

Saberes e representações: práticas de letramento em aulas de língua materna

Maria Angela Paulino Teixeira Lopes*

Resumo

Sob uma perspectiva sociointeracionista de análise, este artigo objetiva demonstrar as relações existentes entre concepções e representações de agir docente e seus efeitos sobre os modos de didatização e as práticas de letramento, no ensino de língua materna. Para a demonstração da investigação foram considerados dados coletados em áudio e vídeo, em aulas de língua portuguesa, ao longo de quatro semanas, além de questionários, entrevistas semidirigidas e de autoconfrontação, realizados com professores de língua materna da Educação Básica.

Palavras-chave: Agir docente. Semântica da ação. Aula de língua materna. Didatização.

* Professora de Linguística e de Didática de Língua Portuguesa no curso de Letras da PUC MINAS.

A prática problematizadora propõe aos educandos sua situação como incidência de seu ato cognoscente, através do qual será possível a superação da percepção mágica ou ingênua que dela tenham. A percepção ingênua ou mágica da qual resulta a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção capaz de perceber-se. E, porque é capaz de perceber-se, enquanto percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la. (Paulo Freire, 1981).

Introdução

A reflexão que trago neste artigo resulta de pesquisas que vimos empreendendo sobre os aspectos organizacionais e acionais que envolvem o trabalho do professor de língua materna, buscando flagrar as representações desses profissionais acerca do próprio agir e os efeitos dessas representações sobre a gestão das práticas de linguagem em sala de aula e sobre os processos de letramento de que participam os agentes, professores e alunos. Percebendo a importância de pensar a atividade humana à luz dos processos do desenvolvimento dos conhecimentos humanos, propomos uma retomada de uma “semântica da ação” (2), isto é, uma tentativa de explicar as condutas humanas pela interpretação dos sujeitos envolvidos, de modo a definir responsabilidades e motivos para as ações.

Como as percepções dessas ações somente podem ser “inferidas a partir de ações em curso” (BRONCKART, 2006, p. 211), optamos por instrumentos de pesquisa que possibilitassem registrar as atividades – acionais e discursivas –, para pensá-las junto aos agentes (professoras-informantes), tendo em vista a busca de razões para as próprias ações. O exame das ações do docente de língua materna a partir dos discursos dos actantes em ação, especialmente dos modos de dizer e de manifestar os ‘eus’ dos sujeitos, por meio de estratégias discursivas recorrentes – trocas verbais nas aulas, entrevistas simples e de autoconfrontação, questionários, diários de campo – permitiu não somente colocar em cena posicionamentos enunciativos dos sujeitos pesquisados, mas também significar as práticas.

Na pesquisa empreendida, um dos recursos escolhidos para a materialização do processo interpretativo das ações foi a entrevista de

autoconfrontação (CLOT, 2001), procedimento em que as professoras, após assistirem às aulas gravadas, discutem e refletem sobre as atividades registradas, ao mesmo tempo em que respondem a questões propostas pela pesquisadora. Nesse processo, as práticas discursivas aí mobilizadas assumem papel relevante na constituição das representações do sujeito-trabalhador e revelam a importância das ações languageiras na mobilização da crítica reflexiva sobre as ações registradas (em áudio e vídeo), no cotidiano do trabalho.

Em Lopes (2010), apresentei uma análise das representações construídas e projetadas em ações e discursos de três professoras de língua portuguesa (doravante: P1, P2 e P3), atuantes em três redes de ensino de Belo Horizonte – municipal, estadual, particular –, nos níveis fundamental e médio da Educação Básica. Essas representações permitiram entrever um processo intrincado e conflituoso de construção da identidade do ‘ser professor’, ao mesmo tempo em que revelaram novos significados para o ‘fazer’ docente na sociedade contemporânea.

Na perspectiva das práticas de linguagem, os dados permitiram apreender discursos dos quais emergem vozes diferenciadas. Em alguns momentos, ouve-se a ‘voz’ de um sujeito que assume um *ethos* de missionário, cuja tarefa é a de servir à educação de crianças e jovens, a despeito das condições profissionais:

(1) P2 – “[...] *ser profeSSOR é nascer pra ser professor...é gostar do que faz...é esquecer é: partes salariais o professor quando ele entra pela esCOLa isso não pode tá mais em questão né...ele tá ali pra ensinar e ensinar de diferentes formas pra diferentes pessoas ou ALgo pra vida tá?...muitas vezes a gente ensina tão pouco português né? não ensina mais pra vida mas nós sempre (‘tamos beneficiando) o alvo é servir mesmo é que você TEM que TER vonTAdé né? de ser alguém e ser alguém brilhante lógico tá? ser alguém excelente a palavra ótimo pra mim...muito bom...ela já perdeu o significado tá? eu acho que nós como seres humanos...em tudo que fazemos...tem que ser excelência se não o nosso campo vai embora né?” (q5) (3).*

Em outros momentos, defronta-se com a ‘voz’ de um sujeito que atrela a (im)possibilidade de um ‘fazer escolar de sucesso’ 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. Observe-se que a dificuldade em realizar uma ação pedagógica de sucesso está sempre no ‘outro’:

(2) P1 – “[...] *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/dold/da coordenação de turno... direção...ocê tem que ter o apoio... dessa equipe... sabe? que te... te te dê umal um () como é que fala... te ampare mesmo sabe? ocê tem que ter um respaldo deles [...]*” (q5).

É possível, também, flagrar a ‘voz’ de um sujeito autônomo, ativo, que conduz seu projeto didático, tendo em vista a percepção da situação revelada na própria gestão pedagógica, na mediação entre os alunos e os saberes didatizados:

(3) P2 – “*mas ocê planeja uma aula...e naquele dia você dá outra aula porque o assunto que eles chegaram não é aquilo que você planejou tá? eu te respondo volto àquela questão anterior que você tocou...tá? ocê MUda porque naQUEle momento ali aquilo/lo outro já ficou pra trás eu preciso atacar aquilo que chegou agora acontece alguma coisa no bairro eles chegam afloRAdos então tudo você aproveita...professor de língua portuguesa nós somos muito felizes por isso porque tudo é nossa praia né? todos os assuntos são a nossa praia você pode buscar e tirar proveito de tudo.*” (q3).

No exemplo (3), ao assumir uma voz geral, coletivizada (*nós somos; nossa praia*), o professor atribui as determinações das ações às restrições do contexto social que fundam o fazer pedagógico, reiterando a complexidade da atividade professoral, não evidenciando, como pressupunhamos, uma subserviência ao manual didático adotado e/ou a princípios e prescrições estabelecidos por documentos institucionais e/ou por obras acadêmico-científicas e didáticas do campo educacional (planejamento anual, projeto pedagógico etc).

Percebe-se que, no exemplo (2), P1 parece ratificar o papel que também está reservado ao professor nos documentos de parametrização (BRASIL, 1997): um lugar de ‘adjuvante’, de receptáculo mecânico de princípios determinados por uma instância autorizada. Assim, embora o discurso engendre movimentos que buscam a responsabilidade pela ação e

uma intencionalidade, a prática de P1, muitas vezes, aparece destituída das dimensões de uma *semântica da ação* (BRONCKART, 2006), que permitiria pensar as práticas escolares, particularmente as promotoras de letramento, na interseção entre as condições estruturais e a heterogeneidade inerente às práticas culturais ligadas à leitura e escrita.

Nesse sentido, ponderamos que significar as práticas pela análise de discursos e ações envolvidos no 'fazer' docente possibilitaria examinar o trabalho *com* o professor e não somente *para* ou *sobre* o professor, como já apontava Freire (1981). Mais do que demonstrar a prática, é necessário pensar a prática *com* o professor, de modo a objetivá-la. Pensar o agir do professor de língua portuguesa é tentar ir além das questões concernentes a uma didática de línguas, é pensar como o docente se constrói como trabalhador que tem, nas práticas de linguagem, a orientação para a compreensão dos processos de letramento dos sujeitos (nos quais ele se inclui, certamente!).

Um dos aspectos salientes no exame dos dados apontava para o suposto 'apagamento' da ação do professor, considerado, no estudo em questão, como efeito da possível perda de um 'saber', por parte do docente, em função de capacidades e habilidades outras, requeridas no trabalho com a linguagem, na contemporaneidade. Esse deslocamento na constituição da 'competência' profissional pode ser atribuído a uma preocupação em manter a boa convivência na sala de aula, tendo em vista o ambiente nem sempre favorável à ação pedagógica. Nessa perspectiva, em concordância com Dolz e Bronckart (2004), optamos pelo uso do termo capacidade para considerar o que nos parece efetivamente relacionado às ações dos agentes, avaliadas a partir do processo vivido em situação de trabalho; o item 'competência', por sua estreita relação com saberes e conhecimentos individuais, acaba sendo referenciado estritamente em termos de propriedade inata ou inerente a uma pessoa.

A seguir, procurarei demonstrar que a multiplicidade de representações acerca do 'ser professor' permite entrever movimentos análogos aos processos de constituição do 'fazer didático', em que se percebem práticas de ensino de língua, ora atreladas a modelos didáticos prefigurados por outros ou determinados por documentos advindos de instâncias institucionais ligadas ao ensino e à formação, ora agenciadas pela iniciativa autônoma do professor, quando este assume o papel de agente das práticas de letramento.

O agir do professor – compreendendo e significando ações

Apoiando-nos em uma das teses do Interacionismo sociodiscursivo – os processos de desenvolvimento do homem se efetivam com base nos pré-construídos humanos, ou seja, nas construções sociais elaboradas pelas gerações precedentes –, propomos que o exame das ações didáticas também se faça a partir desse pressuposto.

É inegável que a atividade docente tem incorporado, ao longo dos tempos, as práticas herdadas de mestres abalizados por uma tradição, como demonstrei em Lopes (2010). Ainda que tenhamos práticas mais avançadas do ponto de vista tecnológico – habituais no ensino à distância – em virtude do uso de sistemas de computadores e outros, essas também se baseiam em formas de mediação já utilizadas pelos nossos antepassados, ou melhor, pelos mestres que nos antecederam.

A postura de procurar compreender como foi o processo de escolarização da língua portuguesa pode esclarecer algumas crenças, derrubar alguns mitos, como assinala Soares (2001, p. 58), citando o trabalho desenvolvido por uma vertente da História da Educação – a “História das disciplinas”. Esse diálogo com práticas professorais da tradição, no âmbito do ensino de língua materna, demonstrado por Soares (2001) a partir do exame da *Antologia Nacional*, expõe a força dessas práticas no modelo de aula de língua portuguesa que ainda prevalece no cotidiano da Educação Básica. Essa organização modelar de aula, em geral, compunha-se das seguintes atividades:

- leitura oral (em geral, a cargo do professor);
- compreensão do texto por meio do conhecimento do significado determinadas palavras;
- interpretação materializada em resumo do texto;
- aprendizagem e fixação da ortografia, com base no resumo e por meio de ditado de palavras constantes do texto que apresentassem dificuldades ortográficas.

Com a publicação da *Nomenclatura Gramatical Brasileira*, no final dos anos 1950, as atividades de leitura oral – em especial, as de recitação de poemas – e os exercícios de caligrafia e ortografia vão cedendo espaço, em

sala de aula, aos exercícios de análise morfológica e sintática de fragmentos de textos presentes nas coletâneas escolares.

Esse modelo de aula de português consolida-se no cotidiano da escola de Educação Básica, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, com a entrada no mercado de manuais didáticos estruturados em unidades, contendo atividades acompanhadas de orientações e sugestões de avaliações e exercícios para o professor. A estrutura de aula delineada pelas coleções de livros didáticos passa a organizar, de modo decisivo, as práticas com a linguagem na escola, prevalecendo nos dias de hoje, mesmo com o reinício do processo de avaliação de manuais didáticos da Educação Básica, em 1997, por meio do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental e Médio (PNLD e PNLEM), sob a responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). As resenhas contendo os pareceres dos examinadores sobre as coleções, publicadas nos Guias de Livro Didático do PNLD e PNLEM, expõem o predomínio de uma estrutura bastante semelhante às descritas nos depoimentos de escritores e ex-alunos que, na primeira metade do século XX, estudaram em antologias e compêndios escolares, nas aulas de português (SOARES, 2001).

Por se tratar de um tipo de atividade social, o trabalho docente submete-se a formas de organização coletiva próprias de uma determinada sociedade. Ou seja, trata-se de uma atividade cujos membros são constituídos pelos papéis que desempenham e pelas ações que desenvolvem. Nas últimas décadas, diante de determinações cada vez mais contundentes e incisivas sobre o próprio fazer, o profissional docente foi deixando de assumir a condução de atividades elaboradas autonomamente, para cumprir tarefas prescritas à distância, configurando-se um processo a que chamaremos de ‘processo de fragilização’ frente à nova sociedade urbanizada, com novas demandas das esferas editorial, educacional, formativa, governamental etc. Assim, de agente capaz de desenvolver ações reflexivas em atividades coletivizadas e planejadas, nas interações com os objetos pensados e problematizados, e nas relações destes com as necessidades e capacidades dos demais agentes envolvidos – os alunos –, o professor passa a ser mero executor de exercícios elaborados por uma instância longínqua e ‘especializada’.

Embora concordemos com Soares (2001) quando diz que a suposta perda de autonomia do professor não pode ser creditada somente ao novo modelo de livro didático, mas também às condições de trabalho do

profissional da educação – desencadeadas pela chamada ‘democratização do ensino’ em uma sociedade urbanizada – acreditamos ser possível investir na compreensão dos efeitos que essa nova relação com a construção de conhecimentos pode ter desencadeado na didatização dos saberes envolvidos no ensino e aprendizagem de língua materna.

Nos dados coletados em nossas pesquisas, as práticas de linguagem desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa delineiam ações que ora se assentam em modelos prefigurados – documentos de planificação fornecidos pelas professoras, elaborados geralmente em instâncias hierarquicamente superiores –, ora se abrem para intervenções mais autônomas, inventivas, diante de necessidades próprias originadas em função de uma prefiguração excessiva e de uma desconsideração do ‘trabalho real’ (BRONCKART, 2006) (4). Também, nas aulas observadas, percebe-se que o texto, a despeito de dever ser considerado como central no trabalho com a língua, nas pesquisas acadêmicas e científicas e nas ementas e planos de disciplina de cursos de licenciaturas, nas última décadas, ainda não ocupa o lugar privilegiado como eixo de uma proposta voltada para o desenvolvimento das capacidades letradas dos alunos.

Nesse novo contexto, em que as práticas de ensino deveriam privilegiar práticas de uso da língua e da linguagem, propiciadoras de letramento dos sujeitos (alunos e professores), questiona-se: nos modos de gestão da aula de português, que concepções e saberes a respeito de língua e linguagem podem ser flagrados? Como são construídos os saberes acerca dos objetos de estudo e de ensino? Que habilidades e capacidades podem ser desenvolvidas e promovidas nas práticas de ensino de língua?

Os registros das aulas, um dos instrumentos utilizados pela investigação empreendida (LOPES, 2010a, 2010b), permitem responder aos questionamentos acima, mas, para o alcance de nossos objetivos, mais do que a obtenção dessas respostas, interessa-nos apreender as inter-relações entre as ações das professoras e as representações de língua, linguagem, texto e, logicamente, de ensino e aprendizagem projetadas a partir dessas ações.

Saberes e representações nas práticas docentes

Ratificando o que foi dito, embora se constatem avanços em relação à força exercida pelo ‘cânone disciplinário’, observa-se que o ensino de

língua é ainda determinado por práticas didáticas contestadas, ainda que tivessem feito sucesso no passado recente. Vejamos um exemplo de atividade com textos, explicado pela própria professora do 1º ano do Ensino Médio da escola particular (P3), com base na cena selecionada, na entrevista de autoconfrontação:

(4) P3 – “*olha... a aula de coerência e coesão é de suma importância em qualquer tipo de planejamento porque é: se o aluno não sabe não consegue entender como é que ele vai pegar uma ideia anterior sabe? e incluir essa ideia anterior numa outra ideia que ele tem pra costurar os textos ele não consegue escrever um texto com início meio e fim então ele precisa entender os níveis de coerência não só é... é... é de acordo com a utilização das conjunções pra poder dar ideia de causa consequência finalidade sabe? mas também a questão da coerência é dentro da lógica de pensamento deles ele pode escrever um texto que tenha assim é... sintaticamente coerência dentro dos elementos de coesão... as conjunções... mas ele pode mas ele pode de repente colocar umas ideias completamente distorcidas então o plano da coerência e coesão é fundamental para que ele consiga entender um texto e consiga compreender se ele atendeu qualquer objetivo dele na hora de escrever de redigir uma resposta seja de qualquer matéria né? de português de química [...]*” (AS2).

A exposição acima parece revelar que, apesar de tratar de um objeto de saber – fatores de coesão e coerência de um texto – embasado na perspectiva da Linguística Textual, o docente ainda atrela sua ação pedagógica a uma representação de texto estruturada em um modelo tradicionalista composto de ‘início, meio e fim’, sem levar em conta parâmetros condicionantes aos usos dos diversos gêneros textuais na sociedade. Mesmo que pretenda ultrapassar o exame da coerência calcado em marcas formais, sua visão de língua é construída a partir de uma concepção de aprendizagem com base na exposição de modelos de textos, buscados em escritores ou manuais didáticos. É possível constatar, nas aulas de P3, uma preocupação não somente com o conteúdo constante do planejamento da segunda etapa do semestre (trabalho prefigurado), como também com os saberes elaborados na experiência da professora em cursos pré-vestibulares, cujo material ela transpõe para suas aulas, utilizando lâminas no retroprojektor.

Para desenvolver o estudo da coesão e da coerência, a professora se vale do método expositivo, em uma sequência de três aulas de 50 minutos,

cada uma assim organizada: projeção da lâmina com o texto (5), leitura oral pela professora (em momento algum a leitura é feita por um aluno), análise dos “*problemas ligados à falta de coesão ou de coerência*” do texto, sempre a cargo da professora. Para exemplificar, do total de 30 minutos despendidos para a análise do primeiro texto, P3 mantém hegemonicamente o turno de fala e, somente em uma ocasião, um aluno consegue ocupar o turno, respondendo a uma pergunta da professora (6).

Quando se dirige aos alunos, P3 manifesta a preocupação, os motivos que orientam seu agir – o vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais –, analisando vários trechos de redações de candidatos ao vestibular, com o objetivo de apontar os ‘erros’ e inadequações, sejam provenientes de problemas relativos à argumentatividade do texto, sejam ocasionados por inadequação vocabular ou por uso equivocado de pontuação, entre outros. Interiorizando a importância da aprovação no vestibular, a professora acaba construindo um grande monólogo, no qual somente ela assume a locução da cena enunciativa, ainda que se note a ocorrência da ‘estrutura pergunta-resposta’ (IRA), que não é suficiente para criar uma situação de interação dialogal, em virtude da assimetria nos papéis desempenhados pelos participantes (professora/alunos). Ao interpretar o próprio agir docente, na entrevista de autoconfrontação simples, é possível flagrar a concepção de ensino subjacente às ações empreendidas:

(5) P3 – *“a gente tem que... a gente faz o que a gente pode naquele momento pra transmitir o que a gente acha imporTANte pra ele agora se ele vai... usar essa informação... é: de uma forma posiTIva que é sempre esperado que a gente sempre espera qualquer professor espera se ele vai usar essa informação de uma forma positiva se isso vem influenciar de uma forma positiva na vida dele é só com o tempo não tem como saber imediatamente a gente afirmar isso não... [...] mas assim a gente nunca sabe imediatamente qual que vai ser o resultado da MINHA AULA na vida desse aluno amanhã não tem jeito né? cada um recebe a informação de uma forma diferente...depende do estado de espírito incluSIve do estado de espírito dele no DIA da aula se eu falo um assunto hoje mas ele não está BEM ele vai receber de um jeito mas amanhã se ele tá feliz satisFEIto ele vai entender o que eu disse de uma outra forma... [...] eu trabalho muito com eles a questão da enunciação eu já trabalhei esse aspecto com eles de quem eu sou pra quem eu escrevo ou...com quem eu falo e qual o meu objetivo...porque se o meu objetivo não é alcanÇAdo é porque não houve comunicação...se não*

houve comunicação é porque eu não usei direito a língua portuguesa pra mim me comunicar sabe pra eu me comunicar [...]”(q5).

Observe-se que, embora demonstre, em determinado momento de seu discurso, um conhecimento das teorias enunciativas (“*eu trabalho muito com eles a questão da enunciação*”), a professora, em seu agir docente e na maior parte dos depoimentos, concebe o ensino e a aprendizagem da língua a partir de um modelo educacional fundamentado na transmissão – alguém que detém o conhecimento transmite a outro que recebe passivamente as informações, de modo a ‘adquirir’ tais conhecimentos. Nessa visão, está implícita a noção de linguagem como ‘ferramenta’ de comunicação, cuja principal função é possibilitar que a transmissão seja bem sucedida, segundo um padrão de aprendizagem baseado na recepção de informações. Nesse modelo de aprendizagem como aquisição de informações, mas não de promoção de letramentos múltiplos, coletivizados, a professora ocupa um lugar proeminente, de alguém – único – capaz de exercer a função.

Não obstante a atividade esteja voltada para o estudo de texto (escrito) – nas aulas de P3 constantes do *corpus* não houve propostas de produção textual oral ou escrita – este não é visto em suas relações contextuais, no diálogo entre sistema da língua e sistema do discurso, em práticas letradas de uso da língua. Nesse aspecto, não há espaço para o trabalho com os gêneros de textos em uma perspectiva de ação de linguagem cujo processamento se constitui a partir de três elementos intrinsecamente relacionados: a “base de orientação” para a ação discursiva, o “plano composicional” definido pelo “que é dizível” e a “configuração de unidades linguísticas” agenciada pelo produtor do texto (SCHNEUWLY, 2004, p. 26).

Contrastando a ação de P3 com a de P2, percebe-se a preocupação da professora da escola estadual de manter um ambiente amistoso com os alunos, o que leva a mudanças no planejamento didático, como se pode constatar na fala do exemplo 3. Na entrevista de autoconfrontação, quando solicitada a explicar uma proposta de produção coletiva de narrativa em que cada aluno completa, imediata e sequencialmente, na mesma folha, as sequências e os parágrafos anteriores, elaborados pelo colega, a ênfase nos aspectos motivacionais da aula deixa pouco espaço para a explicitação dos objetivos da atividade pela professora:

P2 – “*eu acho que é uma forma de começar a aula mais alegre... ali eu queria trabalhar uma narrativa e então nada melhor que era uma vez então a brincadeira sai de uma musiquinha que todo mundo conhece e o início era exatamente chegar naquilo que eu queria que eles fizessem... uma narração coletiva.*” (AS 4).

A explicitação da metodologia utilizada para apresentar a proposta de produção de texto – “*eu tenho o hábito de dar muitas aulas cantando [...] é uma forma de começar a aula mais alegre ali eu queria trabalhar uma narrativa*” – prende-se a uma representação de que a aula com música é mais motivadora e de que não há necessidade de trabalhar aspectos do funcionamento e da composição da narrativa, decorrentes de condições enunciativas, por meio de estratégias coletivizadas. Ao ser indagada a respeito da proposta e de sua inclusão no planejamento, assim explica P2:

P2 – “*ah tá ligado em tudo... primeiro sequência lógica o aluno precisa tá atento porque vai mudando rapidamente a folha vai girando e tem que ter a capacidade de reler o que o colega escreveu e tem que ter a capacidade da sequência sem se perder tá? é claro que muitos se perdem e depois disso depois que a gente termina essa aula tudo é lido da forma que saiu depois a gente retorna pra eles as atividades pra eles fazerem as correções onde é que faltou coesão onde é que faltou coerência... onde faltou sentido lógico é: onde faltou pontuação tá? no princípio quando você lê fica às vezes assim distorcido né? porque ele tem pressa em escrever pressa em escrever e pressa em passar a folha pra frente porque ele esquece que logo em seguida vem outra coisa e ele vai ter que reler então é muito interessante é claro que não basta simplesmente fazer isso pegar a folha e guardar... não... é uma aula que gera outras aulas essa folha tem que voltar tem que voltar pra fazer todo tipo de correção na sala de aula então leva várias aulas pra ficar prontas.*” (AS 4).

Na leitura que faz do próprio agir, a professora enfatiza o papel que ocupa o aprendiz na atividade, o que pode ser exemplificado pelo uso de frases cuja predicação referencia o sujeito gramatical *aluno(s)* ou o pronome que o substitui, em sequências descritivas e narrativas: “*o aluno precisa tá atento*”, “*tem que ter a capacidade de reler*”, “*tem que ter a capacidade da sequência sem se perder*”, “*eles fazerem as correções*”, “*ele vai ter que reler*”. Além disso, pelo agenciamento do termo “*capacidade*”, observa-se que o aluno

assume um lugar de agente, capaz, inclusive, de desempenhar a função de avaliador das produções elaboradas pelo grupo.

Tudo indica que a preocupação de P2 com o estabelecimento de um clima amigável em sala de aula acaba também determinando as escolhas metodológicas e as ações constitutivas da atividade didática. Em lugar de optar por uma entrada convencional no tópico constante do planejamento, por meio de exposição dos elementos da narrativa e de sua estrutura composicional, a professora, organizando a turma em círculo, suscita os alunos a produzirem um texto narrativo em torno de uma musiquinha que lhe veio à cabeça e que ela cantarola: “*Era uma vez...*”. A partir desse momento, ela regula o tempo de produção de cada trecho, solicitando que os alunos passem a folha para o colega do lado. No momento da leitura e correção dos textos produzidos, ela desenvolve os tópicos de estudo prescritos no plano de aula: “Identificar no texto, falas, vozes, personagens principais, secundários, conflitos, desfechos, temas, relações de causa e consequência”.

Nas aulas de P2, os alunos participam das atividades, têm direito a voz, e a professora não demonstra preocupação excessiva com o tempo nem com o cumprimento do cronograma. Essa e outras atitudes parecem revelar uma concepção interacional de aprendizagem, em que os alunos-agentes vão construindo conhecimentos no trabalho com o objeto – no caso a produção do texto narrativo –, pela mediação do professor, também agente nesse processo. A atividade que se segue de correção e avaliação dos textos tem como objetivo maior a compreensão dos textos, tendo em vista os elementos constitutivos da narrativa e os aspectos que garantem a textualidade. Todo esse processo didático revela ainda que, para P2, a língua não é vista como uma abstração, um conjunto de regras a serem seguidas, mas como uma atividade social complexa, que implica a realização do objetivo comunicativo, ainda que não tenham sido explicitadas as condições de realização e circulação do gênero textual em questão, o que contribuiria para uma compreensão mais ampla dos processos de letramento daquele grupo.

Mais do que se atrelarem ao discurso prescrito nos manuais e nos documentos de parametrização, as ações didáticas das três professoras-sujeitos da pesquisa guiam-se por um “modo particular de socialização de saberes”, para usar uma expressão empregada por Dolz (2008). Para o autor, as práticas de ensino e aprendizagem de línguas são marcadas por uma “forma escolar” que apresenta três características. A primeira diz respeito

à organização dos saberes nas disciplinas escolares, que se mostra como “portador[a] de desafios identitários, culturais, políticos e normativos”, o que explica a influência sobre as práticas de ensino de “tradições escolares particulares”. A segunda característica da “forma escolar” refere-se “à organização de ensino de línguas em função de faixa etária”. Esse parâmetro determina a organização temporal dos objetos de ensino com base na qual os docentes planejam suas aulas. A terceira característica relaciona-se com a “encenação das situações escolares de ensino referentes à aprendizagem de línguas”, ou seja, as interações, ao mesmo tempo, são desencadeadas pela linguagem e possibilitam a linguagem (DOLZ, 2008, p. 2).

Os dados do *corpus* permitem demonstrar que algumas ações das professoras ainda estão subjugadas a um modelo didático tradicionalista, com raros momentos de ruptura de um padrão de aula preso ao esquema: leitura do texto – exposição/explicação – exercícios – avaliação. Nessa perspectiva, depara-se com um professor mais dependente de exercícios consolidados pela experiência, ao abrigo de procedimentos pedagógicos mais ousados. Em outros momentos, todavia, é possível vislumbrar atividades que subvertem o esquema anteriormente citado, manifestando-se um agente capaz de criar e gerir atividades que rompem com o preestabelecido, ainda que não consiga explicitar, metodológica ou didaticamente, a tarefa realizada. É o que pode exemplificar o trecho a seguir (exemplo 8), retirado da última questão dirigida a P1, na entrevista de autoconfrontação, quando a professora tenta explicar os motivos que a levaram a improvisar uma atividade (ou nas suas palavras: “foi assim da manga”), envolvendo usos de tipos de sujeito gramatical em textos produzidos coletivamente pelos alunos.

(7) C. ENTÃO NAQUELE MOMENTO FOI UM IMPROVISO? V. E O OBJETIVO ENTÃO ERA TRABALHAR TIPOS DE SUJEITO OU TRABALHAR PRODUÇÃO TEXTUAL?

P1 – “as duas coisas porque ele... era uma atividade que eles iam produzir o texto e ao mesmo tempo ir aplicando os conhecimentos né? e vai além disso porque eles gostam... sabe? trabalhar a escrita gostam então é um momento de fechamento daquela matéria de uma maneira mais *light* mais tranquila mais gostosa... então as duas coisas porque a gente passa muito tempo passa quatro aulas e mais um pouquinho então é... não é aquele [] agora nós vamos trabalhar só texto... agora só produção não é assim que acontece né?”

uma coisa vai puxando a outra e... e nesse momento é tipo um gancho [] né? de tá escrevendo... falando deles mesmos junta tudo acho que dá pra trabalhar tudo isso [...]” (AS 9).

A prática de produção proposta por P1 evidencia como a “forma escolar” engendra encenações de situações escolares a serviço da interação e/ou decorrentes desta. O fato de o aluno, no discurso de P1, ocupar um lugar central (exemplo 2) e, conseqüentemente, a preocupação em assegurar um ambiente amistoso em sala de aula, demonstram que a didatização dos objetos segue um processo de conciliação entre as contingências da situação de interação e a compreensão do ‘trabalho real’, em um movimento em que “*uma coisa vai puxando a outra*”, expressão perfeita para significar o movimento das práticas escolares responsáveis pelos múltiplos letramentos, dentro e fora da escola.

A compreensão do fazer pedagógico torna-se possível no confronto de duas dimensões fundamentais do trabalho docente – o real vivido e o real representado –, ressaltando que o real vivido não se restringe, como salienta Clot (2001), somente ao que foi realizado nas aulas, mas compreende sobretudo o que as professoras verbalizam nas justificativas apresentadas a respeito do que deixam de realizar. Como já demonstramos em Lopes (2010), as falas das professoras orientam-se não unicamente pela preocupação com ‘os saberes de referência’ ou com a organização dos conteúdos curriculares, mas pela necessidade de assumir uma nova competência: a de saber lidar com desafios e conflitos impostos pelas condições de trabalho no cotidiano da escola, na sociedade contemporânea.

Para concluir

Com a análise aqui apresentada procuramos estabelecer uma interface entre as ações didáticas concretizadas em aulas de língua materna e os discursos produzidos a partir de procedimentos metodológicos que implicam a reflexão sobre o ‘vivido’ – entrevistas simples e de autoconfrontação – de modo a apreender não somente as pistas de construção identitária dos professores frente ao próprio fazer, mas também as concepções que orientam decisões de ordem metodológica que esses assumem na didatização dos objetos de ensino. Além de possibilitar a significação das práticas no

cotidiano do trabalho educacional, as práticas discursivas sobre o agir docente permitem o questionamento dos saberes envolvidos e as representações construídas em torno desses saberes e práticas.

No escopo desse estudo, almejamos também demonstrar a importância da interpretação das ações humanas por meio de uma *semântica da ação*, processo interpretativo que possibilita, por um lado, a apreensão e o exame das ações pelo sujeito-agente – no caso, o professor. Por outro lado, do ponto de vista das práticas formativas, permite às instâncias formadoras o alcance da dinâmica das ações educativas. Ao apreender as ações humanas, quer linguageiras ou sociais, buscamos atingir o alvo para o qual se voltam os estudos que pretendem explicar o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, retomando a epígrafe que abre esta comunicação, resgata-se a “prática problematizadora” proposta por Freire, que possibilita ultrapassar a visão ingênua ou fatalista que impede a percepção do próprio fazer. Tal apreensão confirma a relevância do papel que o discurso ocupa, de fato, quando permite divisar a constituição do sujeito como agente em meio a práticas discursivas inseridas em práticas sociais. A dupla face da função das práticas letradas fica assim explicitada: ao mesmo tempo em que enseja a constituição do sujeito pela ação discursiva, propicia o acesso aos movimentos dessa construção.

REFERÊNCIAS

- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Edel, 2004. p. 35-54.
- AMOSSY, Ruth. O ethos na interseção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. In: AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 119-144.
- _____. *L'argumentation dans le discours*. Paris: Armand Colin. 2006.
- BATISTA, Antônio A. Gomes. *Aula de português*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Ensino Médio)*. Brasília, DF, 2002.

_____. _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília, DF, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BUNZEN, Clécio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, M. da Graça; MARCUSCHI, Elizabeth. *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005.

CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

_____ et al. Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente*, Paris, n. 146, p. 17-27, 2001.

DOLZ, Joaquim. *Forme scolaire, objet enseigné et formes sociales du travail de l'enseignant*. Belo Horizonte : FALE/UFMG, 2008. Minicurso do ISD.

_____; BRONCKART, Jean-Paul. A noção de competência: qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (Org.). *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 29-46.

FAÏTA, Daniel. *Análise dialógica da atividade profissional*. Rio de Janeiro: Imprinta, 2005.

_____. 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, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira. *Ações e representações do professor: do trabalho planejado ao trabalho efetivado*. Belo Horizonte, MG: PUC, 2008. Relatório final de projeto de pesquisa. (FIP Processo nº 1545/2007).

_____. *Ações e representações do professor de língua materna: analisando efeitos identitários*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa: Colibri/CLUNL, 2009. (Estudos Linguísticos, 3).

_____. Efeitos discursivos e praxiológicos na constituição do ethos do professor de língua materna. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. *Análises do discurso hoje*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010. v. 3.

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

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 29-78.

_____. Prefácio. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 7-16.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

SOARES, Magda. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes (Org.). *Ler e navegar*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 31-76.

Knowledge and representations: literacy practices on native language classes

Saberes y representaciones: prácticas de literacidad en las clases de lengua materna

Abstract

This article intends to demonstrate, through a sociointeractionist perspective of analysis, the relations between conceptions and representations of teacher's actions and their effects on the ways of didactization and on the literacy practices in the teaching of a native language. For the demonstration of this research, data were collected, in audio and video, in Portuguese language classes over four weeks, in addition to questionnaires, semi-directed and self-confrontation interviews, made with native language teachers of Basic Education.

Keywords: teacher's actions. Representations. Mother tongue class. Didactization.

Resumen

A partir de una perspectiva socio-interaccionista de análisis, este artículo tiene como objetivo demostrar las relaciones existentes entre concepciones y representaciones de comportamiento docente y sus efectos sobre los modos didácticos y las prácticas de literacidad en la enseñanza de lengua materna. Para tal fin, fueron considerados los datos colectados en audio y videos en las clases de lengua portuguesa, en un período de cuatro semanas, además de entrevistas semiestructuradas y de auto-confrontación realizadas con docentes de lengua materna en la educación básica.

Palabras-clave: Representaciones. Actuación docente. Clase de lengua materna. Didactación. Literacidad.

Maria Angela Paulino Teixeira Lopes

Endereço: Praça José Cavalini, 22-Apto 201. Belo Horizonte
Telefones: (31)33443267(resid.); (31) 33194234(PUC Minas)
E-mail: ma.paulino@globo.com

Recebido em: 01/7/2010
Aprovado em: 26/10/2010