

ACÇÕES E REPRESENTAÇÕES DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA – ANALISANDO EFEITOS IDENTITÁRIOS

MARIA ANGELA PAULINO TEIXEIRA LOPES
(Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais)

ABSTRACT: Using socio-discursive interactionist theory and language practices; and taking into consideration language as central to human sciences and to situated language practices (the texts) as fundamental tools to individual's development (Bronckart, 2006: 10), this article presents an outline from a research on the performing of the Portuguese language teacher, in its organization and acting aspects based on the representations he/she has of professional formation, of the organization and the educational work developed. The examination seems to indicate that the teacher, un/veiled re/vealed in the actions and in the analyzed discourses, projects a complex multidimensional representation about the performing act itself in which the construction and reconstruction of an identity engendered in the semiotizations performed to elaborate and mediate educational practices can be noticed.

KEY-WORDS: language action; teaching action; language teaching; building identity.

1. Situando a pesquisa

No cotidiano do curso de Letras, seja nas análises teóricas e metodológicas envolvidas na formação do futuro professor, seja nas práticas de Estágio Supervisionado, deparamo-nos com discursos que evidenciam uma “falta”, uma “lacuna” na ação do professor de língua materna. São discursos que ocupam não somente a mídia brasileira, mas também as instâncias educacionais e políticas, e alimentam-se, sobretudo, do debate travado a partir dos resultados obtidos em programas e sistemas de avaliação implementados pelo governo, em especial, o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica – e o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Essas avaliações acerca da performance em leitura e escrita de crianças e jovens brasileiros apontam sempre a necessidade urgente de repensar as práticas pedagógicas na escola e o investimento na formação de professores.

Dentre as várias considerações em torno do desempenho insuficiente dos alunos, encontram-se as relacionadas à ação pedagógica e ao preparo do professor para a intervenção didática. Questões relativas à capacitação do professor, à falta de tempo no preparo das aulas, à ausência de um projeto

Estudos Linguísticos/Linguistic Studies, 3, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 2009, pp. 333-348

educativo interdisciplinar e também à falta de um planejamento que leve em conta a realidade social, cognitiva e discursiva dos aprendizes, costumam ser apontadas como fatores importantes para o insucesso escolar.

A fim de verificar e aprofundar essas conjecturas, iniciei uma investigação de cunho qualitativo e interpretativo, cuja finalidade é empreender uma análise das ações do professor de língua materna, incluindo desde o planejamento didático (consulta a material teórico, metodológico e de parametrização, levantamento das reais necessidades dos alunos) e a elaboração de atividades – trabalho prefigurado –, até a ação propriamente dita e os procedimentos de reelaboração agenciados no curso da própria ação educativa – trabalho efetivado¹. A meu ver, o exame das ações do professor, em seus aspectos organizacionais e acionais, pode constituir-se um importante instrumento de estudo para os sujeitos envolvidos, tanto no âmbito da Educação Básica como no da instituição acadêmica, em especial, alunos e professores do curso de Letras.

Integrada às ações investigativas do grupo de pesquisas da PUC Minas: *Leitura, produção de textos e construção de conhecimentos*, a análise proposta dá continuidade a estudos iniciados anteriormente, no campo da formação de professores, cujo objetivo, entre outros, é promover a inserção do sujeito acadêmico nas práticas de leitura e de escrita acadêmicas e a reflexão sobre as ações de linguagem possibilitadoras da constituição do sujeito, futuro profissional do campo da linguagem.

Assumindo os pressupostos teóricos do interacionismo sociodiscursivo, particularmente Vygotsky (2003), Schneuwly & Dolz (2004) e Bronckart (1999, 2004, 2006), e considerando a questão da linguagem como “absolutamente central para a ciência do humano e as práticas languageiras situadas (os textos) como os instrumentos principais do desenvolvimento” do indivíduo (Bronckart, 2006: 10), esta frente de pesquisa buscou, a partir de um *corpus* constituído de registros em áudio e vídeo de aulas de língua materna e de depoimentos de professores, identificar as representações (Moscovici, 2003) que três professoras², sujeitos da pesquisa, possuem acerca da própria formação profissional, da organização e do trabalho educativo desenvolvido (trabalho representado). O exame procurou ainda cotejar esses dados com outros de natureza documental, como textos teóricos e metodológicos, manuais didáticos, ‘planos de aula’ e diretrizes educacionais nos níveis federal, estadual e municipal.

Neste artigo, apresento um recorte da análise dos dados que permitiu flagrar, sob o ângulo do ‘agir’ de uma das professoras (doravante P), as representações sobre: i) o ensino e a aprendizagem de língua materna; ii) o

¹ A frente de pesquisa *Ações e representações do professor – do trabalho planejado ao trabalho efetivado*, n.º 1545-25 recebeu financiamento do FIP (Fundo de Incentivo à Pesquisa da PUC Minas) e integra o grupo de pesquisas *Leitura, produção de textos e construção de conhecimentos*, coordenado por Maria de Lourdes Meirelles Matencio.

² Professoras pertencentes às três redes de ensino: P1 – professora da rede municipal; P2 – professora da rede estadual; P3 – professora da rede privada.

papel das ações de linguagem nesse processo e no desenvolvimento dos sujeitos aprendizes e iii) a própria gestão pedagógica.

Do ponto de vista das práticas de linguagem, o exame possibilitou perceber discursos que trazem em seu bojo vozes diferenciadas. Essas ‘vozes’ metaforizam os processos constitutivos de projeção de imagens nas falas da professora, a exemplo do que assinala Amossy (2005). A autora reconhece não somente a possibilidade de apreensão de um *ethos* no/pelo discurso, mas os efeitos desse *ethos* sobre o próprio sujeito, considerando-se em especial os efeitos sobre a(s) identidade(s) projetadas no(s) discurso(s).

Esta exposição compreenderá três etapas. Na primeira, apresento uma síntese dos trabalhos voltados para a compreensão do ‘agir’ docente. Na segunda, procuro demonstrar os impactos de publicações institucionais e de parametrização sobre a atividade do professor. Finalmente, na terceira etapa, procedo à análise dos dados obtidos a partir da investigação do ‘agir’ da professora pesquisada e das representações, nos discursos, em torno de seu trabalho.

2. O agir do professor – novas perspectivas de análise

Os estudos a respeito das ações implicadas no cotidiano do trabalho dos indivíduos ultrapassaram o interesse dos campos tradicionalmente envolvidos – sociologia, psicologia social, etnografia, ergonomia do trabalho, entre outros –, para alcançar o aprofundamento demandado pelas abordagens do campo da linguagem, em especial, a lingüística e a análise do discurso. Pesquisas recentes nessas áreas têm se voltado para as práticas profissionais, particularmente, as relações entre essas práticas e os discursos aí constituídos.

Referentemente às atividades educacionais, pesquisadores de diferentes disciplinas (Amigues, 2004; Bronckart, 2004, 2006; Clot, 2006; Faïta, 2004, 2005; Machado, 2004; Souza-e-Silva & Faïta, 2005) vêm discutindo questões absolutamente relevantes para a compreensão não somente do trabalho do professor, mas também das práticas e ações discursivas que perpassam a atividade educacional.

Em geral, as pesquisas sobre o trabalho educativo centram-se em demasia nas relações entre ensino-aprendizagem, focalizando exclusivamente metodologias facilitadoras de tal processo, tendo como alvo o aluno. Nessa visão, o estudante é quase sempre considerado um receptáculo, examinado a partir de uma perspectiva de produto.

Os estudiosos acima citados têm procurado ampliar o foco de sua análise para além da simples investigação acerca das relações pedagógicas, passando a examiná-las a partir das ações implicadas no cotidiano do trabalho escolar, muitas vezes, sob o olhar dos sujeitos envolvidos³.

³ Pesquisas desenvolvidas a partir do procedimento de *autoconfrontação* (CLOT *et al*, 2001) têm revelado a importância das práticas discursivas na mobilização da crítica reflexiva so-

Motivada pela necessidade de um exame mais aprofundado das reais condições do trabalho do professor, sobretudo no que diz respeito a sua prática e à repercussão proveniente do diálogo com propostas, documentos e experiências realizadas no âmbito das instâncias educativas oficiais, passo a direcionar a análise dos dados obtidos, tendo como foco a imagem de professora projetada nas falas e na gestão das situações de aula, bem como as relações identitárias entre essas representações e os discursos que as materializam.

3. Documentos de parametrização – ressonâncias sobre o agir do professor de língua portuguesa

Antes de focalizar as repercussões dos documentos de parametrização do ensino de língua portuguesa no trabalho do professor e na construção de seu *ethos*, é necessário salientar que a elaboração dessas novas diretrizes só foi possível devido a um movimento de pesquisadores e acadêmicos, iniciado aproximadamente a partir dos anos 1980, no sentido de rever criticamente a prática de ensino e aprendizagem de língua materna.

Estudos de âmbito sociológico, discursivo, lingüístico e psicolingüístico foram extremamente importantes e muito contribuíram para os avanços implementados à realidade educacional brasileira, em especial para a área dos estudos da linguagem. Muitas foram as decorrências dessas investigações para o sistema educacional. A primeira delas diz respeito ao desenvolvimento de pesquisas sobre o ‘estado da arte’ promovidas pela academia e por instituições governamentais e que se voltam não somente para o exame do desempenho dos alunos da Educação Básica, sobretudo em relação às práticas de letramento⁴ possibilitadas pela escola, mas também para a análise dos manuais didáticos adotados pelas instituições públicas brasileiras⁵.

A busca pelas transformações na área do ensino de língua concretizou-se no documento oficial publicado em 1998 – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa – que objetivava não somente uma parametrização da ação educativa, mas uma reflexão sobre a questão, à luz dos aportes teóricos de cunho interacionista e sociodiscursivo⁶. Os PCN de

bre as ações registradas (em áudio e vídeo) no cotidiano do trabalho. Nesse processo, as práticas discursivas aí mobilizadas assumem papel relevante na constituição das representações do sujeito trabalhador.

⁴ O termo *letramento* corresponde ao sentido dado por Kleiman (1995) e Soares (1998): processo de desenvolvimento das práticas sociais de leitura e escrita, para usos variados e em contextos sociais diversos.

⁵ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), implantado em 1995, previa a avaliação, compra e distribuição de livros didáticos para alunos da Educação Básica (os de Ensino Médio, a partir de 1999) do ensino público de todo o País.

⁶ Os PCN de Língua Portuguesa pautaram-se em especial nas pesquisas sobre atividades de linguagem concretizadas nos gêneros, desenvolvidas por Schneuwly & Bronckart, citados como referência no documento em questão (1998: 26).

língua portuguesa inovaram, ao apresentarem diretrizes organizadoras para conteúdos de língua portuguesa, em torno de práticas de uso da linguagem e de práticas de reflexão sobre a linguagem. Ao contrário do tom regulador do documento anterior (Lei de Diretrizes e Bases 5692/71), os novos parâmetros cederam espaço para o fazer autônomo do professor, embora a imagem desse sujeito se mostre ‘apagada’ em relação às exigências da tarefa de mediação do desenvolvimento de tais práticas, junto ao aluno, como procurarei mostrar na análise a ser feita.

Referentemente à publicação dessas novas diretrizes, cumpre salientar que as instâncias educacionais (em especial, as agências formadoras, em níveis de graduação e pós-graduação) e o mercado editorial passaram a encampar imediatamente as orientações trazidas pelos PCN. Os novos livros didáticos editados passaram também a exibir o selo indicativo de material elaborado segundo as “novas normas”. Conseqüentemente, o mesmo ocorreria com as publicações produzidas a partir dos resultados dos programas de avaliação governamental acerca do desempenho discente e do material didático. Os subsídios educacionais, em níveis municipal e estadual, também buscaram incorporar o ideário do PNLD e dos PCN, chancelando seus preceitos.

4. Construindo a identidade de ‘ser professor’ – entre conflitos e contradições

1º dia de observação da aula de P: um a um, ou em grupos, os alunos entram na sala de língua portuguesa. Estamos em uma escola organizada em salas-ambiente, em que são os alunos que trocam de sala. A professora (P), em pé, diante de sua mesa, aguarda os alunos. Ela os cumprimenta em tom amigável. As carteiras estão organizadas em fileiras e assim ficarão até o último dia de observação das aulas. As paredes da sala estão limpas e no canto direito do quadro há um mural com informes, poemas e recortes ligados à disciplina.

Imediatamente, P inicia a correção das atividades do livro didático demandados na aula anterior. Ela comanda a tarefa, designando o aluno que fará a leitura da resposta do exercício. Trata-se de exercícios de classificação de termos oracionais, mais especificamente, sujeito e predicado. Alguns alunos estão envolvidos na atividade e demonstram interesse, levantando a mão para poderem participar. Outros alunos, em especial os das laterais e do fundo da sala, mostram alheamento. Alguns parecem prestar atenção, mas não se oferecem para responder.

Se nos reportarmos ao questionário⁷, observaremos que, ao responder as questões 2 e 4, P menciona o planejamento ou o conteúdo programático da série, além de livros didáticos, revistas, jornais, livros da biblioteca, gramáti-

⁷ Em anexo, as perguntas do questionário (Q1, Q2, Q3, Q4, Q5) e da entrevista (q1, q2, q3, q4, q5, q6).

ca e o manual didático adotado pela escola, como recursos aos quais recorre para subsidiar suas atividades. Como resposta à primeira questão da entrevista, a professora não aponta recursos materiais, mas enfatiza aspectos interacionais – receptividade dos alunos, dinamismo das aulas – como responsáveis pelo alcance dos objetivos:

P. eu acho que... fundamentalmente é isso e TEM que haver essa... dinâmica né? uma aula dinâmica:: e... eu acho que é isso... porque... se o aluno não interessa o seu objetivo é frustrado... então a gente tem que ter esse jogo de cintura tá... tá... despertando esse interesse (no/no) no objetivo da aula... o porquê né... pra que ele tá aprendendo também tem que sentir [...] acho que a aula tem que ser uma aula gostosa nem sempre vai ser tem assuntos tem momentos chatos... tem... a gente enfrenta problemas de indisciplina o tempo TODO né? de alunos querendo chamar a atenção e tal mas eu acho que... é esse conjunto... é essa empatia né (essa) professor e aluno (q1)

Essa preocupação com o estabelecimento de uma empatia professor-aluno é constante nas respostas de P, evidenciando uma necessidade em manter na sala de aula um clima amistoso e evitar possíveis conflitos. Percebe-se que o objetivo a ser buscado não implica o desenvolvimento de capacidades ligadas ao objeto de trabalho – a linguagem –, como habilidades de leitura, expressão oral ou produção de textos, por exemplo. Ao longo de seu depoimento, a professora retoma os aspectos que projetam suas representações de uma ‘boa’ aula:

P. é é gostoso quando ocê dá uma aula e a TURma participa interage esse é o nosso feedback... automático né? depois tem os/o/o... nas avaliações mesmo... nó legal né? aprenderam né... basicamente é isso né... nas avaliações diVERsas né não tem que ser quantitativa... mas... esse retorno vem através das/das atividades avaliativas SIM... e e o:: gostoso ocê nó que gostoso () na hora né? terminou a aula ocê fala que legal gostoso a turma participou ((limpa a garganta)) (q4)

A imagem de um ‘agir docente’, pautado pela boa convivência, pode ser melhor apreendida nas escolhas lexicais que caracterizam as práticas descritas por P, no decorrer da entrevista: *aula alegre, dinâmica, gostosa, legal, maravilhosa*. Do mesmo modo, termos como *feliz, carinhosa, amiga, alegre*, são recorrentes para se referir à figura de professor que realizou um trabalho eficiente.

O termo “representações sociais” tem sido empregado, especialmente pela psicologia social, para se referir a fenômenos relativamente estabilizados que refletem uma compreensão coletiva, fruto das condições de vida social, da organização comunicacional e, particularmente, das idéias e da cultura construídas coletivamente (Moscovici, 2003). Ainda que o exame do autor não se constitua sob o prisma de uma análise lingüística, só é possível referir-se a representações sociais na consideração dos processos discursivos, construídos nas interações sociais.

Para Moscovici (2003), dois são os processos geradores de “representações sociais”: a ancoragem e a objetivação. A ancoragem implica um processo de tornar comum, familiar, o que parece estranho. Envolve operações de classificação e categorização segundo moldes paradigmáticos estabelecidos por dada comunidade. A objetivação corresponde a um processo semelhante a uma “domesticação” do que antes seria não-familiar. “Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível” (2003: 71).

Trata-se de níveis de realidade, “criados e mantidos pela coletividade”, não existindo fora dela. São graduações existentes entre a “ilusão total e a realidade total”, instituídas pela necessidade de materializar uma abstração, por isso mesmo constituindo-se tarefa intrincada para análise.

A complexidade de tal simbolização pode ser examinada no multifacetado processo de constituição de representações que emergem no discurso de P. Vejamos a resposta dada pela professora à pergunta 6 da entrevista – “Como você descreveria um professor competente?”:

P. eu acho que competente é o professor que... consegue ser feliz né? naquilo que faz e passar essa essa... alegria pros alunos né? mostrar o significado dessa dessa interação que é... que é o dar aula né? eu acho que... o professor tem... o competente ele dá conta de 90% dos problemas que acontecem em sala... também é outro dado porque não adianta eu ser aquele professor rígido né... muito competente eu acho que (assim) dá muito para casa né?... muitos alunos... já... já caiu né... apesar da gente ainda ter isso isso é muito triste... (q6) [grifos acrescentados]

Embora construído na 3ª pessoa, o discurso parece incluir a própria entrevistada (P) na representação do *ethos* de professor competente, projetando uma imagem de competência calcada em aspectos interacionais e afetivos. Ser competente significa ser afetuoso e ter um bom relacionamento com os alunos. Além da preocupação em manter a interação discursiva, pela recorrência à exemplificação, a professora busca a adesão da entrevistadora ao seu discurso, o que pode ser confirmado pela insistente utilização do elemento fático *né*.

De fato, é possível entrever uma concepção de ‘professor competente’ construída de forma contraditória. De um lado, ‘ser competente’ é garantir o relacionamento amistoso; por outro, pode também significar ‘ser rígido’, exigir muito dos alunos, pedir muito ‘dever de casa’. Essa contradição emerge da fala de um sujeito que constrói uma representação conflituosa da própria identidade de ‘ser professor’, decorrente de pré-construídos validados por dada coletividade.

Sobre a feição mutável de identidade, Hall (2005: 13) assinala que “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”. Na sociedade pós-moderna, a identidade do sujeito vai-se constituindo na confluência das fragmentações próprias dos movimentos sociais e culturais. São identidades atravessadas por antagonismos e divisões, marcadas por “diferentes ‘posições de sujeito’” (2005: 17). O que nos interessa para a pre-

sente análise é apreender as origens das representações que podem estar subjacentes à construção da identidade assumida pela professora observada. Que relações podem ser estabelecidas entre a identidade construída no discurso (entrevistas, questionário, aulas) e os documentos de parametrização elaborados pelas instâncias governamentais brasileiras, por exemplo? Por que os aspectos interacionais e atitudinais sobrepujam aos propriamente acadêmicos e/ou didáticos na representação do sujeito-professor ‘competente’?

Nesse sentido, o exame dos dados revela um processo complexo de constituição de identidade, tal como apontado por Hall (2005). Não se trata de **uma** identidade ancorada em quadros de referência estável, mas de identidades reveladas pelos deslocamentos próprios de estruturas em um mundo dinâmico, que molda indivíduos, mas que também é moldado por estes, estabelecendo uma interdependência que, ao mesmo tempo, parece evidenciar uma autonomia do sujeito frente a um determinismo organizacional (Morin, 1996).

Em Lopes (2007), apresentei uma reflexão sobre o ‘fazer’ do professor de língua materna materializado nos relatórios de estágio elaborados por alunos do curso de Letras, na disciplina Prática de Estágio Supervisionado IV de Língua Portuguesa. No relatório, o aluno-estagiário deve descrever e avaliar as atividades desenvolvidas pelos professores de língua portuguesa da Educação Básica (3º e 4º ciclos do nível fundamental e nível médio), incluindo desde o planejamento e a elaboração de unidades de ensino, para desenvolvimento de determinadas habilidades e competências, até a execução de exercícios e demais instrumentos aplicados durante o período de observação. Por meio da ação do gênero relatório é possível refletir em duas dimensões: o “fazer” do professor – as condições que cercam seu ‘agir’, as habilidades que demonstra ter sobre as atividades de elaboração, planejamento e execução – e as representações que os alunos-estagiários, professores em formação, possuem acerca das ações dos professores em sala de aula.

A análise empreendida demonstrou que as ações dos professores de língua materna apresentam-se de modo bastante vago. Os relatórios não apontavam o que Bronckart (2006: cap. 7) denomina “capacidades requeridas dos professores para desenvolver aulas”. A respeito da impossibilidade de um ‘fazer escolar de sucesso’, as avaliações dos estagiários buscavam as causas em fatores como: a falta de investimento do governo, de apoio da comunidade; as condições materiais da escola; as deficiências provenientes da estrutura familiar.

Muitas eram as questões postas diante dos dados encontrados: como explicar o escamoteamento do *agir* do professor? Por que as atividades de linguagem não eram descritas? Por que, nas aulas, predominavam atividades guiadas pelo livro didático? Algumas explicações plausíveis poderiam ser apresentadas para justificar um ‘apagamento’ da ação do professor e também de sua autonomia: a ausência de uma descrição detalhada ou adequada das ações do professor de língua no campo de estágio pode estar relacionada à dificuldade de representar o trabalho do professor de uma disciplina cuja

referência é constituída de representações nebulosas e carregada de crenças a respeito do próprio objeto – a linguagem.

Se observarmos a ‘carta’ de apresentação do volume *Língua Portuguesa*, nos PCN de 3º e 4º ciclos⁸, verificaremos que, a despeito de ela ser dirigida ao professor, pouco destaque é dado à atuação docente no restante do documento, que tem como finalidade “constituir-se em referência para as discussões curriculares da área [...] e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas” (Brasil, 1998: 13). Dedicar-se um espaço maior ao professor na seção *A mediação do professor no trabalho com a linguagem* (1998: 47-9). Na seção *Tratamento didático dos conteúdos* (1998: 65-7), ressalta-se a necessidade da “atualização dos currículos oferecidos na formação inicial e a implementação da formação continuada do professor” como forma de “suprir as deficiências da formação inicial”.

O excerto acima mostra que, a exemplo do que demonstrei em Lopes (2007), o professor não é representado, nos PCN, como alguém capaz de dominar conteúdos e saberes, mas como um sujeito portador de deficiências e carente de orientações. Tal fato fica evidente no uso de um discurso expositivo-explicativo próprio de um locutor que se reveste de autoridade para avaliar a prática docente. Na maior parte do documento, predomina uma atitude prescritiva, inerente a um discurso de finalidade injuntiva, em que se projeta, pela fala assertiva e reguladora, um ‘agir’ docente idealizado. Na realidade, não se tem clareza sobre o responsável direto pelas atividades envolvendo as práticas de linguagem. Em muitas passagens das diretrizes, é a instituição que ocupa o lugar do professor, mesmo quando a ação implica um agente diretamente responsável, como no enunciado que antecede os objetivos gerais de língua portuguesa: “Para isso, **a escola** deverá organizar um conjunto de atividades que, progressivamente, possibilite ao aluno: (...)” (1998: 32) [grifo acrescido].

Uma das premissas que norteavam nossa investigação referia-se à influência das publicações governamentais sobre o fazer docente, especialmente, o impacto das políticas de parametrização das práticas educativas, dos programas institucionais de avaliação do ensino-aprendizagem e do material didático sobre a formação e a capacitação dos professores. No entanto, embora tenhamos trabalhado com uma amostragem mínima, à qual não se pode atribuir ampla representatividade – três estudos de casos –, é justificável considerar relevante a resistência demonstrada por parte de professores da educação básica em relação aos PCN⁹, ao contrário da aceitação quase irrestrita ao documento por parte de alguns segmentos ligados à área educacional – em especial, o mercado editorial e as agências formadoras.

⁸ A apresentação dos PCN tem o título *Ao professor* e leva a assinatura de Paulo Renato de Souza, então Ministro da Educação.

⁹ Nossa experiência como docente em disciplinas teóricas e práticas, no curso de Letras, e como pesquisadora na área das ciências aplicadas à educação, nos possibilita ir além da probabilidade na interpretação dos dados.

Quando entrevistada, P não faz referência alguma a qualquer documento de parametrização. Acresce-se a essa ausência, a resposta lacônica dada à questão 4.b. do questionário: *Você utiliza documentos de parametrização elaborados pelas instâncias governamentais? Quais?* R: *Os Parâmetros Curriculares Nacionais. LDB.* Essa atitude de resistência pode ser ratificada na resposta dada à pergunta 6 do questionário:

Você participa de cursos de capacitação de professores oferecidos por instâncias governamentais e/ou privadas? R: Não participo. Normalmente somos convocados a participar de alguns cursos, mas não prossigo no grupo, pois percebo que há uma distância enorme entre a realidade do coordenador do curso e a realidade da escola.

Ao não atribuir relevância ao saber construído nas instâncias formadoras, isto é, aos discursos institucionalizados, prefigurativos, pertencentes ao “agir prescrito” (Bronckart, 2006: 216), a professora parece legitimar a atitude de desconsideração, por parte das instituições, dos múltiplos aspectos envolvidos na prática do professor, para os quais os estudos da atividade docente precisam estar atentos, sob pena de continuarem restritos ao fazer prefigurativo, que não leva em conta o trabalho ‘real’.

No depoimento de P é possível reconhecer o papel conferido ao *ethos* por Amossy (2005). Para a autora, ao mesmo tempo em que constitui o discurso, o *ethos* é constituído pelo próprio discurso, ou seja, a linguagem permite a constituição da imagem do/pelo sujeito. Os itens lexicais ligados ao campo semântico de *luta*, presentes na fala de P, põem em evidência a imagem de professor que se encontra diante de situações que precisam ser ‘vencidas’, ‘combatidas’: *a gente luta o tempo todo pra chamar a atenção pra... pra envolvê-los [os alunos]... né... nessa prática... (q1); esse desCASO né com o profissional com o professor em questão de... de salário... de vantagens... essa inconsTÂncia... essa briga constANTE [com a instância governamental] cê tem que tá brigando porque ocê... ocê não tem o reconhecimento... (q3); você... TEM que ter a capacidade de ignorar falar assim... ele não quer deixa (uhm... uhm) professor não consegue isso entendeu? você vai ficar batendo... [insistindo com o aluno que não se interessa] (q3) [grifos acrescidos].*

Nesses fragmentos da entrevista, apreende-se a imagem de um sujeito-professor que procura marcar seu território, que demonstra certa autonomia no agenciamento de sua atividade discursiva, embora sua ação pedagógica ainda esteja presa aos exercícios do livro didático. Se, por um lado, P não toca na questão dos saberes científicos tornados escolares pela situação de ensino, por outro lado, não abre mão de uma intervenção deliberada, demonstrando o tempo todo uma intenção para seu agir. O discurso de P demarca um sujeito que manifesta sua agentividade, no confronto e na insubmissão, gerando as possibilidades de funcionamento da língua e revelando, no espaço da diversidade, os focos de resistência do sujeito.

A identidade de professor vai sendo, portanto, construída nesse movimento pendular, oscilante, em que a instauração de uma ação pedagógica

autônoma esbarra na necessidade de buscar respaldo, ora junto ao aluno e à família, ora junto ao corpo docente e à direção da escola:

P. priMEIro... é essa predisposição... dos alunos... eu acho que quando eles né se sentem à vontade... gostam a gente consegue trabalhar uma aula legal... né... tanto pro professor quanto pro aluno é um sucesso... [...] segundo ponto importanTÍssimo numa escola... é a questão do/do/da coordenação de turno... direção... ocê tem que ter o apoio... dessa equipe... sabe? que te... te te dê uma/um () como é que fala? te ampare mesmo sabe? ocê tem que ter um respaldo deles... (q5)

A possibilidade de um ‘fazer escolar de sucesso’ está mais diretamente relacionada a causas externas – falta de apoio da direção da escola, falta de incentivo da instância governamental, deficiências provenientes da estrutura familiar – ou às condições materiais da escola e à falta de interesse dos alunos. Tal discurso parece revelar que a dificuldade em realizar uma ação pedagógica de sucesso está sempre no ‘outro’. Do mesmo modo, o discurso de P parece ratificar o papel que também está reservado ao professor nos documentos de parametrização: um lugar de ‘*adjuvante*’, de receptáculo mecânico de princípios determinados em uma instância autorizada. Assim, embora o discurso engendre movimentos que buscam a responsabilidade pela ação e uma intencionalidade, a prática de P aparece destituída das dimensões de uma *semântica da ação* (Bronckart, 2006: 222).

Esta dificuldade em avaliar e interpretar o próprio agir pode ser melhor analisada na última atividade proposta pela professora pesquisada. Cabe dizer que, embora P tenha se dedicado, nas cinco aulas observadas, a desenvolver o conteúdo – prefigurado – de sintaxe (termos da oração), não há, nos depoimentos, nenhuma menção aos objetivos buscados a partir dessas atividades. O trabalho com a língua/linguagem não é analisado e as capacidades a ser desenvolvidas por meio dos exercícios não estão atreladas ao estatuto de desenvolvimento do aprendiz. Solicitada, na entrevista de autoconfrontação simples, a explicitar os motivos da aplicação de uma atividade de produção textual coletiva, em que cada grupo deveria produzir um texto, utilizando predominantemente um tipo de sujeito gramatical, P admite, em tom acanhado e de certo modo constrangido, que não havia planejado tal tarefa e que esta havia sido idealizada, no decorrer da aula, de forma improvisada. Podemos avaliar a explicação de P sob dois pontos de vista. Por um lado, o fato de a proposta de produção textual não constar do planejamento pode demonstrar uma capacidade de tomada de decisão própria de sujeitos experientes, que agem de acordo com intenções e motivos, além de projetar uma visão de aprendizagem de uma prática textual sob uma perspectiva discursiva de língua, que ultrapassa o mero exercício classificatório de sintaxe. Por outro lado, a incapacidade de relacionar a atividade proposta ao papel que poderia exercer no desenvolvimento cognitivo e lingüístico do aluno e a dificuldade de interpretar a intervenção proposta levam a supor que a elaboração das aulas não corresponde às necessidades prováveis dos alunos, sujeitos em desenvolvimento.

Nesses termos, não é possível apreender a ‘ação’ significada pelo processo interpretativo de um agente que, ao agir de forma consciente, deveria atribuir intenções e sentido à própria ação (Bronckart, 2006: 196-199). O que poderia ser avaliado como capacidade de agir conscientemente ou como competência demonstrada na ação autônoma da professora, em uma atividade não sugerida pelo manual didático, perde, pela impossibilidade de significação pelo discurso sobre a própria ação, a dimensão social do “saber-fazer”.

De fato, não se vislumbram, nem nas falas, nem nas práticas, os objetivos e os comportamentos almejados nas atividades com a língua. Predominam, no discurso da professora, impressões que não referenciam o trabalho com a linguagem e suas relações com a construção de conhecimento e, conseqüentemente, com o didático ou o científico. Não se toca no objeto de ensino – a linguagem – nem nas habilidades de leitura e produção de textos demandadas, o que ressalta a necessidade de criar condições para que os professores avaliem as próprias capacidades de ação.

5. Finalizando

Em lugar de apontar possíveis conclusões, cabe esclarecer que as reflexões aqui apresentadas não pretendem ser definitivas, nem definidoras do ‘agir’ do professor de língua materna. O maior objetivo de nosso trabalho é a utilização da pesquisa para a reflexão sobre as práticas educacionais, por isso a necessidade de prudência no uso das análises feitas.

Nesse sentido, muitas são as considerações a fazer, mas nos deteremos em duas. A primeira delas diz respeito à finalidade dos documentos de parametrização educacional. De fato, eles buscam orientar o trabalho escolar ou somente parecem validar para a sociedade uma ação governamental? A segunda relaciona-se ao escamoteamento do *agir do professor*, nos discursos examinados. A não-descrição da própria ação pedagógica revela uma mera resistência por parte do professor ou falta de clareza acerca da natureza do objeto de ensino-aprendizagem?

Ainda que seja parcial, a pesquisa permite adiantar algumas observações a respeito da constituição da identidade do sujeito-professor, des/re/velado nas ações e nos discursos da professora. A estrutura multidimensional (Hall, 2005) da identidade possibilita a percepção de movimentos de reconstrução/desconstrução, fortalecimento/enfraquecimento do sujeito, tendo em vista as condições econômicas, sociais e, em especial, as culturais.

A identidade do sujeito encontra-se engendrada nas semiotizações que este realiza para elaborar e mediar as suas práticas, por isso cabe identificar as condições dessas práticas e as regulações às quais se submetem. Nessa conjunção será possível vislumbrar não somente os efeitos identitários das representações aí construídas como também os conflitos e contradições emergentes dos posicionamentos do sujeito.

Referências

- Amigues, René (2004). Trabalho do professor e trabalho de ensino. In Machado, Anna R. (org.) *O ensino como trabalho – uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel.
- Amossy, Ruth (2005). O ethos na interseção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. (Tradução Dílson F. da Cruz) In Amossy, Ruth. *Imagens de si no discurso – a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, pp. 119-144.
- Brasil (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEF.
- Bronckart, Jean-Paul (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos – por um interacionismo sócio-discursivo*. (Tradução Anna Rachel Machado & Péricles Cunha) São Paulo: EDUC.
- Bronckart, Jean-Paul (2004). Pour quoi et comment analyser l'agir verbal et non-verbal en situation de travail. *Cahiers de Section des Sciences de l'Éducation*. Genève. UNIGE//FAPSE, 103, pp. 11-144.
- Bronckart, Jean-Paul (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. (Tradução e organização Anna Rachel Machado & Maria de Lourdes M. Matencio) Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.
- Clot, Yves *et al.* (2001). Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente*, 146, pp. 17-27.
- Clot, Yves (2006). *A função psicológica do trabalho*. (Tradução Adail Sobral) Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Faïta, Daniel (2004). Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In Machado, Anna R. (org.) *O ensino como trabalho – uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel.
- Faïta, Daniel (2005). *Análise dialógica da atividade profissional*. Rio de Janeiro: Imprinta Editora.
- Hall, Stuart (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade*. (Tradução Tomaz T. Silva & Guacira L. Louro). 10.^a ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Lopes, Maria Angela Paulino Teixeira (2007). Relatórios de estágio: opacidade e vaguidão na análise do agir do professor. In Guimarães, Ana Maria de Mattos; Anna Rachel Machado & Antônia Coutinho (orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo – questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.
- Machado, Anna R. (org.) (2004). *O ensino como trabalho – uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel.
- Morin, Edgar (1996). A noção de sujeito. In Schnitman, Dora F. (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. (Tradução Jussara H. Rodrigues) Porto Alegre: Artmed, pp. 45-58.
- Moscovici, Serge (2003). *Representações sociais – investigações em psicologia social*. (Tradução do inglês por Pedrinho Guareschi) Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

- Schneuwly, Bernard & Joaquim Dolz (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. (Tradução Glaís Cordeiro & Roxane Rojo). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.
- Souza-e-Silva, Maria Cecília P. & Daniel Faïta (orgs.) (2002). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez.
- Vygotsky, Lev Semenovitch (2003). *A formação social da mente*. (Tradução José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto & Solange Castro Afeche) 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Anexo 1

Questionário

- Professor (a):
- Disciplina (a):
- Escola (a):
- Séries para as quais leciona:

Professor (a), por favor, responda com clareza ao que se pede:

Q1. Com que frequência você prepara as suas aulas? Explicita as finalidades do seu planejamento (aprovação no colegiado, inspeção institucional, organização didática das atividades, outros).

Q2. Em que você se baseia para preparar as atividades pedagógicas de sua disciplina? Explicita o material usado.

Q3. Que atividades são priorizadas no seu planejamento? Justifique essa(s) escolha(s).

Q4. Para a elaboração de seu planejamento e das atividades envolvidas no ensino de Língua Portuguesa:

- a. Você consulta livros e obras ligadas à sua área de atuação? Quais?
- b. Você utiliza documentos de parametrização elaborados pelas instâncias governamentais? Quais?
- c. Você recorre a projetos interdisciplinares, pedagógicos e outros? De que natureza são esses projetos? Quais são os objetivos desses projetos?

Q5. Que fatores costumam levar à alteração de seu planejamento pedagógico?

Q6. Você participa de cursos de capacitação de professores oferecidos por instâncias governamentais e/ou privadas? Descreva os dois últimos de que participou e caracterize-os quanto à importância, qualidade, adequação e aplicação à sua prática educacional.

Anexo 2**Entrevista¹⁰**

q1. Em que você mais se apóia para que a aula atinja seus objetivos?

q2. Há projetos em desenvolvimento em sua escola? Eles influenciam suas aulas?

q3. O que mudou na sua atuação como professora em relação a sua prática profissional, desde o início da carreira?

q4. Quando você sente que sua aula foi ótima, com um retorno positivo dos alunos?

q5. O que concorre para que o trabalho do professor tenha bons resultados?

q6. Como você descreveria um professor competente / para você, o que seria um professor competente?

¹⁰ As perguntas sofreram reformulações durante a entrevista.