

O (futuro) professor de LP: múltiplos olhares, novos sentidos

(The (future) teacher LP: multiple perspectives, new meanings)

Pollyanne Bicalho Ribeiro¹

¹Departamento de Letras Vernáculas – Universidade Federal do Ceará (UFC)

pollyanne_br@yahoo.com.br

Résumé: Nous proposons, dans cet article, une discussion sur la reconstitution de l'identité du professeur de LP, cherche à analyser les représentations du travail enseignant et le groupe qui lui sont assignées, ainsi que les impacts de ces représentations de l'enseignement / apprentissage. A partir des hypothèses de l'Interactionnisme Socio Discursif (ISD), en conjonction avec la théorie des représentations sociales (TRS), discuteront 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 enlèves de rapports produits par les stagiaires d'observer des leçons offerts dans les école privé et public dans la ville de Fortaleza.

Mots-clés: représentations sociales, identité de professeur de LP, la pratique formatif

Resumo: Propomos, neste artigo, uma discussão acerca da reconstituição identitária do professor de LP, buscando analisar representações sobre o grupo professor e do trabalho que lhe é atribuído, bem como os impactos dessas representações sobre o processo 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

O presente trabalho¹ aborda as representações sociais (RS) relacionadas à figura do professor de LP. Operaremos com as RS, depreendidas de relatórios, elaborados para a disciplina de Estágio de Ensino de Língua Oral e Escrita e Estágio em Leitura². Entendemos que 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. Obviamente que todo o processo de mobilização/atualização das RS corrobora para a construção identitária do fazer docente.

Ao falar sobre a reconstituição identitária do professor de Língua Portuguesa (LP), necessário considerar o quadro interacional instaurado entre o professor, o aluno, 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

1 Este texto se baseia nas pesquisas concernentes 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, das disciplinas em questão, observam aulas de Língua Portuguesa nas escolas públicas e privadas de Fortaleza.

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- do que seja certo ou errado, das noções de gênero, das concepções de gramática, das diferenças entre oralidade e escrita, enfim, há um processo contínuo de ressignificar o que se 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 serão discutidos, brevemente, os pressupostos teóricos concernentes à TRS comungados com os estudos do interacionismo sociodiscursivo (ISD).

Na segunda seção, situaremos o contexto da pesquisa, isto é, 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, visando compreender a (re)formulação identitária do professor de LP.

As contribuições das RS para a (re)negociação identitária

Ao abordar a constituição identitária do professor de LP, é preciso considerar as práticas discursivas definidoras do objeto linguagem, ou seja, a figura do professor ganhará 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 entre docente/discente. A sala de aula, por sua vez, apresenta-se como o lócus ideal para que se possam perceber 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.

O conjunto de atitudes, crenças, expressões apreendidas a partir da prática educativa comporá 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).

À propósito, a prática comunicativa apresenta-se como a única via válida de acesso e, ao mesmo tempo, revitalização das RS. A constituição identitária do ser social e, conseqüentemente, do grupo social ao qual esse ser pertence, deve-se ao sistema discursivo garantido pelas práticas languageiras. 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 linguagem e profissão docente. Esse sistema se configura por gêneros diversos, os quais prescrevem, avaliam e interpretam determinada atividade humana (cf. BRONCKART, 2006).

Qualquer 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 da ordem in-

dividual, 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.

Moita Lopes, ao abordar a construção identitária docente circunscrita pelo espaço escola, afirma que

considerando a escola na vida dos indivíduos, ainda que, por nenhuma outra razão, pelo menos em termos da quantidade de tempo que passam/passaram na escola, pode-se argumentar que as práticas discursivas neste contexto desempenham um papel importante no desenvolvimento de sua conscientização sobre suas identidades e a dos outros. (MOITA LOPES, 2006, p.310)

Nesse sentido, quando o estagiário se depara com a prática escolar, ele se inscreve na condição de **membro** e, portanto, reavalia não só suas escolhas, o seu agir no cotidiano escolar, como também a do grupo de pertença. A identidade é significada e reconstituída em um continuum na medida em que as representações sociais sobre o ser docente emergem. Assim, a assunção de lugares sociais, ao fazer uso da linguagem, identifica o ser social “materializando (e atualizando) relações de nomeação e de poder inscritas na língua” (MATÊNCIO, 1995, p.241).

Jodelet (1989, p.36) concebe representação social 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 aos quais 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 – elas possibilitam aos atores sociais assimilarem conhecimentos diante do quadro de valores aos quais eles aderem; (ii) função identitária – elas conferem ao grupo social traços identitários, colocando-se como referência para as ações dos membros desse grupo; (iii) função de orientação – elas se prestam a guiar as ações e, por conseguinte, a definir finalidades e antecipar reações (iv) função justificativa – elas permitem aos atores sociais explicarem e justificarem comportamentos, opiniões, tomadas de posicionamentos.

É possível concluir então que as RS são produtos simbólicos que tanto cooperam para a compreensão do mundo como viabilizam o agir neste mundo. As RS importam tanto para a compreensão e construção do indivíduo, como para a compreensão e construção da sociedade, importam por ser um sistema sociocognitivo.

Conforme 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, valer-se-á de conhecimentos, normas, símbolos construídos coletivamente em diversas esferas sociais os quais balizarão o quadro avaliativo que o permitirá julgar o agir do outro, nesse caso, o agir do professor, em relação ao mundo representado.

Do processo de avaliação decorre “capacidades de ação (um provável poder-fazer), intenções (um querer-fazer mais ou menos sincero) e motivos (razões de agir mais ou menos credíveis) e que os dota, 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.

Em meio a essa negociação, haverá condições propícias para a promoção do desenvolvimento do estagiário, ou seja, “no âmbito de *transações* entre as representações individuais (ou seja, 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).

Os efeitos representacionais na alternância do sujeito professor-aluno-estagiário

Em geral, a posição do estagiário diante da prática escolar 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/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.

- (01) A oportunidade de observar a atuação de professores, não com os olhos de aluno mais com os olhos de um futuro professor, foi ótima. Poder ver e pensar a prática pedagógica real nos deixa menos apreensivos em relação às nossas próprias experiências vindouras. (FLM e JHSL³)
- (02) 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. (GMM)

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.

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 “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 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).

Nota-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 teóricos-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.

O estágio, portanto, 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 de ser 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 gênero 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 a essa 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 e 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 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.

Esse 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.

Entender, portanto, a natureza do gênero tomado para análise passa inevitavelmente pelo reconhecimento de características peculiares a determinada esfera social, como também movimentos de rupturas, mudanças de paradigmas, (trans)formações ocorridas no interior dessa esfera. Dito de outra forma, analisar os infindáveis 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.

Conforme Machado (2005, p. 249), devem-se compreender os gêneros como “reguladores e como produtos das atividades sociais da linguagem.”. Considerando o relatório sob essa perspectiva, ele representa, (re)apresenta e materializa as condições sociohistóricas 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 incorporada, como 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 e ao outro como membro do grupo de docentes. Desse processo, decorrem ações reflexivas, o estagiário, portanto, passa a questionar a prática 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, 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.

Desse modo, o relatório é um importante instrumento para a formação do (futuro) professor de Língua Portuguesa, porque (i) faz emergir vozes, muitas vezes emudecidas por falta de espaço/oportunidades na esfera acadêmica; (ii) viabiliza a comunicação entre os interlocutores envolvidos (professores, estagiários e coordenadores do estágio), (iii) fomenta reflexões para repensar a prática educativa, (iv) revela a adequação da disciplina com os objetivos educacionais traçados e (v) traz apontamentos para possíveis ações educativas reparativas.

- (03) Muitos ainda são reféns da fatídica segmentação dos conteúdos. “Professora, essa tarefa é na matéria de Interpretação de Texto ou de Gramática? É na de Língua Portuguesa, meu caro”. (LKFT e LPC)
- (04) 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. (JTLS e LCM)

Os excertos (03) e (04) são reveladores de juízos de valor dos estagiários (“muitos ainda são reféns da fatídica segmentação dos conteúdos...” ou “pudemos observar o quanto a professora estava desiludida com o magistério...”), de certo modo, as percepções expostas corroboram para a construção de uma imagem de professor da qual ele quer se afastar e, ao mesmo tempo, revela a inscrição em outro grupo de professores que desejam pertencer. Esse processo de afastamento e aproximação de parâmetros representacionais é determinante para a constituição identitária do professor, porque, obviamente, traz impactos para modos de pensar, expectativas, escolhas relacionadas à profissão elegida.

Segundo 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 socio-cognitiva. Pode-se citar, por exemplo, a conscientização da importância do registro para a (re)construção dos sujeitos, futuros professores, na promoção de sua formação.

Também para a universidade, o relatório 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.

Respostas discursivas do (futuro) professor de LP

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 in-

dexado 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).

Por conseguinte, no âmbito do estágio, modos de dizer as experiências, as vivências, as impressões ganham significação tanto em relação a aspectos do plano mais imediato da enunciação (eu/aqui/agora), quanto os concernentes à linguagem, sociedade e 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 e possíveis efeitos de sentido no(s) outro(s).

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”.

Visando 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 após aquela 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.

- (05) “Professora, depois do convite vai ter tarefa?” A aluna não relaciona prazer a ensino. (CPG e RSP)
- (06) 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. (ASRM e GKSS)

Observe, no excerto 06, 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.

- (07) 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. (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 se indispostem com o professor titular que os receberam. Não é raro 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 o 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.

- (08) 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. (GMM)

Quanto a aula de LP, é frequente a crítica à separação em áreas: Literatura, Redação ou Produção Textual e Gramática. Em geral, os estagiários posicionam-se contrários a tal prática, porque acreditam comprometer a visão de língua que se deseja construir, impedindo 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.

- (09) 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. (JTLS e LCM)
- (10) 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. (GMM)

Especificamente sobre o ensino da gramática, os estagiários salientam a maneira equivocada com que ela é trabalhada em sala de aula, avaliam se tratar 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 PCNs (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 o que fazer para, de fato, os objetivos educacionais traçados pelos PCNs possam se tornar realidade nas escolas, inúmeros são os apontamentos depreendidos dos relatórios que nos fazem refletir sob até que ponto houve mudanças efetivas acerca do ensino da análise linguística.

- (11) 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. (ASRM e GKSS)
- (12) 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. (AASS e TVP)
- (13) O professor utilizou os termos por nós transcritos entre aspas, pois nem mesmo afirmou que os adjuntos adverbiais expressavam idéias, falou somente em classificação e na importância em dominar as regras gramaticais para a avaliação bimestral. (MJSA)
- (14) Texto é trabalhado como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais (MML)

Segundo os PCNs (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 circulem 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.

Observa-se, portanto, que os estagiários 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) menciona 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 no desenvolvimento da competência comunicativa não há como prescindir da noção de gênero, uma vez que aprender a lidar com a língua não é só ter consciência 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 apropriarem do funcionamento da língua, de reconhecerem a variação e mudança linguística 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 gênero e ensino nas aulas de LP observadas.

- (15) 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. (MML)

- (16) Penso que poderiam ter sido melhor explorados os gêneros trazidos pelo livro didático. (ESA)
- (17) O professor trabalha com o gênero de maneira tradicional (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 variam, a abordagem é superficial, tradicional e estruturalista. Contudo, é preciso afirmar que há, em uma frequência menor, relatos de situações bem sucedidas de ensino de gêneros.

- (18) 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. (LKT e LPC)

Especificamente 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 raramente ocorre, e, caso observado, há críticas quanto a sua execução e análise.

- (19) 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 enfocado. (AME)
- (20) 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. (METP e MNN)
- (21) Perguntei quando a professora trabalhava a oralidade, ela disse que era na correção de trabalhos. (MLS)

Tais relatos sinalizam que ainda a escrita 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 PCNs (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”.

Sobre 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 PCNs (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”.

- (22) A aula de leitura se resume em aula de Literatura. Há um privilégio dos gêneros literários nas atividades de leitura em sala. (HE e KA)
- (23) 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. (CPG e RSP)
- (24) A professora não preparou a turma para a leitura das charges. (CS e LF)
- (25) Vocês devem ler 3X o texto entregue. (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 em que 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 uma atividade metódica, cansativa, desinteressante, necessário se faz reconhecer os propósitos da leitura, 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

A análise das representações sobre o ser e o fazer docente, possibilita-nos desenharmos 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 importa, 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 nesse 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.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J.-C. Les représentations sociales: aspects théoriques. In: *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1986. p. 11-36.

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

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

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Organização de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Tradução de Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio [et. al]. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. *Atividade de linguagem, textos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: ECUC, 1999.

BRONCKART, J.-P. e MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004. p.131-163.

FILLIETAZ, L. Une semiologie de l’agir au service de l’analyse des textes procéduraux. In: BRONCKART, J-P et al. (Ed.) *Agir et discours em situations de travail*. Genebra:Universidade de Genebra, 2004, p. 33- 34. (Cahiers de la Section des sciences de l’éducatons, n. 103).

JODELET, D. Representations sociais: un domaine en expansion. In: JODELET, D. (Org.). *Les représentations sociales*. Paris: Press Universitaires de France, 1989.

KLEIMAN, A. *Texto & Leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. 9 ed. Campinas: Pontes, 2004.

MACHADO, A. R. A Perspectiva Interacionista Sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.237-259.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e Oralidade no Contexto das Práticas Sociais e Eventos Comunicativos. In: SIGNORINI, Inês. *Investigando a Relação Oral/Escrito*. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 13-29.

MATENCIO, M. L. M. Práticas discursivas, gêneros do discurso e textualização. *Revista Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 1, n. 35, p.138-146, 2006.

_____. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIM, 3., Rio de Janeiro, março de 2003. *Anais...* Rio de Janeiro: [s.n], 2003.

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

_____. Analfabetismo na Mídia: Conceitos e Imagens sobre o Letramento. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os Significados do Letramento*.Campinas : Mercado de Letras, 1995. p. 239-266.

MOITA LOPES, L. P. Discursos de Identidade em Sala de Aula de Leitura de LI: A construção da Diferença. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e Identidade*. 4ªed. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

SANTOS, J. B. C. A mentalidade de ensino como anterioridade à tecnologia. *Letras & Letras*, Uberlândia-MG, v. 16, n. 2, p. 75-92, 2000.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discursivo; considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernart et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.19-34

SILVA, J. Q. G.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Referência pessoal e jogo interlocutivo: efeitos identitários. In: KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Org.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005a. p.245-266.

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

SOLÉ, L. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e Interação – uma proposta para o ensino da gramática no 1 e 2 graus*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003.