do sistema para a atividade comunicativa, em que o sentido torna-se algo situado, negociado, produzido, fruto de efeitos enunciativos.

1 - Disciplina ministrada no segundo semestre de 2009.

Para ilustrar esse percurso dos estudos do campo da linguagem, cotejamos a exposição de Marcuschi (2008) com posicionamentos encontrados nos memoriais dos alunos, solicitados na primeira semana do curso. Vejamos a passagem a seguir, que reflete trajetória semelhante vivenciada por uma aluna, formada em Letras:

Apesar de ter lido, antes de ir para a prática, autores como Paulo Freire e Magda Soares, que ressaltavam a importância de propor um ensino de língua pautado em práticas discursivas de leitura e escrita, infelizmente, eu não fui capaz, naquele momento, de aproximar a teoria da prática. Dessa forma, durante o meu estágio adotei uma concepção de ensino e de língua como produto pronto e acabado, mesma concepção adotada pela professora regente. Minha didática estava voltada para concepção de língua como estrutura, pois propunha atividades descontextualizadas de Gramática normativa, trabalhava pouco com a leitura, verificando apenas a leitura em voz alta. Raramente apresentava propostas de produção textual com as condições de produção: o que escrever (gênero), para quem (interlocutor), para que (objetivo), e a esfera de circulação. A escrita era pautada em tipos textuais (narração, descrição) e não em gêneros do discurso. (S – M)²

Observe-se que a autora do memorial põe em cena uma situação bastante recorrente em outros relatos: a impossibilidade de significar a prática a partir das leituras feitas na instância de formação. As práticas tradicionais eram fortemente hegemônicas para abrir espaço a uma transformação da ação docente da aluna-estagiária. Essa constatação ratifica a ideia de que os avanços promovidos pelos estudos do discurso, tendo em vista sua visão mais ampla, suas condições enunciativas e também seu caráter eminentemente interdisciplinar (linguística de texto; análise do discurso; análise da conversação; psicolinguística; etnografia da comunicação; etnometodologia e as várias vertentes de análise do discurso), como aponta Marcuschi (2008), nem sempre são suficientes para fomentar a alteração das práticas dos sujeitos.

O exemplo (2) pode ilustrar melhor a impossibilidade de o sujeito em formação agir diante das representações de trabalho com a língua e com a linguagem que permeavam sua prática e das concepções que começa a construir, mediante novas relações com os saberes:

(2) A priori poderia dizer que nunca trabalhei de maneira direta com práticas discursivas. Mas, como mencionei anteriormente, percebo agora que todo o tempo estive envolvido em práticas

2 - Os textos estão identificados com a letra inicial do nome do autor, seguida da letra inicial do gênero produzido na disciplina (M – Memorial; CC – Comentário Crítico; R – Relato de experiência; A – Artigo; PP – Projeto de Pesquisa).

discursivas. O meu conceito anterior só percebia práticas discursivas dentro de uma sala de aula, com um professor de línguas. Entretanto, seja ao pensar intervenções interdisciplinares com adolescentes infratores cumprindo medidas sócio-educativas previstas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, seja planejando e conduzindo formações com a equipe docente de uma escola, a opção por um discurso, o exercício da linguagem sempre se fez presente. (G – M)

O diálogo entre as linhas de estudo no campo da linguagem possibilitado pelas discussões na disciplina abria espaço para se flagrarem as concepções e representações trazidas pelos alunos. Note-se que, na passagem do exemplo (2), o conceito de práticas discursivas era balizado por uma doxa que restringia a visão das ações linguageiras ao espaço da sala de aula.

De posse dos discursos produzidos pelo grupo, partimos para uma retomada das concepções de linguagem, de sujeito e de texto implicadas nos percursos realizados pelos estudos da língua e da linguagem. Nesses termos, foi possível traçar uma agenda de leituras que focalizasse os estudos linguísticos – do enunciado para a enunciação, em que o texto não poderia ser considerado fora das condições contextuais (e tudo o que o termo “contexto” abriga!) –, os processos discursivos em seus aspectos pragmáticos e cognitivos, incluindo as estratégias intertextuais responsáveis pela polifonia e pela interdiscursividade, e os aspectos interacionais e discursivos, considerando-se o contínuo dos gêneros textuais e o funcionamento desses nas trocas sociais.

Após os encontros iniciais com o grupo, os primeiros comentários críticos produzidos pelos alunos evidenciavam os avanços em relação aos posicionamentos frente às ações discursivas, quer as de âmbito acadêmico, quer as que se referem ao cotidiano do fazer profissional. É possível observar uma preocupação com as condições de produção dos discursos na sociedade, isto é, com os “parâmetros de ação de linguagem” (BRONCKART, 1999). Em geral, as análises apresentadas passaram a considerar: (i) os aspectos ligados à situação da interação, como os níveis de formalidade e a funcionalidade dos textos; (ii) os fatores relacionados à constituição de contextos, ou seja, os elementos de ordem física (lugar/momento de produção, enunciador, enunciatário), social (valores e normas do mundo social) e socio subjetiva (lugar/posição social do enunciador e/ou enunciatário); (iii) os procedimentos composicionais que implicam a escolha dos gêneros e tipos de discurso; (iv) os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Nota-se também uma familiaridade com as questões que envolvem a ativação de índices de base intertextual, bem como com os procedimentos do sistema da

língua, não obstante se perceba uma concepção formalista e tradicionalista do fenômeno linguístico, na maior parte das reflexões.³

No tocante aos mecanismos enunciativos, ou seja, às estratégias que permitem pôr em cena posicionamentos enunciativos do locutor, pode-se apreender – pelo agenciamento de vozes – não somente a voz do autor empírico, mas as vozes sociais que falam por intermédio do locutor engendrado pelo discurso – e por meio de modalizações e avaliações sobre o conteúdo temático de discursos e até mesmo sobre as práticas sociais, as representações que estão na base das percepções desses sujeitos acadêmicos em processo de formação profissional.

Merecem especial atenção as manifestações de valores e crenças que permeiam os processos de constituição dos sentidos atribuídos às ações de linguagem dos sujeitos:

(3) Eu estou fazendo essa disciplina para dar um rumo à minha pesquisa. Talvez a minha pesquisa não seja interessante ou eu deveria trabalhar com outros fatores: livro didático, políticas públicas. O campo de educação é muito grande e, principalmente, na modalidade Educação de Jovens e Adultos é pouco explorado. Gostaria de fazer alguma diferença. (M – R)

Ao atribuir pouca importância ao recorte da pesquisa em desenvolvimento, o locutor (exemplo 3), na passagem retirada de um relato de experiência, manifesta os princípios de regulação que cercam os discursos, na coletividade. O uso do “talvez” traz em seu bojo uma voz que parece traduzir um consenso construído na uniformidade de modos de pensar que acaba projetando uma identidade da disciplina em curso: *locus* de reflexão sobre temas ligados obrigatoriamente às questões escolares, de “instrumentalização didática”. O *ethos* projetado no relato é o de alguém inseguro em relação à própria escolha feita, calcada nesse espaço de restrições e possibilidades.

No decurso da disciplina, as discussões passaram a ser alimentadas por considerações de ordem sociodiscursiva e muitas indagações permeavam a reflexão sobre a constituição de sentidos: por quais parâmetros se orientam os sujeitos para construir as significações atribuídas aos eventos e práticas analisados no âmbito de uma disciplina que pretende analisar discursos? Que princípios e pressupostos estão na base das representações entrevistadas nas análises discursivas? Que representações flagradas nas análises linguísticas permitem vislumbrar o *ethos* do sujeito – acadêmico e profissional – em atividades diversas de interação?

3 - As concepções em questão serão examinadas na seção que tratará das representações sociais e das restrições e injunções por elas impostas aos fenômenos em exame.

As reflexões geradas por tais questionamentos nos levavam a considerar que as atividades humanas não são determinadas somente pelos resultados que podem ser obtidos (a clareza e a eficiência na comunicação ou a consecução dos objetivos dos interlocutores), mas pelos três sistemas, chamados por Habermas (*apud* BRONCKART, 2008) de “mundos formais” ou “representados”: “mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo”. Ao mundo objetivo pertencem as atividades que se desenvolvem no mundo físico e sobre as quais se constituem conhecimentos adequados construídos na própria evolução histórica da sociedade. O mundo social é constituído pelas regras e valores construídos por um grupo singular, cujos princípios recaem especialmente sobre as “condições de organização das tarefas e sobre as formas de cooperação entre os membros nelas implicados” (BRONCKART, 2008, p. 22). O resultado dos processos experimentados na interface entre as experiências vividas na dimensão da singularidade, do pessoal e na dimensão dos conhecimentos construídos coletivamente constitui o mundo subjetivo.

Esses três mundos imbricados funcionam como um sistema de coordenadas que baliza o agir das pessoas, embora concordemos com Bronckart que falta a essa tipologia a explicitação do agir linguageiro do indivíduo por meio de tipos e gêneros de textos, isto é, a “a análise do mundo vivido e suas relações com os mundos formais”. Nesses termos, a ação por meio das “construções semióticas” permite construir e transformar os mundos representados (*idem*, p. 27).

É preciso deixar claro que, neste trabalho, a ação é definida em termos de uma intervenção de um agente, “dotado de capacidades de ação”, isto é, que age movido por motivos e intenções. Essa ação, portanto, não pode, como assinala Bronckart (2006, p. 67-68), ser explicada em termos de causalidade (desprovida de motivos), e deve ser considerada também em relação às representações que o agente constrói acerca das intenções para o próprio agir.

A “ação de linguagem”, possibilitada pelos gêneros analisados em nossa investigação, desenvolve-se, portanto, entre os modos de representação sobre a situação de interação, as próprias convicções acerca das coisas no mundo vivido e os valores construídos a partir das normas fornecidas pelo grupo social, entre estas as relacionadas aos temas, às informações sobre o tema, etc.

Acreditando, pois, que as ações discursivas, materializadas nos tipos e nos gêneros de texto, reorganizam nosso agir no mundo, fornecendo meios para interpretar as atividades de que participamos e nas quais nos envolvemos, demos continuidade a uma metodologia de trabalho que permitisse significar as práticas discursivas. Para dar conta das concepções e das visões de mundo que estão na

base dos discursos analisados, propusemos aos alunos alguns textos, produzidos por profissionais do campo do ensino ou publicados pela mídia impressa, que deveriam ser interpretados pelo viés de teorias que tratam das representações sociais. Na próxima seção, demonstraremos como os estudos acerca das representações sociais (RS) podem trazer subsídios para compreender o processo de significação do vivido.

Representações sociais – pistas para o monitoramento da construção de sentidos

Uma das maiores contribuições da teoria das representações sociais para a compreensão dos processos que envolvem a constituição dos sentidos dos textos e, conseqüentemente, para o fornecimento de subsídios para uma análise dos discursos encontra-se na possibilidade de ampliar o campo de entendimento dos fenômenos da esfera humana. Por mais que se concebiam os discursos como determinados pelas formações sociais, os sistemas de valores e crenças são marcados pelas diferenças individuais. Exemplo disso é a multiplicidade de posicionamentos ocorrida nos relatos e discussões promovidos no decurso da disciplina.

Os estudos das representações sociais permitem aflorar o lugar da subjetividade da experiência que se alcança no espaço atribuído à objetividade pretendida e possibilitam ir além do “visível” ou dos conhecimentos declaradamente “objetivos”. Por pertencer ao mundo do conhecimento construído nas interações, ou seja, nas trocas sociais, as representações são mais facilmente apreendidas nos gêneros textuais em que o sujeito ocupa um lugar central como enunciador do seu discurso. Assim, propusemos a produção de gêneros de textos – memoriais, comentários críticos, relatos de experiências, diários de leitura – que permitissem ao sujeito significar o vivido, interpretar a experiência e compreender a emergência das subjetividades dos lugares sociais ocupados pelos sujeitos.

Ao mesmo tempo, a perspectiva sociointeracionista que orientava as práticas de análise de textos desenvolvidas na disciplina “Análise do discurso e ensino” possibilitava ainda capturar as relações existentes entre as representações trazidas pelos alunos não somente acerca do papel dos textos e dos discursos na sociedade, mas também das determinações que as ações languageiras desempenham na articulação entre as práticas sociais de diversas esferas: escolar, acadêmica, profissional, seja em nível individual, seja coletivamente.

Uma das tarefas propostas aos alunos envolvia a leitura de matérias da mídia impressa e eletrônica a respeito de práticas sociais e languageiras da esfera escolar,

especialmente relacionadas à educação básica. Assim, foram levados para a sala de aula gêneros diversos veiculados em periódicos e *sites* da internet que ora tratavam de fatos, eventos (notícias, reportagens) e resoluções do campo educacional (boletins institucionais, documentos oficiais), ora manifestavam posicionamentos, opiniões acerca desses fatos e eventos (cartas de leitor, artigos de opinião, entrevistas, editoriais, comentários, etc.).

A partir de referencial teórico alicerçado nas teorias do discurso (Bakhtin, Volochinov, Benveniste, Bronckart, Charaudeau, Maingueneau, Amossy), iniciava-se a análise desses gêneros, considerando-se o lugar de onde falam os sujeitos, as estratégias presentes no enunciado que permitem vislumbrar pistas da enunciação, seja pelas escolhas lexicais, estratégias sintáticas e efeitos semânticos, seja pelas crenças e valores projetados por essas estratégias de dizer dos sujeitos que remetiam aos processos identitários entrevistados nas práticas sociais em foco. A passagem do artigo produzido por um dos informantes, a seguir, pode revelar os saberes construídos ao longo das atividades desenvolvidas e o diálogo entre os autores, no âmbito da disciplina:

(4) Dentro desse contexto, podemos dizer que o MSN, juntamente com outros gêneros digitais instaura um novo espaço discursivo. Um espaço intimista pautado na relação direta com o “outro” do discurso, no qual esse “outro” ocupa na construção intimidade do “eu” um lugar de destaque. Diante disso, o *ethos* vai, portanto, carregar a dimensão do “outro” discursivo, dos co-enunciadores, uma vez que a imagem do enunciador é criada e recriada numa perspectiva interativa, através de processos de estereotipização, podendo ou não ser confirmada pelo processo discursivo. Representante de uma era de transformação, essa nova variedade lingüística vem desafiar os padrões já pré-estabelecidos induzindo-nos a um novo pensar. Não temos como tapar os olhos e ignorar essa mudança que bate em nossa porta. Um novo capítulo da história da linguagem está surgindo, cabendo aos pesquisadores a árdua missão de desvendar os mistérios que circunda esse novo gênero. (R – A)

No decorrer das discussões, tornava-se mais claro para os sujeitos envolvidos nas tarefas investigativas (professoras-regentes da disciplina e alunos-pesquisadores) que as representações sociais emergiam de ações de uma comunidade, manifestadas nas atitudes e comportamentos dos sujeitos e nas ações linguageiras características desse grupo. Nesse sentido, não era possível pensar em representações sociais desvinculadas da materialidade discursiva. Esse primeiro passo contribuía para que o grupo se fortalecesse na busca de

um aparato teórico capaz de ultrapassar as estratégias discursivas de nível linguístico e textual.

Ao longo dos debates, efetivava-se a compreensão de que os conhecimentos construídos pelos sujeitos trazem embutidas as representações sociais do grupo ao qual pertencem. Nas rodas de discussão propiciadas pelos seminários da disciplina, os sistemas de crenças e valores da turma, traduzidos nas falas dos sujeitos, explicitavam as visões de mundo e de pessoa construídas nesse mesmo movimento de projeção e de circulação dos conhecimentos. Exemplo disso foi a multiplicidade de representações socioculturais apreendida na discussão em torno da polêmica entrevista concedida por Ronaldo Nazário, jogador de futebol, ao jornal *Folha de S.Paulo*. O excerto a seguir suscitou forte reação por parte de alguns alunos:

“Ele [Ronaldo] é uma criança doce, que não fala palavrão, é educado. É praticamente um europeu”, disse o jogador, que logo em seguida ouviu alguém na plateia gritar: ‘É brasileiro’”. (Folha de São Paulo, 15/5/2009)

Partindo de um atleta de renome internacional, a fala a respeito da educação que pretende dar ao filho foi lida de diversas maneiras pelo grupo. Em geral, os alunos que atuam em áreas não ligadas ao ensino manifestaram-se de acordo com o depoimento do jogador, embora tivessem concordado que houve uma atitude preconceituosa em relação ao povo brasileiro e à escola, pela força de uma doxa, cujos efeitos podem levar a uma generalização falseadora. A interpretação da fala do craque do futebol foi construída por outro grupo – o de professores que atuam na educação básica – a partir de realidades vivenciadas no dia a dia: por um lado, alguns compactuavam, em certa medida, com a posição assumida pelo jogador de que também, se pudessem, não iriam matricular seus filhos em escolas públicas, tendo em vista que essas não têm favorecido uma educação de “boas maneiras”; por outro lado, professores que atuam no ensino fundamental e médio repudiaram firmemente o discurso do entrevistado, julgando-o preconceituoso em relação ao próprio grupo social ao qual pertence. As discussões exteriorizavam as relações sempre conflituosas entre as representações e a necessidade de o pesquisador, ao tentar explicar e justificar, procurar fazê-lo do ponto de vista de um analista do discurso e não de um militante apaixonado.

Para tentar compreender as representações frequentes nas práticas cotidianas, seja no âmbito profissional ou acadêmico, não basta identificar os pré-construídos, os estereótipos, nem a força destes sobre os sujeitos e suas ações; é necessário

alcançar, de fato, como as representações se constituem e como elas guiam a percepção do sujeito sobre o próprio fazer.

Nesse sentido, seria conveniente refletir sobre os modos de materialização dos discursos e dos espaços em que estes circulam, permitindo a apreensão dos movimentos de “objetivação” e de “ancoragem” expostos por Moscovici (2003, p. 71). Para muitos alunos-pesquisadores, significar as representações não era tarefa das mais fáceis, uma vez que, pela feição prosaica e familiar que assumiam ao se ancorar em sistemas de valores e de crenças, elas atingiam um patamar de objetividade cuja força impunha a atribuição de verdade a esses valores e crenças. Ao ressignificar as práticas discursivas, na tentativa de apreender as forças subjacentes aos discursos, provenientes de condições históricas e sociais, os alunos passavam a relativizar os conhecimentos e saberes envolvidos nos processos de engendramento de valores e normas de uma dada comunidade.

Ao lançar um novo olhar sobre os processos de constituição dos discursos examinados à luz das representações sociais que os produzem, os alunos passavam a reconhecer a variedade de representações de trabalho educacional e acadêmico, especialmente as que delineiam o profissional docente. Na esteira dessas representações, era possível apreender as múltiplas identidades desses sujeitos acadêmicos e profissionais.

(5) Assim sendo, acredito que meu trabalho vem ao encontro de uma necessidade a cada dia maior que é a apropriação das tecnologias digitais pelo ensino e, principalmente, pelo ensino da Língua Portuguesa. A utilização de um suporte legítimo, real e atual pode levar os alunos a refletirem sobre a linguagem nos seus mais diversos modos de utilização, propiciando-lhes a vontade de serem produtores textuais num ambiente que, de certa forma, já é utilizado por muitos deles para a interação social e o entretenimento, mas não como produção analítica, com finalidade reflexiva. É também um bom momento para que aqueles alunos que não têm um contato maior com o computador possam aprender a utilizá-lo, havendo com isto até mesmo uma forma de inclusão e letramento digital. (GC – PP)

Ressalte-se que o amadurecimento desse percurso interpretativo não se efetivava de forma tranquila, sem conflitos. As representações de trabalho, instituição escolar, profissional da docência, entre outros, construíam-se no confronto e ganhavam amplitude no movimento que ora se definia pelo consenso, manifestando-se, nesses momentos, a pretensa objetividade das interpretações hegemônicas – a nosso ver presumidamente objetivas e ilusórias –, ora se

desdobravam no dissenso, revelando a oscilação de elementos contraditórios. O exemplo 5, retirado do projeto de pesquisa elaborado por uma aluna após a conclusão da disciplina, parece ainda apontar para uma representação de escola como o lugar da ausência, onde falta reflexão, daí a necessidade de um trabalho que também pretende promover a inclusão. O *ethos* de professor de língua portuguesa projetado parece ser o de um profissional incapaz de assumir essa tarefa, o que justifica o investimento em um projeto de pesquisa que possa contribuir para solucionar essa lacuna. Interessante observar que o sujeito que assume a autoria do projeto é também professora de língua portuguesa.

Nesses percursos interpretativos do grupo, alcançavam-se também os processos de constituição das identidades dos sujeitos: as imagens projetadas delineavam sujeitos-profissionais que, ou abonavam os discursos em circulação na mídia, ou rejeitavam as crenças defendidas pelos textos em análise. O aspecto mais relevante a salientar relaciona-se ao fato de as representações serem colocadas “à prova”, na discussão coletiva, após a apresentação da análise do texto pelo grupo incumbido pela condução da tarefa.

Quando o grupo, no processo de amadurecimento de suas leituras e discussões, percebia a mudança de foco para encarar as contradições ou o aparente consenso (muitas vezes o próprio senso comum), alcançava-se a atitude reflexiva ensejada por uma semântica da ação. A percepção da interferência das próprias crenças nas representações emergentes nos discursos – construídos coletivamente ou não – permitia a busca da responsabilidade pela ação e da explicitude das intenções dos sujeitos discursivos. A interpretação dos discursos que permeiam as práticas passa a ser realizada considerando-se não somente as formações discursivas em que se inscrevem os sujeitos e seus discursos, mas também os motivos e intenções que os levam a agir de forma consciente, a se responsabilizar pelo dito, portanto, pelas ações de dizer.

Essa capacidade de atribuir intenções e sentido à própria ação (Bronckart, 2006, p. 196-99), de modo a assumir as próprias decisões como sujeito social pode ser mais bem compreendida no excerto a seguir, retirado do comentário crítico de uma aluna a partir de textos lidos na disciplina:

(6) A partir daí fui descobrindo que a linguagem é social, por isso possui convenções, sendo essas na verdade contratos e identificações sociais. Leitura e escrita então seriam atividades sociais, podendo ser apreendidas em um contexto social e não somente escolar, já que poucas são as escolas que conseguem ensinar ao aluno ler e escrever, permitindo-os ir além do que os recursos que a estrutura aparente oferece. (S – CC)

O exemplo (6) revela o movimento argumentativo construído sobre novas representações acerca da linguagem, ao mesmo tempo em que expõe o caráter dialógico dessa construção de imagens entrecruzadas. Nesses termos, reitera-se o papel das representações sociais como construtos sociais, possíveis pelas ações discursivas engendradas no grupo social. Nesse sentido, sabe-se que as RS assumem condições de fatos, em determinado mundo social (WAGNER, 2000). Em relação à esfera educacional, especialmente nos diálogos travados entre os textos veiculados pela mídia brasileira – notadamente entre artigos e crônicas de colunistas com as cartas de leitor –, fica evidente como as representações de escola e de ensino trazem não somente sentido(s) construído(s) por um determinado grupo social, mas assumem uma realidade compartilhada pelos sujeitos – leitores ou representantes de instituições educacionais.

Agindo no sistema de representação, os membros de um grupo criam o objeto representado, dão-lhe significado e realidade. A interação entre as pessoas expressa e confirma suas crenças subjacentes; de fato, a representação social é sempre uma unidade do que as pessoas pensam e do modo como fazem. Assim, uma representação é mais do que uma imagem estática de um objeto na mente das pessoas; ela compreende também seu comportamento e a prática interativa de um grupo (WAGNER, 2000, p. 11).

Ao mesmo tempo em que concebem o mundo segundo seus valores e suas crenças, as representações dos grupos sociais – particularmente os hegemônicos como os da mídia – vão delineando também as imagens dos sujeitos que deverão ocupar espaços nesse mundo. É o caso das identidades de professor e de profissional do ensino projetadas pelas representações emergentes nos discursos midiáticos.

Um dos textos levados para a reflexão do grupo, o editorial “A escola pública que ensina”, publicado pelo jornal *O Estado de S. Paulo* (26/3/2008), trazia uma análise dos resultados de uma avaliação governamental – Redes de Aprendizagem – cujo objetivo consiste em identificar “boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender”. O título do editorial já fornece pistas de um discurso que se constrói nos interditos e pressupostos: a existência de uma escola que ensina, apesar de pública; ou ainda, de uma escola pública que ensina, isto é, de uma exceção à regra, materializada na representação de escola pública construída contrariamente ao dito e posto pelo enunciado: não se espera que a escola pública seja lugar de ensino e de aprendizagem.

Por que enunciados como esses circulam no imaginário coletivo? Por que a ressalva contida no título? Ao mesmo tempo em que essas e outras questões iam

sendo discutidas sob a perspectiva discursiva, com base em teorias e autores que se voltam para o estudo das relações estabelecidas entre os discursos, as formações discursivas que os engendram e os campos discursivos a que pertencem, percebíamos que, municiados pelas contribuições das pesquisas sobre identidades e *ethos*, os alunos ampliavam o horizonte de análise.

À medida que avançávamos nas reflexões, percebíamos que a identidade desenhada para os profissionais, especialmente os da área educacional, alicerça-se e legitima-se sobre representações construídas não somente pela mídia, mas também pelos discursos que circulam nos campos discursivos afins, como as próprias agências formadoras, nos discursos acadêmico-científicos e governamentais, entre os quais os documentos de parametrização (cf. LOPES, 2009, 2010).

Quando tornados públicos, os discursos passam a ter maior valor de verdade, como é o caso dos discursos midiaticizados. Segundo Wagner (2000, p. 13), “para ter efeito, o discurso grupal que elabora representações sociais como conhecimento do senso comum precisa ser público”. Somente sendo publicizado, o discurso pode também assumir o núcleo da identidade social de um coletivo. Além disso, é necessário que o grupo não só compartilhe, mas reconheça os limites de validade para as representações do grupo. Essa característica da validação das RS apontada por Wagner também nos interessa como analistas de discursos, pois ela implica a compreensão dos limites das representações de um grupo e da existência de sistemas de pensamento divergentes e próprias de outros grupos, como nas discussões experienciadas a partir da entrevista do jogador Ronaldo.

Nessa direção, reitera-se a importância de práticas discursivas em que os sujeitos avaliam o agir por meio de movimentos interpretativos, ao mesmo tempo em que organizam e regulam suas atividades coletivas. A respeito do memorial, um dos gêneros produzidos pelos estudantes, informantes deste estudo, assim se expressa SILVA (2010, p. 616):

O memorial se apresenta como um gênero marcadamente dialógico, em cuja escrita emergem-se vezes que se digladiam ou se completam. Parecem instalar na composição textual fios dialógicos que em redes tecem, ora de forma explícita mostrada, ora de forma não mostrada, os discursos, oriundos dos domínios ali presumíveis (ciências da linguagem, literatura, pedagógico, didático etc.), apropriados, conforme, Bakhtin (2003) ou internalizados, Vygotsky (1991), pelos estudantes, ao longo de seu percurso de formação acadêmica.

O excerto abaixo permite flagrar as expectativas do sujeito diante das possibilidades oferecidas no programa de pós-graduação em Estudos de

Linguagens e a projeção de um *ethos* de profissional que, pela apropriação da ação possibilitada pelo gênero memorialístico, mostra-se apto a refletir sobre o antes e o depois, sobre o vivido e o permanente compromisso com a reflexão sobre o fazer docente.

(7) Sinto-me gratificada com as escolhas que fiz e vejo que após sete anos de licenciatura estou preparada para desenvolver novos projetos de trabalho e investir em minha formação acadêmica, pois objetivo aprimorar meus conhecimentos lingüísticos e aumentar minhas possibilidades de atuação no campo da docência. (C – M)

Para concluir

A complexidade do contexto da prática docente e das atividades nela envolvidas demanda uma reflexão que, necessariamente, ultrapassa um determinado campo de estudos, exigindo que o exame das ações e de seus agentes seja empreendido na articulação entre diversas áreas que se ocupam do desenvolvimento do humano. Se se considera que a linguagem é essencial para promover o desenvolvimento e o conhecimento do/sobre o homem, também a reflexão sobre as práticas discursivas que permeiam a atividade educacional deve valer-se de teorias cujo foco volta-se para a compreensão dos discursos e valores, crenças e representações nela imbricados.

Fazer análise de discurso(s) significa considerar as dimensões social e histórica dos textos para examinar tanto os processos de constituição discursiva quanto as representações que deles emergem. O exame das condições em que se efetivam essas dimensões nas práticas discursivas demonstra a importância da disciplina para investigar os processos que engendram as representações responsáveis também pela constituição das identidades dos sujeitos.

Signifying the teaching practice – An analysis of discourses, actions and representations

Abstract

Seeking to understand the relationships of a praxeological and epistemic nature which constitute the educational praxis, we have proposed, under a socio-discursive and interactionist perspectives of analysis, an interface between the contributions of studies of the action semantics (HABERMAS, 2002; BRONCKART, 2006, 2008) and the theories dealing with social representations (ABRIC 1994; JODELET, 1989; MOSCOVICI, 2003; PY, 2004; WAGNER, 2000) to investigate actions and discourses involved in

the practice of professionals working in education. The analysis developed start from a data set collected from texts (memorials, critical commentaries, reading diaries, experience reports) produced by students in a graduate program in Studies of Languages in the course of the discipline 'Discourse Analysis and Teaching'. Of an interpretative and qualitative nature, this research confirms the crucial role that the speeches have in the meaning of collective and individual actions, which constitute the intricate and conflictuous process of building identity(ies) of professional of education in the Brazilian context.

Keywords: Action Semantics. Discourse. Social representations. Teaching.

Signifiant la pratique d'enseignement – une analyse de discours, actions et représentations

Résumé

En cherchant à comprendre les relations d'ordre praxéologique et épistémique qui constituent l'action éducative, nous avons proposé, sous une perspective interactionniste et socio-discursive d'analyse, une interface entre les contributions des études de la sémantique de l'action (HABERMAS, 2002 ; BRONCKART, 2008) e des théories qui traitent des représentations sociales (ABRIC, 1994 ; JODELET, 1989 ; MOSCOVICI, 2003 ; PY, 2004 ; WAGNER, 2000) pour rechercher des actions e des discours relationnés à la pratique de professionnels qui travaillent dans le domaine éducationnel. Les analyses réalisées partent d'un ensemble de données collectées en textes (mémoires, commentaires critiques, journaux de lecture, récits d'expériences) produits par des étudiants d'un programme de post -graduation en Études de Langages, au cours de la discipline 'Analyse du Discours et Enseignement'. De nature interprétative e qualitative, la recherche ratifie le rôle déterminant qu'ont les discours pour la signification des actions collectives e individuelles, constitutives du processus complexe et conflictuel de construction d'identité(s) du professionnel de l'enseignement, dans le contexte brésilien.

Mots-clés : Sémantique de l'action. Discours. Représentations sociales. Enseignement.

Referências

ABRIC, Jean-Claude. Les représentations sociales: aspects théoriques. In: ABRIC, Jean-Claude (Org.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1986. p. 11-36.

AMOSSY, Ruth. O *ethos* na interseção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. Tradução de Dilson F. da Cruz. In: AMOSSY, Ruth (Org.) **Imagens de si no discurso** – a construção do *ethos*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 119 -144.

AMOSSY, Ruth. **L'argumentation dans le discours**. Paris: Armand Colin, 2006.

BAKHITIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. Tradução de Eduardo Guimarães. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 1989 (v. 2).

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução e organização de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

CEFET-MG. **Aplicativo para Propostas de Cursos Novos**. Disponível em: <<http://www.posling.cefetmg.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dictionnaire d'Analyse du Discours**. Paris: Seuil, 2002.

ECKERT-HOFF, Beatriz M. **Escritura de si e identidade**. O sujeito-professor em formação. Campinas, SP: Mercado de Letras/FAPESP, 2008.

HABERMAS, Jürgen. **Théorie de l'agir communicationnel**. Paris: Fayard, 1987.

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

LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira. Ações e representações do professor de língua materna – analisando efeitos identitários. **Estudos Linguísticos**, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa: Colibri, n. 3., p. 333-348, jul. 2009.

LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira. Efeitos discursivos e praxiológicos na constituição do *ethos* do professor de língua materna. In: MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato de. **Análises do discurso hoje**. v. 3, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010. p. 157-179.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luís Antônio. Breve excursão sobre a linguística. In: MARCUSCHI, Luís Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 26-45.

MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução do inglês por Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PY, Bernard. Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques. **Travaux Neuchâtelois de Linguistique**. Neuchâtel: UNI, 2000, n. 32, p. 5-20.

PY, Bernard. Pour une approche linguistique des représentations sociales. **Langages** – Représentations métalinguistiques ordinaires et discours. Paris: Larousse, 2004, n. 154, p. 8-19.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. O memorial no espaço da formação acadêmica: (re)construção do vivido e da identidade. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 28, n. 2, jul./dez. 2010, p. 601-624. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>.

VOLOCHINOV, Valentin N. [BAKHTIN, M.]. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Org.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p. 3-25.