

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

**SABERES INSTITUÍDOS E SABERES INVESTIDOS
NA ATIVIDADE LABORAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA ABORDAGEM DIALÓGICA**

Josiane Redmer Hinz

Porto Alegre
2015

JOSIANE REDMER HINZ

**SABERES INSTITUÍDOS E SABERES INVESTIDOS
NA ATIVIDADE LABORAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA ABORDAGEM DIALÓGICA**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Letras, na área de concentração de Linguística, ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

Aprovada em _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Fátima Cristina da Costa Pessoa (UFPA)

Prof.^a Dr.^a Fabiana Giovani (UNIPAMPA)

Prof. Dr. Ernani Cesar de Freitas (UPF / FEEVALE)

Prof.^a Dr.^a Lilian Cristine Hübner (PUCRS)

Prof.^a Dr.^a Maria da Glória Corrêa di Fanti
(Orientadora – PUCRS)

Porto Alegre
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

H666s Hinz, Josiane Redmer

Saberes instituídos e saberes investidos na atividade laboral do professor de língua portuguesa : uma abordagem dialógica / Josiane Redmer Hinz. – Porto Alegre, 2016.

135 f.

Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, PUCRS.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria da Glória Corrêa di Fanti

1. Professores – Atuação Profissional. 2. Português -
Ensino.
3. Educação Continuada. 4. Linguística. I. Di Fanti, Maria da
Glória Corrêa. II. Título.

CDD 370.71

Ficha Catalográfica elaborada por Loiva Duarte Novak – CRB10/2079

À minha mãe, *in memoriam*, exemplo de amor,
dedicação e competência, por quem tento ser
uma pessoa melhor.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pela oportunidade de cursar o Doutorado em uma instituição de extrema qualidade e com profissionais altamente competentes.

À professora orientadora Maria da Glória Corrêa di Fanti, pelo incentivo, em um momento em que eu sequer cogitava essa possibilidade, para que eu realizasse o processo de seleção para o Doutorado na PUCRS. Obrigada também pela orientação, pelo carinho e, principalmente, pela compreensão diante de todos os problemas que surgiram no decorrer do curso.

Aos colegas de curso, pelas trocas e momentos de aprendizagem. Em especial, às queridas amigas bakhtinianas, Adriana, Andrea, Veridiana, Kelli e Vanessa, obrigada pelo apoio e incentivo de sempre. Em um meio, muitas vezes, tão individualista, como foi bom encontrar pessoas como vocês. Saibam que foram fundamentais nesta caminhada e são, para mim, presentes do doutorado para a vida.

À minha família e amigos, por acompanharem, de perto ou de longe, os momentos de alegria e de dificuldades no decorrer do curso. Obrigada por entenderem (ou ao menos tentarem entender) as inúmeras ausências e por sempre acreditarem no meu potencial.

Ao Marcelo, à Camila e à Brenda, pela acolhida mais carinhosa que eu poderia ter tido no período das aulas no Doutorado. O cansaço dos muitos quilômetros percorridos semanalmente era sempre amenizado com a receptividade, carinho e amor de vocês. Vocês foram essenciais! Obrigada, sempre!

Aos professores participantes deste estudo, agradeço pela receptividade e por disponibilizarem parte do seu tempo para que este trabalho pudesse ser efetivado.

Ao PROBOLSAS (PUCRS) e à CAPES, pelo incentivo financeiro, que possibilitou a realização do curso.

Nossa matéria-prima é a palavra. A palavra, como som, como sentido, como prática, como senha, como signo cultural distintivo, como argamassa social, como história, como objeto, como entidade mutável e mutante...

Antonio Risério

RESUMO

O presente estudo problematiza a atividade laboral do professor de Língua Portuguesa (LP), já formado e em formação, no que diz respeito ao modo como se dá a relação entre teoria/ prática. Nesse sentido, temos como objetivo geral investigar, a partir de uma análise enunciativo-discursiva, como ocorre o diálogo entre saberes instituídos e saberes investidos na atividade de professores de Língua Portuguesa, visando contribuir para o (re)conhecimento acerca da complexidade da atividade docente. Como objetivos específicos, propomos: (a) dar visibilidade, via análise discursiva, ao debate de normas que constitui o trabalho do professor de Língua Portuguesa, em especial o debate entre as normas antecedentes e as renormalizações, buscando compreender facetas da complexidade de sua atividade laboral; (b) investigar as concepções de linguagem apresentadas pelos professores de Língua Portuguesa (já formado ou em formação), com vistas a compreender de que forma essas concepções influenciam as suas práticas; e (c) apreender características da atividade do professor de Língua Portuguesa, de modo a compreender de que maneira essa atividade é conduzida em sala de aula. Para tanto, discutimos a seguinte questão: Como a relação entre os saberes acadêmicos e práticos na atividade docente emerge no discurso de professores de LP, tanto os já formados, que atuam no nível médio de ensino, quanto os que estão em processo de formação? Sob o ponto de vista teórico, este estudo está embasado, essencialmente, na teoria dialógica do discurso (BAKHTIN, 1929/1997, 1934-1935/1998, 1952-1953/2003, 1959-1961/2003, 1970-1971/2003, 1920-1924/2010, 1974/2003; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2006), cujo princípio básico diz respeito ao fato de que o dialogismo perpassa todo e qualquer ato de linguagem. A essa abordagem, articulamos estudos realizados pelas ciências do trabalho (FAÏTA, 2004, 2005; SCHWARTZ, 2000, 2006, 2007a, 2007b; AMIGUES, 2004), em especial a perspectiva ergológica, que ressalta que toda atividade laboral é heterogênea e dinâmica, pois é constituída por um debate constante entre saberes prévios e renormalizações (SCHWARTZ, 2006, 2007). Para o desenvolvimento da pesquisa, contamos com a colaboração de duas professoras de uma escola pública de ensino médio e três professoras em formação, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na mesma escola, que verbalizaram sobre o seu fazer docente em três etapas: (a) entrevistas individuais, (b) questionário e (c) grupo de discussão. O material produzido nas diferentes instâncias de dizer foi selecionado e organizado a partir de três temas: (a) *A constituição da atividade laboral do professor de Língua Portuguesa: entre a teoria e a prática*; (b) *Concepções de linguagem e de ensino: entre as abordagens gramatical e discursiva*; e (c) *Dificuldades no trabalho docente e no processo de formação inicial e continuada*. Resultados apontam para o fato de que, apesar de os sujeitos possuírem diferentes histórias e experiências, no que diz respeito à forma como ocorre o diálogo entre saberes instituídos e saberes investidos na atividade de professores de Língua Portuguesa, o caráter complexo e conflituoso é intrínseco. Isso deve-se ao fato, principalmente, de que o fazer docente, tanto dos professores já formados, como também dos que estão em processo de formação, constitui-se a partir do embate de valores distintos: há uma tensão constante entre vozes do ensino tradicional e vozes dos estudos linguísticos atuais influenciando a construção dos saberes investidos dos docentes.

Palavras-Chave: atividade docente; saberes instituídos; saberes investidos; abordagem dialógica; perspectiva ergológica.

ABSTRACT

This study discusses work activities of graduated and in training Portuguese Language teachers (PL), regarding how the relationship between theory and practice is established. In this sense, we mainly aim to investigate, from an enunciative-discursive analysis, how the dialogue between established and invested knowledge in the activities of Portuguese Language teachers is in order to contribute to the (ac)knowledgment on the complexity of teaching activity. As specific objectives we propose: (a) to provide visibility, via discursive analysis, to the debate of rules which constitutes Portuguese Language teachers' work, especially the debate between the foregoing rules and renormalizations, trying to understand facets of the complexity of their work activities; (b) to investigate the conceptions of language presented by (graduated or in training) Portuguese Language teachers in order to understand how these views influence their practices; and (c) to grasp some characteristics of Portuguese Language teachers' activities so that we can understand how this activity is conducted in the classroom. Therefore, we discuss the following question: How does the relationship between academic and practical knowledge in teaching activities emerge in the discourse of PL teachers from both those who are graduated and work at high school, and those who are still in training? From the theoretical point of view, this study is essentially based on the dialogical theory of discourse (BAKHTIN, 1929/1997, 1934-1935/1998, 1952-1953/2003, 1959-1961/2003, 1970-1971/2003, 1920-1924/2010, 1974/2003; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2006), whose basic principle is the fact that dialogism pervades each and every act of language. With this approach we articulated studies in work sciences (FAÏTA, 2004, 2005; SCHWARTZ, 2000, 2006, 2007a, 2007b; AMIGUES, 2004), especially the ergological perspective, which emphasizes that all labor activity is heterogeneous and dynamic, since it consists of a constant debate between prior knowledge and renormalizations (SCHWARTZ, 2006, 2007). To develop the research, we relied on the collaboration of two high school teachers of a public school and three in training teachers, who have scholarships from *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* in the same school, who talk about their teaching in three steps: (a) individual interviews, (b) questionnaire and (c) discussion group. The material produced in different instances were selected and organized from three themes: (a) *The constitution of Portuguese language teacher's work activities: between theory and practice*; (B) *Conceptions of language and teaching: between grammatical and discursive approaches*; and (c) *Difficulties in teaching and in the initial and continuing education process*. Results point to the fact that, although the subjects have different stories and experiences with regard to how the dialogue between established and invested knowledge in Portuguese Language teachers' activities takes place, complexity and conflicts are intrinsic to it. This is mainly due to the fact that teaching practice for both graduated and training teachers is made of conflicts of different values: there is a constant tension between traditional teaching voices and Linguistic studies current voices influencing the construction of teachers' established knowledge.

Keywords: teaching activity; established knowledge; invested knowledge; dialogical approach; ergological perspective.

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

DD3P – Dispositivo Dinâmico de Três Polos

IES – Instituição de Ensino Superior

LP – Língua Portuguesa

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	10
1. LINGUAGEM E TRABALHO: ATIVIDADES DIALÓGICAS E INDISSOCIÁVEIS	18
1.1 Estudos sobre a linguagem: a perspectiva dialógica do discurso	19
1.1.1 Linguagem e dialogismo: a constituição de relações de sentido	21
1.1.2 A concepção de sujeito e o ato ético em Bakhtin: a responsividade como princípio constitutivo	26
1.1.3 O ensino de língua portuguesa e os gêneros do discurso: estabelecendo diálogos	30
1.2 Estudos sobre o trabalho: a perspectiva ergológica da atividade	38
1.2.1 A complexidade da atividade de trabalho: entre normas e renormalizações	39
1.2.2 A heterogeneidade constitutiva da atividade laboral: entre saberes instituídos e investidos... ..	43
2 ATIVIDADE DOCENTE EM FOCO: ASPECTOS CONTEXTUAIS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA	47
2.1 Atividade do professor de língua portuguesa: formações inicial e continuada	48
2.2 Escola, universidade e participantes da pesquisa	51
2.3 A constituição do material de análise	56
2.4 Os procedimentos de seleção e análise	58
3 SABERES INSTITUÍDOS E SABERES INVESTIDOS: ANÁLISE DIALÓGICA DA COMPLEXIDADE DO TRABALHO DOCENTE	62
3.1 A constituição da atividade laboral do professor de Língua Portuguesa: entre a teoria e a prática	62
3.1.1 A constituição da atividade laboral do professor de Língua Portuguesa: entre a teoria e a prática – perspectivas das professoras formadas	63
3.1.2 A constituição da atividade laboral do professor de Língua Portuguesa: entre a teoria e a prática – perspectivas das professoras em formação	68
3.1.3 A constituição da atividade laboral do professor de Língua Portuguesa: entre a teoria e a prática – perspectivas em diálogo	75
3.2 Concepções de linguagem e de ensino: entre as abordagens gramatical e discursiva	78
3.2.1 Concepções de linguagem e de ensino: entre as abordagens gramatical e discursiva – perspectivas das professoras formadas	79
3.2.2 Concepções de linguagem e de ensino: entre as abordagens gramatical e discursiva – perspectivas das professoras em formação	83
3.2.3 Concepções de linguagem e de ensino: entre as abordagens gramatical e discursiva – perspectivas em diálogo	89
3.3 Dificuldades no trabalho docente e no processo de formação inicial e continuada	90
3.3.1 Dificuldades no trabalho docente e no processo de formação inicial e continuada – perspectivas das professoras formadas	91
3.3.2 Dificuldades no trabalho docente e no processo de formação inicial e continuada – perspectivas das professoras em formação	95
3.3.3 Dificuldades no trabalho docente e no processo de formação inicial e continuada – perspectivas em diálogo	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	108

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O interesse por discutir e compreender aspectos relacionados ao trabalho docente acompanha-me desde o início de minha formação. A iniciação na pesquisa ocorreu durante o segundo ano do curso de Graduação em Letras, em 2003, na Universidade Católica de Pelotas, quando passei a integrar um grupo que se preocupava em problematizar aspectos relacionados à formação docente, principalmente no que se refere à construção da identidade profissional do professor. O principal objetivo do projeto em questão¹ era compreender a construção da identidade dos futuros professores de línguas, identificando os traços que constituem a subjetividade desses profissionais. Esse período de três anos de iniciação científica foi extremamente relevante, visto que permitiu refletir sobre a complexidade que engloba o “ser professor”.

Essas reflexões acabaram influenciando a escolha e delimitação do meu objeto de pesquisa durante o Curso de Mestrado em Letras, cujo ingresso ocorreu em 2007, na Universidade Católica de Pelotas. Desde o início do curso, a ideia era trabalhar com algo direcionado à reflexão sobre a formação docente, temática que foi sendo delimitada a partir do contato com disciplinas relacionadas à teoria dialógica do discurso e às ciências do trabalho. A pesquisa desenvolvida² problematizou a atividade de trabalho do professor-estagiário de Língua Portuguesa, permitindo que se refletisse sobre aspectos relacionados a essa prática. Um desses aspectos diz respeito ao fato de que percebemos, a partir das análises realizadas, que havia um distanciamento bastante significativo entre a universidade, espaço de formação diretamente relacionado a abordagens teóricas, e a escola, ambiente de formação em que a prática docente efetivamente é desenvolvida. Esse distanciamento foi considerado pelos participantes da pesquisa como um dos maiores problemas para o desenvolvimento da atividade docente realizada por eles durante o período de estágio supervisionado. Essa constatação, de certa forma, está relacionada à problemática, a seguir apresentada, que pretendemos discutir neste estudo, que está fundamentado na teoria dialógica do discurso em interlocução com estudos sobre o trabalho.

1 O projeto de pesquisa intitulava-se “As interlocuções e a construção das subjetivações do profissional de Letras durante a formação universitária” e era coordenado pelo professor Dr. Hilário Bohn.

2 A dissertação que resultou da pesquisa em questão, intitulada “Atividade de estágio de Língua Portuguesa: o trabalho docente em perspectiva dialógica”, foi defendida em 2009 no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, sob a orientação da Profa. Dra. Maria da Glória Corrêa di Fantí. O principal objetivo do estudo era investigar características do trabalho de professores-estagiários de língua portuguesa, a fim de contribuir para a compreensão dos conflitos dessa etapa de formação.

Os estudos da linguagem, em suas diferentes vertentes, têm sido relevantes tanto no que se refere ao desenvolvimento de questões de caráter teórico quanto aplicado. Nesse sentido, uma de suas possibilidades consiste em contribuir para a compreensão de diferentes atividades laborais. Ao tratar da questão da relevância da Linguística para discutirmos sobre o trabalho, Souza-e-Silva (2011) afirma que “só mais recentemente começa a se constituir, em nossa área, um corpo de conhecimento sobre o assunto, que vem assinalar a contemporaneidade das relações linguagem/trabalho”.

Sendo assim, ao destacar que ainda há certa resistência no reconhecimento de que os estudos linguísticos possam contribuir para a compreensão acerca de diferentes atividades de trabalho, considerando uma possibilidade de aproximação entre a teoria dialógica do discurso e a perspectiva ergológica, Di Fanti (2012, p.311) afirma que devemos contestar essa visão “a fim de que seja reconhecida a função primordial do estudioso da linguagem em pesquisas que se dedicam, a partir de sua área de conhecimento, à análise de práticas laborais”. Outro aspecto considerado importante pela autora é que as abordagens dialógica e ergológica apresentam em comum o fato de que possuem como “centro de reflexão a atividade humana, seja na dimensão languageira, seja na laboral”. Segundo essa perspectiva, “a linguagem é constitutivamente dialógica” assim como “a atividade de trabalho é enigmática”, e o objeto de estudo é, portanto, considerado a partir de seu caráter dinâmico, “sua inconclusividade, heterogeneidade e singularidade” (p.325).

Nesse contexto, esta proposta está associada a um projeto maior, intitulado *Linguagem e construção de sentidos: abordagem dialógica da atividade*, coordenado pela professora doutora Maria da Glória Corrêa di Fanti na PUCRS. O projeto visa ao desenvolvimento de “um espaço dialógico de investigação que contribua em termos teóricos e metodológicos para a reflexão sobre a importância da análise de práticas de linguagem para o (re)conhecimento da complexidade de atividades distintas de trabalho”, tendo como base os pressupostos da teoria bakhtiniana em interlocução com a ergologia e os estudos da clínica da atividade (DI FANTI, 2009, p.4). Considerando esse cenário, com a presente pesquisa, pretendemos problematizar a complexa relação entre linguagem e trabalho, a partir da discussão de aspectos referentes à atividade do professor de Língua Portuguesa (LP). Nesse sentido, convém ressaltar o que observa Faïta (2005a, p.117) em relação ao trabalho docente: “[...] o ‘trabalho’ de professores ainda é raramente considerado como tal”. Isso ocorre porque “[...] os modos como o professor se investe na realização das tarefas assim como a intensidade desse investimento” ainda são, de modo geral, pouco considerados.

Já Amigues (2004, p.38), ao discutir questões relacionadas ao trabalho docente, destaca que o trabalho do professor geralmente parte de regras e prescrições impostas pela instituição em que está inserido. No entanto, o que muitas vezes não é considerado

é o fato de que não é possível que haja uma relação direta entre o que é prescrito e aquilo que é efetivamente desenvolvido em sala de aula. Dessa forma, o que acaba acontecendo é uma crescente desvalorização dessa atividade laboral, visto que as ações do professor “são submetidas a críticas repetitivas: *o que é feito* não corresponde *ao que deveria ser feito*, os professores utilizam meios diferentes do que deveriam utilizar, etc.”. Tendo a finalidade de contestar essa concepção que parte de julgamentos acerca do trabalho docente para analisá-lo, o autor propõe que sejam feitas análises a partir de uma concepção mais ampla, considerando, dentre outros aspectos, que essa é uma atividade instrumentada e direcionada, além de ser constituída por prescrições, pelo coletivo de trabalho, pelas regras do ofício e pelas ferramentas.

Partindo de um pressuposto bastante semelhante ao de Amigues (2004), em que há o entendimento de que a simples execução do prescrito não é possível, Souza-e-Silva (2004, p.95) destaca que “se as prescrições estão na origem das atividades, as atividades dela se afastam porque a realização efetiva visa a uma eficácia particular em contexto, a um trabalho de reelaboração daquilo que é preciso fazer, daquilo que há a fazer em determinada situação”. Sendo assim, os trabalhadores, que no caso do nosso estudo são professores já formados e em formação, jamais serão meros executores daquilo que lhes é prescrito, pois cada contexto de atuação exigirá um fazer diferenciado, visto que cada situação que está relacionada com a sua atividade laboral (aulas, preparação das atividades, interação com os alunos e demais profissionais da área) é única e irrepetível, assim como o enunciado. É importante destacar que essas prescrições apresentam níveis distintos, pois, no caso do professor, vão desde aquelas mais abrangentes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, até as normas mais específicas da própria escola e do próprio professor.

Nesse sentido, podemos afirmar que uma das principais motivações deste estudo deve-se à observação do fato de que, de maneira geral, o ensino de Língua Portuguesa tem sido problemático nas escolas de ensino fundamental e médio. Desde a publicação dos PCN (1998), estamos expostos a uma série de mudanças no contexto educacional brasileiro. Novas normas e paradigmas para o ensino, de modo geral, foram estabelecidas, o que engloba também a atividade do professor de Língua Portuguesa. Dessa forma, é possível afirmar que, mesmo havendo um grande número de estudos sobre as diferentes abordagens de ensino de línguas, apontando para a necessidade do trabalho embasado na perspectiva dos gêneros discursivos, inclusive um documento oficial (PCN) que serve como referência para o ensino de língua, parece que na prática ainda há muitas dúvidas por parte dos professores em relação ao que fazer e de que maneira agir para que os objetivos da disciplina sejam atingidos, ou seja, como lidar com as prescrições que são impostas e desenvolver o trabalho de maneira satisfatória.

Dito de outra forma, é possível observar que, apesar de o ensino de Língua Portuguesa estar sendo o foco de muitos estudos na área da Linguística, parece ser frequente, quando se discute sobre questões relacionadas ao ensino/aprendizagem de línguas, mais especificamente no que diz respeito à atuação docente, abordagens e metodologias de ensino, a ideia de que o diálogo entre teoria e prática, bem como entre universidade e escola, não se dá em condições desejáveis, ou seja, é bastante conflituoso, no sentido de que, apesar de ocorrerem muitas discussões sobre essa questão, parece que ainda há muitas dificuldades no momento em que o professor precisa relacionar os conhecimentos da academia e da prática. Nesse contexto, ao abordar especificamente o ensino de Língua Portuguesa, é possível destacarmos que há uma série de expectativas em relação à atuação docente que perpassam, inclusive, discursos oficiais, que destacam a necessidade de

um profissional qualificado, e principalmente atualizado diante de teorias da linguagem que ganham espaço na escola. Entretanto, para o profissional que se encontra no mercado há algum tempo, algumas vezes torna-se difícil rever toda a sua formação e abrir-se para repensar o alcance real de sua prática. Diante desse quadro, há quem se pergunte: – *Então não devo mais ensinar gramática? E a leitura dos clássicos nacionais, não deve mais ser exigida?* (PCNEM, p.85)

A partir dessa problematização é que desenvolvemos o presente estudo, partindo do pressuposto de que, muitas vezes, a forma como se lida com os conflitos intrínsecos à atividade docente no que diz respeito à relação entre teoria/prática e universidade/escola não traz benefícios para a realização e aperfeiçoamento do trabalho do professor. Sabemos que não é possível haver uma relação direta entre aspectos teóricos e práticos; entretanto, é necessário que, de alguma forma, o professor, ao desenvolver a sua atividade laboral considere tanto questões teóricas que envolvem esse processo, quanto questões relacionadas à prática em sala de aula. Sendo assim, com a realização desta pesquisa, problematizaremos e discutiremos a seguinte questão: Como ocorre a relação entre saberes acadêmicos (instituídos) e práticos (investidos) na atividade de professores de LP, tanto os já formados, que atuam no nível médio de ensino, quanto os que estão em processo de formação?

Partindo desse questionamento, temos como objetivo geral investigar, a partir de uma análise enunciativo-discursiva, como ocorre o diálogo entre saberes instituídos e saberes investidos na atividade de professores de Língua Portuguesa, visando contribuir para o (re)conhecimento acerca da complexidade da atividade docente. Além disso, propomos os seguintes objetivos específicos: (a) dar visibilidade, via análise discursiva, ao debate de normas que constitui o trabalho do professor de Língua Portuguesa, em especial o debate entre as normas antecedentes e as renormalizações, buscando compreender facetas da complexidade de sua atividade laboral; (b) investigar as

concepções de linguagem apresentadas pelos professores de Língua Portuguesa (já formado ou em formação), com vistas a compreender de que forma essas concepções influenciam as suas práticas; e (c) apreender características da atividade do professor de Língua Portuguesa, de modo a compreender de que maneira essa atividade é conduzida em sala de aula.

Sob o ponto de vista teórico, este estudo está embasado, essencialmente, na teoria dialógica do discurso (BAKHTIN, 1929/1997, 1934-1935/1998, 1952-1953/2003, 1959-1961/2003, 1970-1971/2003, 1974/2003, 1920-1924/2010; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2006), cujo princípio básico diz respeito ao fato de que o dialogismo perpassa todo e qualquer ato de linguagem, visto que construímos o nosso discurso, entendido como “a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística” (BAKHTIN, 1929/1997, p. 207), a partir da relação entre enunciados novos e já ditos.³ Essa concepção dialógica é de fundamental importância para a compreensão acerca da atividade laboral dos professores de LP, no sentido de nos auxiliar a analisar como se dá o embate entre vozes diversas, resultantes de diferentes histórias, valores e experiências, sobre essa atividade. O processo de compreensão, nessa perspectiva, é sempre ativo/responsivo, pois para compreender é preciso que haja atribuição de sentidos em relação ao enunciado do outro. A essa abordagem, articulamos estudos realizados pelas ciências do trabalho (FAÏTA, 2004, 2005; SCHWARTZ, 2000, 2006, 2007a, 2007b; AMIGUES, 2004), em especial a perspectiva ergológica, que ressalta que toda atividade laboral é heterogênea e dinâmica, pois é constituída por um debate constante entre os saberes prévios e as renormalizações (SCHWARTZ, 2006, 2007). Essa articulação deve-se ao fato de que a complexidade da atividade laboral, os conflitos e os debates de normas constituintes do trabalho podem ser percebidos a partir de uma análise linguística de base discursiva.

No que se refere aos sujeitos participantes da pesquisa, foram convidadas para participar da investigação duas professoras de LP de uma escola do ensino médio da rede pública estadual (CIEP) e três professoras em formação, alunas do curso de Letras em uma universidade pública (Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA), ambas as instituições localizam-se na cidade de Bagé, interior do Rio Grande do Sul, que desenvolvem atividades na escola em questão a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)⁴.

3 No nosso estudo, não entramos no mérito de discussão sobre autoria das obras do Círculo de Bakhtin. Sendo assim, optamos por informar a autoria dos livros de acordo com as edições consultadas. Além disso, destacamos que a informação das datas ocorre da seguinte forma: data de produção ou de primeira publicação e ano da edição consultada, respectivamente.

4 Programa desenvolvido a partir de uma ação conjunta entre o Ministério da Educação (MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que integra universidade e escola, inserindo licenciandos no ambiente escolar e proporcionando formação continuada para os professores envolvidos.

Para a constituição do material de análise, considerando os objetivos da pesquisa e o referencial teórico que a sustenta, foram criados espaços de verbalização – (a) entrevistas individuais, (b) questionário e (c) grupo de discussão – para as professoras discorrerem sobre a atividade docente, tornando-a objeto de reflexão. A criação desses diferentes espaços deve-se à importância da verbalização dos sujeitos acerca de seu fazer laboral, a fim de que possam melhor compreendê-lo. De acordo com Clot (2006, p.135), "a verbalização é em si mesma uma legítima atividade do sujeito, e não apenas um meio de acesso a outra atividade". Isso significa que não entendemos esses espaços como formas de buscar verdades absolutas sobre o trabalho, mas como um momento em que, a partir de um distanciamento temporal e espacial, o trabalhador possa falar sobre sua experiência frente a outros destinatários (pesquisador e/ou demais participantes do estudo), criando-se um momento de produção de saberes sobre a atividade, que emergem discursivamente e podem ser problematizados posteriormente pelo pesquisador em suas análises.

Em função de alguns problemas que ocorreram no andamento da pesquisa, como falta de disponibilidade de tempo das participantes do estudo, não foi possível que todas as envolvidas fossem submetidas às mesmas etapas de verbalização. Assim, as duas professoras efetivas da escola contribuíram participando de entrevistas individuais, enquanto as professoras em formação, bolsistas do PIBID, responderam a um questionário e participaram de um encontro formando um grupo de discussão. Outro aspecto que merece ser destacado diz respeito ao fato de que o processo de constituição do material de análise ocorreu em momentos distintos, primeiramente com as professoras já formadas e no semestre seguinte com as professoras em formação.

Nesse contexto, a partir do material de pesquisa produzido em diferentes instâncias de dizer, foi feita uma seleção de enunciados para análise e discussão, a fim de problematizar a atividade laboral do professor de LP no que diz respeito aos seguintes aspectos: (a) diálogo entre os saberes instituídos (acadêmicos) e os saberes investidos (práticos) na atividade docente; (b) debate de normas (normas antecedentes e renormalizações) que constitui o trabalho do professor de Língua Portuguesa; (c) concepções de linguagem que norteiam a prática do professor de Língua Portuguesa (já formado ou em formação); e (d) características da atividade do professor de LP. Os enunciados são analisados a partir de conceitos da teoria bakhtiniana, como relação dialógica, signo ideológico, enunciado e vozes discursivas, e da abordagem ergológica, como normas antecedentes, renormalizações, saberes instituídos e saberes investidos. Com base nesses conceitos, buscamos desenvolver a análise, considerando como pressuposto “uma atitude responsiva ativa que, no caso da pesquisa, implica uma postura crítica do pesquisador diante da opacidade do material de estudo, de modo a responder à

complexidade e às questões que surgem no decorrer da investigação (DI FANTI, 2012, p.311).

Tendo como base a perspectiva teórica e metodológica adotada neste trabalho, entendemos que as reflexões propostas poderão ser relevantes tanto para o âmbito escolar quanto para o acadêmico. Em relação ao contexto escolar, esperamos que haja uma contribuição para um possível aprimoramento da prática de professores de LP em nível médio, a partir da criação de saberes sobre a sua atividade e do (re)conhecimento da complexidade que a constitui, ao estabelecer diálogo entre conhecimentos da academia e da prática. Já em relação ao contexto acadêmico, buscamos oportunizar a discussão, embasada em estudos linguísticos, de questões teóricas relacionadas ao ensino de LP, como é o caso dos gêneros discursivos, além de um aprofundamento de conceitos e princípios da teoria bakhtiniana.

O presente trabalho está estruturado em três capítulos, seguidos das considerações finais. O primeiro deles, intitulado *Linguagem e trabalho: atividades dialógicas e indissociáveis*, apresenta os pressupostos teóricos que norteiam esta pesquisa. Ele se divide em duas partes: (a) *Estudos sobre a linguagem: a perspectiva dialógica do discurso*, em que apresentamos conceitos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin, e (b) *Estudos sobre o trabalho: a perspectiva ergológica da atividade*, em que conceitos propostos pela ergologia, de relevância para a nossa reflexão, serão discutidos.

O segundo capítulo, *Atividade docente em foco: aspectos contextuais e metodológicos da pesquisa*, compreende a apresentação do percurso metodológico do trabalho, desde seu contexto mais geral até os procedimentos de constituição do material e desenvolvimento das análises. Esse capítulo divide-se em: (a) *Atividade do professor de Língua Portuguesa: formações inicial e continuada*, (b) *Escola, Universidade e participantes da pesquisa*, (c) *A constituição do material de análise* e (d) *Os procedimentos de seleção e análise*.

No terceiro capítulo, *Saberes instituídos e saberes investidos: análise dialógica da complexidade do trabalho docente*, são apresentadas as análises enunciativo-discursivas a partir do material constituído para este estudo. Essas análises estão organizadas em três temas: (a) *A constituição da atividade laboral do professor de Língua Portuguesa: entre a teoria e a prática* e (b) *Concepções de linguagem e de ensino: entre as abordagens gramatical e discursiva* e (c) *Dificuldades no trabalho docente e no processo de formação inicial e continuada*, que oportunizam discussões acerca da complexidade da atividade do professor de Língua Portuguesa.

Por fim, nas *Considerações finais*, apresentamos as reflexões a partir das análises realizadas. Buscamos considerar em nossas reflexões a dinamicidade e complexidade da linguagem, do sujeito e a atividade de trabalho, na tentativa de compreendermos como se constitui a atividade de laboral do professor de LP.

É importante destacar que as discussões propostas neste estudo levam em consideração o fato de que os sujeitos participantes desta pesquisa, professores já formados e professores em formação, possuem experiências, histórias e saberes diferentes. Apesar disso, as análises apontaram que, no que diz respeito à forma como ocorre o diálogo entre saberes instituídos e saberes investidos na atividade de professores de Língua Portuguesa, o caráter complexo e conflituoso é intrínseco. Isso se deve ao fato, principalmente, de que o fazer docente, tanto dos professores já formados, como também dos que estão em processo de formação, constitui-se a partir do embate de valores distintos: há uma tensão constante entre vozes do ensino tradicional e vozes dos estudos linguísticos atuais, influenciando a construção dos saberes investidos dos docentes.

1. LINGUAGEM E TRABALHO: ATIVIDADES DIALÓGICAS E INDISSOCIÁVEIS

O presente capítulo visa à apresentação e discussão dos pressupostos teóricos que embasam este estudo, de caráter interdisciplinar⁵, que pretende problematizar questões relacionadas à atividade laboral do professor de Língua Portuguesa em nível médio. De acordo com Di Fanti (2005), há uma indissociabilidade entre linguagem e trabalho, concebidas, nessa perspectiva, como atividade de linguagem e atividade de trabalho. Sob esse ponto de vista, destacamos a relevância de embasarmos teoricamente esta pesquisa em dois eixos principais: estudos sobre a linguagem e estudos sobre o trabalho.

A possibilidade de associação entre esses dois eixos justifica-se, principalmente, pelo fato de que “assim como a atividade de linguagem é opaca, não transparente, a atividade de trabalho também o é, já que se configura como uma *alquimia indefinida*, um espaço em que circulam diferentes histórias, valores e saberes”. Nessa perspectiva, ao abordar a noção de atividade, devemos considerar a “opacidade do “dizer” e do “fazer””, visto que todo o sujeito/ trabalhador é singular e constitui-se dialogicamente (DI FANTI, 2012, p.317).

Para tratar do primeiro eixo, abordado na seção 1.1, *Estudos sobre a linguagem: a perspectiva dialógica do discurso*, apresentamos noções da teoria bakhtiniana consideradas relevantes para o nosso trabalho, a partir da seguinte subdivisão: 1.1.1 *Linguagem e dialogismo: a constituição de relações de sentido*, 1.1.2 *A concepção de sujeito e o ato ético em Bakhtin: a responsividade como princípio constitutivo* e 1.1.3 *O ensino de língua portuguesa e os gêneros do discurso: estabelecendo diálogos*. Já em relação ao segundo eixo, 1.2 *Estudos sobre o trabalho: a perspectiva ergológica da atividade*, destacamos a seguinte subdivisão: 1.2.1 *A complexidade da atividade de trabalho: entre normas e renormalizações* e 1.2.2 *A heterogeneidade constitutiva da atividade laboral: entre saberes instituídos e investidos*.

Cabe destacar que tanto a abordagem dialógica quanto a abordagem ergológica, além de outras convergências, conforme afirma Di Fanti (2012, p.326), “têm como ponto de articulação a vida: a vida da língua e a vida do trabalho. Nesse sentido, podemos entender que tanto a linguagem quanto o trabalho devem ser considerados em sua singularidade e dinamicidade, ou seja, devem ser compreendidos como atividades vivas, constituídas na interação e realizadas em determinado tempo e espaço, envolvendo sujeitos diversos. De acordo com a autora, “a pesquisa como um ato ético, responsável,

⁵ O nosso estudo, inserido na área da Linguística Aplicada, dialoga com preceitos das Ciências do Trabalho, como a Ergonomia da Atividade e principalmente a Ergologia.

que aproxima essas duas abordagens não tem alibi; a esse ponto deve debruçar-se”. Dessa forma, tanto os participantes da pesquisa quanto o pesquisador não possuem alibi no sentido de que são considerados sujeitos plenamente responsáveis pelas posições enunciativas que assumem, respectivamente, no que diz respeito à verbalização sobre o seu fazer laboral e à análise discursiva acerca dessa verbalização. Isso significa que, a partir da singularidade de cada sujeito e de cada situação, assume-se uma responsabilidade em relação a todo e qualquer ato (de linguagem, de trabalho). É a partir dessa concepção teórico-metodológica que delimitamos nosso objeto de estudo e desenvolvemos este trabalho, considerando que o processo de pesquisa é constituído de forma dialógica e responsiva.

1.1 ESTUDOS SOBRE A LINGUAGEM: A PERSPECTIVA DIALÓGICA DO DISCURSO

Para o desenvolvimento da presente proposta de pesquisa, adotamos uma concepção teórica que enfatiza a natureza social da linguagem: a teoria dialógica do discurso, proposta por Mikhail Bakhtin, um dos mais importantes filósofos da linguagem do século XX, e seu Círculo, que era constituído por um grupo multidisciplinar (biólogo, pianista, filósofo, professor). Além de M. Bakhtin, líder do grupo, os principais integrantes na área da linguagem eram V. N. Volochínov e P. N. Medvedev. As discussões do Círculo de Bakhtin, que tinham como principal foco reflexões sobre filosofia e linguagem, ocorreram na Rússia no período entre 1919 e 1929. Como produto dessas discussões temos uma obra vasta e extremamente complexa, da qual alguns textos, em especial *Freudismo, Marxismo e filosofia da linguagem* e *O método formal nos estudos literários*, apresentam dúvidas em relação à autoria, visto que os dois primeiros haviam, originalmente, sido publicados sob o nome de Voloshínov e o último sob o nome de Medvedev, o que foi posteriormente colocado em dúvida, ocasionando incertezas quanto a essa questão. Nesse sentido, três diferentes soluções passaram a ser adotadas pelos estudiosos da área: a) respeito à autoria das edições originais; b) atribuição da autoria à Bakhtin em todos os textos disputados e c) inclusão dos nomes dos dois autores, Bakhtin/Voloshínov e Bakhtin/Medvedev, nos textos em que a autoria é discutida (FARACO, 2009). Neste trabalho, adotamos a terceira solução apontada, fazendo referência aos dois autores nas obras em que a autoria é incerta.

No livro *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2006), são apresentados alguns questionamentos em relação ao seu próprio objeto de estudo: “Mas o que é a linguagem? O que é a palavra?” (p.71). Observa-se na reflexão que a apresentação de diretrizes metodológicas e a delimitação de fronteiras é

fundamental para que se consiga compreender o que constitui a linguagem enquanto objeto de estudo. São discutidos alguns aspectos da língua em três âmbitos: físico, fisiológico e psicológico. No entanto, destaca-se que é necessário acrescentar o aspecto social da linguagem, visto que “*a unicidade do meio social e a do contexto social imediato* são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico que definimos possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem”, o que a torna bastante complexa (p.73).

No sentido de complementar essa discussão, Bakhtin/Volochinov (1929/2006) apresenta uma análise geral das linhas teóricas que tratam da linguagem na época. Nessa análise crítica duas orientações linguísticas: o “*subjetivismo idealista*” e o “*objetivismo abstrato*”. Em relação à primeira orientação, destaca o interesse “*pelo ato da fala, de criação individual como fundamental da língua*”. Nessa perspectiva, o psiquismo individual é considerado como fonte da língua, cabendo aos estudiosos da linguagem “*preparar a explicação exaustiva do fato linguístico como proveniente de um ato de criação individual, ou então servir a finalidades práticas de aquisição de uma língua dada*” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2006, p. 74). Tal aceção, conforme o Círculo, impede que se considere a natureza social da linguagem, já que “*o centro organizador de toda a enunciação, de toda a expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo*”, ou seja, é o contexto sócio-histórico que influencia e constitui o conteúdo e os sentidos dos enunciados (p.125). De acordo com a abordagem bakhtiniana, a linguagem deve ser considerada a partir da inserção sócio-ideológica do sujeito que a utiliza, visto que é em contextos de fala concretos que ela se materializa e adquire sentidos. Sendo assim, entende-se que “*a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*” (p.128).

Em contraposição ao subjetivismo idealista, é apresentada a segunda orientação, o objetivismo abstrato, que tem como objeto de estudo o sistema linguístico, ou seja, os elementos repetíveis da língua no que diz respeito aos aspectos fonéticos, gramaticais e lexicais. Nessa perspectiva, os elementos linguísticos são considerados como formas estáveis, que apresentam traços idênticos, o que proporciona “*a unicidade de uma dada língua e sua compreensão por todos os locutores de uma mesma comunidade*” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2006, p.79). Essa orientação teórica teve Saussure como principal representante, o qual, segundo Bakhtin/Volochinov (1929/2006), desenvolveu as ideias de sua concepção teórica de forma “*brilhante*”, apresentando “*uma clareza e uma precisão admiráveis*”, o que tornou suas formulações “*clássicas*” (p.87). No entanto, apesar dessa clareza e precisão, na perspectiva do Círculo de Bakhtin, havia a necessidade de que se compreendesse a linguagem a partir de uma abordagem mais ampla, em que não se considerasse que a essência na língua está apenas no indivíduo, como

queria a primeira orientação, ou na forma linguística, como queria a segunda, o que foi de extrema relevância para o desenvolvimento de uma nova postura no âmbito dos estudos da linguagem.

Sendo assim, sem desconsiderar a importância dessas diferentes perspectivas teóricas para a evolução dos estudos linguísticos, o Círculo de Bakhtin desenvolve sua própria abordagem teórica. De acordo com Faraco (2009), apesar de ter a linguagem como objeto de estudo, o Círculo deixou “uma densa e rica contribuição de natureza filosófica que veio a se somar às muitas outras que têm tentado, ao longo dos milênios, apreender o Ser da linguagem” (p.9). Após discutir questões mais amplas relacionadas a concepções de sujeito, vida, arte, estética e ética, em torno de 1925/1926, ocorreu uma espécie de “virada linguística”, como destaca Faraco, momento em que o tema “linguagem” adquire uma importância maior no contexto do Círculo de Bakhtin.

A partir dessa virada, o grupo, no que diz respeito à linguagem, passou a tratar de ideias consideradas fundamentais para Bakhtin, como a temática axiológica, a questão do evento único do Ser e a relação eu/outro. Além disso, é importante destacar o interesse de Voloshinov em relação aos estudos linguísticos e “o projeto deste e de Medvedev de elaborar um método sociológico para os estudos da linguagem, da literatura e das manifestações da chamada cultura imaterial como um todo”. Sendo assim, é possível considerar que a teoria bakhtiniana constituiu-se a partir de posicionamentos teóricos e interesses diversos, ou seja, baseou-se na “força heurística da pluralidade de pontos de vista” (FARACO, 2009, p.30).

Dessa pluralidade de pontos de vista, surge uma abordagem teórica que, de acordo com Sobral (2009, p.7), defende a ideia de que “todo sujeito/todo sentido é constituído, forma sua identidade, sempre em processo, nas relações que mantém desde o nascimento com outros sujeitos/sentidos”. Nessa perspectiva, a linguagem, assim como o sujeito/sentido, é constituída na relação com o outro (outros sujeitos, outros discursos), sendo entendida, portanto, como essencialmente dialógica. É a partir desse lugar que falamos e, a seguir, abordaremos alguns conceitos que consideramos importantes para o estudo proposto, como: linguagem, signo ideológico, enunciado, dialogismo, vozes discursivas, sujeito bakhtiniano, ato ético e gêneros do discurso.

1.1.1 LINGUAGEM E DIALOGISMO: A CONSTITUIÇÃO DE RELAÇÕES DE SENTIDO

De acordo com Bakhtin (1959-1961/2003, p.324), “a língua, a palavra são quase tudo na vida humana”. É a partir dessa importância que é dada à linguagem que o Círculo de Bakhtin desenvolve sua teoria considerando que todo e qualquer ato de linguagem é

constitivamente dialógico. Essa concepção perpassa toda a obra bakhtiniana, que apresenta reflexões que podem abranger pesquisas nas mais diversas áreas, como linguística, literatura, filosofia, educação, estudos sobre o trabalho, justamente por considerar a complexa relação entre a linguagem e a vida. No entanto, o desenvolvimento de conceitos como os de língua/linguagem não ocorre de maneira linear na referida obra, “sem um movimento dialógico que exija atitudes responsivas do leitor, isto é, gestos de respostas à teoria em um movimento de aproximação e/ou distanciamento entre o que apreendemos e o que é apreendido” (DI FANTI, 2003, p.2). Essa falta de linearidade na discussão dos diferentes conceitos teóricos apresentados pelo Círculo torna a compreensão da teoria, de forma geral, bastante complexa e desafiadora.

Nesse contexto, é possível afirmar que o enfoque dialógico, princípio básico da teoria, estará norteando as análises da linguagem, sempre considerada em uso, ou seja, na interação. Conforme Bakhtin (1959-1961/2003, p.312), as ciências humanas têm como objeto de estudo o homem e suas especificidades, dentre elas a de criar textos. Sendo assim, é possível entender que, de acordo com essa abordagem teórica, é a partir da análise de textos/ discursos que se dá o fazer científico. Essa análise ocorre a partir da atribuição de sentidos por parte do pesquisador, que, assim como o pesquisado, é um produtor de textos. Para o autor, “a atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendida (como atitude humana e não como ação física) unicamente no contexto dialógico da própria época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos)” e, conseqüentemente, sempre será analisada de acordo com o contexto sócio-histórico no qual o sujeito está inserido.

A partir dessa perspectiva, em que há uma compreensão ativa e responsiva por parte do pesquisador em relação aos sentidos que emergem do discurso do pesquisado, o enunciado sempre será entendido “como um todo individual singular e historicamente único” (BAKHTIN, 1959-1961/2003, p.334) e, portanto, o que será analisado é o seu funcionamento, ou seja, a linguagem em uso, ao invés da língua enquanto sistema. Também é importante destacar que, para a teoria dialógica, os enunciados são únicos e irrepetíveis, e “a enunciação é de natureza social” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2006, p.113), visto que é produto da interação entre diferentes falantes, entre diferentes discursos, em contextos diversos. Isso significa que a enunciação pressupõe o *outro*, outros discursos, outros falantes, que necessariamente influenciam a constituição discursiva do sujeito e a construção de suas posições sociais e valorações. É nesse contexto dialógico que emerge a enunciação, que, para ser compreendida, deve ser vinculada a sua situação concreta de produção, bem como relacionada ao momento sócio-histórico em que foi produzida.

Em *O discurso no romance* (Bakhtin, 1934-1935/1998), o autor, ao discutir a forma como a língua, ao ser materializada em forma de enunciado concreto, é constituída,

desenvolve a importante noção de plurilinguismo, que é entendido como a multiplicidade de vozes (pontos de vista, posições sociais) que ressoam no enunciado. Nesse sentido, é de fundamental importância que se analisem não só as múltiplas vozes que compõem o discurso, mas também a forma como elas se relacionam, dialogam e são tensionadas.

No que diz respeito a essa tensão, Bakhtin (1934-1935/1998) destaca a relação entre duas forças permanentemente atuantes no discurso: as centrípetas, que visam a um movimento de centralização, e as centrífugas, que buscam um movimento de descentralização. Conforme o autor, “ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas” (p.82), o que significa que há um movimento dialógico constante, uma tensão, entre a tentativa de manter uma unidade em relação à linguagem, ao sentido e a determinado ponto de vista, e a diversidade de vozes, provenientes de outros sujeitos e discursos, que remetem ao plurilinguismo social e histórico. A manifestação dessas forças de centralização e descentralização pode ser percebida por meio da análise de enunciados vivos, visto que é na dialogicidade constitutiva da linguagem em uso que essas forças atuam.

Ao discutir como essa dialogicidade constitui a linguagem, no texto *Problemas da Poética de Dostoiévski* (1929/1997), Bakhtin afirma que é importante analisar a materialidade linguística considerando a interação entre as relações lógicas e as relações dialógicas. De acordo com o pensador, “as relações dialógicas são absolutamente impossíveis sem relações lógicas e concreto-semânticas, mas são irredutíveis a estas e têm especificidade própria” (p.184). Nesse sentido, é necessário destacar que as relações lógicas, que ocorrem entre os elementos fonéticos, lexicais, sintáticos e semânticos, não podem ser desconsideradas pelos linguistas, uma vez que auxiliam na constituição das relações dialógicas, que são apreendidas por meio da análise do discurso vivo, ou seja, do enunciado concreto.

De acordo com essa perspectiva, é possível entender que “as relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda a espécie de enunciados na comunicação discursiva” (BAKHTIN, 1959-1961/2003, p.323), estabelecendo uma interdependência entre locutor e interlocutor. Corroborando a existência dessa relação, ao discutir as bases da teoria dialógica, Di Fanti (2012, p.322) afirma que “a constitutiva e tensa relação com o outro é fundamento epistemológico do pensamento bakhtiniano, em que o outro é condição indispensável para a existência do discurso, do sujeito e do sentido”. É nesse contexto de interação entre os falantes que

o enunciado constitui-se como uma resposta a uma realidade concreta, ou seja, o enunciado se materializa heterogeneamente quando um indivíduo, de um dado contexto cultural, toma uma atitude responsiva (em relação ao objeto do discurso e à atitude do outro sobre o objeto), posição ideológica corporificada por acento valorativo (DI FANTI, 2012, p.313).

A partir dessa perspectiva, considerando-se que o sujeito, por meio de uma atitude responsiva frente à linguagem e ao outro, produz enunciados que estão sempre repletos de valorações. Dito de outra forma, os signos constituem enunciados que necessariamente expressam posições sociais dos sujeitos, que são formadas sempre na relação dialógica com o outro (outros sujeitos, outros discursos). Sendo assim, podemos afirmar que o signo ideológico, na teoria bakhtiniana, “é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2006, p. 33). Isso significa que o signo, além de refletir (apontar para dada realidade), também refrata (constrói sentidos diversos a respeito dessa realidade). Nesse contexto, é possível entender que “toda a palavra é ideológica e toda a utilização da língua está ligada à evolução ideológica” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2006, p.126). Isso acontece em função de que, para a teoria bakhtiniana,

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (p.127).

Nesse sentido, é possível compreendermos que a linguagem é perpassada por aspectos sociais, históricos e ideológicos, constituídos a partir dos processos de interação verbal. E o discurso é entendido, a partir da perspectiva bakhtiniana, como

toda atividade comunicativa, produtora de sentidos, ou melhor, de efeitos de sentidos, entre interlocutores (sujeitos situados social e historicamente) nas suas relações interacionais. Pressupõe uma concepção de língua enquanto trabalho, atividade de construção de sentidos entre falantes na qual o que se diz significa em relação ao que não é dito, ao efeito que se pretende atingir; significa em relação ao lugar social de onde se diz, a quem se diz; significa em relação a outros discursos que circula(ra)m socialmente. O discurso se manifesta linguisticamente por meio de textos. Isto é, o discurso se materializa sob a forma de texto. É por meio do texto que se pode entender o funcionamento do discurso (BRANDÃO, 2004).

Dessa forma, podemos afirmar que a interação entre sujeitos e discursos está relacionada à noção de diálogo que perpassa toda a teoria bakhtiniana. De acordo com essa abordagem, o “diálogo” não se restringe à comunicação face a face, mas diz respeito a “toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2006, p.127). Dito de outra forma, o dialogismo é um princípio constitutivo de todo processo de enunciação, ou seja, “qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta” (p.128). Nessa perspectiva, é possível entender que “enquanto um todo, a enunciação só se realiza no curso da comunicação verbal, pois o todo é determinado pelos seus limites,

que se configuram pelos pontos de contato de uma determinada enunciação com o meio extraverbal e verbal (isto é, as outras enunciações)” (p.129).

Ainda em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2006, p.134-135), ao ser discutida a constituição do enunciado, destaca-se que ele sempre será formado a partir de um tema e de uma significação, aspectos que são indissociáveis. Enquanto o tema está diretamente relacionado ao sentido da enunciação, é único, individual e não-reiterável, a significação diz respeito às formas linguísticas, ou seja, o aparato técnico utilizado para constituir o enunciado, elementos reiteráveis e idênticos sempre que repetidos. Na referida obra, o tema é entendido como “um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução” e é formado a partir da significação, isto é, de formas abstratas que ganham vida na enunciação. Nesse contexto, de acordo com o autor, a palavra será constituída em função da multiplicidade de sentidos que pode adquirir de acordo com o seu contexto de utilização. Essa característica é, conforme destaca Bakhtin, “o índice que faz de uma palavra uma palavra”. Ainda tratando dessa importante distinção, Bakhtin afirma que

o tema constitui o *estágio superior real da capacidade linguística de significar*. De fato, apenas o tema significa de maneira determinada. A significação é o *estágio inferior da capacidade de significar*. A significação não quer dizer nada em si mesma, ela é apenas um potencial, uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2006, p.136)

Nesse sentido, é possível destacar que a palavra somente irá adquirir sentido e valorização em um contexto de utilização, levando em conta fatores como interlocutores, tempo, espaço, momento histórico, esfera de atividade etc. Sendo assim, conforme aponta Cereja (2005, p. 202), “o instável e o inusitado de cada enunciação se somam à significação, dando origem ao tema, resultado final e global do processo da construção de sentido”. A significação, portanto, está para o signo linguístico, assim como o tema está para o signo ideológico, “resultado da enunciação concreta e da compreensão ativa”.

Sob essa perspectiva, as análises enunciativo-discursivas devem levar em conta essas duas dimensões, tema e significação, considerando tanto o sentido contextual da palavra quanto sua orientação no sistema da língua. De acordo com França (2007, p. 162), “localizar o sentido é identificar esses dois níveis e estabelecer relação entre eles numa situação concreta, formulando a questão sobre como se constrói o sentido na interação”. Considerando-se que o sentido é constituído na interação, em situações concretas de uso da linguagem, também é importante destacar que

toda palavra usada na fala real possui não apenas tema e significação no sentido objetivo, de conteúdo, desses termos, mas também um acento de valor ou apreciativo, isto é, quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito)

pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Sem acento apreciativo, não há palavra (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2006, p.137).

Sendo assim, é possível entendermos que, na perspectiva bakhtiniana, sempre que o sujeito fizer uso da linguagem em uma situação de interação estará acentuando valorativamente seu discurso. Dito de outra forma, a linguagem em seu contexto de utilização sempre fará emergir pontos de vista, visões de mundo diversas por parte dos falantes, visto que “os grupos humanos vão atribuindo valorações diferentes aos entes e eventos, às ações e relações nela ocorrentes” (FARACO, 2009, p. 51).

1.1.2 A CONCEPÇÃO DE SUJEITO E O ATO ÉTICO EM BAKHTIN: A RESPONSABILIDADE COMO PRINCÍPIO CONSTITUTIVO

Além dos conceitos relacionados à linguagem e dialogismo, já apresentados, para o desenvolvimento deste trabalho, é necessário que se discutam outras duas importantes noções que estão diretamente relacionadas: a concepção de sujeito e o ato ético na perspectiva bakhtiniana. De acordo com Sobral (2009, p.122), na teoria dialógica do discurso, o sujeito é constituído “no âmbito de uma arquitetura de formação e alteração constante de sua identidade na qual os diferentes elementos que constituem sua fluida e situada identidade estão em permanente tensão, em constante articulação dialógica”. Sendo assim, é possível afirmar que é a partir de uma multiplicidade de discursos e contextos sociais que o sujeito é formado, sendo, portanto, um sujeito dialógico. Nessa perspectiva, é importante lembrar que essa dialogicidade é constituída a partir de sentidos e valorações diversas, “o que resulta em sujeitos que se constituem por meio de relações conflituosas, heterogêneas, pois cada um é responsável por acentuar ideologicamente os signos, seu discurso” (SILVA, 2007, p.89).

Corroborando a ideia de sujeito dialógico, Faraco (2009, p.84) afirma que “o mundo interior é uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonâncias e dissonâncias; e em permanente movimento, já que a interação socioideológica é um contínuo devir”. Dessa forma, a partir dessa multiplicidade e heterogeneidade de vozes, o sujeito produz discurso, entendido, nessa perspectiva, como “língua em sua integridade concreta e viva”, já que é realizado em situações reais de utilização da língua, na interação com variadas vozes sociais (BAKHTIN, 1929/1997, p.181). Convém salientar que tanto a produção quanto a recepção de discurso pressupõem um sujeito ativo, isto é, um sujeito que apresente uma atitude responsiva ativa na situação de interação, posicionando-se ativamente a respeito do que é dito e compreendido. Nessa perspectiva, a compreensão é sempre parcial e dialógica, visto que “compreender é opor

à palavra do locutor uma contrapalavra”, ou seja, o sujeito é orientado a partir da enunciação do outro, de acordo com o contexto em que se encontram. Sendo assim, de acordo com a teoria bakhtiniana, “a cada palavra que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica” (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1929/2006, p.137).

Reforçando essa ideia de dialogicidade constitutiva do processo de compreender, Amorim (2004, p.48) afirma que “a compreensão não é lugar da transparência e saturação do sentido, mas lugar de mediação. Compreende-se sempre sob a forma do processo da palavra, reconstruindo-traduzindo o texto do outro”. Nesse sentido, podemos considerar a compreensão como um ato responsivo, sempre sujeito a diferentes possibilidades, visto que a opacidade é uma característica inerente à linguagem, o que impede que tenhamos sentidos únicos, estáveis e estáticos. Nas palavras de Bakhtin (1920/1924/2010, p.66),

compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração. Somente do interior de minha participação posso compreender o existir como evento, [...].

Sendo assim, é importante ressaltar que todo processo de compreensão pressupõe uma atitude responsiva ativa, jamais neutra, do sujeito em relação ao objeto. É a partir do lugar único que ocupa no mundo, ou seja, de sua singularidade, que o sujeito efetivará, na relação com o outro (outros sujeitos, outros discursos), o processo de compreensão assumindo sua responsabilidade em relação a esse ato. Além disso, convém destacar que, na perspectiva do Círculo de Bakhtin, conforme afirma Faraco (2009, p.86-87), o sujeito é entendido como “social de ponta a ponta (a origem do alimento e da lógica da consciência é externa à consciência) e singular de ponta a ponta (os modos como cada consciência responde às suas condições objetivas são sempre singulares, porque cada um é um evento único do Ser)”. Nesse sentido, o sujeito, que é dialógico e heterogêneo, tem “a possibilidade de singularizar-se e singularizar o seu discurso (...) na interação viva com as vozes sociais”. Portanto, é possível compreender que o sujeito sócio-histórico bakhtiniano assume posições valorativas singulares em função do contexto em que está inserido e das vozes com as quais dialoga.

Ainda discutindo a concepção de sujeito, no ensaio *Metodologia das Ciências Humanas*, Bakhtin (1974/2003, p.400) afirma que na perspectiva das ciências humanas o sujeito “não pode ser estudado nem percebido como coisa porque, sendo sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico”. Dessa forma, o sujeito é entendido como responsivamente ativo, além de ser constituído pelo outro, visto que está inserido em contextos sociais diversos, nos quais produz e compreende discursos. Faraco (1996, p.125) ao abordar essa questão

destaca que “para Bakhtin a alteridade é a condição da identidade: os outros constituem dialogicamente o eu que se transforma dialogicamente num outro de novos eus”.

A partir dessa compreensão da noção de sujeito na perspectiva bakhtiniana, será possível discutirmos algumas ideias e conceitos propostos por Bakhtin em *Para uma filosofia do ato responsável* (BAKHTIN, 1920/1924/2012), um de seus primeiros textos⁶. Conforme afirma Amorim (2009, p.21), o referido texto do autor apresenta como característica marcante a repetição de ideias, ou seja, há o avanço no texto, mas sempre retomando a ideia principal que diz respeito à discussão sobre o confronto entre o mundo da cultura e o mundo da vida, juntamente com reflexões sobre como o ato ético, sempre responsável, é constituído a partir desse confronto. No entanto, “a cada retomada, é como se esse cerne se ampliasse, ganhasse novas consequências, abrangesse novas esferas e, assim, ampliasse sua significação”, o que corrobora a noção bakhtiniana de irrepetibilidade do enunciado, além de tornar a leitura bastante complexa.

Para uma filosofia do ato responsável (BAKHTIN, 1920/1924/2012) apresenta as primeiras formulações a respeito da natureza do ato efetivamente realizado. Para tanto, desde o início do texto, o autor faz uma importante distinção entre o que nomeia de mundo da cultura e mundo da vida, que são mundos que se “confrontam” e são “impenetráveis”. No entanto, na realização efetiva do ato ambos coexistem e interagem. Em relação ao primeiro mundo citado, o da cultura, Bakhtin destaca que é aquele em que “se objetiva o ato da atividade de cada um” (p.43) e é, portanto, o mundo da teorização, do coletivo, do repetível. Já o segundo, o mundo da vida, está relacionado à prática, à unicidade do ato, “o mundo em que tal ato realmente, irrepetivelmente, ocorre, tem lugar” (p.43). Dessa forma, nas palavras do autor, “somente o evento singular do existir no seu efetuar-se pode constituir essa unidade única” (p.43), e, conseqüentemente, o mundo da cultura é analisado a partir do ato (mundo da vida). Em síntese, todo ato integra, conjuntamente, uma elaboração teórica e uma materialidade concreta. Dito de outra forma, toda a realização de um ato humano será constituída a partir do diálogo entre o geral (teoria) e o particular (prática), aspectos que não podem ser dissociados. Nessa perspectiva, o autor afirma que

o mundo como conteúdo do pensamento científico é um mundo particular, autônomo, mas não separado, e sim integrado no evento singular e único do existir através de uma consciência responsável em um ato-ação real. (...) tal existir como evento singular é vivenciado, asseverado de modo emotivo-volitivo, e o conhecer não é senão um momento deste vivenciar-asseverar global (p.58).

⁶ De acordo com Amorim (2009), baseando-se em especialistas como Katerina Clark e Michel Holquist e Caryl Emerson, o primeiro texto publicado por Bakhtin foi *Arte e responsabilidade*, no ano de 1919.

Nesse sentido, é possível entendermos que, para Bakhtin (1920/1924/2012), toda a realização de um ato (de linguagem, de trabalho) não deve ser pensada somente teoricamente, mas considerando-se a sua responsabilidade (validade de sentido e realização em sua historicidade e individualidade), visto que é realizado por sujeitos socialmente situados e responsivos. Dessa forma, o autor entende que “cada um de meus pensamentos, com seu conteúdo, é um ato singular, responsável meu” (p.44) e a vida pode ser considerada como um ato complexo, pois “eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir” (p.44).

A essa ideia de responsabilidade/responsividade, Bakhtin associa o conceito de “não-álibi do Ser”, visto que o não-álibi transforma uma possibilidade vazia em um ato responsável, ou seja, ao agir, o sujeito necessariamente está implicado em seu fazer, responsabilizando-se por ele (p.99). A partir dessa concepção teórica, a realização de um ato supera toda a hipótese, pois é a atualização de uma decisão do sujeito. Além disso, ao realizar um ato-evento o sujeito concentra o sentido e o fato, o universal e o individual, o real e o ideal e constitui a passagem da possibilidade para o que ocorre uma única vez (BAKHTIN, 1920/1924/2012). Baseando-se na proposta bakhtiniana, Sobral (2009, p.121) afirma que os estudos acerca de atos “envolvem dois planos, a saber, o dos atos concretos, irrepitíveis, praticados por sujeitos concretamente definidos, e o dos atos enquanto atividade, ou seja, daquilo que há de comum, e portanto repetível, entre os vários atos.”

Isso significa que todo o ato humano, de acordo com a teoria bakhtiniana, é constituído a partir do diálogo constante entre: abstrato/ concreto, geral/ específico, repetível/ irrepitível. Esse diálogo resultará na concretização, sempre responsável, dos atos, o que só pode ser apreendido no mundo da vida, e não em termos teóricos, pois é a partir da vivência singular que o sujeito age (produz atos de linguagem, de trabalho) responsivamente. Buscando relacionar a concepção de sujeito bakhtiniano à figura docente, é possível afirmar que temos “um sujeito que é fundamentalmente responsivo e responsável pelo seu agir. Encontramos aí um sujeito ético. Este sujeito que não tem como escapar de responder é o professor de que necessitam as escolas” (GIOVANI E SOUZA, 2014, p.161). Isso significa que, ao desenvolver a sua prática de trabalho, o professor está constantemente agindo de forma responsiva, ou seja, está necessariamente implicado no seu fazer, uma vez que suas ações e suas escolhas são feitas em função de seus valores, suas experiências, sempre considerando a relação entre eu/ outro. Esse outro que influencia o seu fazer refere-se tanto aos que estão diretamente relacionados à atividade (alunos, pais, demais professores), como também às vozes sociais que, de alguma forma, dialogam com o seu fazer.

Nessa perspectiva, é necessário compreender como o sujeito professor lida com essa responsividade/ responsabilidade que lhe é exigida constantemente no exercício de

sua atividade de trabalho. Para tanto, é importante que se reflita sobre como a noção de ato ético está em estreita ligação com os conceitos de alteridade, dialogismo e valoração, o que pode auxiliar-nos nessa compreensão. Na perspectiva bakhtiniana, o discurso concreto da vida, realizado por sujeitos também concretos, pode ser entendido como um ato responsivo do qual não temos escapatória. Nesse sentido, todo discurso faz parte de um emaranhado de vozes com as quais entra em embate a todo o momento, com algumas vozes concorda, com outras discorda, com algumas possui uma relação de obediência. Ao pensarmos na atividade dos professores de LP, esse caráter conflituoso característico dos atos responsivos pode ser ainda mais perceptível, visto que eles precisam lidar ao mesmo tempo com a língua viva, latente, dinâmica dos seus alunos e com a gramática que a voz escolar tradicional insiste em cobrar que seja ensinada.

Em meio a essa tensão entre diferentes vozes, a responsividade do professor ainda é maior se considerarmos que ele passa a ter contato com os discursos inovadores que lhe exigem uma nova postura: o trabalho a partir de textos, gêneros, etc. Nesse contexto, é possível afirmar que sua atividade é permeada, então, por incontáveis tomadas de decisão em relação a essas vozes que ora convergem, ora divergem. Sendo assim, podemos considerar que a complexidade reside também nessa tomada de posição, no sentido de que o professor de LP não é obrigado a, necessariamente, escolher entre duas polaridades: ou trabalha com o mundo da teoria (gramática e nomenclaturas), ou trabalha com o mundo da vida (textos, gêneros, linguagens diversas). A atividade docente pode ser desenvolvida a partir da tensão entre o mundo da teoria e o mundo da vida e as escolhas feitas pelo professor a partir desses dois mundos são influenciadas por uma série de fatores, como a própria concepção de linguagem que norteia a sua prática e cobranças externas da instituição, por exemplo. Além de considerarmos essa tensão e complexidade, buscaremos discutir como se concretizam os atos dos professores de LP participantes desta pesquisa no desenvolvimento de sua atividade laboral e o que há de repetível considerando os atos desses diferentes profissionais.

1.1.3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS GÊNEROS DO DISCURSO: ESTABELECIDO DIÁLOGOS

O ensino de Língua Portuguesa tem passado, historicamente, por muitas mudanças em função, principalmente, de debates teóricos que apontam para a necessidade de que o trabalho com regras da gramática normativa, tendo como base uma concepção de língua como sistema, deixasse de ser o foco central das aulas. Ao abordar essa questão, Rojo (2008) destaca que essas reformulações pelas quais a disciplina passou deram-se a partir das reflexões que ocorreram em três principais momentos: a) virada pragmática, na

década de 1970; b) virada textual, na segunda metade da década de 1980 e c) virada discursiva, na década de 1990.

É importante destacar que, nesse contexto da virada discursiva, com o avanço dos estudos linguísticos e, principalmente, após a publicação dos PCN (1998), passamos a ter outras concepções de linguagem, diferentes das tradicionalmente predominantes, como norteadoras da disciplina de LP. De acordo com Rojo e Cordeiro (2004, p. 11), uma importante contribuição dos PCN em relação ao ensino de LP é o fato de que, a partir deles, nas escolas

passam a ter importância considerável tanto as situações de produção e de circulação dos textos como a significação que nelas é forjada, e, naturalmente, convoca-se a noção de gêneros (discursivos ou textuais) como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais.

Dessa forma, é possível afirmar que o documento é um subsídio importante para o professor no sentido de que respalda uma dimensão mais discursiva em relação ao trabalho com a linguagem em contraposição a uma forma mais tradicional de abordar a língua. Ao discutir questões relacionadas a essa temática, Geraldi (2002, p.41) destaca que ao se refletir sobre o ensino de língua portuguesa, um dos questionamentos necessários que se faça é “para que ensinar”, o que está diretamente relacionado à concepção de linguagem do professor. Segundo o linguista, há três correntes abrangentes dos estudos linguísticos que, de maneira geral, correspondem a três diferentes concepções de linguagem: a) gramática tradicional, em que a linguagem é concebida como “expressão do pensamento”, b) estruturalismo e transformacionalismo, em que se pensa a linguagem enquanto “instrumento de comunicação” e c) linguística da enunciação, em que se entende a linguagem como “forma de interação”, perspectiva em que o autor situa sua reflexão, visto que “situa a linguagem como o lugar de constituição das relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (p.41). Para o linguista,

uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados aos diversos contextos, percebendo as dificuldades entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar a língua, dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso (GERALDI, 2002, p.45-46).

Essa diferenciação apresentada por Geraldi sintetiza uma importante discussão no que se refere ao trabalho do professor de Língua Portuguesa: é necessário que se decida sobre o que será privilegiado em suas aulas: ensino da língua ou ensino da metalinguagem. Apesar de todas as reflexões teóricas envolvendo o ensino de língua materna, a prática nas escolas ainda está muito associada a esse trabalho com a metalinguagem

(memorização de terminologias, classificações baseadas na gramática normativa), em muitos casos, sem a devida análise sobre o real funcionamento da língua. Ainda assim, espera-se que os alunos dominem as habilidades de uso da linguagem, tanto no que se refere tanto à compreensão quanto à produção de textos (orais e escritos), o que, frequentemente, não acontece.

De acordo com Geraldi (2002, p.46), “a reflexão sobre o “para quê” de nosso ensino exige que pensemos sobre o próprio fenômeno de que somos professores – no nosso caso, a linguagem – porque tal reflexão, ainda que assistemática, ilumina toda a atuação do professor em sala de aula”. Muito se tem criticado, em diferentes âmbitos de ensino e de pesquisa, a continuidade de uma educação puramente mecanicista, que ainda é uma prática recorrente em muitas escolas. Para Geraldi (1997, p.121),

essa exclusiva soberania, esse culto religioso da educação mecânica floresce entre nós como em parte nenhuma. Lavra como peste das escolas às faculdades. Passa da cartilha às apostilas acadêmicas. E não só em gramática. Também o que se lê, um universo empobrecido, entre outras razões porque desambiguizado o universo para o qual aponta a literatura escolar.

Essa constatação feita pelo autor aponta para a necessidade de estarmos em constante reflexão sobre qual é o nosso objeto de estudo e sobre qual é a forma mais adequada de desenvolvermos as aulas de Língua Portuguesa, o que é um dos aspectos a serem discutidos neste estudo. Gregolin (2007) afirma que, historicamente, duas fases marcam a relação entre teorias linguísticas e ensino: a) a busca pela homogeneidade/normatividade (entre a metade do século XIX e a metade do século XX) e b) um direcionamento à heterogeneidade, a partir da inserção da linguística no cenário do país (década de 1960). Além disso, a autora destaca o fato de existir uma crise no ensino de Língua Portuguesa como língua materna. Entretanto, essa crise pode ser entendida como positiva, uma vez que, de acordo com a linguista, possibilita que se discutam como se dá a relação entre a história do país, a evolução dos estudos linguísticos e as transformações que vêm ocorrendo no que diz respeito às concepções de linguagem que orientam o trabalho do professor. Essa discussão é de fundamental importância para que possa haver as necessárias melhorias no ensino de LP.

Para nortear essas discussões e reflexões, temos um dos principais documentos oficiais que apresentam orientações para o ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais. Os PCNEM⁷ (2000) apresentam uma divisão do ensino médio em três grandes áreas, dentre as quais está “Linguagem, Códigos e suas Tecnologias”⁸, espaço no qual se

⁷ PCNEM é a sigla utilizada para referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

⁸ As outras duas áreas são “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias” e “Ciências Humanas e suas Tecnologias”.

enquadra a disciplina de Língua Portuguesa⁹. O documento em questão apresenta algumas competências que devem ser desenvolvidas no decorrer do ensino médio em relação à disciplina: a) considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social; b) analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas); c) confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal e d) compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

Dessa forma, a fim de que se possam desenvolver tais competências, os PCNEM (2000) sugerem que o currículo da disciplina de Língua Portuguesa seja organizado visando a “um saber linguístico amplo, tendo a comunicação como base da ação” (p.17). Nesse contexto, cabe ressaltar que a concepção de língua/linguagem apresentada no documento baseia-se, em muitos aspectos, na teoria dialógica do discurso, conforme podemos observar ao afirmar-se que devemos conceber “a língua situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está presente e mergulhado. Não a língua divorciada do contexto social vivido. Sendo ela dialógica por princípio, não há como separá-la da sua própria natureza mesmo em situação escolar” (p.17).

No entanto, apesar de o documento destacar que a linguagem é constituída a partir de relações humanas, ou seja, em um contexto social, é possível perceber que a escola, de certa forma, parece ser dissociada desse universo de relações sociais. Isso pode ser percebido quando, no documento (PCNEM, 2000), é mencionado que “mesmo em situação escolar” a língua não pode ser separada da sua natureza dialógica, como se a situação escolar fosse um lugar à parte da vida, onde não se faz uso da língua viva, em seu caráter dinâmico. Essa aparente contradição somente corrobora a complexidade que constitui o ensino de LP, visto que até mesmo os documentos oficiais referentes ao ensino nem sempre são claros em relação às concepções teóricas que os norteiam.

Apesar disso, podemos perceber que no documento, predominantemente, o contexto social e a dialogicidade constitutiva da linguagem são considerados, o que nos permite depreender uma concepção sociointerativa que “aponta para uma opção metodológica de verificação do saber linguístico do aluno, como ponto de partida para a decisão daquilo que será desenvolvido, tendo como referência o valor da linguagem nas diferentes esferas sociais”. Dessa forma, o professor, ao desenvolver o seu fazer laboral,

⁹ As demais disciplinas que compõem essa área são Arte, Educação Física, Informática, Língua Estrangeira Moderna.

precisa ter como foco principal o trabalho com a linguagem considerando o seu aspecto social e interativo, o que contrapõe concepções tradicionais que não levam em conta a linguagem em situações de uso, em diferentes esferas sociais. Sendo assim, conteúdos gramaticais e literários tradicionais deixam de ser o centro do trabalho nas aulas de Língua Portuguesa, visto que “o estudo da gramática passa a ser uma estratégia para a compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura” (PCNEM, 2000, p.18).

Nesse contexto, escola pode ser compreendida como um local em que se deve oportunizar acesso a diferentes práticas de linguagem, a fim de que o aluno possa desenvolver sua competência linguística e comunicativa. Para tanto, é necessário “trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituidoras de significados, conhecimentos e valores” (PCNEM, p.87). A partir dessa perspectiva de ensino de línguas, o trabalho docente deve ser desenvolvido tendo como orientação da sua prática a ideia de que “a principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido” (p.125).

De acordo com essa perspectiva, é de fundamental importância a abordagem dos gêneros discursivos, visto que, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, nos comunicamos por gêneros ao mesmo tempo que nossos enunciados configuram-se a partir dos diversos campos de atividade existentes. Dessa forma, é possível compreender que a linguagem é tão “multiforme quanto os campos da atividade humana”, o que não exclui uma certa regularidade no seu uso, que permite as interações verbais (BAKHTIN, 1952-1953/2003, p. 261). Sob esse enfoque, os gêneros discursivos são definidos como “*tipos relativamente estáveis* de enunciados” que se organizam no interior das atividades humanas (p. 262). Ao refletirmos sobre a relação entre a teoria dialógica e o ensino, cabe ressaltar que

trazer as palavras de Bakhtin para dialogar com a sala de aula é uma aposta teórica ousada, visto que esse autor não pensou em uma obra pedagógica ou mesmo teorizar sobre a escola. O filósofo russo pensou em linguagem, em história, em discurso, em sujeitos únicos e irrepetíveis, em vida. Nada mais justo do que trabalhar em sala de aula com vistas a essa arquitetônica de seu pensamento. A premissa máxima, então, é “educar para viver”, pois educar para a escola não nos serve se lidamos com sujeitos vivos e concretos que viverão em sociedade e não na escola para sempre (GIOVANI E SOUZA, 2014, p.55).

Nesse sentido, entendemos que a abordagem bakhtiniana pode servir para pensarmos nas questões de ensino de língua, tanto no que se refere a questões mais amplas de concepção de linguagem e de sujeito, como mais especificamente em relação ao trabalho com gêneros discursivos. De acordo com Gomes-Santos (2004, p.205), historicamente, a reflexão sobre gêneros surgiu em função de alguns fenômenos e tendências, citadas a seguir: a) prestígio adquirido, desde a década de 1970, de estudos

textuais-discursivos, passando por diferentes abordagens que têm como temas a leitura, produção de textos, ensino de língua etc; b) divulgação e destaque para a perspectiva sócio-histórica, sócio-interacionista ou dialógica da linguagem, com ênfase nos estudos bakhtinianos e vygotskyanos, além de nomes como Maingueneau, Foucault, Chartier e Pêcheux; c) legitimação de questões de ordem didático-pedagógicas como um lugar de pertinência acadêmico-científica e consolidação de disciplinas linguísticas para tratar dessas questões e d) busca de uma categoria que englobasse a apreensão, descrição e análise dos múltiplos textos pertinentes para a realização de pesquisas, bem como a instrumentalização desses textos com finalidades didáticas.

A partir desse surgimento, muitos estudos têm se dedicado à reflexão sobre gêneros e ensino. Nesse contexto, é importante destacar que, em função de os enunciados terem sua estabilidade “relativizada” na definição bakhtiniana, não podem ser resumidos a simples tipificações. Além disso, uma abordagem que privilegie o trabalho com gêneros discursivos deve considerar sua dinamicidade, heterogeneidade e evolução sócio-histórica, o que, muitas vezes, não acontece por não se ter muito clara a distinção entre gêneros e tipologias textuais (TEIXEIRA; DI FANTI, 2006). Dessa forma, entendemos que é de fundamental importância que se discuta e se problematize o trabalho com gêneros, abordagem cada vez mais presente nas escolas. Nesse sentido, quanto à aprendizagem de língua materna, podemos estabelecer uma relação com a importância do trabalho com o uso da língua, apresentada por Bakhtin, ao invés da ênfase à gramática normativa, conforme podemos observar quando o autor afirma que os

gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam (BAKHTIN, 1952-1953/2003, p. 282-283).

Para Giovani e Souza (2014, p.133), é justificável que se tenha uma visão de que o “ensinar gêneros” é a forma mais adequada de trabalho nas aulas de Língua Portuguesa, “porque é possível se atrelar a uma concepção de linguagem um pouco mais ampla, que abarca as trocas entre sujeitos e se pode ligar aos eixos de leitura de textos, análise linguística e produção de textos”. No entanto, esse trabalho é extremamente complexo, pois não consiste na simples aplicação de regras. Nesse sentido, é possível afirmar que “não há apenas um único caminho e, em se tratando de gênero, não se ensina, mas se vive” (GIOVANI E SOUZA, 2014, p. 136). Em função de toda essa complexidade que envolve esse trabalho, entendemos ser importante que os professores de Língua Portuguesa tenham oportunidade de aperfeiçoamento e discussão sobre a sua prática, a fim de que possam ressignificá-la.

Cabe ressaltar ainda que, de acordo com Bakhtin (1952-1953/2003, p. 265), “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Essa afirmação nos permite pensar em atividades de trabalho com a linguagem que a considerem em situações concretas de uso, ao invés de análises da língua como um sistema fechado, abstrato. Nesse sentido, é importante ressaltar “toda a complexidade que envolve o conceito de gênero em suas zonas fronteiriças do domínio da teorização teórico-científica com aquele da normatização oficial. Observa-se ainda academia *versus* escola e toda a ideologização do conceito que é vestido com múltiplos significados e sentidos” (GIOVANI E SOUZA, 2014, p. 141).

Devido a toda essa complexidade, é importante destacarmos o fato de que conceito de gênero é amplamente divulgado por vozes, a partir, principalmente, de estudos linguísticos, livros didáticos e documentos oficiais, como os PCN, que propagam a mudança do ensino de LP. No entanto, podemos questionar em que medida os gêneros têm sido só mais um pretexto para estudar “forma” e como não cair nessa armadilha que a tradição escolar impõe: o trabalho com classificações, identificações e exercícios exaustivos. Os gêneros muitas vezes têm sido pano de fundo para esse tipo de atividades, o que poderia ser considerada uma abordagem “gramaticeira”, a partir de textos, ao invés de frases isoladas.

Nesse sentido, ao problematizar o ensino de Língua Portuguesa nas escolas de nível básico, Azevedo (2014) discute quais seriam as melhores formas de trabalhar/aprimorar as habilidades de leitura e escrita, o que é o foco principal da disciplina. A autora questiona se seria o trabalho com gêneros, tipos, sequências e/ou modos de organização de texto/discurso. Segundo ela, em função do “modismo” em relação ao trabalho com gêneros nas escolas, muitas vezes, os professores desenvolvem seu trabalho a partir de diferentes gêneros do discurso, porém sem saber muito bem como fazê-lo, além de não ter clareza quanto à abordagem teórica que sustenta esse trabalho. Em consequência disso, a pesquisadora afirma estar ocorrendo o que denomina de *gramaticalização* dos gêneros textuais/ discursivos, visto que há uma semelhança em relação ao trabalho com a gramática normativa nesse trabalho com gêneros. Nesse sentido,

o ensino de gêneros, longe de representar o ensino do uso da língua escrita, tem se resumido à informação sobre a configuração superficial de cada gênero e à reprodução dessa “formatação”, na maioria das vezes fora de qualquer situação enunciativa, mesmo que simulada (AZEVEDO, 2014, p.93).

Esse trabalho teórico a respeito dos gêneros, de acordo com Azevedo (2014), pouco contribui para que os alunos desenvolvam as habilidades de ler e escrever, já que são habilidades que se encontram no âmbito do “saber fazer”, pressupondo ação ao invés de teorização. Dessa forma, haveria pouca validade para os alunos uma abordagem em

que os professores simplesmente falassem “sobre a língua, suas classes gramaticais, as funções sintáticas dos termos que a compõem ou o “desenho” estrutural de cada gênero, pois o uso escrito de uma língua requer, e não há redundância aqui, o uso escrito dessa língua, quer em atividades de leitura, quer de produção” (p.93). Outra questão importante diz respeito a três aspectos fundamentais que, segundo a autora, diferenciam o modo como se dá a relação entre teoria e prática no ensino de LP em relação às demais disciplinas:

(a) o estudo/a aprendizagem de uma língua se faz por meio da própria língua, ao passo que nas demais disciplinas a língua é usada para ensinar e aprender; (b) a teoria, no que tange ao ensinar/aprender uma língua, não é representada pela gramática normativa ou pela metalinguagem, mas pela reflexão referente ao uso dessa língua; trata-se de tomar consciência de diversos modos de realização do sistema linguístico em pauta, e não de ouvir falar sobre ele e nomear seus constituintes; e (c) não há desenvolvimento de habilidades sem a ação a ele inerente, ou seja, para aprender a usar uma língua, é necessário falar, ouvir (para compreender, claro), ler e escrever essa língua, logo, a prática precisa fazer-se presente em todas as situações de aprendizagem, algo como, *ação/reflexão/ação* (AZEVEDO, 2014, p.96)

Também propondo uma reflexão acerca do trabalho na perspectiva dos gêneros, no artigo *Texto, discurso, gênero: alguns elementos teóricos e práticos*, Sobral (2010) apresenta uma importante distinção entre ensinar gêneros, mostrar o que são e o seu funcionamento, quais os projetos enunciativos a que servem, e transmitir gêneros, prática em que os projetos enunciativos são desconsiderados e os textos, conseqüentemente, são transformados em rígidas formas textuais. Além disso, são diferenciadas as noções de gênero discursivo bakhtiniano, que abrange os aspectos textuais, discursivos e genéricos de maneira integrada, e gênero textual, que, ao dizer respeito somente ao aspecto linguístico estrito, não engloba toda a complexidade do conceito de gênero bakhtiniano. Nesse sentido, o autor entende “gêneros de discurso/discursivos” - como formas de inserção do discurso em “lugares” sócio-históricos - e “gêneros textuais” como formas específicas de materialização de cada inserção específica, sem que haja uma correlação necessária entre um dado tipo de textualização e um dado gênero” (SOBRAL, 2010, p.24). Essa ideia nos permite compreender que há uma amplitude maior no conceito de gênero discursivo, no sentido de que compreende, além das formas textuais, os aspectos sócio-históricos da linguagem.

Além disso, é importante destacar que um dos aspectos centrais do texto de Sobral, ideia que partilhamos nas reflexões propostas neste estudo, é a defesa de que os gêneros devem ser ensinados, no sentido de que os alunos possam entender o seu funcionamento e as formas de mobilizá-los, e não transmitidos. Para que esse efetivo ensino de gêneros aconteça, ou seja, para que sejam promovidas atividades que desenvolvam as habilidades necessárias ao uso eficaz da língua, de acordo com Azevedo (2014, p.102), é fundamental “a formação de professores que sejam realmente usuários proficientes dessa língua e que,

simultaneamente, conheçam os pressupostos teórico-metodológicos referentes à enunciação e ao discurso”. Dessa forma, destacamos a importância de uma formação consistente do professor de Língua Portuguesa, tanto no que se refere ao conhecimento da língua como também no que diz respeito às teorias que fundamentam a sua prática, o que certamente trará benefícios para o trabalho docente. Questões relacionadas à dinamicidade e complexidade que envolvem esse contexto laboral serão discutidas a seguir.

1.2 ESTUDOS SOBRE O TRABALHO: A PERSPECTIVA ERGOLÓGICA DA ATIVIDADE

Na década de 80 – período de declínio do Taylorismo na Europa – observou-se a necessidade de adequar o contexto acadêmico às transformações que estavam ocorrendo na sociedade, de maneira geral e, mais especificamente, nos contextos laborais. Foi então que surgiu a ergologia, que pode ser considerada como "um modo de encaminhamento inovador para abordar a atividade humana" (DURRIVE, 2007a, p. 19), que tem como foco "melhor conhecer e, sobretudo, melhor intervir sobre as situações de trabalho, para transformá-las" (DURRIVE, 2007b, p. 25). A perspectiva ergológica surgiu tendo como base, de acordo com Yves Schwartz, três diferentes perspectivas: a ergonomia da atividade, os estudos de Yvar Oddone e de Canguilhem. No que diz respeito à ergonomia da atividade, baseou-se para o desenvolvimento da noção de atividade de trabalho, considerando a distância entre prescrito e real, em oposição à visão taylorista de trabalho como mera execução. No que se refere à contribuição de Oddone, destacamos a criação do conceito de “comunidade científica ampliada”, que visava à aproximação entre academia e contextos laborais. Já quanto a Canguilhem, ressaltamos que teve influência sobre a ergologia no sentido de auxiliar na definição do conceito de atividade industrial “como um debate de normas que ultrapassa o meio de trabalho, mas que se situa dentro do meio de trabalho” (SCHWARTZ, 2006, p.459). Inicialmente, a ergologia passou a questionar “o que é trabalho” e, para a sua compreensão, percebeu-se a necessidade de haver uma aproximação da situação de trabalho “de uma maneira mais simples, diferente da forma como o mundo acadêmico costuma se aproximar” (p.458).

Embora tenha um enfoque científico, a ergologia não é uma nova disciplina, mas uma abordagem que tem um caráter pluridisciplinar, promovendo o estabelecimento de diálogos entre diferentes áreas do conhecimento, como Linguística, Filosofia, Sociologia, Psicologia, Engenharia de Produção, Direito, Medicina, Ergonomia e outros saberes. Essa inovação diz respeito, principalmente, a novos métodos que são propostos para a análise e reflexão sobre a atividade. Conforme afirma Trinquet (2010, p.94), “a ergologia permite

abordar a realidade da atividade humana, em geral, e a atividade de trabalho, em particular”. A partir dessa perspectiva, para que essa abordagem de diferentes realidades possa ser efetivada, busca-se

conhecer melhor a realidade complexa de nossa atividade laboriosa. Quer dizer, analisar sob quais condições ela se realiza efetivamente, o que permite organizá-la melhor e, portanto, torná-la mais eficaz e rentável, tanto em seus aspectos econômicos quanto sociais e humanos, sem ter de forçar a sua intensidade e/ou sua cadência (TRINQUET, 2010, p.95)

Para compreender essa complexidade da atividade laboriosa, é necessário o entendimento de que “o trabalho humano está em constante evolução e em todos os planos e lugares do mundo. Mais ou menos rápido e profundo no tempo, seguindo as civilizações e as culturas, mas jamais estático” (TRINQUET, 2010, p.97). Esse constante movimento da atividade faz com que o trabalhador aprenda a lidar com as variabilidades que a constituem. Nesse contexto, um dos papéis fundamentais da ergologia consiste em “melhor conhecer e, sobretudo, melhor intervir sobre as situações de trabalho, para transformá-las” (DURRIVE, 2007b, p. 25).

1.2.1 A COMPLEXIDADE DA ATIVIDADE DE TRABALHO: ENTRE NORMAS E RENORMALIZAÇÕES

Na perspectiva dos estudos ergológicos, um dos pressupostos básicos diz respeito à complexidade da atividade de trabalho. De acordo com uma de suas principais referências, o filósofo Yves Schwartz, a ergologia entende que “o ‘trabalho’ é ao mesmo tempo uma evidência viva e uma noção que escapa a toda definição simples e unívoca” (SCHWARTZ, 2011, p.20). Essa dificuldade de definição acerca do trabalho deve-se ao fato de que é algo extremamente complexo, visto que é uma atividade humana, portanto, sempre sujeita a interferências e imprevisibilidades. Nesse sentido, toda a atividade laboral exige, por parte do sujeito, um movimento entre o fazer e o refazer em função do aqui/agora, diferentemente do que se entendia como trabalho anteriormente, no período taylorista, por exemplo, em que a concepção mecanicista excluía toda e qualquer marca de subjetividade.

Partindo dessa ideia de complexidade, Schwartz (2007, p.42-46) aponta quatro proposições que considera especificamente ergológicas. A primeira delas aponta “a distância entre o prescrito e o real”, ideia que parte da Ergonomia, que diz respeito ao distanciamento entre o trabalho planejado, teorizado antecipadamente, e o trabalho efetivamente realizado em uma situação concreta, o que ocorre em função das variabilidades das situações da atividade bem como dos sujeitos envolvidos nas ações.

Nas palavras do autor, “qualquer que seja a situação, entre o trabalho que a gente pensa antes de executá-lo (que a gente mesmo pensa, mas frequentemente que outros pensam em nosso lugar) e a realidade deste trabalho, haverá sempre uma distância” (p. 42), visto que não se pode entender a atividade laboral como mera execução de tarefas.

Em relação à segunda proposição, de que “o conteúdo da distância é sempre ressingularizado”, podemos afirmar que está diretamente relacionada com a imprevisibilidade da atividade, como ela é sempre singular, não há como prever qual será a distância entre o previsto e o realizado. Conforme afirma o filósofo, “a distância está sempre a ser introduzida na história, porque se trata sempre de uma história particular” (p.43).

Quanto à terceira proposição, de que “a distância remete à atividade do corpo-si”, é possível afirmar que está relacionada à forma (mais ou menos consciente) de como o sujeito gerencia essa distância. Ao discutir essa questão, Schwartz afirma que “a entidade que racionaliza é o ‘corpo-si’, ou seja, alguma coisa que atravessa tanto o intelectual, o cultural, quanto o fisiológico, o muscular, o sistema nervoso” (p.44).

Por fim, a quarta proposição, é a de que “a distância remete a um debate sobre os valores”. Essa ideia remete ao fato de que, ao vivenciar a distância entre o que é prescrito e o que é efetivamente realizado, a pessoa faz determinadas escolhas (conscientes ou inconscientes). Nesse sentido, o autor destaca que “se ela tem escolhas a fazer, é em função de critérios – e portanto em função de valores que orientam essas escolhas” (p.45). Isso acaba resultando no que ele chama de “debate de normas”, que ocorre em dois níveis diferentes: do sujeito consigo mesmo e debates de ordem social. Nessa perspectiva, para que o trabalho seja compreendido, esse debate de normas não pode ser ignorado.

Todas essas proposições, de alguma forma, estão relacionadas à concepção de trabalho adotada pela perspectiva ergológica no que diz respeito ao seu caráter enigmático e complexo. De acordo com essa abordagem, ainda no sentido de ampliação de conceitos que partem de estudos da ergonomia e que apontam para o distanciamento entre tarefa (regras prescritas ao trabalhador) e atividade (realização dessas tarefas), a ergologia propõe os conceitos de “normas antecedentes” e “renormalizações” para a análise de diferentes contextos laborais, em que sempre são observados “debates de normas”, já que o trabalho é considerado uma “atividade industriosa”. Sendo assim, entendemos que é preciso, para compreender o que acontece em distintas situações de trabalho, levar em consideração o constante embate entre as “normas antecedentes” e as “renormalizações”. Isso se justifica pelo fato de que as normas precedentes à atividade são sempre lacunares, ou seja, elas não dão conta da complexidade do trabalho, que exige constantes renormalizações, visto que é uma atividade humana (o que significa estar sempre em movimento) (SCHWARTZ, 2006).

Nesse sentido, Schwartz (2011), destaca que toda atividade laboral é singular e realizada por sujeitos também singulares e, portanto, ocasionará um debate de normas (individual e coletivo). Além disso, ao discutir como são constituídas as normas e renormalizações na situação de trabalho mercantil, afirma que

as normas antecedentes estão mais próximas do trabalho como prescrições, procedimentos, constrangimentos, relações de autoridade, de poder, mas também os saberes científicos, técnicos, (...) tudo o que antecipe a atividade futura de trabalho, antes mesmo que a pessoa tenha começado a agir. As ‘renormalizações’ são as múltiplas gestões de variabilidades, de furos das normas, de tessitura de redes humanas, de canais de transmissão que toda situação de trabalho requeira, sem, no entanto, jamais antecipar o que elas serão (p.34).

Sob esse enfoque teórico, portanto, o trabalho não pode ser concebido como mera execução de tarefas, pois as normas antecedentes são insuficientes e *o meio é infiel*. Isso significa que o trabalhador está sempre se deparando com a necessidade de gerir as instabilidades que caracterizam as atividades, já que sempre há algo de singular no desenvolvimento do trabalho. A esse gerenciamento de variabilidades, Schwartz (2007) chama de “uso de si”. Para o autor,

é preciso fazer uso de suas próprias capacidades, de seus próprios recursos e de suas próprias escolhas para gerir essa infidelidade, para fazer algo. Isso é o que chamo de “vazio de normas”, porque aí as normas antecedentes são insuficientes – visto que não há somente execução (p.192).

Portanto, o trabalhador ao fazer “uso de si” está revelando a existência das singularidades que constituem sua atividade profissional. Além disso, está demonstrando que “cada um não está em seu lugar somente para *executar*” (SCHWARTZ, 2007, p.194). O autor apresenta esse uso de si a partir da seguinte dualidade: o “uso de si por si” e o “uso de si pelos outros”. Em relação ao primeiro aspecto dessa dualidade, uso de si por si, é importante destacar que são as escolhas feitas de acordo com suas necessidades, ou seja, suas próprias normas. Nesse caso, “o sujeito mobiliza qualidades pessoais tais como saberes-fazer, seus valores, seus afetos, seu julgamento etc. Tudo isto é mobilizado e investido na atividade. Isto traduz um engajamento do corpo-si no trabalho que o posiciona como sujeito (NOUROUDINE, 2004, p.60). Já em relação ao segundo aspecto da dualidade apresentada, o uso de si pelos outros, cabe ressaltar que se refere aos que cruzam a atividade de trabalho, as normas científicas, organizacionais e hierárquicas. Essa capacidade e possibilidade de fazer uso de si é exclusivamente humana, podendo ser considerada como

uma liberdade – que é perceptível por todo o mundo –, muito limitada pelas coerções inevitáveis, mas nunca há somente uma única melhor maneira de fazer as coisas. Pois, sempre há escolhas, por mais ínfimas que elas sejam. É

isso que diferencia os seres humanos dos robôs, estes fazem sempre igual e tal como foram programados. Um robô não tem estado de alma, enquanto que um humano sempre hesita porque é consciente e pode escolher, adaptar-se, atualizar e, portanto, inovar (TRINQUET, 2010, p.97)

A partir desse movimento constante exigido pela atividade de trabalho de se lidar com as variações do meio e, conseqüentemente, fazer uso de si, Schwartz (2007, p.198) desenvolve o conceito de “corpo-si”, que, segundo ele, “não é um “sujeito” delimitado, definido, mas uma entidade enigmática que resiste às tentativas de ser objetivado”. Essa “entidade” que resiste a essa objetificação “não é nem inteiramente biológica, nem inteiramente consciente ou cultural”, por isso a ideia de “corpo-si”. Nessa perspectiva, de acordo com o autor, falar de “corpo-si” significa abordar

“alguma coisa” que nos ultrapassa a todos, na medida em que isso nos remete às profundezas do que somos – a essa “alguma coisa” que é, digamos novamente, biológica, mas atravessada por nossa história. Ou seja, nós trabalhamos o nosso corpo, nós o trabalhamos permanentemente pela nossa experiência de vida – e portanto por nossas paixões, por nossos desejos, por nossas experiências (p.199).

Nesse sentido, para Schwartz (2007, p.202-203), a noção de corpo-si certamente é problemática, mas no sentido positivo da palavra, visto que toda atividade envolve tanto o corpo biológico, como também os aspectos culturais, históricos e morais. De acordo com essa perspectiva, a noção de corpo-si engloba necessariamente três dimensões extremamente complexas:

- [...] é o corpo inserido na vida; é o corpo a partir do fato de que somos parte do *mundo da vida*. [...] o “si” é inseparável [...] da evolução da vida;
- [...] o “si” é domado. Ele está, desde o nascimento, em um universo de *cultura* que, precisamente, é muito diferente do meio vivo, porque ele é atravessado e saturado de valores, de histórias, de conflitos, de normas antagônicas. [...] Tudo é perpassado de técnicas, normas, valores e de construção social.[...];
- e o “si” é também a história, digamos, *psíquica*. Aquela da qual falou Freud e outros, ou seja, a história – uma outra dramática – da passagem do “homenzinho”, do homem e da mulher, a um mundo que ele não criou, no qual ele é mortal e há todos os tipos de normas, regras e leis com as quais seu desejo deve se defrontar, é também uma baita história!

A partir da discussão apresentada por Schwartz (2007, p.202-203) a respeito da constituição do “corpo-si”, é possível compreendermos que as dimensões apresentadas por ele englobam toda e qualquer atividade de trabalho, pois todas elas são extremamente complexas, visto que são perpassadas pela história, valores e saberes do sujeito. No sentido de ampliar essa noção, no texto *Motivações do conceito de corpo-si: corpo-si, atividade, experiência*, Schwartz (2014, p.260) justifica o fato de que há, a partir de suas reflexões, um movimento em que se passa da concepção de atividade de trabalho como

uso de si (por outros/por si) para a utilização da expressão *dramática de uso do corpo-si*, considerada por ele como mais completa.

O autor, nesse texto, retoma um dos princípios básicos da abordagem ergológica de que “toda sequência de atividades industriosas envolve arbitragens, debates, imersos num mundo social em que a comunidade de destino é sempre eminentemente problemática, em permanente reconstrução” (p.261), o que faz com que necessariamente ocorram escolhas em relação às formas de conduzir a atividade, ou seja, renormalizações por parte do trabalhador, em maior ou menor grau. Esse *uso de si* passa a ser compreendido como uma *dramática do uso de si*. Nessa perspectiva, “a atividade industriosa se torna cada vez mais um *encontro de dramáticas do uso de si*, a de um agente no trabalho e a do usuário, do cliente, do paciente, do aluno etc.” (SCHWARTZ, 2014, p.261). Dessa forma, o autor destaca que ao exercer qualquer atividade de trabalho é estabelecida uma sinergia entre três diferentes ancoragens indissociáveis do “corpo-si”:

- biológica: esse corpo dado no nascimento, com suas potencialidades e seus limites, traz uma busca de saúde ainda genérica e indeterminada;
- histórica: mediante o debate de normas (por si/por outros) que constituem a própria substância dessas dramáticas e só adquirem sentido num momento particular da história;
- singular: na experiência de vida de *cada* pessoa, cuja negociação de dramáticas próprias opera como agir de um corpo físico pessoal, um corpo desejante, em permanente tentativa de “composição” e de apropriação desse seu suporte de vida, a fim de responder aos encontros e provas. É no cerne desse corpo-si singular que se infiltra a relação variável de cada um com um “mundo de valores” que vai além dele, mais ou menos, a depender da pessoa (p.264).

Ao desenvolver atividades laborais, contemplando a indissociabilidade entre esses três aspectos mencionados, ocorrerá necessariamente um debate de normas, uma vez que, de acordo com Schwartz (2014, p.264), “nossa vida é em consequência uma sequência de debates de normas, exigidos pela configuração normas antecedentes, de um lado, e *impossível* e *invivível*, do outro, que desembocam na série de resultantes que denominamos “renormalizações””. Essas renormalizações marcam a singularidade do sujeito e da atividade, já que os valores, experiências e saberes de cada um influenciam o modo de ressingularizar e fazer adaptações a partir das normas existentes. Dessa forma, é importante discutir como os saberes, tanto os instituídos, já formalizados e normatizados, como os investidos, que vão sendo construídos no decorrer da prática de trabalho, dialogam na constituição das atividades laborais.

1.2.2 A HETEROGENEIDADE CONSTITUTIVA DA ATIVIDADE LABORAL: ENTRE SABERES INSTITUÍDOS E INVESTIDOS

Na perspectiva dos estudos ergológicos, de acordo com Schwartz (2003, p.23), a vida humana, em seus mais variados aspectos, é, indiscutivelmente, atravessada pela história. No entanto, segundo o autor, as situações de trabalho são as que mais possuem marcas a partir do debate com elas mesmas e apresentam uma série de questões já cristalizadas e consolidadas coletivamente: “os conhecimentos acionados, os sistemas produtivos, as tecnologias utilizadas, as formas de organização, os procedimentos escolhidos, os valores de uso selecionados e, por detrás, as relações sociais que se entrelaçam e opõem os homens entre si”. Sempre haverá algo de recorrente em relação a instrumentos, técnicas, saberes já construídos historicamente e pelo coletivo de trabalho. Conforme afirma o autor, “toda situação de trabalho está saturada de normas de vida, de formas de exploração da natureza e dos homens uns pelos outros”. Entretanto, essas normas, esses saberes constituídos antecipadamente não são capazes de abranger a totalidade da atividade, ou seja, não podem, de forma alguma, “determinar por si só o que vai se passar na atividade de trabalho”. Em função disso, surge a necessidade de que o trabalhador recrie, adapte, renormalize seus saberes, constituindo, dessa forma, a “verdadeira” história, o que não se concretiza como um processo simples.

Nesse sentido, conforme afirma Trinquet (2010, p.96, grifo do autor), o trabalho constitui-se como “*um ato da natureza humana que engloba e restitui toda complexidade humana*”. Essa complexidade engloba vários fatores, dentre os quais está a singularidade da atividade. Para o autor, a atividade de trabalho é “sempre singular e historicamente datada e situada, é muito complexa para ser compreendida e analisada do exterior. Não se está mais no domínio da *generalidade*, mas naquele do *particular*” (TRINQUET, 2010, p.99, grifo do autor).

A partir dessa perspectiva, ao discutir como é constituída a atividade de trabalho na visão da ergologia, Trinquet (2010, p.100) salienta o diálogo necessário entre os dois tipos de saberes: instituídos e investidos. De acordo com o autor, a análise dessas duas facetas da atividade laboral é fundamental, visto que elas constituem dialeticamente o trabalho, que, para ser compreendido e analisado, necessita que sejam associados os saberes acadêmicos e práticos dos sujeitos. Segundo o ergólogo, isso “consiste em uma atitude deontológica e ética, mas, se trata, sobretudo, de uma *postura científica*” (p.100). Ao adotar essa postura científica, é possível que se compreenda como se dá essa relação entre os saberes previamente estabelecidos e aqueles que vão sendo constituídos no decorrer da atividade. De acordo com Trinquet (2010, p.152), “o saber investido é complementar ao saber constituído”, pois ao realizar qualquer atividade de trabalho, necessariamente, precisamos fazer uso do saber pessoal “que é o resultado de nossa história individual, sempre singular, temos dito, adquirida em nossa própria experiência profissional e em outras (social, familiar, cultural, esportiva etc.) e que reenvia a nossos valores, nossa educação, ou seja, à nossa personalidade”. Isso significa que ao estabelecer

o diálogo com os saberes coletivos, instituídos, as experiências individuais do sujeito e sua história (pessoal e profissional) sempre serão consideradas. Ao discutir sobre essa questão, Schwartz (2010, p.44) afirma que os saberes investidos

ocorrem em aderência, em capilaridade com a gestão de todas as situações de trabalho, elas mesmas adquiridas nas trajetórias individuais e coletivas singulares, contrariamente aos saberes acadêmicos, formais que, são desinvestidos, ou seja, que podem ser definidos e relacionados com outros conceitos independentemente das situações particulares.

Nesse contexto, cabe ressaltar que, ao refletir sobre seu trabalho e mobilizar conceitos acerca de sua atividade profissional, o trabalhador pode compreendê-la melhor, pois através dessa mobilização passa a entender como se insere nas atividades e na sociedade. Daí a importância dos estudos que levem em conta a complexa relação entre linguagem e trabalho e que oportunizem ao sujeito momentos de verbalização sobre o seu próprio fazer, distanciado da atividade, visto que, dessa forma, é possível “observar o que não é visível no trabalho real. Na tensão entre o refletir e o refratar, no jogo entre o dito e o não dito, as relações dialógicas instauradas proporcionam abertura para o debate e produção de conhecimento” (DI FANTI, 2012, p.326). Isso significa que os enunciados produzidos não somente apontam para determinadas realidades como também constroem realidades por meio da produção de sentidos e saberes.

A partir dessa perspectiva, é relevante para o nosso estudo a discussão de uma proposta da abordagem ergológica (SCHWARTZ, 2000), que propõe a análise da atividade laboral baseada no dispositivo dinâmico a três polos, levando em conta a relação existente entre o conhecimento científico e a atividade de trabalho. O primeiro polo relaciona-se aos conceitos sobre o trabalho e às normas, saberes formalizados (saberes acadêmicos/instituídos). Já o segundo polo, diz respeito aos saberes informais, que são constituídos pelo sujeito no decorrer da atividade laboral, o que, de certa maneira, pode ser relacionado às renormalizações realizadas pelos trabalhadores no exercício de seu trabalho (saberes práticos/investidos). O terceiro polo refere-se a questões éticas, quanto à maneira de ver e interpretar o mundo, o que pode ser relacionado às escolhas feitas pelo sujeito a partir de um debate de valores. Considerar esse polo, conforme Schwartz (2000, p.44), significa “dizer que vemos o outro como alguém com quem vamos aprender coisas sobre o que ele faz (...), quais são seus valores e como eles têm sido (re)tratados”. Ao discutir sobre como o Dispositivo Dinâmico de Três Polos (DD3P) pode auxiliar na análise de atividades laborais, Schwartz (2008, p.164) destaca que o dispositivo

é um regime de produção de saberes que pressupõe uma postura de humildade por parte dos protagonistas do polo I (polo dos conceitos) para reconhecer que os protagonistas das situações de trabalho, do polo II (polo dos saberes da experiência) são também portadores de saberes. O polo III (das exigências

éticas e epistemológicas) é o mediador da relação entre estes saberes promovendo a geração de novos saberes.

Nesse sentido, é possível afirmar que o DD3P estabelece um entrelaçamento entre os diferentes tipos de saberes, uma vez que, a partir do terceiro polo, temos o encontro/confronto entre os saberes instituídos e os saberes investidos, a partir das exigências do meio, o que permite uma constante (re)criação de saberes. Sendo assim, é de fundamental importância que o trabalhador reflita e discuta a sua prática a fim de melhor compreender a complexidade que a constitui.

Sob essa perspectiva teórica, entendemos que os indivíduos envolvidos no processo de pesquisa não devam ser vistos como meros “informantes” sobre determinada atividade profissional, mas sim como sujeitos responsáveis. Dessa forma, é necessário considerar os participantes do estudo como sujeitos que podem auxiliar na construção do conhecimento sobre o trabalho, buscando compreender a complexidade constitutiva do exercício laboral.

De acordo com a abordagem adotada, em que entendemos a importância da complexa relação entre linguagem e trabalho para a compreensão de diferentes atividades laborais, cabe destacar que é necessário que haja “preocupação em detectar o que existe de singularidade em cada situação e associar às análises, embora em graus diferentes, os protagonistas da situação de trabalho, aí compreendidos o seu cotidiano, as condições de realização das atividades e seus antecedentes históricos” (SOUZA-E-SILVA, 2011). É a partir dessa perspectiva que desenvolvemos o nosso estudo, que será contextualizado e detalhado metodologicamente a seguir.

2. ATIVIDADE DOCENTE EM FOCO: ASPECTOS CONTEXTUAIS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, abordamos desde questões mais abrangentes que envolvem a pesquisa, até questões metodológicas mais específicas deste estudo. Partimos do escopo teórico-metodológico bakhtiniano, em interlocução com as ciências do trabalho para analisar e discutir a complexidade e dialogicidade constitutiva da atividade de ensino de Língua Portuguesa. Sob essa abordagem, o fazer científico é entendido a partir da perspectiva das ciências humanas, que englobam questões relacionadas ao homem inserido em um contexto social e que “em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independente deste, já não se trata de ciências humanas” (BAKHTIN, 1959-1961/2003, p. 312). Nesse sentido, entendemos que o fazer do pesquisador nas ciências humanas está necessariamente ligado à noção de compreensão (ativa e responsiva) de textos, que são construídos dialogicamente. Assim como os textos/ discursos são sempre dialógicos, sua compreensão também ocorre a partir do diálogo entre diferentes discursos, sujeitos e saberes. Sendo assim, é possível afirmar que nessa perspectiva teórica “só o texto pode ser o ponto de partida” de qualquer estudo, independentemente da problemática a ser discutida e dos objetivos que se tenha, visto que “onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 1959-1961/2003, p.307-308), ou seja, o sujeito pesquisado produz textos, posteriormente analisados e discutidos pelo pesquisador, o que constitui um diálogo constante entre os discursos dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa. Partindo dessa perspectiva, ao tratar do objeto das ciências humanas, Amorim (2009, p.12) afirma que

o objeto das ciências exatas, como todo objeto de discurso e de conhecimento é um *objeto falado* e o das ciências humanas, além de ser falado, é um *objeto falante*. Isso significa que todo objeto de discurso e de conhecimento é portador de memória, pois ao ser falado é, antes de mais nada, *já falado* por outros que vieram antes de mim. Ao tocá-lo e ao dispô-lo como objeto, coloco em cena imediatamente um universo discursivo que eu atualizo, revivo e retransmito aos que me ouvem, ou seja, mesmo que ele não seja especificamente discursivo, como é o objeto das ciências humanas, mesmo que ele não seja feito de palavras, meu discurso sobre ele somente faz sentido, ou pelo menos, um sentido pleno e denso, na relação com os outros discursos que o habitam.

Dessa forma, é importante destacar que o ato de investigar, de acordo com a visão teórica bakhtiniana, que também embasa as reflexões de Amorim (2009), está relacionado à interpretação e à compreensão de textos que são realizados em situações concretas, em um determinado contexto/situação de interação, por determinados sujeitos socialmente situados. Portanto, sob essa perspectiva, “quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda a parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado”

(BAKHTIN, 1959-1961/2003, p.319). Essa interpretação exige do pesquisador uma constante atitude responsiva diante do seu objeto de estudo, visto que ele necessariamente irá atribuir sentidos ao material de análise.

De acordo com Bakhtin (1952-1953/2003), perspectivas tradicionais da Linguística do século XIX colocavam a função comunicativa da linguagem em segundo plano, considerando a existência de um falante “sem a relação necessária com outros participantes da comunicação discursiva” (p.270). Dito de outra forma, o esquema tradicional de comunicação propunha a existência de sentidos únicos para a linguagem, considerada transparente, visto que teríamos um falante discursivamente ativo em oposição a um ouvinte que faria parte de um processo passivo de recepção e compreensão do discurso alheio.

Ao contrapor-se a essa visão tradicional, Bakhtin (1952-1953/2003, p.271) desenvolve a ideia de que, apesar de apresentar diferentes graus de “ativismo”, “toda a compreensão da fala viva, do enunciado vivo, é de natureza ativamente responsiva”. Dito de outro modo, ao realizar o processo de compreensão do discurso alheio, o ouvinte sempre terá uma atitude responsiva frente a esse discurso: “concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.”. Isso significa que sempre haverá, no processo de compreensão do discurso, a atribuição de contrapalavras por parte do interlocutor ao discurso do outro.

É a partir dessa perspectiva que este estudo é desenvolvido e nossas reflexões são pautadas. Para tanto, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, a partir de uma organização do capítulo em quatro seções: (2.1) Atividade do professor de Língua Portuguesa: formações inicial e continuada, (2.2) Escola, Universidade e participantes da pesquisa (2.3) A constituição do material de análise e (2.4) Os procedimentos de seleção e análise.

2.1 ATIVIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Ao discutir questões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, Geraldi (2002) afirma que “é necessário reconhecer o fracasso da escola e, no interior desta, do ensino de língua portuguesa tal como vem sendo praticado na quase totalidade de nossas aulas” (p.39). Entretanto, o autor destaca que a ideia não é a de responsabilizar o professor por tal fracasso, visto que há muitos fatores externos que influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, apesar de o professor não ser considerado o único responsável pelos problemas que perpassam o ensino de língua portuguesa, faz-se necessário problematizar a sua atividade de trabalho com a finalidade de repensar e

aprimorar a prática de ensino dessa disciplina. Ao discutir aspectos que envolvem a atividade docente, Amigues (2004, p.49) afirma que

o professor é, ao mesmo tempo, um profissional que prescreve tarefas dirigidas aos alunos e a ele mesmo; um organizador do trabalho dos alunos, que ele deve regular ao mesmo tempo em que os mobiliza coletivamente para a própria organização da tarefa; um planejador, que deve reconceber as situações futuras em função da ação conjunta conduzida por ele e por seus alunos, em função dos avanços realizados e das prescrições.

Dessa forma, é possível destacar a complexidade constitutiva da atividade docente, visto que o professor precisa gerir a realização de suas próprias atividades, bem como as tarefas dos alunos. Isso engloba desde questões de planejamento como também de gerenciamento das adaptações, que vão sendo exigidas a partir das prescrições no decorrer da atividade. Essa é uma prática constante do trabalho docente, portanto exigida desde o momento de formação inicial até a prática posteriormente realizada nas escolas.

Esses diferentes níveis de formação, inicial e continuada, podem corresponder a sujeitos com diferentes formas de compreensão acerca da sua prática. Ao discutir o trabalho de professores iniciantes, Faïta (2004, p.63) afirma que eles frequentemente procuram “compensar - ou tentarem compensar - a insuficiência transitória de sua capacidade de tratar de situações profissionais complexas mediante o desenvolvimento de recursos intermediários”. Isso significa que há a tentativa por parte desses professores de suprir possíveis lacunas na sua atuação em função de não possuírem, ainda, muita experiência profissional. Como isso é algo recorrente, o autor considera que esses professores iniciantes formam uma comunidade, visto que

definem formas comuns de trabalhar que consistem em reforçar ou em dar uma importância maior a determinadas práticas que são menos centrais para professores experientes, e até mesmo, eventualmente, colocando em questão, contestando a pertinência ou eficácia de certas escolhas destes últimos (p.65).

Nesse sentido, entendemos que certas diferenças na prática em sala de aula por parte de professores que estejam em níveis de formação diferentes, no caso deste trabalho professores em formação inicial e professores já com certa experiência profissional, podem ser justificadas em função de que esses sujeitos, muitas vezes, possuem concepções em relação ao ensino bastante diferenciadas. Dessa forma, cada um irá gerenciar o seu trabalho e retrabalhar as normas de formas distintas.

Cabe destacar que discussões a respeito da formação docente e do desenvolvimento da atividade laboral do professor têm ocupado um espaço significativo na realização de pesquisas em diferentes áreas do conhecimento. Quanto à formação inicial, Machado (2004) destaca a implementação de um Sistema Brasileiro de Formação do Professor, que teria algumas diretrizes a serem seguidas: (a) a importância da noção

de competência nos cursos de formação inicial, (b) a necessidade de haver coerência entre a formação oferecida (teoria) e o trabalho esperado (prática) pelo professor e (c) a relevância da realização de pesquisas durante a formação profissional docente.

Essas diretrizes objetivam que haja uma formação inicial consistente, com a finalidade de aprimoramento do sistema educacional do país, visto que geralmente há uma associação entre problemas no ensino e a formação do professor. Ao discutirmos essa formação de acordo com a perspectiva de sujeito bakhtiniano, é importante destacar que, conforme afirmam Giovani e Souza (2014, p.164),

parte de nós, em formação ou formadores, dar nossas contrapalavras a esse mundo tão repleto de sentidos. (...) O professor, entendido como um sujeito ético, sem alibis no existir, em formação – em qualquer nível – se encontra com palavras outras. (...) Somos o que somos porque existiram/existem outros que nos constituem/constituíram.

Nessa perspectiva, esse outro (outros sujeitos, outros discursos) sempre influenciarão a constituição do sujeito professor. No entanto, essa influência não ocorre de forma passiva, visto que o professor é um sujeito socialmente ativo, responsável pelas suas ações, pelas suas escolhas no desenvolvimento de sua prática laboral. Além disso, entende-se o docente como alguém em processo de formação contínua (direta ou indiretamente).

Quanto às discussões sobre a formação docente, algumas têm como foco a formação inicial, outras buscam discutir sobre a formação continuada. Nos dois casos, um dos propósitos é de contribuir de alguma forma para a melhoria da educação em diferentes âmbitos, uma vez que entendemos que

um professor deve carregar consigo o dever de aperfeiçoar-se em sua caminhada docente. De um lado, a universidade e suas aspirações de formar um sujeito íntegro e responsável. De outro, a escola, que cobra essa integridade e essa boa formação do sujeito, e em muitos casos, o professor recém-formado não tem os parâmetros todos ainda para que possa lidar com as intempéries da diferença que são naturais no mundo da vida. (GIOVANI E SOUZA, 2014, p.162)

Dito de outra forma, o trabalho docente exige aperfeiçoamento constante, devido à complexidade que o constitui. O professor precisa saber lidar com os saberes teóricos em diálogo com os saberes da prática, que vão sendo construídos no decorrer de sua atividade laboral a partir das especificidades de cada turma, de cada situação, de cada imprevisto que surge. A essa reflexão, associamos o que Bakhtin (1920-1924/2010) denomina de confronto entre o mundo da cultura e o mundo da vida, o que nos permite relacionar o mundo da cultura aos saberes acadêmicos e o mundo da vida aos saberes investidos, em que se encontram os sujeitos em atividade, sempre viva, dinâmica. O estabelecimento desse diálogo é um desafio constante para o professor.

Em relação à formação docente, Oliveira (2006) aponta que, após um levantamento de uma série de trabalhos que discutem o tema, é possível perceber que se tem dado uma ênfase à formação continuada, discutindo-se principalmente a necessidade de haver “formação de professores reflexivos, de professores autônomos e de professores pesquisadores, em uma opção claramente definida para o estudo das práticas de sala de aula, privilegiando-se a pesquisa ação ou a pesquisa colaborativa” (p.102). Nesse sentido, muitos desses estudos apresentam contribuições que, de alguma forma, apontariam para “críticas ao conhecimento científico, acompanhadas em geral da valorização de outros, principalmente, daqueles provenientes do cotidiano e da experiência, que passam a ser considerados como lugar privilegiado da construção de saberes” (p.102).

No entanto, de acordo com a autora, corre-se o risco de que seja difundida a ideia de que a partir somente da observação e reflexão acerca da prática em sala de aula é possível compreender a atividade docente. Para ela, a relação entre teoria e prática deve ser concebida de forma diferenciada e “não se fecha em posições dicotômicas, oscilando entre uma epistemologia da prática ou uma epistemologia de conteúdos, mas em uma epistemologia que evidencie as orientações práticas que cada teoria possibilita” (OLIVEIRA, 2006, p.106).

Ao abordar especificamente a formação do professor já em atuação nas escolas, é possível perceber que Sobral (2012) considera que deva ser uma ação contínua, visto que os professores sempre terão necessidade de novos aprendizados para tentar aproximar-se de suas metas no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim,

os professores não deveriam ter sua formação pós-formatura restrita a iniciativas intermitentes de educação continuada, mas ver criadas para si condições de assumir aquilo que exige a sua condição: a formação permanente, isto é, por toda a vida profissional, uma vez que ensinar é mover-se na direção de miragens: quando se parece ter alcançado a meta, eis a descoberta de que ela se afastou um pouco mais! (SOBRAL, 2012, p.9)¹⁰

Nessa perspectiva, cabe destacar a complexidade da atividade docente, bem como a necessidade de uma formação constante. A reflexão e discussão sobre a própria prática, como a que buscamos com a realização deste estudo, pode colaborar para essa formação. A seguir, portanto, apresentaremos o contexto de realização da pesquisa, bem como os sujeitos participantes.

2.2 ESCOLA, UNIVERSIDADE E PARTICIPANTES DA PESQUISA

¹⁰ IRALA, V. B. E SILVA, S. Ensino na área da linguagem: perspectivas a partir da formação continuada. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

A presente pesquisa contempla uma discussão acerca do diálogo entre dois espaços distintos: a escola e a universidade, ambos localizados na cidade de Bagé, no interior do Rio Grande do Sul. São espaços que, respectivamente, envolvem a atuação e a formação do professor de Língua Portuguesa. Quanto ao primeiro espaço, destacamos que é uma Escola Estadual de Ensino Médio, Luiz Maria Ferraz - CIEP, localizada na cidade em questão. A escola foi fundada, em 20 de agosto de 1993, como Escola de Ensino Integral para atender aproximadamente a trezentos e cinquenta alunos entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. No ano de 2002 a escola passou a oferecer o Ensino Médio e, atualmente, funciona nos três turnos, manhã, tarde e noite, contando com o corpo docente de cinquenta professores, com treze funcionários e com mais de oitocentos alunos, atendendo as necessidades de estudantes da Zona Leste de Bagé. A escola apresenta como seu principal objetivo “proporcionar ao aluno, com o comprometimento da família, condições para que o mesmo seja agente de transformação da realidade na qual se insere através do desenvolvimento do senso crítico, da responsabilidade e criatividade”¹¹.

Cabe destacar que, antes da definição dessa escola como espaço para a realização da pesquisa, houve o contato com a maior escola de ensino médio da cidade. O principal critério de escolha, naquele momento, foi o fato de possuir um número maior de professores de Língua Portuguesa, havendo assim maior possibilidade de conseguirmos participantes para colaborar com o estudo. Entretanto, apesar de haver a autorização da escola, foi perceptível no primeiro contato com os professores que não havia interesse na participação da pesquisa, o que fez com que buscássemos uma outra alternativa. Em seguida, então, foi feito o contato com uma segunda escola, o CIEP. Nesse segundo contexto escolar, percebemos uma boa receptividade para o desenvolvimento do trabalho, tanto por parte da direção e supervisão pedagógica, como também dos professores de LP, possíveis participantes do estudo, portanto foi neste espaço que decidimos realizar nossa pesquisa.

A intenção inicial era de contar com a participação de três professores de Língua Portuguesa da escola participante, grupo que atua no turno da manhã. No entanto, no contato inicial com o ambiente escolar em questão, foi possível observar a presença de um grupo de cinco alunos, licenciandos do Curso de Letras de uma universidade pública da cidade, bolsistas do PIBID. Surgiu então a ideia de redirecionar o trabalho, solicitando, além da participação das professoras efetivas da escola, a colaboração das professoras em formação, que desenvolvem atividades do PIBID na escola, visto que as atividades do grupo em questão buscam justamente esse diálogo entre teoria/ prática e escola/ universidade. Foi realizado o convite à participação na pesquisa às professoras efetivas

¹¹ Informações retiradas do blog oficial da escola, disponíveis em: <http://ciepbageonline.blogspot.com.br/p/nossa-escola.html>

da escola e às professoras em formação. Em seguida, obtivemos como resposta ao nosso convite a adesão de cinco participantes, a seguir apresentadas com nomes fictícios, das quais duas são professoras já formadas e três são professoras em formação, alunas do curso de Letras.

Dessa forma, a investigação, então, passou a contar com a colaboração de duas professoras de Língua Portuguesa atuantes no Ensino Médio, que são profissionais efetivas da escola e atuam exclusivamente com a disciplina de Língua Portuguesa. Cabe ressaltar que, de maneira geral, nas escolas, um mesmo professor atua em diferentes séries/anos, o que acontece também com as docentes participantes desta pesquisa, que trabalham com turmas de primeiro, segundo e terceiro anos. Ambas são professoras com vários anos de experiência para compartilhar. Roberta atua no magistério há vinte e cinco anos, dos quais dezenove são na escola em que desenvolvemos o nosso estudo e quinze são como professora de Língua Portuguesa no nível médio. Além disso, é importante destacar que atuava como professora supervisora do PIBID há mais de quatro anos. Já Márcia atua há sete anos como professora de Língua Portuguesa no ensino médio na escola em questão e nunca participou do Programa de Iniciação à Docência.

Além das professoras, conforme já foi mencionado, participaram do nosso estudo três alunas do curso de Graduação em Letras da UNIPAMPA bolsistas do PIBID na escola em que a pesquisa foi desenvolvida. Essas alunas encontravam-se em diferentes etapas de formação e apresentavam diferentes períodos de atuação no PIBID: Aline cursava o 5º semestre de Letras e tinha cinco meses de experiência no Programa; Carla estava no 8º semestre e possuía seis meses de atuação no PIBID, enquanto Marina, aluna do 8º semestre, participava do Programa por um período de quatro meses.

Visto que, dos cinco participantes da presente pesquisa, quatro (três estudantes do curso de Letras e uma professora que atua na escola) fazem parte do PIBID, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, faz-se necessário uma breve apresentação do Programa¹². Tendo como foco principal a melhoria da educação básica, por meio do aperfeiçoamento e maior valorização docente, o projeto estabelece um diálogo entre universidade e escola, concedendo bolsas para o desenvolvimento das suas atividades. Essas bolsas apresentam cinco diferentes modalidades: (a) iniciação à docência: para estudantes de licenciatura das áreas abrangidas pelo subprojeto; (b) supervisão: para professores de escolas públicas de educação básica que supervisionam bolsistas da licenciatura; (c) coordenação de área: para professores da licenciatura que coordenam subprojetos; (d) coordenação de área de gestão de processos educacionais: para o

¹² Informações retiradas do Portal da CAPES disponíveis em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>

professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES e (e) coordenação institucional: para o professor da licenciatura que coordena o projeto PIBID na IES.

As atividades desenvolvidas por esses diferentes bolsistas buscam a inserção do licenciando nas atividades didático-pedagógicas da escola, bem como a formação continuada dos professores supervisores participantes. Nesse sentido, o PIBID tem como principais objetivos: (a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; (b) contribuir para a valorização do magistério; (c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; (d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; (e) incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e (f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Na tentativa de atingir esses objetivos, Instituições de Ensino Superior submetem seus projetos à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e, após sua aprovação, estabelecem parcerias com escolas de educação básica da rede pública de ensino. É nesse contexto que se insere parte dos participantes deste estudo, uma professora supervisora e três licenciandos, que integram o subprojeto Letras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/ CAPES/ Edital 2013), da UNIPAMPA – Campus Bagé/RS. Ao refletir sobre a repercussão de programas como o PIBID, Lorandi (2013, p.48) destaca sua extrema relevância, visto que “promovem a formação continuada, a busca pelo conhecimento novo e/ou pela reconstrução do conhecimento prévio e a interação entre universidade e escola, o que, mais uma vez, promove a circulação do conhecimento”.

A Universidade responsável pela formação dos alunos do Curso de Letras participantes deste estudo é uma instituição federal, em que as atividades acadêmicas tiveram início em 2006, e faz parte do programa de expansão das universidades federais, cujo principal objetivo é o de desenvolvimento da região em que está inserida, evitando um deslocamento dos estudantes para outras regiões e qualificando a população local, oportunizando um crescimento cultural e econômico. Além do câmpus central, na cidade de Bagé, em que está inserido o curso de Letras, há outros câmpus em diferentes cidades da região: Alegrete, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaquí, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana¹³.

¹³ Informações retiradas do site da Universidade (<http://www.unipampa.edu.br/portal/universidade>).

De acordo com o Projeto Institucional da Universidade (2009), seus principais objetivos são os seguintes: ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária, caracterizando sua inserção regional, mediante atuação multicampi na mesorregião Metade Sul do Rio Grande do Sul. Para tanto, levando em consideração a realidade da região, a Universidade oferece, em diferentes áreas do conhecimento, “atividades de ensino de graduação e de pós-graduação, de pesquisa científica e tecnológica, de extensão e assistência às comunidades e de gestão” (p.7).

Para que esses objetivos sejam atendidos, o Projeto Institucional da Universidade apresenta como princípios orientadores do seu fazer: a) formação acadêmica ética, reflexiva, propositiva e emancipatória, comprometida com o desenvolvimento humano em condições de sustentabilidade; b) excelência acadêmica, caracterizada por uma sólida formação científica e profissional, que tenha como balizador a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando ao desenvolvimento da ciência, da criação e difusão da cultura e de tecnologias ecologicamente corretas, socialmente justas e economicamente viáveis, direcionando-se por estruturantes amplos e generalistas; c) sentido público, manifesto por sua gestão democrática, gratuidade e intencionalidade da formação e da produção do conhecimento, orientado pelo compromisso com o desenvolvimento regional para a construção de uma Nação justa e democrática (p.10).

Nesse contexto está inserido o curso de Letras, que é noturno e tem como foco principal a formação de professores de Línguas e Literaturas no Ensino Básico. Para tanto, são oferecidas três opções aos alunos ingressantes: Licenciatura em Português e Literaturas de Língua Portuguesa, Licenciatura em Letras Português/ Inglês e respectivas Literaturas e Licenciatura em Letras Português/Espanhol e respectivas Literaturas. Em relação à formação em Língua Portuguesa, foco da discussão deste estudo, destacamos que, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso, a linguagem é vista como um

fenômeno político, social, histórico, ideológico, cultural e psicológico. Nessa perspectiva, o estudo da língua não é mais visto de forma prescritiva, pois se entende que ela configura um fenômeno heterogêneo, variável e historicamente situado. O estudo da língua materna pressupõe a adoção de abordagens linguísticas em comparação e contraposição a uma abordagem normativa da gramática (p.11).

Nesse sentido, os futuros professores serão capazes de desenvolver o seu trabalho de ensino de Língua Portuguesa considerando a heterogeneidade, historicidade, complexidade e dialogicidade da linguagem, visto que é viva e utilizada por sujeitos socialmente situados, também históricos e heterogêneos. Assim, a abordagem puramente

gramatical, no sentido de normas e prescrições, deixa de ser o foco do trabalho com a língua. Além disso, o documento destaca que é importante que os futuros docentes possam “dedicar-se ao ensino e também articulá-lo à pesquisa e extensão de forma a buscarem outras possibilidades de ampliar o conhecimento teórico e prático adquirido na universidade.” Dessa forma é possível que haja uma “interação mais efetiva com a comunidade acadêmica e geral, propiciando aos futuros docentes a participação em ações que viabilizem mudanças no cenário da educação regional” (p.12). É nesse contexto de formação que estão inseridos parte dos sujeitos desta pesquisa, três licenciandos do curso de Letras, que participaram de diferentes etapas de constituição de material de análise descritas a seguir, juntamente com professores já atuantes em uma escola da rede pública.

2.3 A CONSTITUIÇÃO DO MATERIAL DE ANÁLISE

Para que pudéssemos dar início à constituição do material de análise, a primeira medida tomada foi a solicitação da autorização, junto à direção da escola estadual em que o estudo foi realizado, para o desenvolvimento da pesquisa no seu espaço. Após o recebimento dessa autorização, realizamos o encaminhamento do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul para avaliação. Somente depois da análise e aprovação efetivada pelo Comitê¹⁴ foi possível darmos início à pesquisa, seguindo as seguintes etapas: a) apresentação da pesquisa e convite aos possíveis participantes, b) formalização, via assinatura do Termo Livre Esclarecido (Anexo A), da participação dos sujeitos que se disponibilizaram a colaborar com o desenvolvimento do trabalho.

A partir disso, tendo como base a interlocução entre as perspectivas teóricas adotadas neste estudo, teoria dialógica do discurso e ciências do trabalho, a presente pesquisa, de cunho qualitativo, configurada como um estudo de caso, que tem como foco aprofundar aspectos de uma dada realidade, foi desenvolvida partindo da criação de espaços de fala para que os sujeitos, distanciados de sua atividade laboral, pudessem refletir e discutir sobre ela. Cabe ressaltar que não seria possível que todos os aspectos que englobam a complexidade da atividade fossem verbalizados, o que pode ser justificado de acordo com a abordagem teórica adotada, que defende a ideia de que “a impossibilidade de recuperar totalmente pela linguagem a atividade de trabalho (sempre ressingularizada) remete à impossibilidade de o enunciado ser repetido” (DI FANTI, 2012, p.324). Dito de outra forma, assim como todo enunciado é único e irrepitível, a atividade de trabalho também o é. De acordo com essa abordagem, a cada vez que o sujeito for

¹⁴ Conforme Parecer Consubstanciado nº 62185 (24/07/2012).

verbalizar sobre a atividade laboral que realiza, estará enunciando em um outro contexto, com outro projeto enunciativo, de outra maneira, envolvendo outro interlocutor, criando, assim, um evento discursivo único, que não reproduz fielmente o que foi realizado. Nessa perspectiva teórica, as atividades de linguagem e de trabalho são

plurais, constitutivamente dialógicas, e singulares, únicas, irreproduzíveis. Tal compreensão não anula a importância de o trabalho ser verbalizado; pelo contrário, a verbalização possibilita, sobretudo, a reflexão sobre a vivacidade da atividade laboral e sobre o (re)conhecimento da sua complexidade. (DI FANTI, 2012, p. 325)

Isso significa que, apesar de a verbalização sobre o trabalho não nos proporcionar um acesso direto e transparente ao que é efetivamente realizado pelo trabalhador, visto que os atos (de linguagem e de trabalho) são únicos, irrepetíveis e sempre constituídos por certa opacidade, a atividade de falar sobre as atividades laborais permite que o sujeito reflita, repense suas ações e possa melhor compreendê-las. Sendo assim, oportunizamos essa verbalização a fim de apreendermos a complexidade constitutiva da atividade de trabalho do professor de Língua Portuguesa em três etapas: (a) entrevistas individuais, (b) questionários e (c) participação em um grupo de discussão. As diferentes etapas foram realizadas na escola e marcadas de acordo com a disponibilidade de horário dos professores efetivos e dos professores em formação. Cabe ressaltar que a ideia inicial era de trabalhar com entrevistas individuais e grupo de discussão, entretanto, em função de problemas de tempo dos participantes e de organização dos horários não foi possível. Sendo assim, optamos por solicitar que os professores em formação participantes respondessem a um questionário, em substituição às entrevistas. Entendemos que há diferenças significativas entre o material constituído a partir desses dois espaços de verbalização (questionário e entrevista), visto que são contextos de enunciação diferentes. As entrevistas oportunizariam, possivelmente, um maior desenvolvimento acerca das questões apresentadas se comparadas aos questionários, visto que possibilitariam uma interação com a pesquisadora e um espaço mais abrangente para a verbalização. No entanto, acreditamos que o grupo de discussão possa, de certa forma, ter suprido essa lacuna, pois foi um espaço de interação em que as professores em formação discutiram e apresentaram seus posicionamentos em relação aos temas apresentados, diante de seus pares e da pesquisadora.

Em relação às entrevistas individuais, que correspondem à primeira etapa de constituição do material de análise, destacamos que foram concebidas sob uma perspectiva discursiva (ROCHA; DAHER; SANT'ANNA, 2004). De acordo com os autores, a entrevista configura-se como uma “nova situação de enunciação que reúne entrevistador e entrevistado, situada num certo tempo, num espaço determinado, revestida de um certo ethos, com objetivos e expectativas particulares” (p.174). Nesse sentido,

partindo de um roteiro elaborado previamente pela pesquisadora (Anexo B), buscamos criar uma situação de enunciação em que se possa dialogar sobre aspectos relevantes que constituem a prática docente dos participantes. A entrevista semiestruturada possui nove questões-chave que desencadearam a verbalização sobre o fazer docente e foi realizada com duas professoras efetivas de LP que atuam na escola em que desenvolvemos esta pesquisa. A duração de cada entrevista foi de 30 minutos, aproximadamente. Fizemos a gravação em áudio, para posterior transcrição e análise.

Como segunda etapa, realizamos a aplicação de um questionário às três professoras em formação, bolsistas do PIBID, que participam deste estudo. Esse questionário é composto por seis questões abrangentes (Anexo C), a partir das quais foi oportunizado que as participantes escrevessem sobre a sua atividade docente, sobre a relação entre teoria e prática no desenvolvimento da atividade do professor, bem como sobre suas concepções acerca do que significa ser professor de Língua Portuguesa.

Em relação à terceira etapa, a participação das docentes em um grupo de discussão, destacamos que realizamos um encontro do grupo, que teve como objetivo a realização de debates acerca de questões teóricas e práticas relacionadas ao ensino de LP. O grupo foi formado por três professoras em formação, participantes deste estudo, e pela pesquisadora, que mediou a discussão, motivada por temas elencados pela pesquisadora que surgiram nos questionários respondidos pelas professoras, os quais desencadearam outros aspectos a serem discutidos (Anexo D). Essa metodologia é relevante por oportunizar aos participantes da pesquisa a verbalização sobre a atividade laboral, na interlocução com o pesquisador, com vistas a desenvolverem conhecimento sobre o fazer docente, levando em conta os saberes acadêmicos e práticos. Assim como nas entrevistas, no grupo de discussão também realizamos a gravação em áudio, que foi posteriormente transcrita para o desenvolvimento das análises discursivas.

2.4 OS PROCEDIMENTOS DE SELEÇÃO E ANÁLISE

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, levamos em consideração os pressupostos teórico-metodológicos tanto da teoria dialógica do discurso quanto das ciências do trabalho, ambas perspectivas que se preocupam com o estudo de diferentes atividades humanas, dentre as quais estão as atividades de trabalho. De acordo com Di Fanti (2005, p.20), valer-se da perspectiva dialógica para refletir sobre o trabalho significa “considerar a atividade humana a partir de um princípio relacional, que se constitui [...] pelo não-esgotamento, pela não-exaustividade e pela não-completude do sentido”. Sendo assim, não buscamos, neste estudo, apresentar sentidos e verdades absolutas, mas sim discutir a complexidade que envolve a atividade do professor no ensino de Língua

Portuguesa, o que pode ser posto em destaque a partir da análise dialógica da linguagem e da atividade.

Partindo desse lugar teórico, optamos por selecionar o material e organizar as análises a partir de temas considerados pertinentes para a nossa reflexão a fim de atingir aos objetivos propostos neste estudo. Esses temas foram constituídos a partir de enunciados produzidos em diferentes momentos de verbalização sobre o trabalho docente pelas professoras participantes da pesquisa, já formadas e em formação. Na abordagem bakhtiniana (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 1929/ 2006), o tema, apesar de sua recorrência, é sempre dinâmico, visto que se materializa discursivamente de diferentes formas e apresenta sentidos e valorações diversas. Ele é considerado concreto e irrepetível, assim como a enunciação, e sempre procura “adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução” (p. 134). Os temas selecionados serão analisados a partir dos enunciados que os constituem, que apresentam pistas discursivas para que possamos compreender o movimento de sentidos construído, o que engloba os diferentes interlocutores, espaço, tempo, aspectos histórico-sociais, posições ideológicas e acentos valorativos.

Nessa perspectiva, destacamos que em relação a cada um dos temas selecionados, analisaremos discursivamente trechos do material constituído nas entrevistas individuais realizadas com as duas professoras efetivas da escola em questão, bem como o material dos questionários e os enunciados resultantes do encontro do grupo de discussão, etapas que tiveram a participação das três professoras em formação participantes desta pesquisa, a fim de verificar pontos de convergência e divergência, o que irá colaborar para que possamos atingir aos objetivos aos quais nos propusemos, a seguir retomados.

Temos como objetivo geral investigar como se dá, no discurso dos professores participantes do estudo, o estabelecimento do diálogo entre os saberes instituídos (acadêmicos) e os saberes investidos (práticos) na atividade do professor de LP. Como objetivos específicos propomos: (a) dar visibilidade, via análise discursiva, ao debate de normas que constitui o trabalho do professor de Língua Portuguesa, em especial o debate entre as normas antecedentes e as renormalizações, buscando compreender facetas da complexidade de sua atividade laboral, (b) investigar que concepções de linguagem norteiam a prática do professor de Língua Portuguesa (já formado ou em formação) e (c) apreender características da atividade do professor de Língua Portuguesa, de modo a compreender de que maneira essa atividade é conduzida em sala de aula.

A partir das discussões e reflexões que envolvem os objetivos propostos, pretendemos contribuir para o (re)conhecimento acerca da complexidade da atividade docente. A fim de atingir os objetivos deste estudo, os três temas selecionados para análise e discussão são: *A constituição da atividade laboral do professor de Língua Portuguesa: entre a teoria e a prática, Concepções de linguagem e de ensino: entre as abordagens*

gramatical e discursiva e Dificuldades no trabalho docente e no processo de formação inicial e continuada.

As análises enunciativo-discursivas desses temas são desenvolvidas com base nos pressupostos da teoria dialógica do discurso. Bakhtin/Volochinov (1929/2006) apresenta uma orientação metodológica para a realização de análises de práticas linguageiras: (a) estudo das formas e tipos de interação verbal e sua relação com as condições em que são realizadas, (b) análise dos enunciados no processo de interação verbal e (c) análise da materialidade linguística. Essa “ordem” metodológica de análise é considerada neste estudo no sentido de levarmos em conta o entorno constitutivo da enunciação em uma situação de pesquisa (enunciados produzidos em entrevistas, questionários e grupo de discussão) e a constituição dialógica desses enunciados, sempre relacionados com outros sujeitos e outros discursos. Além disso, a construção de sentidos é apreendida por meio de análises da materialidade linguística, baseando-se em noções como signo ideológico, enunciado, vozes discursivas, acento de valor, dentre outras, no que diz respeito à abordagem dialógica, e nos conceitos de atividade de trabalho, normas antecedentes, renormalizações, uso de si, saberes instituídos e saberes investidos, no que se refere à perspectiva ergológica.

Nesse contexto, é importante destacar o que afirma Amorim (2004, p.26) em relação ao ato de pesquisar: “todo trabalho de pesquisa seria uma tradução do que é estranho para algo familiar (...). Para que alguma coisa possa se tornar objeto de pesquisa, é preciso torná-la estranha de início para poder retraduzi-la no final: do familiar ao estranho e vice-versa, sucessivamente”. Dessa forma, o trabalho do pesquisador envolve aproximações e distanciamentos em relação ao seu objeto de pesquisa. Aproximar-se é necessário para escutar o outro, e distanciar-se é fundamental para que essa escuta seja traduzida e transformada em conhecimento científico.

No texto *O autor e a personagem na atividade estética* (BAKHTIN, 1922-1924/2003, p. 22), há uma importante discussão que diz respeito à relação eu/outro na produção e compreensão de discursos, que pode fundamentar o processo de pesquisa e de análises. De acordo com o autor, a noção de excedente de visão é fundamental na relação com o outro e consiste em

entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento” (BAKHTIN, 2003, p. 23).

De acordo com essa abordagem teórica, o processo de análise necessita desse importante movimento entre a empatia e a exotopia. Dito de outra forma, há, por parte do pesquisador, uma constante alternância entre a aproximação, sempre temporária, em relação ao outro, ou seja, ao sujeito pesquisado, a fim de tentar compreender os discursos produzidos por ele (empatia) e o distanciamento (exotopia), a partir do qual o processo de compreensão passa a ser efetivado. Nesse contexto, o eu, na perspectiva bakhtiniana, é sempre único, singular, mas sua constituição se dá sempre na relação com o outro.

A partir das etapas de coleta de material e de análise discursiva, buscamos investigar como se dá, no discurso dos professores participantes desta pesquisa, o diálogo entre os saberes acadêmicos (instituídos) e práticos (investidos) no desenvolvimento do trabalho do professor de LP. Para tanto, cabe destacar que, conforme Amorim (2004, p.50), “o outro, copresente na situação de campo, torna-se ausente na cena da escrita e essa mudança nos lugares enunciativos instaura condições específicas para o trabalho do texto”. Isso significa que, de acordo com a perspectiva teórica adotada, necessariamente, as análises realizadas pelo pesquisador ocorrem sempre a partir de um lugar exotópico e singular.

Nesse contexto, por fim, esperamos que haja uma maior compreensão acerca da complexidade constitutiva dessa atividade para que possamos, a partir da interface entre os estudos da linguagem e do trabalho, oportunizar a criação de saberes sobre o fazer laboral do professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Após a conclusão deste estudo, pretendemos apresentar os resultados ao grupo de participantes da pesquisa, a fim de que haja uma maior visibilidade acerca da complexidade da atividade que desenvolvem. Buscaremos tornar essa complexidade mais perceptível no próximo capítulo, em que discutiremos como se dá a relação entre os saberes instituídos e os saberes investidos na realização do trabalho docente.

3. SABERES INSTITUÍDOS E SABERES INVESTIDOS: ANÁLISE DIALÓGICA DA COMPLEXIDADE DO TRABALHO DOCENTE

No presente capítulo, apresentamos reflexões que partem das análises enunciativo-discursivas acerca do material constituído para a pesquisa a fim de problematizar a relação existente entre os saberes acadêmicos e práticos que perpassam a atividade laboral do professor de língua portuguesa. As análises fundamentam-se na abordagem teórica já apresentada, utilizando-se de conceitos da teoria dialógica do discurso, bem como noções da perspectiva ergológica da atividade para atingir aos objetivos propostos para este estudo. Para tanto, o presente capítulo será dividido a partir da discussão dos três temas selecionados para análise: *A constituição da atividade laboral do professor de Língua Portuguesa: entre a teoria e a prática*, *Concepções de linguagem e de ensino: entre as abordagens gramatical e discursiva* e *Dificuldades no trabalho docente e no processo de formação inicial e continuada*.

Embora não haja uma dissociação entre os temas, por razões metodológicas, cada um deles será observado separadamente e em três momentos distintos: (a) considerando o discurso das professoras já formadas (enunciados dialógicos produzidos no contexto das entrevistas individuais); (b) analisando o discurso das professoras em formação (enunciados selecionados a partir do material produzido nos questionários e no grupo de discussão) e (c) realizando uma análise dialógica que confronte o discurso dos professores (formados e em formação) participantes da pesquisa, buscando apontar convergências e divergências manifestadas discursivamente nas diferentes instâncias de dizer.

3.1. A CONSTITUIÇÃO DA ATIVIDADE LABORAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Uma das questões centrais deste trabalho é discutir como se dá a compreensão, por parte dos sujeitos participantes, acerca do diálogo necessário entre aspectos teóricos e práticos no desenvolvimento da atividade do professor de Língua Portuguesa. Muitas vezes, há uma maior valorização ou do conhecimento teórico ou do prático, entretanto sabemos da importância de ambos para a realização do trabalho docente, visto que eles são constituídos dialeticamente. No decorrer desta seção, pretendemos problematizar como os sujeitos envolvidos nesta pesquisa percebem essa relação entre os saberes provenientes da teoria e da prática. Para isso, subdividimos a seção em *3.1.1 A constituição da atividade laboral do professor de Língua Portuguesa: entre a teoria e a prática – perspectivas das professoras formadas*, *3.1.2 A constituição da atividade*

laboral do professor de Língua Portuguesa: entre a teoria e a prática – perspectivas das professoras em formação e 3.1.3 A constituição da atividade laboral do professor de Língua Portuguesa: entre a teoria e a prática – perspectivas em diálogo.

3.1.1 A constituição da atividade laboral do professor de Língua Portuguesa: entre a teoria e a prática – perspectivas das professoras formadas

Nas entrevistas individuais, as professoras efetivas da escola em que desenvolvemos o nosso estudo, responderam a um questionamento referente ao diálogo entre teoria e prática: “Ao desenvolver o seu trabalho docente, é possível estabelecer um diálogo entre os conhecimentos teóricos e práticos? De que maneira isso ocorre?”. Ao responder a essa pergunta, a professora Roberta destacou alguns aspectos que considera importantes nessa relação, conforme podemos observar no trecho a seguir:

Segmento 1 – Professora Roberta

a teoria é importante... porque... a teoria vai dar conta de tu poder responder aquelas questões de sala de aula (...) agora... o professor não deve ser seguidor de teorias... não deve ser... tem teorias que a gente tem que colocar no lixo... tá... então... o professor deve fazer o seguinte... olhar dentro da teoria aquilo que cabe... vou aproveitar... aquilo que não cabe... descarta... porque nada é cem por cento... então eu acho assim... que o professor... ele tem um embasamento... mas ele tem que ter também uma visão bem crítica daquilo... isso dá... isso não dá... isso pode... isso não pode...

No trecho em análise, a professora apresenta uma posição axiológica de valorização dos conhecimentos teóricos, visto que são considerados essenciais por darem suporte à prática docente em sala de aula, o que pode ser verificado, principalmente, quando afirma que “a teoria é importante” e “vai dar conta de tu poder responder aquelas questões de sala de aula”. Os signos “importante” e “dar conta” apontam para sentidos relacionados ao reconhecimento da necessidade de que o professor tenha acesso a saberes instituídos que orientem o seu fazer laboral. No entanto, é possível verificar um embate valorativo em relação às teorias utilizadas pelos docentes, que, segundo Roberta, não devem ser “seguidor de teorias”. Essa ressalva é feita pela professora em função de que ela, apesar de destacar a importância dos saberes instituídos, entende que é necessário que haja uma avaliação acerca desses saberes, com a finalidade de se verificar o que pode ou não auxiliar na realização de sua atividade laboral, já que nem todas as teorias seriam adequadas ao seu contexto de atuação. A essa ideia, podemos relacionar uma concepção de trabalho, proposta pela abordagem ergológica, que ultrapassa a mera execução de tarefas, de normas. O trabalhador, nessa perspectiva, precisa administrar a sua atividade, fazendo escolhas, adaptações. Em relação a esse gerenciamento de variabilidades,

Schwartz (2007, p.192) observa que “é preciso fazer uso de suas próprias capacidades, de seus próprios recursos e de suas próprias escolhas para gerir essa infidelidade, para fazer algo”, já que o profissional não tem a função de somente cumprir exatamente o que lhe foi prescrito. Parece ser esse gerenciamento do fazer laboral que Roberta propõe, ou seja, a partir de uma série de possibilidades teóricas que o professor tem, é preciso que escolha aquilo que pode auxiliar no desenvolvimento de seu trabalho, a fim de tornar suas aulas mais produtivas. Nesse sentido, o que a professora propõe é que o profissional seja capaz de fazer escolhas e avaliações a partir de sua visão a respeito da atividade que realiza, o que pode ser associado ao que na perspectiva ergológica é denominado como *uso de si*, neste caso, tanto o *uso de si por si*, já que levaria em conta o seu próprio senso crítico, os seus valores, a sua trajetória profissional para fazer essas escolhas, como também o *uso de si pelo outro*, pois é na relação com o outro (outros sujeitos, outros discursos) e com as necessidades que vão surgindo no decorrer da atividade que essas escolhas e avaliações vão sendo realizadas.

Cabe destacar ainda que esse embate entre a valorização e críticas em relação aos conhecimentos teóricos pode ser observado a partir da dialética do signo ideológico que, se por um lado, prestigia a teoria (“a teoria é importante”, “a teoria vai dar conta de tu poder responder aquelas questões de sala de aula”), por outro, apresenta ressalvas e reprovações (“tem teorias que a gente tem que colocar no lixo (...) aquilo que não cabe... descarta... porque nada é cem por cento”). No enunciado em análise, o uso da palavra “lixo” reflete e refrata sentidos voltados para aquilo que é inútil, descartável, que não ajuda o professor quanto à realização de seu trabalho. Dessa forma, é dado um destaque à necessidade de que o professor tenha bastante criticidade em relação ao seu fazer docente (“ele tem que ter também uma visão bem crítica daquilo”).

A utilização do pronome “ele” (“o professor... ele tem um embasamento... mas ele tem que ter também uma visão bem crítica daquilo”) parece indicar axiologicamente um certo distanciamento por parte da professora em relação ao seu dizer e ao que sugere, embora ela esteja incluída nesse processo que exige a criticidade mencionada. É possível perceber que, no discurso da professora, há um tom valorativo de que a teoria, em alguns momentos, atrapalha o trabalho em sala de aula. Isso faz surgir uma crítica dela em relação a vozes acadêmicas que valorizam demais os saberes teóricos que, muitas vezes, parecem só servir para as pesquisas em linguística e ficam afastados do mundo da escola, daquilo que acontece no desenvolvimento prático do trabalho docente.

É possível estabelecermos uma relação entre o discurso de Roberta e a reflexão proposta por Bakhtin (1920/1924/2012) em *Para uma filosofia do ato responsável*, a respeito do confronto entre o mundo da cultura e o mundo da vida. Segundo o autor, ambos os mundos coexistem e confrontam-se. Enquanto o primeiro está no domínio da teoria, do repetível, o segundo diz respeito ao que é singular, irrepitível. Na fala da

professora, essa oposição é perceptível e parece que, de modo geral, ela não visualiza a interação entre os dois mundos. No entanto, é importante destacar que, na perspectiva bakhtiniana, a concretização dos atos (de linguagem, de trabalho) faz com que essa separação possa ser superada e os dois mundos passem a dialogar. Quanto a esse diálogo proposto por Bakhtin, podemos observar que, de acordo com Roberta, a interação entre o mundo da cultura e o mundo da vida ocorre quando a teoria pode ser utilizada para responder questões que surgem na prática, ou seja, na imprevisibilidade que constitui a realização do trabalho vivo. Nesse sentido, a professora defende a criticidade sobre a teoria, isto é, a capacidade de discernir o que é bom ou não, destacando que os saberes instituídos são necessários para o desenvolvimento de seu trabalho, o que também é verbalizado em outros momentos da entrevista, conforme será possível observar na sequência das análises.

Na continuidade do seu dizer, no segmento 2, podemos notar que o distanciamento da professora em relação aos fatos dos quais está falando vai diminuindo, ou seja, ela se inclui mais no seu discurso, o que é marcado linguisticamente de diferentes formas, conforme podemos verificar no trecho abaixo:

Segmento 2 – Professora Roberta

a teoria fundamenta a minha prática... o que eu vejo e o que eu sinto é que nós professores vamos agindo mais ou menos ingenuamente... se tu chegar pra mim hoje e perguntar... mas tu tá trabalhando com gênero por quê? Eu teria uma resposta... agora quantos trabalham com muita coisa e não sabem por que trabalham... então não tem aquele respaldo... eu acho que ela é importante... sem teoria não adianta a gente querer trabalhar

A utilização de elementos linguísticos como “minha”, “o que eu vejo”, “o que eu sinto”, “nós professores”, “eu acho que” apontam para a inclusão mais efetiva do sujeito naquilo que está enunciando, ou seja, parece haver uma maior responsividade em relação ao posicionamento que assume, visto que Roberta se coloca claramente nos enunciados. Além de destacar a importância da teoria, nos enunciados em análise, a professora refere-se a um conceito teórico (“trabalhando com gênero”), que dialoga com vozes sociais como os PCN, livros didáticos e demais materiais escolares, eventos acadêmicos e pesquisas em geral, que valorizam fortemente a abordagem dos gêneros textuais/discursivos.

É possível percebermos, no segmento em análise, o reconhecimento da professora quanto à importância dos saberes instituídos, assim como já observado no segmento anterior. Em função desse reconhecimento da necessidade de que o docente tenha domínio sobre as teorias linguísticas, Roberta faz uma crítica em relação a professores que não demonstram ter conhecimento teórico, visto que considera inadequado que os docentes trabalhem com algo que não conhecem os fundamentos, o que, segundo ela,

acontece em muitos casos (“quantos trabalham com muita coisa e não sabem por que trabalham...”).

No entanto, essa crítica em relação aos professores que não possuem conhecimento teórico suficiente para sustentar o desenvolvimento de seu trabalho é amenizada pela utilização do signo ideológico “ingenuamente”, o qual tem como um dos sentidos possíveis o de agir de forma “inocente”, ou seja, sem culpa, o que envolve, além desses docentes, também a sua própria ação, visto que Roberta se inclui no seu dizer pelo uso do verbo na primeira pessoa do plural (“vamos agindo mais ou menos ingenuamente”). O uso de “mais ou menos” é importante, pois pode ser relacionado ao fato de que os professores possuem um maior ou menor conhecimento teórico, ou seja, quanto maior o domínio acerca dos saberes instituídos, menos “ingênua” seria a ação docente, já que teria um embasamento teórico no seu desenvolvimento. No enunciado em questão, o sentido da palavra “ingenuamente” tira o peso da responsabilidade, do erro, suaviza a crítica. Após certa aproximação em relação aos demais professores, com o uso do “vamos”, Roberta busca estabelecer uma diferenciação de forma bastante marcada quanto a eles: “eu teria uma resposta” caso fosse questionada sobre qual teoria baseia-se, o que não acontece com os colegas mencionados (“quantos trabalham com muita coisa e não sabem por que trabalham...”).

Outro aspecto a ser destacado no trecho em análise diz respeito à dialética do signo ideológico, pois o discurso de Roberta aponta para um conflito no que se refere à relação entre teoria e prática. Por um lado, há um reconhecimento acerca da importância da teoria, o que é percebido pela utilização dos signos “fundamenta”, ou seja, dá base/ apoio para o desenvolvimento das atividades, e “respaldo”, que pode ter o sentido de auxílio. Ambos os signos apresentam uma entonação de valoração positiva. Por outro lado, a ideia de que, em muitos casos, a distância entre teoria e prática segue sendo perceptível quando se observa o trabalho de professores de LP. Apesar desse frequente distanciamento, no discurso da professora, o conhecimento teórico ganha contornos de fundamental, de necessário para o ensino (“eu acho que ela é importante... sem teoria não adianta a gente querer trabalhar”). Nesse contexto, a professora Roberta acaba corroborando que possui determinado conhecimento (teórico) em relação à sua área de atuação, o qual serve para sustentar, auxiliar a sua prática.

A partir do mesmo questionamento feito à professora Roberta, Márcia verbaliza sobre como vê a relação entre teoria e prática na atividade do professor. Ao fazer isso, além de destacar a importância dessa relação, o que se aproxima bastante do posicionamento da colega, destaca a necessidade de adaptações:

Segmento 3 – Professora Márcia

eu acho muito importante a teoria... porque a teoria... ela chegou ali através de estudos né... então ela teve uma experiência e dali seguiu...

mas é claro que nem tudo tu consegues encaixar... mas eu acho um grande recurso a teoria também... eu acho que ela te auxilia... te ajuda... e aí tu vais adaptar... tu te apoia na teoria... mas tu estás ali dentro da realidade... vais adaptando... porque tudo vai mudando... a própria teoria vai mudando...

Ao mencionar que a teoria é “muito importante”, Márcia acentua valorativamente os saberes teóricos como fundamentais para o desenvolvimento do trabalho docente. A posição valorativa de ressaltar a importância da teoria por parte da professora também é evidenciada pela utilização das expressões “acho um grande recurso”, “acho que ela te auxilia”, “te ajuda”, “tu te apoia na teoria”. Os signos ideológicos “recurso”, “auxilia”, “ajuda” e “apoia” orientam para a valorização da teoria, no sentido de que o professor precisaria desse conhecimento teórico para a realização do seu trabalho, ou seja, a teoria facilitaria o desenvolvimento das atividades em sala de aula, servindo como um suporte para o professor na sua prática laboral.

No que diz respeito aos saberes instituídos (teóricos), é necessário destacarmos a utilização de outros dois signos ideológicos no discurso da professora - adaptar e encaixar - que apontam para a separação entre teoria e prática. Há a necessidade de que a teoria seja adaptada à cada situação/ contexto: “mas tu estás ali dentro da realidade... vais adaptando”. O termo “adaptando” nos dá a ideia de que aquilo que é geral, deve ser considerado em sua particularidade, ou seja, todos os conhecimentos teóricos devem ser adaptados à realidade de cada situação de trabalho. Isso também ocorre a partir da utilização do signo encaixar (“nem tudo tu consegues encaixar”). Nesse contexto, podemos entender que, apesar de haver certa separação entre teoria/prática, há uma tentativa constante de estabelecer relação entre os saberes instituídos e os saberes investidos, já que ambos são necessários no desenvolvimento da atividade laboral docente.

Os sentidos depreendidos das noções de “adaptação” e “encaixe” podem ser relacionados ao conceito de renormalização, visto que essa noção diz respeito às adaptações que o sujeito precisa fazer para gerir sua atividade, que, conforme reiterado pela abordagem ergológica, é viva e sempre dinâmica, portanto nunca igual e repetível. Para fazer esse gerenciamento mencionado pela professora (“tu te apoia na teoria... mas tu estás ali dentro da realidade... vais adaptando... porque tudo vai mudando... a própria teoria vai mudando”), os saberes investidos são fundamentais, já que o docente adquire a capacidade de discernir, adaptar a partir dos saberes da experiência que vão sendo construídos no decorrer da sua prática laboral, pois mudanças acontecem no cotidiano do trabalho e, com isso, a teoria também muda. Nesse sentido, é importante refletirmos sobre essa ideia que aparece no discurso de Márcia: no contexto das atividades laborais, nada é estático e há uma relação de interdependência entre os saberes, assim como a teoria influencia a prática, a prática também influencia as modificações e avanços dos conhecimentos teóricos. Dessa forma, a iniciativa do professor é bastante valorizada por

Márcia, visto que os docentes, de modo geral, têm acesso a diferentes abordagens teóricas, a partir das quais pode desenvolver o seu trabalho, pois na atividade viva e diária da sala de aula são utilizadas variadas teorias. É possível entendermos a sala de aula como o território de tensão entre diferentes teorias, sendo que cada qual atende a uma especificidade do contexto e da realidade dos alunos.

3.1.2 A constituição da atividade laboral do professor de Língua Portuguesa: entre a teoria e a prática – perspectivas das professoras em formação

Em relação às professoras em formação, no que diz respeito ao diálogo entre conhecimentos teóricos e práticos, destacam-se duas perguntas sobre o tema no questionário. A primeira pergunta, que também foi realizada na entrevista com as professoras já formadas, foi a seguinte: “Ao desenvolver o seu trabalho docente, é possível estabelecer um diálogo entre os conhecimentos teóricos e práticos? De que maneira isso ocorre?”. Ao responder a esse questionamento, as professoras baseiam-se, principalmente, nas experiências em sala de aula a partir de oficinas realizadas em aulas de língua portuguesa no ensino médio, que fazem parte das atividades desenvolvidas pelo grupo do PIBID. É possível afirmar que os sujeitos apresentam posicionamentos que ora se aproximam, ora se distanciam, conforme podemos observar nos trechos a seguir.

Segmento 4 – Carla

Sim, ao pensar em minha oficina considerei os textos que lemos do PIBID para articular português e literatura, apesar da linha teórica de nossa orientadora ser bakhtiniana, admito que não tive muito contato com seus textos durante a graduação, estou há pouco tempo no PIBID, mas o li por meio de Geraldi e, assim trabalho com gêneros discursivos e gêneros mais curtos como recomenda Geraldi. Além disso, procuro utilizar outros textos teóricos que estudei ao longo da graduação, em minha oficina há uma influência de Análise do Discurso de linha francesa ao trabalhar com discursos. Também há muitos aspectos da Neurociência sendo trabalhados como a atenção e a motivação, já que essa é uma área que me interessa, fiz meu Trabalho de Conclusão de Curso em Neurociência e sua relação com a educação e, é uma área que pretendo continuar estudando.

É possível observar nos enunciados em análise que o diálogo entre os saberes instituídos e investidos é reconhecido como algo recorrente nas aulas de língua portuguesa para a professora em formação, o que é marcado linguisticamente pelo uso do “sim” como resposta ao questionamento sobre a existência da possibilidade de estabelecer relações entre teoria e prática. No trecho, ao abordar esse diálogo, Carla enfatiza os conhecimentos teóricos para abordar sua prática (realização das oficinas de linguagem), o que pode ser verificado, primeiramente, na referência a leituras: “textos que lemos”,

“outros textos teóricos”, “o li por meio de Geraldí”. É perceptível uma valoração positiva em relação aos textos e leituras realizadas, visto que são vozes investidas de autoridade no meio acadêmico, o que confere respeito e credibilidade às leituras.

Os textos teóricos mencionados pela professora em formação podem ser considerados como formas de normatização (normas são sempre necessárias) que orientam a sua prática docente. Em “considerarei os textos que lemos do PIBID para articular português e literatura”, “trabalho com gêneros discursivos e gêneros mais curtos como recomenda Geraldí”, “em minha oficina há uma influência de Análise do Discurso de linha francesa ao trabalhar com discursos” e “também há muitos aspectos da Neurociência sendo trabalhados como a atenção e a motivação”, é notório que Carla desenvolve o seu trabalho levando em conta aspectos prescritos pela academia: articulação entre português e literatura, abordagem dos gêneros do discurso (gêneros curtos), trabalho com discurso, sempre considerando noções como atenção e motivação. Nesse sentido, podemos entender que a professora constrói seus saberes investidos a partir da interação com os saberes instituídos com os quais tem contato na universidade, tanto nas aulas como também a partir das leituras propostas no PIBID.

Além disso, a professora em formação destaca pelo menos três diferentes abordagens teóricas com as quais teve algum tipo de contato, seja por meio das aulas no curso de Letras, seja em função da participação no PIBID: “linha teórica da nossa orientadora ser bakhtiniana”, “trabalho com gêneros discursivos e gêneros mais curtos como recomenda Geraldí”, “influência de Análise do Discurso de linha francesa” e “aspectos da Neurociência”. Podemos perceber que, nos trechos destacados, houve uma ênfase quanto aos aspectos teóricos, ou seja, os saberes instituídos são considerados importantes para o desenvolvimento da prática docente. Dito de outra forma, a teoria é necessária para auxiliar na construção dos saberes investidos, aqueles que vão sendo elaborados a partir da atividade dinâmica e viva.

No que diz respeito à escolha das teorias mencionadas por Carla, destacamos que é possível que haja uma relação com o fato de que são teorias que têm sido trabalhadas na direção de contribuir de alguma forma para o ensino a partir de diferentes perspectivas. Quanto à AD e a teoria bakhtiniana, podemos ressaltar que são teorias muito utilizadas nos trabalhos com texto, contribuindo de forma bastante significativa, por meio de seus avanços, para o início da mudança de postura nas aulas de LP. Quanto à neurociência, associada à linguística, enfatizamos as contribuições para os estudos de transtornos de aprendizagem, de aspectos cognitivos que envolvem a leitura e compreensão de textos. Cabe lembrar ainda que a neurociência ganhou força na academia e também na mídia, que frequentemente trata desses assuntos e leva a voz de um pesquisador para endossar o debate. Esses diferentes aspectos relacionados às abordagens teóricas mencionadas

acabam criando uma rede de vozes sociais (de autoridade) que fazem com que sua importância seja acentuada.

Assim como no discurso de Carla, observamos também no de Marina a possibilidade de o professor, no desenvolvimento de seu trabalho, estabelecer diálogo entre os saberes instituídos e investidos, como se verifica no segmento a seguir:

Segmento 5 – Marina

Procuo relacionar os conhecimentos teóricos com a prática.
Como o uso de gêneros diversos e de sequência didática.

Nos enunciados de Marina, a utilização do verbo “procuo” dá um tom valorativo de tentativa no que diz respeito ao diálogo entre teoria e prática. Essa valoração possivelmente esteja em consonância com outros discursos que circulam tanto nas escolas quanto nas universidades, destacando as dificuldades que os professores têm ao buscar essa interação entre teoria/prática. Nesse segmento também há a noção, de certa forma, da separação entre conhecimento teórico e prático, conforme já apareceu em outros discursos analisados, mas percebemos que essa separação ocorre em um grau diferente. A professora, ao fazer uso do verbo relacionar (“procuo relacionar os conhecimentos teóricos com os práticos”), permite que se observe a existência de uma tentativa de estabelecer uma conexão, ligação entre conhecimentos teóricos e práticos, ao invés de uma simples aplicabilidade de teoria.

Para esclarecer como se dá essa relação na sua atividade de trabalho, a professora em formação faz referência a dois conceitos teóricos que circulam nos ambientes escolares e acadêmicos: “gêneros” e “sequência didática”. Cabe destacar ainda que, por algum motivo, a professora em formação apresenta um enunciado bastante breve, ou seja, ela somente cita os termos mencionados (gêneros e sequência didática) sem desenvolvê-los em termos de conceituação, tampouco explica a forma como essas noções teóricas são utilizadas por ela ao realizar o seu trabalho. Isso se deve, em parte, aos limites impostos pela utilização de um questionário como forma de construção de material de análise. Caso fosse uma entrevista presencial, ao deparar-se com uma resposta muito simples e objetiva, o pesquisador poderia instigar a reflexão e debate a partir de outros questionamentos, o que não acontece no caso do questionário.

Já Aline, ao responder ao mesmo questionamento, mostra um tratamento diferenciado em relação ao diálogo entre teoria/prática. Enquanto Carla responde que estabelece relação entre conhecimentos teóricos e práticos e Marina diz que busca realizar esse diálogo, Aline apresenta ressalvas, conforme podemos verificar no segmento abaixo:

Segmento 6 – Aline

Em alguns casos sim, porém há algumas teorias que quando queremos usá-las na prática somos barrados, por exemplo, o uso da literatura

marginal que nos é proposto ser valorizado, quando se quer trabalhar em aula nos é solicitado que seja também levado algo canônico em conjunto o que vai um pouco contra a teoria. Também vejo dificuldades em algumas turmas em trabalhar a oralidade como nos é instruído nos textos teóricos, pois se não nos preparamos de uma forma que consigamos que os alunos falem, eles podem não corresponder como estamos esperando e isso nos frustra e nos deixa perdidos.

Ao responder que “em alguns casos sim” quanto à possibilidade de relacionar teoria e prática, a professora em formação dialoga com outras vozes que circulam em diferentes contextos e que dão destaque a possíveis dificuldades para estabelecer essa relação. Em seguida, Aline justifica seu posicionamento: “há algumas teorias que quando queremos usá-las na prática somos barrados”. Neste caso, o termo “barrados” aparece como um índice valorativo bastante negativo, no sentido de que o “real” da atividade, ou seja, aquilo que o professor gostaria de realizar em sua prática, muitas vezes é impedido em função de outros sujeitos que influenciam esse fazer, o que pode ser observado também a partir das expressões “nos é proposto ser valorizado” (literatura marginal) e “nos é solicitado que seja também levado algo canônico em conjunto”. Percebemos, nesse caso, um conflito entre o que é proposto em termos de teorias e o que é requerido no momento da prática, o que pode dificultar a atividade docente. O discurso da professora aponta para uma tensão entre o que Bakhtin (1920/1924/2012) denomina de mundo da cultura, aquilo que é geral, repetível, e o mundo da vida, o singular, irrepetível. A partir daquilo que constitui o mundo teórico, a professora em formação demonstra que está implicada no seu fazer laboral, agindo responsivamente, fazendo escolhas levando em conta os seus valores, sua história. No entanto, de acordo com Aline, esse agir responsável engloba uma série de conflitos, visto que existem outros sujeitos, outras vozes, com quem precisa dialogar para desenvolver a sua atividade de trabalho. É possível associar essa problemática apresentada pela professora em formação à noção de uso de si pelos outros, ou seja, a professora precisa considerar outras perspectivas, outras vozes, como professor orientador das atividades do PIBID, professor tutor, escola, etc., outros sujeitos para desenvolver a sua atividade laboral.

Ao afirmar “o que vai um pouco contra a teoria”, a professora continua evidenciando um aspecto conflituoso dessa relação teoria/ prática, entretanto não fica claro de onde partem essas cobranças que originam o conflito. Além disso, destacamos a presença de outros signos ideológicos que apontam para uma apreciação negativa em relação ao fazer docente, ao abordar a questão do trabalho com a oralidade em sala de aula, nos enunciados da professora em formação: “dificuldades”, “não corresponder”, “nos frustra” e “nos deixa perdidos”. Esses termos refratam sentidos que são bastante frequentes no discurso docente, visto que, muitas vezes, o professor, devido à complexidade da sua atividade, encontra uma série de problemas no desenvolvimento de

suas atividades. No caso de Aline, percebemos um tom de avaliação que evidencia o quanto sua atividade é complexa, visto que nem sempre os objetivos são atingidos. Essa complexidade não é restrita à sua própria prática, pois, como podemos observar por meio do uso do pronome “nos” (“nos frustra” e “nos deixa perdidos”), o sujeito inclui discursivamente outros profissionais na mesma situação problemática. No discurso em análise, fica reverberada a tensão constante entre os saberes instituídos e os investidos e a frustração da professora pode ser justificada pelo fato de haver dificuldades em estabelecer o diálogo entre esses saberes.

Ainda em relação a esse tema, no questionário, foi feita a seguinte pergunta: “Qual é a importância desses dois tipos de conhecimento (teórico e prático) para o exercício da tua atividade profissional?”. As respostas foram bastante próximas no sentido de que as três professoras deram bastante ênfase à importância desse diálogo entre teoria e prática, conforme podemos observar, primeiramente, nos enunciados de Carla:

Segmento 7 – Carla

Muita, sinto-me mais segura ao estar embasada em uma teoria, consigo entender o que dá certo e o porquê, tenho mais facilidade em determinar os objetivos que pretendo atingir. E a prática me fez refletir sobre a professora que eu quero e a professora que eu posso ser, pois o dia a dia na escola não é fácil, encontramos muitas dificuldades, entre elas: técnicas, com os próprios colegas e com os alunos, mas ter flexibilidade para superá-las é fundamental.

Percebemos que, no início do enunciado, a utilização do advérbio “muita” intensifica a importância da relação entre os conhecimentos teóricos e práticos, o que aponta para uma valoração bastante positiva quanto a esse diálogo entre saberes acadêmicos e práticos. Em seguida, esse tom valorativo positivo tem continuidade, o que pode ser observado pelas escolhas das palavras de Carla - “mais segura”, “consigo entender”, “tenho mais facilidade” – cujas valorações na circulação dos enunciados orientam para sentidos relacionados ao êxito de suas atividades.

Depois disso, há uma reflexão que remete ao conflito entre aquilo que o profissional idealiza para o seu trabalho e a atividade efetivamente realizada: “E a prática me fez refletir sobre a professora que eu quero e a professora que eu posso ser”, o que aponta para o fato de que, nem sempre, o professor consegue colocar em prática tudo aquilo que gostaria, tudo que considera importante para o seu trabalho, visto que “o dia a dia na escola não é fácil, encontramos muitas dificuldades”. Essas dificuldades mencionadas pela professora em formação, “técnicas, com os próprios colegas e alunos”, remetem ao reconhecimento de que sua atividade laboral é dinâmica; portanto, do ponto de vista da abordagem ergológica, é constituída por um debate entre as normas antecedentes e as renormalizações. Dito de outra forma, a partir de uma série de normas que constituem o fazer docente, o professor necessita, em função do seu contexto de atuação e dos outros (colegas, alunos, pais) que estão envolvidos nas atividades, gerenciar

o trabalho de modo que os problemas que surgem possam ser solucionados. De acordo com a perspectiva ergológica, apesar da importância das normas, é necessário que o trabalhador tenha um espaço para que elas sejam retrabalhadas, de acordo com as necessidades de cada contexto.

As escolhas linguísticas “não é fácil” e “encontramos muitas dificuldades”, em “pois o dia a dia na escola não é fácil, encontramos muitas dificuldades”, constituem-se como índices valorativos que remetem aos conflitos vivenciados pelos professores. O discurso em análise aponta para uma dualidade no que diz respeito à ação docente. Por um lado, temos a professora ideal, a esperada pela academia, pela sociedade, pelo mundo teórico vivenciado na universidade. Por outro lado, há a professora que se pode ser, aquela da prática, imersa nos problemas da escola e que precisa gerir a complexidade constitutiva da atividade docente. Sendo assim, a própria identidade do profissional é problematizada quando se trata do seu fazer laboral.

Nesse sentido, a partir da análise dos enunciados em questão, é possível perceber o posicionamento de Carla em relação à teoria: considera importante e, diferentemente das outras professoras, não enfatiza a questão da adaptação ou da seleção. Ela parece estar acostumada a fazer um trabalho em sala de aula tendo como base as teorias da linguagem, considerando que a sala de aula é um espaço de diversidade de teorias, pois uma só não solucionaria todas as demandas. A questão das dificuldades também é importante no seu discurso, pois enfatiza o trabalho árduo do professor que precisa lidar não só com as questões teóricas e de conteúdos propriamente ditos, mas também precisa lidar com problemas diversos no cotidiano escolar, o que engloba e constitui dialogicamente a complexidade do fazer do professor.

Assim como Carla, Aline também, em sua fala, aponta para a importância do diálogo entre os dois tipos de conhecimento mencionados, teóricos e práticos, o que pode ser observado a seguir:

Segmento 8 – Aline

Acho que é muito importante ter algo que nos embase, porém seria necessário que houvesse orientação sobre a prática, pois em casos que os alunos entram no projeto sem ter nem ao menos feito estágio, não estamos preparados para entrar em aula sem nenhuma prática antes.

Ao mencionar que considera “muito importante ter algo que nos embase”, a professora em formação demonstra incluir outros profissionais em seu discurso pelo uso do pronome “nos” e intensifica por meio do advérbio “muito” a importância dessa relação entre os diferentes tipos de saberes (instituídos e investidos), acentuando valorativamente esse diálogo como sendo fundamental para o desenvolvimento da prática docente. No entanto, há uma espécie de reivindicação por mais orientações práticas (“seria necessário que houvesse orientação sobre a prática”), o que pode ser entendido como uma valorização dos saberes da experiência, que vão sendo adquiridos pelos profissionais com

a realização prática de suas atividades. Nesse sentido, destacamos que os saberes instituídos, construídos coletivamente, são considerados importantes, mas, de acordo com Aline, se não forem aliados aos saberes investidos, aqueles da prática, não conseguem dar conta da complexidade constitutiva do trabalho docente. Ao afirmar que “não estamos preparados para entrar em aula sem nenhuma prática antes”, são refratados sentidos que apontam para a insegurança e para um possível despreparo dos professores em formação, uma vez que estão dando início a sua atividade laboral e, portanto, começando a construção de suas histórias, saberes e experiências docentes.

Podemos entender, a partir dos enunciados da professora, que, de certa forma, os conhecimentos teóricos, dos quais esses professores iniciantes estão bastante próximos, não atendem a todas as necessidades que surgem na prática. Essa ideia nos remete ao que Schwartz (2007) denomina como “vazio de normas”, conceito que diz respeito ao fato de que, apesar de serem fundamentais para a realização do trabalho, as normas antecedentes nunca darão conta da dinamicidade da atividade. Isso significa que é preciso que o sujeito professor, em função de cada situação, de cada turma, de cada momento do desenvolvimento de suas aulas, retrabalhe as normas, que são insuficientes para dar conta da dinamicidade e complexidade do trabalho vivo. Desse modo, sempre haverá a necessidade de o professor gerenciar as lacunas deixadas pelo prescrito, o que será feito pelo docente à sua maneira, ou seja, considerando os saberes construídos na experiência, em interação com os saberes instituídos, constituídos coletivamente.

Essa valorização do diálogo (teoria e prática) também pode ser observada nos enunciados de Marina, que novamente é bastante objetiva ao expor o seu posicionamento em relação ao questionamento proposto:

Segmento 9 – Marina

É de extrema importância ter um embasamento teórico para que a prática se dê de forma adequada tanto à faixa etária dos alunos quanto às características da turma em geral.

Nesse caso, a construção do enunciado, via intensificação da valorização do conhecimento teórico (“extrema importância”), orienta para o aprimoramento do desenvolvimento prático das atividades nas aulas de língua portuguesa. Percebemos, pelo discurso de Marina, sentidos que remetem à concepção de que ter conhecimento sobre a teoria faz com o que o professor tenha uma prática mais “adequada”, dialogando com outras vozes sociais que consideram que o professor precisa levar em consideração a “faixa etária dos alunos”, bem como as “características da turma em geral”. O signo ideológico “adequada”, que pode ser entendido como algo que esteja apropriado, adaptado, ajustado, revela sentidos que remetem ao conceito de *uso de si*, proposto por Schwartz (2007). Nesse caso, o professor, a partir de seus saberes teóricos, das normas que constituem sua atividade laboral, desenvolverá o seu trabalho fazendo

gerenciamentos pelo *uso de si* que considerem a necessidade dos seus alunos, ou seja, o *uso de si pelos outros*, isso é, adaptações em função da idade e característica dos discentes.

O discurso em análise nos remete também a um conceito que perpassa tanto a abordagem bakhtiniana quanto a das ciências do trabalho, que é o de direcionamento (do enunciado e da atividade). No que diz respeito à linguagem, de acordo com (Bakhtin 2003, p.301, grifo do autor), “um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*”, ou seja, os enunciados sempre são elaborados pelo locutor levando em conta o(s) outro(s) a quem se destina, o que irá interferir na composição e no estilo do discurso. Já no que tange à atividade de trabalho, Faïta (2005, p.118, grifo do autor) afirma que a atividade profissional “é orientada, sem exceções, pelo indivíduo agindo em direção aos outros, ao *meio de trabalho* constituído em torno do objeto desse trabalho, em sua dimensão coletiva; e em direção também a ele mesmo, aos seus saberes formais e incorporados.” Nesse sentido, podemos entender que a professora Marina destaca a importância de direcionar tanto o seu discurso quanto a sua atividade laboral considerando as especificidades de seus alunos, ou seja, as características de suas turmas orientarão a forma de desenvolver o seu trabalho, a partir dos saberes teóricos que possui.

3.1.3 A constituição da atividade laboral do professor de Língua Portuguesa: entre a teoria e a prática – perspectivas em diálogo

Ao discutir o tema *A constituição da atividade laboral do professor de Língua Portuguesa: entre a teoria e a prática*, destacamos que o foco principal é refletir sobre como as professoras participantes desta pesquisa, já formadas e em formação, percebem que se dá a relação entre os saberes instituídos (acadêmicos) e os saberes investidos (práticos) no desenvolvimento da atividade laboral do professor de LP. O tema em análise emergiu a partir de questionamentos nas entrevistas com as professoras já formadas e nos questionários respondidos pelas professoras em formação. De acordo com a perspectiva bakhtiniana, o tema é renovado a cada contexto de enunciação, tendo em vista o lugar, o momento e os participantes da interação verbal. Sendo assim, procuramos estabelecer um diálogo entre as diferentes perspectivas assumidas em relação ao tema em foco nos enunciados dos sujeitos participantes de estudo.

Nesse contexto, é possível estabelecermos uma relação entre os discursos analisados nesta seção com o dispositivo dinâmico de três polos, proposto pela abordagem ergológica (SCHWARTZ, 2000), para a discussão acerca de diferentes atividades laborais. No que diz respeito ao primeiro polo, que corresponde aos conceitos sobre o trabalho e às normas, destacamos a discussão acerca da importância dos saberes acadêmicos para a realização da atividade, no caso, das professoras formadas e em

formação. Dialogando com esses saberes formais, estão os informais, referentes ao segundo polo, que são constituídos pelo sujeito no decorrer da atividade laboral, podendo ser relacionados às renormalizações realizadas pelos trabalhadores no exercício de seu trabalho. É possível observarmos, a partir das análises, que a atividade das professoras participantes deste estudo é perpassada por um debate de valores entre os saberes acadêmicos, provenientes de sua formação (inicial e continuada), e os saberes investidos, que vão sendo constituídos no decorrer da prática docente. Já o terceiro polo está relacionado a questões éticas, quanto à maneira de ver e interpretar o mundo e, conseqüentemente, as atividades laborais. Considerar essa terceira polaridade, conforme Schwartz (2000, p. 44), significa “dizer que vemos o outro como alguém com quem vamos aprender coisas sobre o que ele faz (...), quais são seus valores e como eles têm sido (re)tratados”.

De acordo com a abordagem teórica adotada, os indivíduos envolvidos no processo de pesquisa não devem ser vistos como “informantes” sobre determinada atividade profissional, mas como sujeitos que podem auxiliar na construção do conhecimento sobre o trabalho, na tentativa de compreender a complexidade que caracteriza a atividade do professor. Esse processo de construção de saberes acerca da atividade laboral não ocorre de maneira simples, principalmente, porque verbalizar sobre o trabalho é algo bastante complexo, visto que

os saberes dos protagonistas se distribuem diferentemente, de maneira não linear, não disciplinar e estão ancorados nas histórias e situações concretas. Por um lado, há uma tendência a fabricar saberes que se tornam modelos alheios ao tempo, e é assim que o conceito funciona. Por outro lado, [há] uma tendência ligada ao retrabalho da experiência e à (micro) fabricação de histórias (SCHWARTZ, 2000, p. 43).

Nesse sentido, apesar da dificuldade que pode fazer parte da ação do trabalhador ao falar a respeito de sua atividade de trabalho, essa prática pode proporcionar que o sujeito, distanciado da atividade, em um outro contexto e com diferentes interlocutores (pesquisadora e/ou colegas), reflita sobre seu trabalho e ressignifique o seu fazer laboral. Sendo assim, podemos destacar que a circulação do tema em questão, a partir da análise discursiva realizada, aponta para o fato de que os professores, tanto os já formados, quanto os que estão em processo de formação, reconhecem a necessidade de diálogo entre os conhecimentos acadêmicos e práticos, bem como a importância de ambos os tipos de saberes para o desenvolvimento da atividade do professor de Língua Portuguesa. No entanto, é perceptível nos seus discursos a complexidade e os conflitos que envolvem essa dialética entre teoria e prática.

Os sujeitos participantes desta pesquisa, de modo geral, entendem que a realização de suas atividades de trabalho engloba o diálogo constante entre os saberes da teoria e os

advindos da prática. Além disso, destacam que o professor necessita de um olhar crítico frente às teorias apresentadas a ele, entendendo que a prática nunca será uma simples execução daquilo que é apresentado pelas teorias (normas antecedentes), sempre havendo a necessidade de adaptações, reorganizações (renormalizações) em função de cada contexto de atuação.

No que diz respeito aos debates entre as normas antecedentes e as renormalizações, a abordagem ergológica entende que são “frequentemente invisíveis, sustentados em primeiro lugar sobre as normas operatórias, mas sem descontinuidade com as normas de vida que todo meio histórico veicula como misto de valores consensuais e valores contraditórios” (SCHWARTZ, 2011, p. 34). Isso significa que esses debates não abrangem somente as formas de operacionalizar o trabalho, mas também dizem respeito aos valores individuais e coletivos, sempre em tensão, que constituem os sujeitos trabalhadores e também aqueles que estão diretamente ligados às atividades laborais.

É possível perceber algo em comum nos discursos das duas professoras já formadas no que diz respeito à posição quanto à teoria: ela é importante e essa importância é tradicionalmente valorizada e enfatizada nos discursos acadêmicos. Além disso, o contexto de enunciação e a questão do direcionamento do enunciado, proposta por Bakhtin (2003), devem ser destacados: elas estão respondendo a um entrevistador que está fazendo pesquisa, baseando-se em teorias, ou seja, esse diálogo com a pesquisadora também deve ser considerado. De certa forma, portanto, é possível afirmar que esse contexto enunciativo favorece a valorização das abordagens teóricas pelos participantes, mas sempre há, nos discursos das professoras efetivas, uma ressalva: a questão da adaptação e da seleção, visto que os conhecimentos teóricos, dissociados dos conhecimentos práticos, não são suficientes.

No que diz respeito à forma como o conhecimento teórico é abordado pelas participantes deste estudo, percebemos uma diferença importante a partir das análises. Tanto as professoras iniciantes, bolsistas do PIBID e ainda em processo de formação, ou seja, ainda vinculadas à universidade, quanto a professora já formada, atuante há vinte e cinco anos no magistério, em processo de formação continuada em função da participação como supervisora no PIBID, em seus enunciados, fizeram referência de forma mais direta a conceitos e diferentes abordagens teóricas. Dessa forma, percebemos uma aproximação maior da pesquisadora ao falarem das teorias linguísticas. Já a outra professora formada, que no momento está inserida somente no contexto escolar sem relação com a formação continuada, ao abordar a relação entre os saberes acadêmicos e práticos, fez uso de enunciados bastante genéricos.

Uma outra questão importante merece destaque: há em quase todas as respostas uma separação entre teoria e prática. Nos momentos em que os sujeitos se propõem a unir as duas dimensões, emerge o problema da transposição teórica para a prática, ou seja, os

professores entendem que os saberes teóricos são aplicáveis, mas parece que não encontram indicativos concretos de como devem fazer essa aplicação. Desse modo, percebe-se a emergência de um problema real na atividade de trabalho do professor de língua portuguesa, configurado em diferentes nuances: o embate entre a teoria e a prática. Essa dificuldade em explicar como se operacionalizaria o diálogo entre os saberes instituídos e investidos pode estar relacionada ao fato de que esse processo não é algo pronto, definido, pré-determinado, mas sim uma construção que deve considerar as variabilidades de cada contexto de atuação.

Em síntese, a partir das análises realizadas, destacamos alguns aspectos considerados relevantes para a nossa reflexão: a) as professoras, tanto formadas quanto em formação, acham importante a teoria, mas não deixam muito claro o modo como conduzem suas atividades, demonstrando a complexidade que envolve a dialética teoria/prática, b) a necessidade de adaptação da teoria no desenvolvimento da prática é uma constante, mostrando que a realidade é viva, dinâmica, o que exige um gerenciamento constante em relação àquilo que é previamente estabelecido e c) professoras formadas e em professoras em formação verbalizam de forma diferenciada em relação aos saberes instituídos, enquanto as primeiras falam de um modo mais geral, as segundas são mais específicas no que diz respeito aos saberes teóricos, abordando conceitos e apresentando exemplos de teorias linguísticas que utilizam ou consideram importantes para o ensino de LP.

3.2 Concepções de linguagem e de ensino: entre a abordagem gramatical e perspectiva discursiva

Sabemos que as concepções de linguagem e de ensino que o professor tem acabam influenciando diretamente no desenvolvimento de seu trabalho. Muito se tem discutido a respeito do que deve ser ensinado nas aulas de Língua Portuguesa e de como isso deve ser feito. No desenvolvimento deste trabalho, é possível perceber que essa é uma preocupação que perpassa o discurso dos professores participantes da pesquisa. Em diferentes momentos, os sujeitos fazem referência tanto à abordagem gramatical como também ao trabalho com texto, em uma perspectiva discursiva. No decorrer desta seção, pretendemos analisar as concepções de linguagem que perpassam o discurso dos professores participantes deste estudo. Para tanto, a seção será dividida em *3.2.1 Concepções de linguagem e de ensino: entre as abordagens gramatical e discursiva – perspectivas das professoras formadas*, *3.2.2 Concepções de linguagem e de ensino: entre as abordagens gramatical e discursiva – perspectivas das professoras em formação*

e 3.2.3 *Concepções de linguagem e de ensino: entre as abordagens gramatical e discursiva – perspectivas em diálogo.*

3.2.1 Concepções de linguagem e de ensino: entre as abordagens gramatical e discursiva – perspectivas das professoras formadas

As professoras efetivas, ao serem questionadas, na situação de entrevista, sobre como se dá o desenvolvimento do seu trabalho como docente de Língua Portuguesa, apresentaram posições que ora se aproximam, ora se distanciam, conforme podemos observar nas análises a seguir:

Segmento 10 – Roberta

nesses vinte e cinco anos eu já fiz de tudo... já priorizei a gramática... certo? Era bem forte a questão da gramática... hoje eu privilegio o texto... isso é o que eu privilegio na sala de aula... claro... sem deixar de dar conta dos outros aspectos... só que eu não tenho mais aquela coisa descontextualizada... aquilo pra mim já acabou... entendeste?

No trecho em análise, é possível perceber que a professora apresenta uma diferenciação entre momentos e prioridades do seu trabalho no decorrer de sua trajetória profissional. A escolha dos tempos verbais funciona como pista linguística para que possamos perceber a mudança de foco da sua atividade de ensino de LP, conforme podemos observar em “já fiz de tudo”, “priorizei a gramática”, “era bem forte a questão da gramática”, “aquela coisa descontextualizada (...) já acabou”, enunciados em que os verbos utilizados no pretérito indicam que a abordagem gramatical e o trabalho descontextualizado não fazem mais parte da sua prática. Em oposição a essa abordagem, aparece a referência ao trabalho com texto: “hoje eu privilegio o texto... isso é o que eu privilegio na sala de aula”, apontado como uma prática atual da professora, conforme podemos observar pelas suas escolhas linguísticas. Outro aspecto importante a ser destacado nesse trecho é o microdiálogo travado com a pesquisadora em dois momentos (“certo?” / “entendeste?”). Podemos entender que, quando a professora diz que trabalhou com gramática, ela quer se certificar de que não será criticada por isso, visto que conhece as vozes atuais da esfera acadêmica que tratam do ensino e que tentam abolir esse trabalho classificatório e descontextualizado. Ela sabe que essa prática é criticada e usa seus vinte e cinco anos de prática para enfatizar que sua trajetória é marcada por mudança. Essa mudança pode ser relacionada à noção de que a atividade laboral, de acordo com a abordagem ergológica, é sempre viva, dinâmica e, portanto, suscetível a transformações. Nessa perspectiva, considerando as dramáticas de *uso de si*, pode-se observar que a docente mostra-se atenta às mudanças das orientações teóricas sobre o trabalho com a

língua em sala de aula. Ela faz adaptações e ressingularizações a partir das normas que prescrevem seu trabalho, de acordo com as experiências e os saberes que vai construindo na sua trajetória laboral.

Além disso, percebe-se que, no enunciado “sem deixar de dar conta dos outros aspectos”, a professora aponta para o fato de que o texto não é o único objeto de ensino na disciplina de LP. Embora não esclareça imediatamente quais aspectos são esses, no decorrer do seu dizer essa indefinição é, em parte, esclarecida, conforme podemos observar no próximo segmento em análise:

Segmento 11 – Roberta

trabalho todo o texto... trabalho a estrutura do texto... por exemplo...
trabalho os conectivos... vou trabalhando lá dentro... né... os adjuntos...
e em alguns momentos eu ainda dou uma paradinha pra retomar porque
às vezes... alguma coisa tem que explicar lá solta pra poder entender...
né... mas eu vejo assim que deu um salto grande

O discurso da professora reafirma o trabalho com o texto (“trabalho todo o texto... trabalho a estrutura do texto”) e especifica alguns aspectos abordados a partir dele: “trabalho os conectivos (...) os adjuntos”, o que podemos relacionar aos “outros aspectos” mencionados anteriormente. O fato de Roberta mencionar repetidas vezes o trabalho com texto faz ecoar vozes sociais da academia que prestigiam essa prática, ou seja, há a influência dos saberes acadêmicos para a realização da sua atividade laboral, sempre em diálogo com os saberes práticos, construídos pela professora a partir de sua experiência. Além disso, a professora verbaliza, de forma sucinta e imprecisa, sobre o modo como os elementos mencionados por ela são trabalhados, como podemos perceber nos enunciados: “vou trabalhando lá dentro” e “alguma coisa tem que explicar lá solta”. Nesse caso, o advérbio “dentro” e o adjetivo “solta” estão relacionados ao que a professora considera como principal objeto de estudo: o texto. Dito de outra forma, o trabalho nas aulas de LP é baseado predominantemente no texto, mas algumas coisas acabam sendo abordadas de forma descontextualizada (soltas).

Nesse contexto, é possível percebermos que os signos ideológicos “estrutura”, “conectivos” e “adjuntos” podem, por um lado, refletir sentidos em estreita ligação com uma abordagem tradicional de ensino, visto que, em muitos casos, professores usam o texto como um meio de ensinar gramática, e, por outro lado, refratar a importância de se analisar a estrutura da língua indissociavelmente do texto, do uso da linguagem, como um todo articulado. Na sequência, ao afirmar que a forma de trabalho “deu um grande salto”, percebemos um tom valorativo que enfatiza a importância da mudança de uma abordagem gramatical para uma abordagem textual/discursiva, o que pode ser entendido como um avanço, ou seja, a professora considera que o ensino de LP, assim como, mais

especificamente, a sua prática laboral, têm evoluído positivamente. Isso também pode ser observado nos enunciados seguintes:

Segmento 12 – Roberta

quando a gente pega lá a LDB... quando a gente pega os PCN a gente pega um ensino diferente do que era até então... quantos anos faz isso?! Só que muitos... eu acredito assim... no meu trabalho muito tempo eu fiquei arraigada naquela questão gramatical

No trecho em destaque, a professora faz referência a dois documentos que devem servir para a orientação do trabalho docente, ou seja, funcionam como prescrições/normas da atividade do professor: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Segundo ela, ambos os documentos propõem “um ensino diferente do que era até então”, o que demonstra um tom valorativo de aprovação dessa mudança. No entanto, ao refletir sobre a sua prática, afirma que “muito tempo eu fiquei arraigada naquela questão gramatical”, o que demonstra, em função das escolhas lexicais, que houve certa resistência em relação a essa transição, de uma abordagem puramente gramatical para uma perspectiva textual/discursiva. O signo ideológico “arraigada” aponta para a dificuldade que a professora enfrentou para acompanhar as mudanças que estavam sendo sugeridas pelos documentos oficiais, ou seja, pelas normas antecedentes, visto que ela já possuía uma forma “fixa”, “estabelecida” de desenvolver o seu trabalho. Desse modo, podemos perceber, pelo discurso da professora, que acompanhar mudanças propostas a partir de modificações de normas antecedentes é algo complexo e difícil, já que isso acarretaria uma alteração também no que se refere às concepções de linguagem do professor, passando de uma concepção em que a língua era trabalhada enquanto sistema abstrato para uma perspectiva de língua viva, dinâmica, considerada na interação, como preconizam os PCN.

No que se refere à professora Márcia, destacamos que, ao ser questionada sobre como eram desenvolvidas suas aulas de LP quanto aos conteúdos privilegiados e metodologias utilizadas, abordou aspectos que têm relação com as concepções de linguagem que norteiam seu trabalho. Os enunciados analisados a seguir tratam de conteúdos trabalhados, dificuldades encontradas e metas de trabalho, conforme podemos observar:

Segmento 13 – Márcia

o que nós estamos tentando trabalhar é a escrita porque eles estão chegando no ensino médio sem saber escrever... sem saber escrever e com uma grande dificuldade na leitura... e como motivar pra que eles façam? Essa é a nossa maior dificuldade... porque o aluno chega muito retraído na sala de aula... os alunos só usam a linguagem coloquial... e como tu escreves como tu falas a escrita apresenta problemas (...) nós estamos tentando... eu levo muito jornal pra eles lerem e interpretarem as reportagens... pra eles escreverem... agora eu comecei umas dicas pra

redação (...) queremos que ele chegue no terceiro ano e tenha alguma lógica a escrita dele... se tu pegares hoje não tem sentindo...e fica naquela repetição e não diz nada (...) aí dentro disso nós colocamos a gramática

O discurso de Márcia indica aspectos que são abordados nas aulas de LP: escrita, leitura e gramática. Nos enunciados produzidos pela professora, há uma oscilação entre uma inscrição mais ou menos efetiva do sujeito no seu dizer, visto que usa ora a primeira pessoa do plural (“o que nós estamos tentando trabalhar”, “essa é a nossa maior dificuldade”, “nós estamos tentando”, “queremos que ele chegue”, “nós colocamos a gramática”), ora a primeira pessoa do singular (“eu levo muito jornal”, “eu comecei umas dicas pra redação”). Apesar de haver essa variação entre uma menor ou maior inscrição da professora em seus enunciados, percebida pelo emprego do nós/ eu, em ambas as formas Márcia inclui-se no seu dizer, responsabilizando-se pelas ações as quais menciona, englobando, em determinados momentos, outros colegas de área.

Ao falar sobre como são desenvolvidas suas aulas, a professora faz uso de signos ideológicos que indicam problemas encontrados na realização de suas atividades (“sem saber escrever”, “dificuldade na leitura”, “maior dificuldade”, “chega muito retraído”, “a escrita apresenta problemas”, “se tu pegares hoje não tem sentindo...e fica naquela repetição e não diz nada”). Nesse entrecruzamento de vozes referentes às dificuldades que englobam o trabalho docente, há indícios referentes a possíveis renormalizações da professora ao desenvolver sua atividade laboral, visto que, a partir de uma série de normas que orientam as aulas, em função de o trabalho ser uma atividade viva, dinâmica, constituída por outros sujeitos, Márcia precisa estar em constante processo de gerenciamento das variabilidades, de acordo com as necessidades dos alunos, ou seja, necessita renormalizar. A afirmação de que “eu levo muito jornal pra eles lerem e interpretarem as reportagens... pra eles escreverem... agora eu comecei umas dicas pra redação” pode ser entendida como um índice de renormalização do trabalho, pois foi a partir da observação das dificuldades dos alunos que passou a fazer uso de determinadas estratégias de ensino. Essa necessidade de adaptação das atividades, considerando tanto os seus próprios conhecimentos e experiências, como também dos outros sujeitos que estão envolvidos no processo, o que na perspectiva ergológica é denominado como *uso de si* (por si e pelos outros), aponta para a complexidade constitutiva da atividade do professor de LP. Para lidar com essa necessidade constante de gerenciamentos e adaptações, o professor precisa fazer uso dos seus saberes investidos, que vão sendo construídos à medida em que vai desenvolvendo suas atividades laborais.

Outra questão que aponta para essa complexidade diz respeito ao que deve ser priorizado nas aulas de LP. Nos enunciados em análise, percebemos que Márcia procura dar uma maior ênfase a aspectos que envolvem a escrita e a leitura, destacando as dificuldades dos alunos no que se refere a essas habilidades. Para tanto, a professora faz

referência à diferenciação entre linguagem coloquial, que é informal, mais descuidada no que diz respeito às regras gramaticais, utilizada prioritariamente pelos alunos, e linguagem culta, variedade de maior prestígio social, em que há uma maior rigidez quanto ao cumprimento das normas gramaticais da língua, que, segundo a professora, deve ser trabalhada e desenvolvida nas aulas de LP, a fim de que os alunos, por exemplo, não transponham aspectos da linguagem oral para os textos escritos. Além disso, destaca o trabalho com textos jornalísticos e redação. É possível afirmar que, de certa forma, essa ênfase no trabalho com a leitura e escrita dialoga com outras vozes sociais (academia, documentos oficiais, colegas de área) que preconizam o trabalho a partir dessa perspectiva textual. No entanto, finaliza o seu dizer afirmando que “dentro disso nós colocamos a gramática”. Esse enunciado é bastante genérico, ou seja, a professora não explicita a forma como aborda os aspectos gramaticais. A expressão “dentro disso” parece apontar para o fato de que Márcia procura desenvolver um trabalho que integre leitura, escrita e gramática, a partir das necessidades dos alunos, mas talvez a complexidade que envolve esse trabalho integrado tenha dificultado que a professora detalhasse a sua forma de trabalhar.

3.2.2 Concepções de linguagem e de ensino: entre as abordagens gramatical e discursiva – perspectivas das professoras em formação

No grupo de discussão, momento de interação entre as professoras em formação e pesquisadora, a questão referente a diferentes perspectivas que orientam o ensino de LP também foi levantada, assim como nas entrevistas com as professoras já formadas. Para dar início a essa discussão, a pesquisadora propõe o seguinte questionamento: “Gostaria que vocês falassem um pouco sobre algo bastante discutido... que é sobre como desenvolver as aulas de LP... uma abordagem mais gramatical e uma abordagem mais discursiva... como vocês veem essa relação hoje na atividade do professor... na prática de vocês e de outros professores?”, a partir do qual as participantes deram início à interação, conforme podemos observar no trecho a seguir:

Segmento 14 – Grupo de discussão

Carla: na prática acho que ainda tem muito da gramática tradicional... de estudar gramática mesmo e não estudar por meio dos textos... e uma das explicações que eu acho é que o professor não tem muito tempo... dá mais trabalho... demanda mais tempo tu pensar em uma aula assim... até por que vais pensar na gramática a partir do texto... tens que ler o texto... tens que ver o que é importante pra fazer sentido... eu entendo... a gente agora tá se formando... óbvio que a gente vai tentar fazer... acho que muitos professores estão no limite... não sabem nem como fazer... então parece que largam totalmente a gramática... agora eu não preciso

mais da gramática... e vou só pensar no texto... e não é isso também... é a gramática ajudando a constituir o sentido do texto... acho que estamos meio perdidos nisso... tem muitos professores tentando fazer o novo mas não sabem como fazer... eu acho que o ideal é os dois... tu trabalhar com o texto mas não perder a gramática

Aline: eu concordo... eles se perdem... teve um dia que eu presenciei uma aula e o aluno falou na variação linguística dele e outro colega corrigiu... e a professora disse... ah... mas pode... pode... mas ela não disse que na escrita não pode... então... não podes abordar assim e esquecer a norma culta pra quando tu precisas né

Carla: tem uma coisa agora que parece que pode tudo... que não existe mais erro e não é isso né... é explicar que nesse contexto ele não tá errado mas que em outro contexto ele pode até sofrer uma discriminação... por exemplo

Aline: e aí eu acho que na hora de trabalhar o texto o professor se perde... aborda o texto de uma maneira totalmente tradicional

Marina: ou superficial também

Carla: ainda acontece de... vamos achar o substantivo do texto...

Marina: trabalha o texto porque tem que trabalhar o texto... mas aí trabalha superficialmente e assim... vamos tirar todos os adjetivos do texto e não entram no sentido do texto

É possível percebermos nos enunciados que circulam em torno do tema *Concepções de linguagem e de ensino: entre as abordagens gramatical e discursiva* perspectivas que orientam o ensino de LP e posicionamentos das professoras em formação que se aproximam uns dos outros e, de certa forma, complementam-se. Inicialmente, Carla apresenta uma oposição entre uma abordagem gramatical e o trabalho baseado em textos. Ela faz escolhas de signos ideológicos que apontam para problemas encontrados pelo professor para desenvolver sua atividade: “o professor não tem muito tempo... dá mais trabalho... demanda mais tempo”, “acho que muitos professores estão no limite... não sabem nem como fazer”, “acho que estamos meio perdidos nisso... tem muitos professores tentando fazer o novo mas não sabem como fazer”. Nos enunciados destacados, ficam perceptíveis dois problemas, principalmente: a falta de tempo e a incerteza em relação a como desenvolver suas atividades.

Esse discurso dialoga com uma série de vozes sociais que apontam para esses mesmos problemas, ou seja, é um discurso recorrente o de que os professores possuem pouco tempo para a preparação/ planejamento de suas atividades, o que está, de certa forma, relacionado a uma questão política que envolve o trabalho docente, visto que essas vozes podem ser associadas ao discurso da valorização econômica do professor que, com baixos salários, precisa dar mais aulas em diferentes horários, escolas e cursos, para

complementar sua renda, o que acaba ocasionando uma sobrecarga de trabalho. Essa problemática acaba se refletindo no planejamento e no desenvolvimento do seu fazer laboral: pouco planejamento ou quase nenhum, aulas com poucos recursos, alunos desmotivados etc. Além disso, também é frequente o discurso de que há uma série de dúvidas e incertezas sobre o desenvolvimento da prática docente. Isso também nos remete a ideia discutida pela abordagem ergológica de que, devido à complexidade das atividades laborais, nunca haverá uma mera execução de tarefas, visto que o trabalhador sempre deverá reorganizar, adaptar o seu fazer a partir dos seus conhecimentos, suas vivências/experiências.

Outro aspecto a ser destacado na fala inicial de Carla diz respeito à diferenciação que ela faz entre professores iniciantes e professores experientes. Ao falar sobre como deveria ser, na sua opinião, o trabalho com a linguagem, afirma: “a gente agora tá se formando... óbvio que a gente vai tentar fazer... acho que muitos professores estão no limite... não sabem nem como fazer”. Esse enunciado aponta para uma oposição: professores iniciantes, talvez por estarem mais próximos dos saberes acadêmicos, devido à sua formação recente, tentarão desenvolver o trabalho considerando o sentido do texto e estabelecendo relações com aspectos gramaticais, já os professores mais experientes não trabalhariam dessa forma. Ao fazer essa diferenciação entre os professores, Carla deixa claro em seu discurso que se opõe ao abandono total da gramática nas aulas de LP, mas enfatiza a importância do trabalho que considere o sentido, ou seja, Carla defende que se trabalhe com a articulação entre texto e gramática, isto é, a gramática deve ser abordada em função do sentido do texto: “... é a gramática ajudando a constituir o sentido do texto...”; “...eu acho que o ideal é os dois... tu trabalhar com o texto mas não perder a gramática”.

Os signos “limite” e “não sabem” (“acho que muitos professores estão no limite... não sabem nem como fazer”) refratam sentidos que apontam para dificuldades que os professores em atuação nas escolas enfrentam para a realização de seu trabalho, tanto no que se refere à falta de tempo, ao desgaste que o excesso de trabalho causa, como também a um possível distanciamento dos saberes teóricos que poderiam auxiliá-los na sua prática laboral. Essa ideia pode ser observada na afirmação “acho que estamos meio perdidos nisso... tem muitos professores tentando fazer o novo mas não sabem como fazer...”.

Dando prosseguimento à fala de Carla, Aline deixa clara sua concordância com o posicionamento da colega (“eu concordo”) e o complementa. O enunciado “eles se perdem” confirma que seus posicionamentos aproximam-se e pode ser compreendido como a expressão de uma valoração negativa em relação à prática docente, visto que aponta para o fato de que, muitas vezes, o professor não sabe como desenvolver seu trabalho. Esse “perder-se” é, em seguida, exemplificado por um fato presenciado por Aline ao observar uma aula: o professor, segundo ela, não teria conseguido lidar de forma

adequada com um conceito teórico que é a variação linguística, ou seja, não teria ocorrido uma condução adequada em relação a esse tema em uma das aulas observadas. Nesse sentido, é possível afirmar que o professor, muitas vezes, apresenta dificuldades em fazer com que os saberes instituídos dialoguem com os saberes da prática no desenvolvimento de suas aulas, devido à complexidade que caracteriza esse diálogo.

Ao complementar a exemplificação de Aline, Carla afirma: “tem uma coisa agora que parece que pode tudo... que não existe mais erro e não é isso né”. Esse “pode tudo” é acentuado valorativamente de forma negativa, visto que os professores não estariam sabendo como lidar com alguns aspectos relacionados ao ensino de LP, como é o caso do “erro”. Fica claro nos discursos de Carla e Aline, um diálogo com teorias linguísticas que discutem o fenômeno da variação linguística e que apontam para o fato de que a escola deve proporcionar aos alunos o acesso à norma culta da linguagem, apesar de reconhecer que suas variações são constitutivas da língua. Nesse sentido, destacamos a complexidade em que está imerso o professor: conciliar os conhecimentos das aulas de linguística (saberes acadêmicos) e reelaborá-los em sala de aula para explicar ao aluno sobre a variação, sendo que esses alunos estão imersos numa gama de vozes relacionadas ao preconceito linguístico. O professor com seus saberes instituídos (variação linguística) precisa reconduzir uma cena de correção de erros na sala de aula, relacionando os saberes da academia aos saberes da prática, que vão sendo construídos no decorrer de sua atividade docente.

Outra questão que aparece no trecho em análise diz respeito à forma como abordar o texto em sala de aula, que, segundo as professoras em formação, muitas vezes é feito de forma “tradicional” e “superficial”, signos ideológicos que apontam para uma crítica em relação à prática docente. De acordo com Marina, algo recorrente é que o professor “trabalha o texto porque tem que trabalhar o texto”, ou seja, haveria uma influência de outros sujeitos, outros discursos que apontariam para a necessidade do trabalho com texto, porém o professor não saberia como fazê-lo. Nesse sentido, fica claro que o trabalho do professor é influenciado tanto por um debate constante entre diferentes vozes (da academia, da mídia, de outros profissionais, de documentos oficiais), que ditam as formas como esse trabalho deve ser desenvolvido, como também por um debate de valores. De acordo com Schwartz (2007), a atividade de trabalho sempre colocará em confronto as experiências de vida/de trabalho do sujeito e os conceitos, que não dão conta da totalidade da atividade viva, mas são fundamentais para o exercício laboral.

É importante destacarmos também outro ponto de convergência nos enunciados das professoras em formação: o uso do texto como pretexto para trabalhar a gramática (“aborda o texto de uma maneira totalmente tradicional” (Aline), “ainda acontece de... vamos achar o substantivo do texto” (Carla), “trabalha superficialmente e assim... vamos tirar todos os adjetivos do texto e não entram no sentido do texto” (Marina)). Essa

abordagem é criticada pelas professoras em formação, o que possivelmente dialoga com outras vozes, principalmente da academia, em que essa forma de trabalho é reprovada.

Em síntese, como é possível perceber, o trecho em análise aponta para alguns problemas encontrados pelos professores de LP ao desenvolverem suas atividades laborais. Esses problemas dizem respeito, principalmente, ao pouco tempo que se tem para a preparação de suas atividades e também a dúvidas sobre como proceder em relação ao trabalho com a linguagem. Dito de outra forma, os professores procuram, segundo as participantes da pesquisa, desenvolver suas aulas de acordo com uma série de discursos que recomendam o trabalho na perspectiva do texto, porém não têm clareza sobre como isso deve ser feito, o que aponta para um conflito da atividade do professor de LP, corroborando a complexidade constitutiva dessa atividade laboral.

Ainda no que tange ao tema *Concepções de linguagem e de ensino: entre as abordagens gramatical e discursiva*, na finalização da discussão em grupo, a pesquisadora questiona sobre o que as participantes consideram que significa ser professor de LP. As respostas, de certa forma, têm relação com as concepções de linguagem que norteiam o trabalho docente, conforme podemos observar:

Segmento 15 – Grupo de discussão

Carla: ah é difícil... mas eu acho que o professor ideal é aquele que faz o aluno pensar... chegar a conclusões... ter ideias próprias... não levar ideias prontas e dizer que o aluno deve acreditar naquilo... tu estás trabalhando com a língua e a língua é tudo... é como tu te comunica... pensar... refletir sobre a língua e levar os alunos a serem mais autônomos...

Aline: eu acho que também é construir com eles a ideia de que aquilo é um aperfeiçoamento... porque aquela já é a língua deles... eles já sabem português... então vamos trabalhar com as diferentes formas de utilização... fazer com que não pareça uma coisa tão pesada

Marina: é isso... levar o aluno a refletir sobre a língua... construir o conhecimento junto com o aluno e não levar tudo pronto em caixinhas fechadas

Carla: levar a entender o sentido das coisas... não pensar tanto em nomenclatura... por às vezes eles querem essa aula mais tradicional... querem copiar conceitos... então temos que mostrar pra eles que não é assim... trabalhar com a língua é muito mais do que isso

Os enunciados em análise apontam para características que, segundo as professoras em formação participantes desta pesquisa, são importantes na constituição do professor de LP. Carla inicia a verbalização dizendo que “é difícil” estabelecer essa definição. Esse signo ideológico remete à complexidade que envolve a prática do docente de LP, que está inserido em uma variedade muito grande de possibilidades e abordagens.

Em seguida faz referência ao que considera como “professor ideal”, ou seja, aquele profissional que se projeta, que se idealiza como sendo o mais adequado. Para Carla, esse ideal está, principalmente, ligado às noções de reflexão e autonomia (“faz o aluno pensar... chegar a conclusões... ter ideias próprias (...) pensar... refletir sobre a língua e levar os alunos a serem mais autônomos”). Nesse sentido, o trabalho com a linguagem seria importante para o desenvolvimento global do aluno, o que podemos associar a uma abordagem da linguagem como interação e não entendida como formas linguísticas estáticas e com sentidos únicos. No entanto, quando se fala em ideal, é possível entender que nem sempre isso é efetivamente colocado em prática, visto que existe um distanciamento, na atividade de trabalho, entre o trabalho real e o real da atividade, ou seja, aquilo que o profissional gostaria de desenvolver. Essa relação nunca é direta, visto que há uma série de fatores que têm influência sobre as atividades laborais, sempre vivas, dinâmicas.

Dialogando com a ideia apresentada por Carla, Aline destaca outra questão que considera importante: a ideia de que nas aulas de LP o aluno não vai aprender a língua, mas aperfeiçoar uma linguagem que já utiliza, de diferentes formas. Percebemos, neste caso, um diálogo com saberes teóricos que discutem aspectos relacionados à variação linguística, abordagem em que trabalha a partir da ideia de que a linguagem culta deve ser trabalhada na escola, mas sem desconsiderar os conhecimentos linguísticos que os alunos já possuem. Nessa perspectiva, segundo a professora em formação, seria possível que o professor, ao desenvolver o trabalho com a linguagem, pudesse “fazer com que não pareça uma coisa tão pesada”. Esse enunciado dialoga com outras vozes, principalmente proveniente de alunos, que consideram que as aulas de LP não costumam ser motivadoras e prazerosas, o que pode ser percebido pela utilização do signo ideológico “pesada”.

A professora Marina parece concordar com as colegas, ao afirmar “é isso”. Em seguida, reforça aspectos já mencionados anteriormente, como a reflexão sobre a língua e a construção do conhecimento juntamente com o aluno. Ao afirmar “e não levar tudo pronto em caixinhas fechadas”, Marina faz uma crítica a uma abordagem tradicional de ensino que ainda é frequente no trabalho de alguns professores, que está relacionada a uma concepção de linguagem como sistema abstrato, com significados únicos e transparentes, o que aponta para um trabalho descontextualizado com exercícios de classificações e memorizações, ou seja, desconsiderando o caráter vivo, dinâmico e dialógico da linguagem. Essa crítica demonstra que a professora em formação se opõe a essa perspectiva tradicional.

Esse posicionamento é complementado por Carla, ao afirmar que o professor de LP precisa “levar a entender o sentido das coisas”. Esse trabalho considerando o sentido da linguagem também se opõe a uma abordagem tradicional e mecanicista de trabalho com a linguagem. Essa ideia é reforçada na sequência, quando a professora faz referência

a uma possível exigência de alguns alunos: “por às vezes eles querem essa aula mais tradicional... querem copiar conceitos... então temos que mostrar pra eles que não é assim”. Esse enunciado aponta para o que, na abordagem ergológica, é denominado como *dramática de uso de si*, neste caso, *uso de si por si*, na relação com outro. Ou seja, o professor, a partir da sua experiência, dos seus saberes, dos seus valores, precisa gerenciar as situações específicas de cada contexto de atuação, visto que, muitas vezes, surgem imprevistos e situações inusitadas, como uma solicitação de trabalho com conceitos gramaticais, por exemplo. Ao destacar que “trabalhar com a língua é muito mais do que isso” percebemos uma valorização em relação ao trabalho com a linguagem que considera a sua heterogeneidade e complexidade, ou seja, há uma concepção de linguagem como produto de interação social, em oposição a um sistema de normas fixas.

3.2.3 Concepções de linguagem e de ensino: entre as abordagens gramatical e discursiva – perspectivas em diálogo

A presente seção consiste na apresentação de algumas reflexões a partir da análise dialógica entre o discurso produzido pelas professoras já formadas e as professoras em formação acerca do tema *Concepções de linguagem e de ensino: entre as abordagens gramatical e discursiva*. Para tanto, considerando que o tema se renova a cada contexto de enunciação, tendo em vista o lugar, o momento e os participantes da interação verbal, procuramos estabelecer um diálogo entre as diferentes perspectivas assumidas em relação ao tema em foco nos enunciados dos participantes. É válido destacar que, embora estejamos analisando cada tema separadamente, um tema não exclui o outro, havendo sempre relações de sentido entre eles e com outros temas que perpassam os enunciados em circulação. Ressaltamos a importância de discutirmos o tema em questão em função de ter sido objeto de reflexão dos professores em diferentes momentos e também por nos auxiliar a compreender como as diferentes concepções de linguagem influenciam o trabalho do professor de LP. O tema emergiu a partir de questionamentos que motivaram os participantes a falarem sobre as concepções que têm quanto ao trabalho do professor e ao ensino de LP.

No que diz respeito às professoras já formadas, destacamos que os enunciados analisados apresentam pistas discursivas que remetem a mudanças no ensino de LP, principalmente quanto à professora Roberta. Segundo ela, houve uma grande evolução no ensino da disciplina ao se passar de uma abordagem puramente gramatical para uma perspectiva discursiva. No entanto, a gramática não é totalmente desconsiderada, apesar de a professora não deixar muito claro como dialoga com as questões gramaticais em suas aulas. Nesse sentido, há uma aproximação bastante significativa no posicionamento da professora Márcia, que também valoriza em seu discurso a abordagem discursiva, dando

ênfase para a leitura e escrita, mas fazendo referência à gramática. Possivelmente esses discursos dialogam com uma série de vozes sociais da academia, dos demais profissionais da área, de documentos oficiais que apontam para a necessidade de diálogo entre leitura, escrita, sem desconsiderar os aspectos gramaticais.

Em relação às professoras em formação, percebemos, primeiramente, algumas críticas tanto em relação a uma abordagem puramente gramatical, como também quanto ao trabalho com o texto, quando explorado de maneira superficial ou como pretexto para trabalhar com a gramática, o que se aproxima do discurso das professoras já formadas. Parece haver um consenso entre o grupo em formação de que o professor de LP precisa auxiliar no desenvolvimento da autonomia dos alunos, tornando-os críticos e capazes de refletir sobre a linguagem.

De modo geral, tanto pelas professoras já formadas como também pelas que estão em processo de formação, podemos afirmar que o trabalho com o texto e com gramática é visto predominantemente de forma separada, o que se evidencia de forma mais ou menos explícita. Em alguns momentos, as professoras até parecem tentar estabelecer uma aproximação, mas não têm muita clareza em como fazê-lo. Isso aponta para o fato de que as participantes consideram que tanto o texto como a gramática merecem espaço nas aulas de LP, mas há dúvidas em como trabalhar com ambos conjuntamente. Nesse sentido, entendemos que a atividade é complexa devido, dentre outros fatores, ao modo como acontece a relação entre os diferentes saberes, as vozes da tradição se impondo ao trabalho prático, ao mesmo tempo que vozes dos estudos linguísticos também forçam a entrada na sala de aula. Há, portanto, um embate de valores povoando o fazer do professor e influenciando a forma como ele vai, a partir do diálogo com os saberes instituídos, construindo os saberes investidos no desenvolvimento do seu trabalho.

3.3. Dificuldades no trabalho docente e no processo de formação inicial e continuada

No decorrer dos diferentes momentos de verbalização dos sujeitos participantes dessa pesquisa a respeito de questões que envolvem a atividade laboral do professor de LP, um dos temas que surgiu foi *Dificuldades no trabalho docente e no processo de formação inicial e continuada*. No que se refere a esse tema, tanto as professoras formadas quanto as que estão em processo de formação destacaram alguns problemas que os docentes encontram ao realizarem suas atividades, alguns deles estão relacionados ao processo de formação inicial ou continuada. Essa discussão nos auxiliará a compreender a complexidade que constitui a atividade do professor de LP. Para tanto, a presente seção será dividida em *3.3.1 Dificuldades no trabalho docente e no processo de formação inicial e continuada – perspectivas das professoras formadas*, *3.3.2 Dificuldades no*

trabalho docente e no processo de formação inicial e continuada – perspectivas das professoras em formação e 3.3.3 Dificuldades no trabalho docente e no processo de formação inicial e continuada – perspectivas em diálogo

3.3.1 Dificuldades no trabalho docente e no processo de formação inicial e continuada – perspectivas das professoras formadas

A professora Roberta, ao ser solicitada que falasse sobre a forma como desenvolve seu trabalho, em determinado momento, passou a falar sobre algumas dificuldades que são enfrentadas nesse processo. Uma delas diz respeito à diferença entre ser proporcionado ao professor momentos de formação e momentos de acesso à informação, conforme podemos observar no trecho a seguir:

Segmento 16 – Roberta

a questão é... eu acho que é formação... formação... então o que eu coloco? Formação pra mim não é palestra... formação pra mim é o que... é exatamente... tu parar... ter momentos de reflexão... pra que tu possa chegar na sala de aula e praticar... isso... hoje... assim... pra mim tá muito claro que nós até então não temos... não tínhamos... dentro do processo educativo formação... uma coisa é tu reunir as pessoas dentro do Comercial e dizer... estamos na semana de formação... lá tu tens uma semana de informação... até tu pode refletir em termos... agora lá é amplo... não é específico em relação aos meus anseios... então eu chego lá... tá lá o professor de história... ciências... geografia... todo mundo tá ouvindo a questão ampla... agora... a questão assim oh... como melhorar o ensino da língua portuguesa? Quais os autores? isso aí eu tenho encontrado muito agora é com o PIBID... eu acho que esse projeto faz toda a diferença dentro da escola.

É possível perceber na fala de Roberta uma atitude valorativa que aponta para a importância do processo de formação continuada. Na perspectiva bakhtiniana, “a atitude valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado” (BAKHTIN, 1952-1953/2003, p.289). Nesse sentido, destacamos a repetição da palavra “formação” como uma possível forma de enfatizar essa importância dada a momentos de formação em oposição a simples momentos de acesso à informação. Como podemos observar nos enunciados da professora, há uma associação, quando se pensa em processo de formação, entre refletir sobre as ações que envolvem o trabalho docente para, posteriormente, desenvolver as atividades de ensino a partir dessa reflexão (“ter momentos de reflexão... pra que tu possa chegar na sala de aula e praticar”).

Essa reflexão mencionada por Roberta pode ser relacionada aos saberes acadêmicos, visto que na sequência ela apresenta questionamentos que dizem respeito a anseios que seriam amenizados a partir desses momentos de formação (“como melhorar o ensino da língua portuguesa? Quais os autores?”). A utilização do signo ideológico “melhorar” evidencia que há uma necessidade constante de aprimoramento do trabalho do professor, ou seja, a partir dos conhecimentos teóricos, proporcionados pelo acesso a teorias, seria possível que as aulas de LP fossem melhoradas. Dessa forma, verificamos que há a necessidade de o professor estabelecer um diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes práticos, que vão sendo construídos à medida em que o trabalho é realizado.

De acordo com a professora, esse diálogo é proporcionado em momentos de formação oferecidos pelo PIBID (“isso aí eu tenho encontrado muito agora é com o PIBID... eu acho que esse projeto faz toda a diferença dentro da escola”). A utilização da expressão “fazer a diferença dentro da escola” aponta para uma posição axiológica de valorização do Programa, o que é intensificado pelo uso da palavra “toda”. Em contraposição a essa formação, que se restringe basicamente às ações do PIBID, a professora refere-se a momentos de acesso à informação, principalmente por meio de palestras, mas que seriam gerais, envolvendo diferentes áreas do conhecimento e, portanto, não solucionariam os problemas mais específicos em relação ao trabalho do professor de LP (“lá tu tens uma semana de informação... até tu pode refletir em termos... agora lá é amplo... não é específico em relação aos meus anseios... então eu chego lá... tá lá o professor de história... ciências... geografia... todo mundo tá ouvindo a questão ampla”). Essa aparente tensão entre o que é amplo e o que é específico corresponde a uma crítica da professora, que destaca o fato de necessitar, para o aprimoramento de suas atividades, uma formação que não lhe é oferecida, ideia que é retomada por ela quando continua falando sobre os problemas enfrentados no desenvolvimento seu trabalho, ao apresentar novamente uma diferenciação entre formação e acesso à informação, conforme podemos ver no trecho a seguir:

Segmento 17 – Roberta

a maior dificuldade pra nós é a falta de tempo pra preparar algo mais produtivo... isso eu acho uma dificuldade... por quê? Vamos pegar a nossa classe em geral... o professor pra sobreviver faz o quê? Trabalha até sessenta horas... nós temos a tal da hora atividade... se tu pegar... ela não funciona porque hoje mesmo eu deveria me reunir e discutir com outro colega sobre o nosso trabalho... só que o outro colega está em sala de aula... então eu aproveito e me reúno e estudo com o grupo do PIBID... outra coisa é que hoje nós temos muito acesso à informação... não à formação mas à informação...

Ao abordar as dificuldades encontradas no desenvolvimento de seu trabalho, Roberta ressalta duas importantes questões relacionadas ao excesso de trabalho: pouco tempo tanto para o planejamento das aulas (falta de tempo pra preparar algo mais produtivo”) quanto para a discussão acerca das atividades com os colegas de área (“hoje mesmo eu deveria me reunir e discutir com outro colega sobre o nosso trabalho... só que o outro colega está em sala de aula”). Ao fazer referência à necessidade de um tempo maior para preparar algo “mais produtivo”, podemos entender que a professora considera que, muitas vezes, suas aulas não sejam tão produtivas quanto gostaria. Tanto a dificuldade apontada como também a crítica feita ao próprio trabalho e ao dos demais profissionais da área certamente dialoga com outras vozes sociais, já que esse discurso é bastante frequente quando o trabalho docente é abordado. Além disso, outro ponto a ser destacado é a importância do outro para o aprimoramento da atividade laboral. Nos enunciados “hoje mesmo eu deveria me reunir e discutir com outro colega sobre o nosso trabalho (...) então eu aproveito e me reúno e estudo com o grupo do PIBID”. A utilização do signo ideológico “deveria” revela uma ação considerada importante pelo sujeito, mas que, em função de fatores alheios à sua vontade (incompatibilidade de horários), não acontece. A professora então, a partir de uma situação problemática, reorganiza suas ações (renormaliza) a fim de, pelo menos em parte, solucionar o problema apontado. Já que não pode se reunir com os colegas de área já formados, organiza seu horário para estudar com os professores em formação (grupo do PIBID). Essa reorganização é expressa por meio do signo “aproveito”, ou seja, a professora gerencia suas ações dentro das possibilidades que possui. O signo “estudo”, no contexto em questão, refrata sentidos relacionados à necessidade de constante aperfeiçoamento do professor, ou seja, é um profissional que precisa estar sempre em busca da construção de saberes, estabelecendo uma interação entre os saberes instituídos (teóricos) com os saberes investidos (práticos), que vão sendo construídos no decorrer da sua atividade laboral. A dificuldade relacionada ao excesso de trabalho é retomada na sequência de sua fala, como é possível ver nos enunciados a seguir:

Segmento 18 – Roberta

o excesso de trabalho pra mim é a maior dificuldade do professor... porque ele leva trabalho pra casa... textos pra ler... é complicado

Nos enunciados destacados, a dificuldade mencionada, sobrecarga de trabalho, é enfatizada pelo uso do signo “maior”, o que aponta para o fato de que existem uma série de dificuldades em relação ao trabalho docente, mas essa é a mais preocupante. Os signos “excesso” e “complicado” orientam para sentidos que remetem a uma reclamação do professor, ou seja, Roberta considera esse problema como bastante prejudicial para o desenvolvimento de suas atividades. Ao afirmar que o professor “leva trabalho pra casa...

textos pra ler”, podemos entender que essa é uma forma utilizada por Roberta, assim como outros colegas de área, para gerenciar a relação entre a quantidade de atividades que lhe são exigidas e o tempo que é disponibilizado, muitas vezes considerado insuficiente. Destacamos a relevância desse aspecto, ao percebermos que é algo que perpassa tanto o discurso das professoras já formadas, como também aparece na discussão do grupo das professoras em formação, conforme observaremos na sequência, o que significa que é algo realmente frequente e prejudicial ao trabalho docente.

Ao abordar essa dificuldade, percebemos que Roberta responde responsabilmente pela questão abordada, ou seja, responsabiliza-se pela problemática apontada, o que não percebemos no enunciado da professora Márcia, conforme poderemos observar no trecho a seguir, em que há uma culpabilização do outro (alunos), na tentativa de não se responsabilizar efetivamente pelo problema. Na entrevista com Márcia, ao questionarmos sobre possíveis dificuldades que perpassam a atividade docente, obtivemos uma resposta bastante sucinta. O único aspecto mencionado foi referente à falta de motivação dos alunos, conforme podemos observar:

Segmento 20 – Márcia

eu acredito que a maior dificuldade é motivar o aluno a participar... é bem difícil... eles já vêm desmotivados de casa

De acordo com Márcia, o problema mais significativo no desenvolvimento de sua prática diz respeito à postura dos alunos quanto à falta de motivação. Esse posicionamento dialoga com outras vozes, principalmente de profissionais da área, já que é um discurso bastante recorrente na fala de professores, de modo geral. Nesse caso, há uma responsabilização em relação ao outro, no caso os alunos, mas há um silenciamento no que se refere às possíveis causas desse problema, ou seja, a professora não questiona os motivos dessa postura dos alunos. Há um único indício no seu discurso que relaciona esse problema a fatores externos à escola: “eles já vêm desmotivados de casa”. A professora não menciona também quais seriam as possíveis estratégias utilizadas para solucionar ou amenizar essa questão. A utilização do enunciado “é bem difícil” refrata sentidos que podem ser interpretados como uma ação que não tem obtido sucesso, ou seja, a professora parece não estar conseguindo motivar os seus alunos no desenvolvimento de suas aulas. Nesse caso, podemos associar a problemática apresentada pela professora ao que, na perspectiva ergológica, é denominado como *uso de si pelo outro*. Dito de outra forma, há uma dificuldade no desenvolvimento do trabalho, com a qual o docente precisa aprender a lidar, em função de outros sujeitos que acabam influenciando a prática do professor em sala de aula. Esse é um dos aspectos que aponta para a complexidade em que o professor está inserido ao desenvolver o seu trabalho.

3.3.2 Dificuldades no trabalho docente e no processo de formação inicial e continuada – perspectivas das professoras em formação

Na interação que ocorreu no grupo de discussão também surgiram questões referentes às dificuldades que englobam o trabalho docente, bem como aspectos relacionados à importância da formação para um bom desenvolvimento da prática docente, como podemos ver no trecho a seguir, em que as professoras em formação foram questionadas sobre o embasamento que lhes é oferecido na universidade para a realização de suas atividades docentes:

Segmento 21 – Grupo de discussão

Aline: eu acho que até lá se perde um pouco às vezes... porque eu queria trabalhar adjetivos no meu estágio... só que o sentido que ele traz pro texto... e a minha professora do estágio não deixou porque ela disse que eu tava muito apegada ao método tradicional... só que as crianças ainda precisam saber o que é um adjetivo... de alguma forma tem que ensinar pra eles... eu queria abordar quanto ao sentido que ele traz mas ela não deixou

Carla: eu acho que a gente não tem muito ainda o como fazer... claro que não existe um método pronto... mas eu acho que podia sim ser discutido mais metodologias...

Pesquisadora: Marina, tu concordas com isso?

Marina: é... eu acho que eles trazem muito essa questão de ter que trabalhar o texto mas não nos dizem como fazer...então a gente chega no estágio e a gente tem que se virar... e a orientadora às vezes diz... ah... assim não tá bom... mas e como é o bom?

A interação em análise aponta, em diferentes momentos, para críticas em relação à maneira como o processo de formação dessas professoras tem sido conduzido. Aline, ao afirmar que “eu acho que até lá [na universidade] se perde um pouco às vezes”, destaca uma dificuldade com a qual se depara: a universidade não a prepara como ela gostaria. A utilização dos signos “até lá se perde” aponta para o fato de que, segundo a professora em formação, essa constatação não seria algo esperado, ou seja, a universidade deveria ser um espaço em que não houvesse dúvidas em relação ao modo de desenvolver as atividades docentes, mas não é o que ela percebe, o que evidencia pela utilização do verbo “perder”, que remete ao sentido de incerteza, imprecisão. Aline explica o porquê da crítica apontada: “queria trabalhar adjetivos no meu estágio... só que o sentido que ele traz pro texto... e a minha professora do estágio não deixou porque ela disse que eu tava muito apegada ao método tradicional”. Percebemos nos enunciados em análise uma tensão entre o que deve ou não ser abordado nas aulas de LP. Por um lado, a professora em formação propondo o trabalho com adjetivos, por outro, a professora supervisora de estágio

impedindo esse trabalho, já que é uma voz de autoridade, o que fica explícito pela utilização do enunciado "não deixou". Esse conflito entre trabalhar ou não com gramática é constante na atividade do professor de LP, tanto já formados como os que estão em formação. Há um embate entre vozes que ainda exigem esse trabalho gramatical em oposição àquelas que apontam para a exclusão dos aspectos gramaticais das aulas de LP. Aline aponta como principal problema o fato de que foi impedida de desenvolver a sua atividade levando em conta as suas experiências, seus saberes, seus valores, ou seja, fazer *uso de si por si*, como entende a abordagem ergológica.

Na sequência, tanto Carla quanto Marina apontam uma mesma dificuldade: pouca orientação em relação à forma de desenvolver as aulas de LP. Nos enunciados “não tem muito ainda o como fazer... claro que não existe um método pronto... mas eu acho que podia sim ser discutido mais metodologias”, de Carla, e “eu acho que eles trazem muito essa questão de ter que trabalhar o texto mas não nos dizem como fazer”, de Marina, fica claro que o principal problema com que elas se deparam é a dúvida sobre as metodologias a serem utilizadas nas aulas, ou seja, como desenvolver o trabalho. Há vozes das professoras formadoras, dos colegas, das teorias, dos documentos oficiais, que recomendam o trabalho numa perspectiva textual/ discursiva, mas parece ser pouco trabalhada no processo de formação a maneira como efetivar esse trabalho. Dito de outra forma, as professoras em formação estão em contato constante com uma série de saberes instituídos, mas precisam, em diálogo com esses saberes teóricos, construir os saberes investidos, construção que envolve esse “como fazer”, o que só ocorre na prática.

Essa dificuldade apontada pelas professoras em formação corrobora a complexidade e o caráter conflituoso da atividade laboral do professor de LP. As dúvidas apresentadas sobre a forma como desenvolver as aulas têm relação com o fato de que a atividade de trabalho é imprevisível, ou seja, as normas antecedentes que fazem parte da atividade do professor são sempre lacunares, o que exige que o trabalhador faça uso das renormalizações, de acordo com cada contexto de atuação. Dito de outra forma, o docente sempre precisará fazer *uso de si*, tanto *uso de si por si*, como *uso de si pelo outro*. Isso ocorre porque, conforme a perspectiva bakhtiniana defende, o mundo da cultura não dá conta da atividade real, da complexidade do mundo da vida. Essa “falta” é constitutiva da atividade e a superação entre a dicotomia teoria/ prática se dá, como defende Bakhtin (1920-1924/2010), somente pelo ato ético, sempre responsável e responsivo.

Dialogando com essa questão, na sequência da discussão, a pesquisadora questionou às professoras em formação sobre como elas buscam superar essas dificuldades e estabelecer esse diálogo entre os conhecimentos teóricos e práticos, o que podemos observar a seguir

Pesquisadora: bom... e tanto na experiência de estágio quando nas atividades do PIBID aqui na escola... como vocês veem que se dá a relação entre os conhecimentos teóricos e aqueles conhecimentos que o professor vai adquirindo com a sua prática... o que vocês percebem em relação a isso?

Carla: ah... eu acho que é importante pra tu repensar a tua prática... muitas vezes tu queres fazer muitas coisas... mas têm barreiras nas escolas... a gente sabe disso... tem problemas de por exemplo... tu querer usar o laboratório de informática e não poder... então tens que repensar... ver estratégias... então eu acho que viver essa realidade da escola nos ajuda a pensar também... porque eu sei que eu vou ter que adaptar certas coisas... eu sei que eu vou ter que lidar com imprevistos... isso acontece na escola o tempo todo... então é importante nesse sentido... só que falta isso um pouco na universidade também... por isso o PIBID tem esse papel... de levar essa realidade pra universidade... porque alguns professores dizem que deve ser assim... mas não pensam naquela realidade... naquele contexto específico... então eu acho que a prática é fundamental pra pensar sobre isso

Aline: eu concordo... eu acho que é bom esse contato que nós temos com professores que vivenciam a prática porque é o que a Carla disse... tu quer fazer alguma coisa... tu fantasia... mas tu não tem experiência... e às vezes não vai dar certo... como tu querer fazer uma aula baseada na oralidade mas os alunos não vão falar... tem que levar perguntas e dar uma forçada porque senão eles não vão falar

Marina: sim... e muitos professores da universidade não conhecem a realidade das escolas... poucos deles deram aulas em escolas... então eles nos orientam como eles acham que deveria ser... só que tu chega na escola e a realidade é diferente... eu acho que o PIBID é importante porque tu conhece a realidade e tens outras pessoas pra te ajudar

No discurso de Carla, fica bastante evidentes dois aspectos: a valorização dos saberes investidos, construídos na prática, e a percepção de que no desenvolvimento do trabalho docente não há uma simples execução daquilo que é previsto, a partir das normas. Existe uma distância entre aquilo que é planejado pelo trabalhador (“o que tu queres”) e aquilo que realmente é efetivado no decorrer das aulas. A ideia de necessidade de renormalização constante aparece de forma bastante explícita (“tens que repensar... ver estratégias... eu sei que eu vou ter que adaptar certas coisas... eu sei que eu vou ter que lidar com imprevistos”), o que pode ser observado pela utilização dos signos ideológicos “repensar”, “ver estratégias”, “adaptar” e “lidar com imprevistos”, ou seja, apesar de ainda estar em processo de formação, desde o início da sua experiência docente, a professora já vivenciou ou observou situações que demonstram que a atividade de trabalho é viva, dinâmica, exigindo constantes adaptações por parte do trabalhador, o que faz parte da construção dos seus saberes investidos, em diálogo com os saberes instituídos.

Dialogando com esse posicionamento, Aline expressa concordância com a colega e faz referência à importância da convivência e troca de experiências com os demais

professores, já formados, para a aprendizagem de como lidar com essa série de imprevistos que surgem. Novamente, percebemos uma valorização dos saberes da experiência, constituídos no decorrer da prática laboral, o que aponta para o fato de que as professoras não veem a escola como um mero espaço de aplicação dos saberes adquiridos na universidade, mas como um lugar de construção de saberes, o que ocorre por meio da interação entre a teoria e a prática. Para exemplificar como ocorre essa construção e como o professor precisa gerenciar imprevistos, Aline aborda um problema com o qual o docente pode se deparar: “como tu querer fazer uma aula baseada na oralidade mas os alunos não vão falar”. Nesse caso, de acordo com o seu conhecimento, o professor precisa renormalizar, adaptar, fazer diferente em função do contexto.

Para finalizar o trecho em análise, Marina aponta para uma dificuldade que é destacada com certa frequência pelos professores em formação: o distanciamento entre universidade e escola. De acordo com Marina, os professores formadores, muitas vezes, não possuem o conhecimento adequado da realidade das escolas. Nesse caso, apresentam expectativas ou até mesmo dão instruções sobre o desenvolvimento do trabalho que não estão de acordo com a realidade das escolas, o que causa uma série de problemas no desenvolvimento das atividades dos professores em formação. Essa dificuldade mencionada por Marina está relacionada ao que é entendido na abordagem ergológica como “infidelidade do meio” (Schwartz, 2007). Essa infidelidade diz respeito ao fato de que sempre surgirão imprevisibilidades no desenvolvimento das atividades laborais, ou seja, a prática não se dá em condições ideais, exatamente como é prevista pelos professores formadores ou em pelos professores em formação, há sempre a necessidade de que o sujeito renormalize, reorganize, gerencie o seu fazer de acordo com cada situação concreta, pois sempre haverá algo irrepetível no trabalho. Esse gerenciamento, isto é, essa forma de lidar com o meio, que é infiel, é construído a partir dos saberes e experiências individuais e coletivas que constituem o professor.

3.3.3 Dificuldades no trabalho docente e no processo de formação inicial e continuada – perspectivas em diálogo

Na presente seção, estabelecendo um diálogo entre os diferentes momentos de constituição do material de análise, entrevistas individuais com as professoras já formadas e encontro do grupo de discussão com as professoras em formação, apresentamos algumas considerações a respeito do tema *Dificuldades no trabalho docente e no processo de formação inicial e continuada*. Segundo a perspectiva bakhtiniana, o tema é irrepetível, pois é materializado por meio de enunciados vivos e concretos. Desse modo, ele é renovado a cada enunciação. É a partir dessa perspectiva que, em nosso estudo, observamos os temas selecionados, procurando compreender, via enunciados dialógicos, a dinamicidade e heterogeneidade de vozes que os constituem.

No que diz respeito ao tema focalizado, destacamos que o discurso, principalmente da professora Roberta, enfatizou a importância do processo contínuo de formação docente, o que, segundo ela, não costuma ocorrer de maneira satisfatória, pois o que é oferecido aos professores da rede pública de ensino são, de modo geral, palestras pouco direcionadas às principais dificuldades e necessidades dos docentes. Roberta reitera em diferentes momentos do seu discurso uma diferenciação que considera bastante importante: acesso à informação e processo de formação. Para ela, o processo de formação continuada é fundamental e é muito mais amplo e complexo do que somente oferecer aos professores palestras sobre temas que, muitas vezes, não atendem às demandas dos profissionais. De acordo com a professora, essa é uma problemática que precisa ser discutida.

Dialogando com esse posicionamento da professora já formada, as professoras em formação também apontaram algumas críticas em relação ao processo de formação, neste caso, inicial. De acordo com essas professoras iniciantes, ainda é perceptível, em alguns momentos, um distanciamento entre o que é trabalhado na universidade em relação à realidade das escolas, o que é destacado como algo bastante prejudicial para o processo de formação docente. Esse distanciamento pode ser relacionado à ideia de que “o meio é sempre infiel” (SCHWARTZ, 2007, p.191), conforme já discutimos. Essa infidelidade impossibilita que a atividade de trabalho seja uma mera execução de tarefas, visto que “nunca se sabe onde e em que proporções” o meio será “mais ou menos infiel” (p.192). Portanto, sempre será necessário gerenciar as imprevisibilidades de acordo com cada contexto de atuação, ou seja, o sujeito precisará *fazer uso de si*, o que nem sempre é fácil para o trabalhador. Nessa perspectiva, entende-se que o processo de formação é extremamente complexo e ocorre tanto no âmbito teórico quanto prático, ou seja, não é possível que a universidade dê conta de oferecer todos os saberes necessários para o desenvolvimento da atividade laboral, pois muitos desses saberes serão construídos na prática (saberes investidos).

No entanto, ao discutir sobre essas dificuldades em relação à formação, tanto inicial quanto continuada, foi possível observar uma convergência bastante significativa nos posicionamentos apresentados: tanto a professora Roberta quanto as professoras iniciantes destacam que o PIBID, dentro de suas possibilidades e limitações, tem proporcionado uma melhoria em relação à formação dos sujeitos envolvidos, já que por meio do Programa há uma maior possibilidade de integrar os saberes instituídos e os saberes investidos, o que é fundamental para um bom desenvolvimento das atividades dos professores de LP. Foi possível perceber, em diferentes momentos das análises, que tanto os conhecimentos teóricos quanto os práticos são valorizados pelos sujeitos envolvidos neste estudo. Conforme já mencionamos, é somente por meio do ato ético, sempre

responsivo, que a separação entre esses saberes teóricos e práticos é superada, ou seja, é o ato ético que permite que o mundo da cultura e o mundo da vida efetivamente dialoguem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, buscamos discutir aspectos que englobam a complexidade da atividade docente do professor de Língua Portuguesa, principalmente, no que diz respeito ao diálogo entre conhecimentos teóricos e práticos. Para que pudéssemos realizar essa discussão, propusemos como objetivo geral para esta pesquisa investigar, a partir de uma análise enunciativo-discursiva, como ocorre o diálogo entre saberes instituídos e saberes investidos na atividade de professores de Língua Portuguesa, visando contribuir para o (re)conhecimento acerca da complexidade da atividade docente.

A partir desse objetivo geral, delimitamos como objetivos específicos: (a) dar visibilidade, via análise discursiva, ao debate de normas que constitui o trabalho do professor de Língua Portuguesa, em especial o debate entre as normas antecedentes e as renormalizações, buscando compreender facetas da complexidade de sua atividade laboral; (b) investigar as concepções de linguagem apresentadas pelos professores de Língua Portuguesa (já formado ou em formação), com vistas a compreender de que forma essas concepções influenciam as suas práticas; e (c) apreender características da atividade do professor de Língua Portuguesa, de modo a compreender de que maneira essa atividade é conduzida em sala de aula. A fim de atingir os objetivos propostos para este estudo, partimos do seguinte questionamento: Como a relação entre os saberes acadêmicos e práticos na atividade docente emerge no discurso de professores de LP, tanto os já formados, que atuam no nível médio de ensino, quanto os que estão em processo de formação?

Quanto aos aspectos metodológicos da pesquisa, ressaltamos que, primeiramente, discutimos aspectos relacionados à atividade do professor de língua portuguesa, no que diz respeito à formação inicial e continuada. Em seguida, contextualizamos a escola na qual desenvolvemos a pesquisa, bem como a universidade em que parte dos participantes do estudo cursam a graduação em Letras. Os sujeitos que participaram do estudo são duas professoras efetivas de Língua Portuguesa em uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Bagé, sendo que uma delas é vinculada ao PIBID como professora supervisora, e três alunas do curso de Letras, bolsistas do PIBID, em diferentes fases de formação, em uma universidade pública da mesma cidade. Essas professoras participaram de diferentes formas de constituição de material de análise, as docentes já formadas responderam a algumas questões previamente elaboradas em entrevistas individuais, enquanto as professoras em formação responderam a um questionário e posteriormente participaram de um encontro formando um grupo de discussão.

A partir do material constituído nesses diferentes momentos de interação, desenvolvemos análises enunciativo-discursivas a fim de discutir sobre a relação entre os saberes instituídos e investidos na atividade laboral do professor de LP, a partir dos

índices de valoração expressos pelos sujeitos em seus enunciados, tendo como base, principalmente, a teoria bakhtiniana, que tem como princípio básico a constituição dialógica da linguagem, em articulação com a abordagem ergológica, que concebe as atividades laborais como dinâmicas e complexas, destacando a importância da verbalização sobre o trabalho para sua compreensão.

É importante ressaltar que ambas abordagens reconhecem a complexidade constitutiva do sujeito e, conseqüentemente, de todas as atividades humanas, dentre as quais está a atividade laboral. Além disso, tanto a perspectiva bakhtiniana quanto a ergológica conferem um lugar de destaque à linguagem, pois, conforme afirma Faïta (2007, p. 182), é por meio dela “[...] que a pessoa se constrói como sujeito de sua própria ação.”. Nesse contexto, podemos entender que é pela linguagem que o sujeito é construído historicamente e que também se constituem as atividades de trabalho. É também por meio da linguagem que o sujeito produz história, o que envolve, dentre muitos outros aspectos, a constituição das atividades laborais. De acordo com Schwartz (2003, p.23),

se o trabalho é atravessado pela história, se “nós fazemos história” em toda atividade de trabalho, então, não levar em conta esta verdade nas práticas das esferas educativas e culturais, nos ofícios de pesquisadores, de formadores, nas nossas práticas de gestores, de organização do trabalho, e também nas nossas práticas de cidadãos, é desconhecer o trabalho, é mutilar a atividade dos homens e das mulheres que, enquanto “fabricantes” de história re-questionam os saberes, reproduzindo em permanência novas tarefas para o conhecimento.

Nesse sentido, destacamos que, para uma compreensão mais abrangente acerca da complexidade constitutiva das atividades laborais, é necessário que consideremos como se dá a relação entre os saberes já constituídos socialmente/coletivamente e aqueles que vão sendo construídos à medida em que o sujeito exerce sua atividade. Esse “fabricar” história mencionado por Schwartz (2003) está diretamente relacionado ao fato de que o exercício das atividades laborais sempre exigirá, devido a sua dinamicidade, um fazer diferente, uma adaptação, uma renormalização por parte do trabalhador que, dessa forma, estará fazendo história, o que foi evidenciado, a partir das análises, em diferentes momentos nos discursos das professoras. Sendo assim, podemos ressaltar que “é justamente a natureza dialética da relação *teoria/prática* que propicia a aprendizagem, pois uma despregada da outra não faz o menor sentido, o conhecimento não é constituído somente de teoria ou de prática, mas da interdependência dessas dimensões” (AZEVEDO, 2014, p.96). Dito de outra forma, os saberes instituídos e os saberes investidos não se excluem, mas complementam-se, ou seja, ambos são constitutivos da atividade laboral do professor.

A partir dessa perspectiva, entendemos que os diferentes momentos de interação e de produção do material de análise para esta pesquisa oportunizaram uma produção de discursos que serviram de base para uma série de reflexões acerca da complexidade

constitutiva da atividade laboral do professor de Língua Portuguesa. A possibilidade de contato com professores já atuantes há vários anos em sala de aula e professores ainda em processo de formação nos pareceu extremamente rica, visto que possibilitou um diálogo entre diferentes vozes que constituem esses discursos. Nesse contexto, levando em consideração a heterogeneidade e dinamicidade que constitui o sujeito, a linguagem e os sentidos, observamos características da atividade laboral do professor de Língua Portuguesa, em sua constituição dinâmica e complexa, já que é uma atividade que se desenvolve a partir do debate entre os saberes prévios e as reorganizações que necessariamente vão surgindo no decorrer do trabalho vivo.

Para a realização da análise acerca dessas características, selecionamos e organizamos enunciados a partir de três temas recorrentes nos discursos dos participantes desta pesquisa para a discussão (i) A constituição da atividade laboral do professor de Língua Portuguesa: entre a teoria e a prática, (ii) Concepções de linguagem e de ensino: entre as abordagens gramatical e discursiva e (iii) Dificuldades no trabalho docente e no processo de formação inicial e continuada. A discussão envolvendo esses temas nos oportunizou refletir sobre a complexidade da atividade laboral do professor de Língua Portuguesa.

Em relação ao primeiro tema, *A constituição da atividade laboral do professor de Língua Portuguesa: entre a teoria e a prática*, cabe destacar que todos os sujeitos envolvidos, professoras formadas e em formação, reconhecem a importância e necessidade de que o docente possa embasar-se em conhecimentos teóricos para o desenvolvimento de suas atividades, mas não esclarecem a forma como suas atividades são desenvolvidas, o que aponta para a complexidade que envolve a dialética teoria/prática. Em função dessa complexidade, os discursos apontam para a necessidade de adaptação da teoria no desenvolvimento da prática, pois a realidade é viva, dinâmica, o que exige constantes renormalizações. Também é importante ressaltar que, quanto à forma de verbalização a respeito dos saberes instituídos, pode ser percebida uma diferença significativa nos enunciados das professoras participantes. Uma das professoras já formadas, que no momento não participa efetivamente de nenhum programa de formação continuada, fala da teoria, na maioria das vezes, de um modo bastante genérico, enquanto as demais, professoras em processo de formação inicial e continuada, são mais específicas no que diz respeito aos saberes teóricos, abordando conceitos e teorias que consideram importantes para o ensino de LP, possivelmente por estarem mais próximas ao meio acadêmico.

Quanto ao segundo tema, *Concepções de linguagem e de ensino: entre as abordagens gramatical e discursiva*, percebemos nos discursos analisados mais uma série de conflitos. Os sujeitos expressam, em diferentes momentos, um embate entre duas abordagens que norteiam o ensino de Língua Portuguesa: a perspectiva gramatical e a

perspectiva discursiva. Os discursos das professoras formadas e em formação apontam para o fato de que, de modo geral, o trabalho com o texto e com gramática é visto separadamente. No entanto, apesar de haver uma maior valorização quanto ao trabalho com textos, a gramática não é desconsiderada. O problema é que, muitas vezes, não se sabe como fazer essa aproximação, ou seja, não se tem clareza sobre como o professor deve trabalhar com texto e gramática, sem se deter em meras classificações e nomenclaturas previstas na abordagem tradicional, o que é bastante complexo, no entendimento das professoras. Esses problemas, que englobam desde questões relacionadas às opções sobre o que ensinar até as escolhas de como fazê-lo, podem ser amenizados com o auxílio dos conhecimentos teóricos em relação com os saberes práticos. De acordo com Giovani e Souza (2014, p.104),

com a teoria bakhtiniana, aprendemos que a escola não é um “faz de conta”, não é um lugar para meras transposições didáticas. É um lugar onde se vive efetivamente as relações de ensino. Isso quer dizer que a escola deve formar sujeitos para responder responsabilmente às demandas sociais.

No que se refere ao terceiro tema, *Dificuldades no trabalho docente e no processo de formação inicial e continuada*, destacamos que houve, por parte dos professores participantes deste estudo, críticas tanto em relação à formação inicial, quanto no que se refere à formação continuada. Essas críticas dizem respeito, principalmente, ao fato de que, muitas vezes, ainda há certo distanciamento entre universidade e escola, o que dificulta o processo de formação. Além desse distanciamento entre os dois contextos mencionados, outra dificuldade importante apontada por uma das professoras em formação diz respeito à falta de interação entre os saberes instituídos e os saberes investidos na própria universidade, ao afirmar que a professora formadora não a deixou desenvolver determinadas atividades e que as professoras da universidade não conhecem a realidade das escolas.

Outra questão importante, ressaltada por uma das professoras efetivas de LP, é a ausência de momentos significativos de formação continuada, afirmando que, de modo geral, somente são oferecidos aos docentes momentos de acesso à informação, com palestras abrangentes que pouco atendem às necessidades específicas dos professores de cada disciplina. Dessa forma, de acordo com a professora, não haveria uma construção individual e coletiva acerca dos saberes necessários ao desenvolvimento do seu trabalho, o que, segundo ela, traz prejuízos para o desenvolvimento de sua atividade laboral. Nesse contexto, cabe ressaltar o lugar de destaque, ou seja, a valorização que os professores manifestam em relação ao processo de formação, tanto inicial quanto continuada. Dito de outra forma, os participantes deste estudo, em diferentes momentos, verbalizam sobre a necessidade de momentos de formação que atendam às suas necessidades, com a finalidade de aprimoramento do seu trabalho. Em meio à circulação dessas vozes

referentes a críticas e problemas relacionados ao processo de formação inicial e continuada, percebemos que as professoras envolvidas no PIBID afirmam que o Programa, muitas vezes, ameniza as carências apresentadas, visto que, dentro de suas possibilidades e limites, colabora para que haja uma maior integração entre universidade e escola, bem como entre os saberes acadêmicos e práticos. No entanto, é importante destacarmos que o Programa tem o propósito/prescrito de realizar essa aproximação universidade/escola, teoria/prática de forma bastante efetiva, mas nem sempre as condições são favoráveis, em função de uma série de fatores, o que exige dos sujeitos constantes renormalizações, de acordo com os seus saberes e experiências.

Nesse contexto, entendemos que, quanto mais os sujeitos, tanto professores formados quanto em processo de formação, dominarem o gênero de sua atividade, ou seja, a cultura da profissão docente, mais aptos estarão para agir responsivamente no desenvolvimento de seu trabalho. De acordo com a perspectiva bakhtiniana, “o ato na sua integridade é mais que racional – é responsável” (BAKHTIN, 1920-1924/2010, p.81), dessa forma, esse maior domínio acerca da atividade laboral possibilita que, a partir dos pressupostos sociais da profissão, que possuem relativa estabilidade, o trabalhador possa realizar constantes recriações e adaptações, o que ocorre em proporções maiores à medida que se conhece de forma mais aprofundada a maneira de conduzir a atividade.

Nesse sentido, a presente pesquisa foi desenvolvida partindo do pressuposto de que a maneira como, muitas vezes, se estabelece o diálogo entre teoria/prática e universidade/escola não auxilia no aperfeiçoamento da atividade docente. Nesse contexto, a partir das análises e discussões realizadas, o estudo apontou para o fato de que, apesar de os sujeitos possuírem diferentes histórias e experiências, no que diz respeito à forma como ocorre o diálogo entre saberes instituídos e saberes investidos na atividade de professores de Língua Portuguesa, o caráter complexo e conflituoso é intrínseco à atividade laboral do professor. Isso se deve ao fato, principalmente, de que o fazer docente, tanto dos professores já formados, como também dos que estão em processo de formação, constitui-se a partir do embate de valores distintos: há uma tensão constante entre vozes do ensino tradicional e vozes dos estudos linguísticos atuais (saberes instituídos) influenciando a construção dos saberes investidos dos docentes e, conseqüentemente, o modo como desenvolvem a sua atividade laboral. Dito de outra forma, percebemos, a partir das análises discursivas, a tensão entre os saberes instituídos, como vozes que tentam prevalecer na atividade laboral do professor de LP, ou seja, vozes que agem como uma força centrípeta (centralização) e os saberes investidos, do cotidiano, que se constituem na prática, nas singularidades, atuando como força centrífuga (descentralização).

É importante destacar que esses saberes (instituídos e investidos) são constitutivos da atividade e não são excludentes. Conforme discutido pela abordagem ergológica

(SCHWARTZ, 2000), é possível que se analise a atividade laboral a partir do dispositivo dinâmico de três polos, considerando a relação entre o conhecimento científico e a atividade de trabalho. Enquanto o primeiro polo diz respeito aos saberes acadêmicos/instituídos, ou seja, aqueles que são formalizados, o segundo polo refere-se aos saberes práticos/investidos, que são informais e construídos no exercício laboral. Esses dois polos encontram-se e é nesse confronto entre saberes que é constituído o terceiro polo, que tem relação com as questões éticas que influenciam as escolhas feitas pelo sujeito no desenvolvimento de suas atividades a partir de um debate de valores e das exigências do contexto de atuação, o que exige constantes (re)criações de saberes.

Ao refletirmos sobre o trabalho do professor de Língua Portuguesa, é importante destacarmos o fato de que a atividade laboral é sempre imprevisível, visto que as normas antecedentes, embora sejam fundamentais, nunca darão conta da complexidade que a constitui. Dessa forma, o professor precisará fazer *uso de si*, para lidar com essas variabilidades impostas pelo meio, sempre infiel, de acordo com as suas próprias vivências, valores e saberes, mas sempre na relação com o outro (outros discursos, outros sujeitos), que tem influência sobre esse fazer laboral. Essa necessidade de que o sujeito faça *uso de si*, tanto por si, como pelo outro, foi verbalizada em diferentes momentos pelas professoras participantes do nosso estudo (já formadas e em formação), visto que elas reconhecem que o mundo da cultura não dá conta da complexidade do mundo da vida. Nesse sentido, o diálogo entre os saberes instituídos e os saberes investidos é fundamental, mas, muitas vezes, tenso e conflituoso. Conforme preconiza a teoria bakhtiniana, a superação da dicotomia teoria/prática somente ocorre por meio do ato ético, que é sempre responsável e responsivo, uma vez que “o ato da atividade de cada um, da experiência que cada um vive, olha, como um Jano bifronte, em duas direções opostas: para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a singularidade irrepitível da vida que se vive [...]” (BAKHTIN, 1920-1924/2010, p. 43). Esse domínio da cultura (saberes instituídos) e domínio da vida (saberes investidos) não são excludentes, mas encontram-se em relação na concretização do ato ético.

Destacamos que a realização de pesquisas que proporcionem aos sujeitos envolvidos espaços de verbalização, a partir de um contexto bastante específico, sem a pretensão de generalizações, podem, de certa forma, contribuir para que os mesmos melhor a compreendam e possam aprimorá-la. Essa necessidade de aprimoramento deve-se ao fato de que “utópico ou não, sonhamos com uma escola que respeite a refração do mundo e que não seja somente o seu reflexo, sendo que nessa realidade todas as interpretações dialoguem. Com valores diferentes, mas não desiguais!” (GIOVANI E SOUZA, 2014, p.166).

Gostaríamos de ressaltar, por fim, que, embora reconheçamos possível limitação do presente estudo, principalmente no que diz respeito à constituição do material de

análise, já que nem todos os professores foram submetidos às mesmas formas de verbalização (questionário, entrevista e grupo de discussão), chegamos a conclusões particulares sobre o fazer docente que, talvez, não fossem postas em foco se a metodologia fosse outra. De qualquer forma, cabe destacar a importância de pesquisas futuras acerca da atividade dos professores, que criem espaços de dizer, a partir de variadas metodologias, e que provoquem discussão e reflexão de modo a possibilitar a (re)significação dessa importante prática profissional.

REFERÊNCIAS

- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. Trad. Anna Rachel Machado. In: Machado, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Eduel, 2004. p.35-53.
- AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro*. Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2004.
- AMORIM, Marília. Para uma filosofia do ato: válido e inserido no contexto. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009.
- AZEVEDO, T. M. Ensinar gêneros? *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*. V. 10 - n. 1 - p. 92-103 - jan./jun. 2014.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso (1952-1953). In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.
- BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas (1959-1961). In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 307-335.
- BAKHTIN, M. Apontamentos de 1970-1971 (1970-1971). In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 367-392.
- BAKHTIN, M. Metodologia das ciências humanas (1974). In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 393-410.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal* (1979). Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. O discurso no romance (1934-1935). In: *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. 4. ed. Trad. Aurora Bernardini et al. São Paulo: Editora da UNESP, Hucitec, 1998.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski* (1929). 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma Filosofia do Ato Responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Pedro e João Editores, 2012
- BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929). Trad. De Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRAIT, B. Perspectiva dialógica, atividades discursivas, atividades humanas. In: SOUZA-E-SILVA, M. C.; FAÏTA, D. (Orgs.). *Linguagem e Trabalho: Construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 31-44.

BRANDÃO, H. H. N. Gêneros do discurso: unidade e diversidade. In: *Polifonia*. Volume 8. Cuiabá, 2004.

BRASIL. *Lei nº 9.3934/96*, de 20 de dezembro de 1996. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>> Acesso em 10 de agosto de 2014.

CEREJA, W. Significação e tema. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 201-220.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Trad. Adail Sobral. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2006.

DI FANTI, Maria da Glória Correa. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. *Revista Veredas*. Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2, p.95-111, jan./dez. 2003.

DI FANTI, Maria da Glória Correa. A tessitura plurivocal do trabalho: efeitos monológicos e dialógicos em tensão. *Revista Alfa*, São Paulo, 49(2): 19-40, 2005.

DI FANTI, Maria da Glória Correa. *Linguagem e construção de sentidos: abordagem dialógica da atividade*. Projeto de Pesquisa, PUCRS, 2009.

DI FANTI, Maria da Glória Correa. Linguagem e trabalho: diálogo entre a translinguística e a ergologia *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 8, n. 1, p. 309-329, jan./jun. 2012.

DURRIVE, Louis. O trabalho e o uso de si. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Orgs.). *Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Coord. da tradução e revisão técnica de Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói: EdUFF,2007a.

FAÏTA, Daniel. *Análise dialógica da atividade profissional*. Tradução e organização: DI FANTI, Maria da Glória Corrêa; FRANÇA, Maristela Botelho; VIEIRA, Marcos. Rio de Janeiro: Imprinta, 2005.

FARACO, C. A. (org.) *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: UFPR,1996.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

FRANÇA, M. B. *Uma comunidade dialógica de pesquisa: atividade e discurso em guichê hospitalar*. São Paulo: FAPESP, EDUC, 2007.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2002.

GIOVANI, F.; SOUZA, N. B. *Bakhtin e a Educação: a ética, a estética e a cognição*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

GOMES-SANTOS, S. N. *A questão do gênero no Brasil: teorização acadêmico-científica e normatização oficial*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

GREGOLIN, M. do R. O que quer, o que pode estar na língua? Teorias linguísticas, ensino de línguas e relevância social. In: CORREA, D. A. (Org.). *A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

HINZ, J. R. *Atividade de estágio de língua portuguesa: o trabalho do professor em perspectiva dialógica*. 2009, 203p.; Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.

IRALA, V. B. E SILVA, S. *Ensino na área da linguagem: perspectivas a partir da formação continuada*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

LORANDI, A. Sociolinguística: repensando a relação entre ensino, pesquisa e vontade de aprender. In: GIOVANI, F.; ALVAREZ, I. M. J. (Orgs.). *Embates dialógicos nas formações inicial e continuada: significando práticas e constituindo olhares*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M.C.P.; FAÏTA, D. (org.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

NOUROUDINE, Abdallah. Risco e atividades humanas: acerca da possível positividade aí presente. Cap. 2. In: FIGUEIREDO, Marcelo *et al.* (org.). *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 37-62, 2004.

OLIVEIRA, M. B. F. Revisitando a formação de professores de Língua Materna: teoria, prática e construção de identidades. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, v. 6, n. 1, p. 101-117, jan./abr. 2006.

ROCHA, D.; DAHER, D. C.; SANT'ANNA, V. L. A. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. *Polifonia*. Cuiabá: EdUFMT, n.8, p.161-180, 2004.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. O texto no ensino-aprendizagem de línguas hoje: desafios da contemporaneidade. In: FINOTTI, Luisa Helena Borges, MESQUITA, Elisete Maria Carvalho; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gêneros de texto: caracterização e ensino*. Uberlândia: Edufu, 2008

ROJO, R.; CORDEIRO, G. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer (Apresentação). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, v. 1, p. 7-18.

SCHWARTZ, Y. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. In: *Revista Trabalho & Educação*, n. 7, Belo Horizonte, 2000, p. 38-47.

SCHWARTZ, Y. Entrevista Entrevista: Yves Schwartz. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 4 n. 2, p. 457-466, 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v4n2/15.pdf>> Acesso em 20 de julho de 2014.

SCHWARTZ, Y. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (Orgs.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. Tradução Ines Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002. p. 109-126.

SCHWARTZ, Y. A linguagem em trabalho. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, Y. (Org.). *Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Trad. Milton Athayde e Jussara Brito et al. Niterói: UFF, 2007a, p. 131-188.

SCHWARTZ, Y. Trabalho e uso de si. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, Y. (Org.). *Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Trad. Milton Athayde e Jussara Brito et al. Niterói: UFF, 2007b, p. 189-246.

SCHWARTZ, Y. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. Tradução Cristine Vargas Pereira e Roseli Figaro. *Revista trabalho, educação e saúde*, Rio de Janeiro, v. 9, supl. 1, p. 19-45, 2011.

SCHWARTZ, Y. Minicurso: *Como pensar as mudanças do trabalho: contribuições da ergologia*. LAEL: PUCSP: São Paulo, 16 a 20 de abril de 2012.

SCHWARTZ, Y. Histórico e conceitos da ergologia: entrevista com Yves Schwartz, por Moacir Fernando Viegas. *Revista Reflexão & Ação*, v. 21, n. 1, Santa Cruz do Sul: Ed. UNISC, 2013.

SCHWARTZ, Y. Motivações do conceito de corpo-si: corpo-si, atividade, experiência. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 49, n. 3, p. 259-274, jul.-set. 2014

SCHWARTZ, Y. & DURRIVE, Y. (Org.). *Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Trad. Milton Athayde e Jussara Brito et al. Niterói: UFF, 2007.

SILVA, M. V. da. O princípio de alteridade: a respeito da natureza dos enunciados e do sujeito. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. *O espelho de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007, p. 85-93.

SOBRAL, A. *O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito*. Centro Universitário São Camilo, 2009.

SOBRAL, A. Texto, discurso, gênero: alguns elementos teóricos e práticos. *Revista Nonada*. V. 1. nº 15, 2010.

SOUZA-E-SILVA, M.C.P. O ensino como trabalho. In: Machado, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Eduel, 2004. p.81-104.

SOUZA-E-SILVA, M.C.P. Sistemas de ensino – mudanças na Educação e no trabalho do professor? In: Szundy, P. T. C. et al. (orgs) *Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

TEIXEIRA, M.; DI FANTI, M. G. C. O texto como objeto de ensino: um olhar enunciativo. In: Gomes, L.; Tebaldi, N. (org.). *Aprendizagem de língua e literatura: gêneros e vivências de linguagem*. Porto Alegre: UniRitter, 2006.

TRINQUET, Pierre. Trabalho e educação: o método ergológico. *Revista HISTEDBR online*, Campinas, número especial, p. 93-113, ago.2010.

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa *A relação entre saberes acadêmicos e práticos no desenvolvimento da atividade laboral do professor de Língua Portuguesa: uma abordagem dialógica*. Esta pesquisa está sendo desenvolvida pela pesquisadora-doutoranda Josiane Redmer Hinz, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria da Glória Corrêa di Fanti, pesquisadora responsável, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

A referida pesquisa tem como principal objetivo investigar, a partir de uma análise enunciativo-discursiva, como o diálogo entre os saberes instituídos e os saberes investidos é percebido por professores de Língua Portuguesa. Para tanto, problematizamos e discutimos a seguinte questão: a partir do diálogo entre universidade e escola, de que forma se dá a relação entre os saberes acadêmicos e práticos na atividade de professores de LP (professores efetivos e professores em formação)?

Para o desenvolvimento deste estudo, solicitamos sua colaboração para participar da pesquisa nas seguintes etapas: (a) entrevistas individuais, (b) questionário e (c) grupo de discussão. O material produzido nas entrevistas e na discussão em grupo será registrado em áudio e posteriormente transcrito para a realização das análises pela pesquisadora. Após a conclusão deste estudo, pretendemos apresentar os resultados ao grupo de professores participantes, a fim de que haja uma maior visibilidade acerca da complexidade da atividade que desenvolvem.

Cabe ressaltar que o material constituído nas diferentes etapas deste estudo será utilizado exclusivamente para fins da pesquisa, bem como para sua divulgação em eventos científicos e publicações. Serão usados nomes fictícios para garantir o sigilo à identidade dos participantes envolvidos. A sua participação na pesquisa é voluntária, o que significa que você poderá desistir de participar da investigação a qualquer momento. Como participante, você tem assegurado o direito de receber informações em qualquer momento da pesquisa, dirigindo-se à pesquisadora-doutoranda, Josiane Redmer Hinz (Fone: (53)81199368 e E-mail: josirh@gmail.com), à pesquisadora responsável (orientadora), Maria da Glória Corrêa di Fanti (Fone: (51)3320-3500 - Ramal: 8275 e E-mail: gloria.difanti@pucrs.br) ou ao Comitê de Ética da PUCRS (Fone: (51)3320.3345 e E-mail: cep@pucrs.br). Declaro que, após ter sido devidamente informado e esclarecido sobre a investigação, consinto em participar do presente protocolo de pesquisa.

Bagé, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do(a) professor(a)

Assinatura da pesquisadora

ANEXO B – Roteiro de entrevista individual – Professor efetivo da escola

ROTEIRO PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL – PROFESSOR EFETIVO DA ESCOLA

Tempo de experiência docente em nível médio: _____

Tempo de atuação na escola: _____

Turmas em que atua: _____

1- Como são as suas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio em relação ao desenvolvimento dos conteúdos, metodologia utilizada, avaliação dos alunos, etc.?

2- Há dificuldades quanto ao desenvolvimento da sua atividade docente? Se houver, quais são?

3- Quais são os principais aspectos positivos em relação ao desenvolvimento das aulas de LP?

4- Quais são as principais normas/prescrições que orientam o trabalho do professor de Língua Portuguesa em nível médio?

5- Como se dá a influência de outros sujeitos no desenvolvimento do teu trabalho (alunos, colegas de área, demais colegas, supervisão pedagógica, direção da escola)?

6- Ao desenvolver o seu trabalho docente, é possível estabelecer um diálogo entre os conhecimentos teóricos e práticos? De que maneira isso ocorre?

7- Qual é a importância desses dois tipos de conhecimento para o exercício da tua atividade profissional?

8- Em que consiste o trabalho do professor de Língua Portuguesa, ou seja, a partir da sua prática docente e da observação de outros profissionais da área, o que você entende que seja o trabalho desse profissional?

ANEXO C – Questionário – Professor de Língua Portuguesa em formação

QUESTIONÁRIO – PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FORMAÇÃO

Etapa de formação (semestre):

Tempo de atuação no PIBID:

Turmas em que atua:

- 1- Como são as suas aulas (oficinas) de Língua Portuguesa no Ensino Médio em relação ao desenvolvimento dos conteúdos, metodologia utilizada, avaliação dos alunos, etc.?
- 2- Quais são as principais normas/prescrições/documentos/regras (da própria escola, da universidade ou em âmbito mais geral) que orientam o trabalho do professor de Língua Portuguesa em nível médio (professor já formado e professor em formação)?
- 3- Ao desenvolver o seu trabalho docente, é possível estabelecer um diálogo entre os conhecimentos teóricos e práticos? De que maneira isso ocorre?
- 4- Qual é a importância desses dois tipos de conhecimento para o exercício da tua atividade profissional?
- 5- Há momentos de diálogo/trocas de experiências, reflexões entre os professores de LP da escola, professores em formação e professores formadores? Se houver, qual é a importância desse diálogo?
- 6- Na sua opinião, em que consiste o trabalho do professor de Língua Portuguesa, ou seja, a partir da sua prática docente e da observação de outros profissionais da área, o que você entende que seja o trabalho desse profissional?

ANEXO D – Roteiro Grupo de Discussão

ROTEIRO PARA O GRUPO DE DISCUSSÃO

Tópicos a serem discutidos:

- Desenvolvimento das aulas de língua portuguesa: abordagem gramatical e discursiva;
- Aspectos relacionados à formação docente;
- Relação entre conhecimentos teóricos e práticos;
- Significado de ser professor de Língua Portuguesa.

ANEXO E – Transcrição das entrevistas

ENTREVISTA – PROFESSORA ROBERTA:

Pesquisadora: inicialmente eu gostaria de saber quanto tempo de atuação tens no ensino médio

Professora Roberta: no ensino médio são quinze anos... ao total no magistério são vinte e cinco anos

Pesquisadora: nossa... é bastante tempo...tens bastante experiência pra compartilhar... bom... eu gostaria que falasses um pouco sobre como é o desenvolvimento das tuas aulas em relação aos conteúdos que são privilegiados... as metodologias utilizadas

Professora Roberta: nesses vinte e cinco anos eu já fiz de tudo... já priorizei a gramática... certo? Era bem forte a questão da gramática... hoje eu privilegio o texto... isso é o que eu privilegio na sala de aula... claro... sem deixar de dar conta dos outros aspectos... só que eu não tenho mais aquela coisa descontextualizada... aquilo pra mim já acabou... entendeste? Então o que eu procuro fazer? Não é fácil... pra quem não teve uma formação... a minha... pra tu ver... eu tenho vinte e cinco anos... a minha formação é (pausa)... então eu tenho bastante dificuldade... muitas vezes o que ocorre? Trabalho todo o texto... trabalho a estrutura do texto... por exemplo... trabalho os conectivos... vou trabalhando lá dentro... né... os adjuntos... e em alguns momentos eu ainda dou uma paradinha pra retomar porque às vezes... alguma coisa tem que explicar lá solta pra poder entender... né... mas eu vejo assim que deu um salto grande... e eu vejo mais... por exemplo... quando a gente pega lá a LDB... quando a gente pega os PCN's a gente pega um ensino diferente do que era até então... quantos anos faz isso?! Só que muitos... eu acredito assim... no meu trabalho muito tempo eu fiquei arraigada naquela questão gramatical...

Pesquisadora: na verdade eu pretendo justamente discutir isso no meu trabalho... como o professor lida com essas questões... com as dificuldades do seu trabalho

Professora Roberta: a questão é... eu acho que é formação... formação... então o que eu coloco? Formação pra mim não é palestra... formação pra mim é o que... é exatamente... tu parar... ter momentos de reflexão... pra que tu possa chegar na sala de aula e praticar... isso... hoje... assim... pra mim tá muito claro que nós até então não temos... não tínhamos... dentro do processo educativo formação... uma coisa é tu reunir as pessoas dentro do Comercial e dizer... estamos na semana de formação... lá tu tens uma semana de informação... até tu pode refletir em termos... agora lá é amplo... não é específico em relação aos meus anseios... então eu chego lá... tá lá o professor de história... ciências... geografia... todo mundo tá ouvindo a questão ampla... agora... a questão assim oh... como melhorar o ensino da língua portuguesa? Quais os autores... isso aí eu tenho encontrado muito agora é com o PIBID... eu acho que esse projeto faz toda a diferença dentro da escola...

Pesquisadora: eles trazem alguma contribuição pro teu trabalho?

Professora Roberta: assim... os alunos que aqui estão... há uma troca muito grande... por exemplo... eu tenho a prática que eles não têm... e eles têm a questão teórica mais recente... mas fora isso... o Pibid está proporcionando pra nós a questão de formação continuada mesmo... a cada quinze dias nós temos um assunto relacionado... ontem mesmo... como avaliar a produção textual? Como que a gente faz isso? Como a gente pode... claro não tem uma receita pronta... mas nós temos caminhos pra seguir... então... como que funciona isso... eu vou lá... assisto uma reunião... conversa... a gente debate há uma interação... e de lá sai uma proposta... ela nos dá assim oh... o autor tal... isso tal... assim... eu trabalho com essa disciplina... nos explica... e aí aqui eu venho e pratico... no outro encontro eu levo o meu retorno... a experiência... foi bom... não foi bom... deu... não deu... funcionou...

não funcionou... então isso eu acho que é formação... esse é um projeto que prioriza a sala de aula... como tu fazer o trabalho lá dentro

Pesquisadora: há uma interação aí entre a universidade e a escola... consideras isso positivo?

Professora Roberta: mas isso é extremamente positivo... tanto é que aqui na escola tá assim... no meu caso... eu supervisiono essa parte... acompanho as gurias né... tem ainda aqui dentro PIBID de matemática... e ainda conseguimos de língua estrangeira... então estamos com três projetos aqui dentro que eu acho que fazem uma diferença muito grande

Pesquisadora: de modo geral os outros professores compartilham dessa opinião de que esse diálogo é positivo?

Professora Roberta: olha... no PIBID na parte de Letras... os alunos não ficam só comigo... eles estão agora aplicando um trabalho com a minha colega... isso se estende... nós temos ainda o trabalho fora das horas de PIBID... em que nós levamos atividades pro turno da tarde... pros pequenos... são atividades que vamos fazendo junto com o professor lá... pra dar uma mudada e melhorar essa qualidade... porque a nossa escola é uma escola de IDEB baixo... já deu uma melhorada mas ainda não é o ideal

Pesquisadora: em relação à avaliação dos alunos... o que tu consideras importante?

Professora Roberta: avaliação pra mim... se eu pudesse eu não avaliava... avaliação é uma coisa complicadíssima... mas eu tô tentando avaliar todo o processo... e aí eu combinei com eles... produção textual... o envolvimento deles nas atividades... se estão me entregando... estão participando das discussões? Tudo isso eu considero na avaliação... e a cada atividade avaliativa eu já faço uma retomada em relação às dificuldades deles

Pesquisadora: tá bem... agora eu queria que tu falasses um pouco das dificuldades que envolvem o teu trabalho

Professora Roberta: a maior dificuldade pra nós é a falta de tempo pra preparar algo mais produtivo... isso eu acho uma dificuldade... por quê? Vamos pegar a nossa classe em geral... o professor pra sobreviver faz o quê? Trabalha até sessenta horas... nós temos a tal da hora atividade... se tu pegar... ela não funciona porque hoje mesmo eu deveria me reunir e discutir com outro colega sobre o nosso trabalho... só que o outro colega está em sala de aula... então eu aproveito e me reúno e estudo com o grupo do PIBID... outra coisa é que hoje nós temos muito acesso à informação... não à formação mas à informação... então os professores têm acesso à internet... podem fazer boas pesquisas... os cursos estão aí... até eu vejo pelas atividades de formação... por que a maioria dos professores não participa ou participa pouco? Porque naquele dia de formação o professor tem que estar em outro lugar... então a questão é essa... o excesso de trabalho pra mim é a maior dificuldade do professor... porque ele leva trabalho pra casa... textos pra ler... é complicado

Pesquisadora: realmente... é bem complicado isso... agora eu queria que tu falasses um pouco sobre os aspectos positivos que envolvem o teu trabalho

Professora Roberta: positivo... eu acho que é a mudança de aluno... isso pra mim é fantástico...o aspecto mais positivo pra mim é essa interação com o aluno e o crescimento... há uma troca... o aluno tá muito antenado...tem gente que acha que o aluno de hoje é meio alienado... eu não acredito nisso

Pesquisadora: que bom... assim... a outra pergunta é em relação às normas... que tipo de normas/ prescrições de fora da escola ou de dentro da escola o professor se baseia pra desenvolver o seu trabalho?

Professora Roberta: dentro da escola nós temos um conteúdo né... todos ali têm mais ou menos padrão... a gente se reúne pra fazer esse planejamento... quer dizer... ao menos pra ver os conteúdos das séries... só que tem um detalhe... o enfoque que tu vais dar é livre...

nós não temos nem uma coisa que diga assim... tu tens que trabalhar dessa maneira... não tem isso... o que tem é o seguinte... tu tem que trabalhar... agora... a maneira é tua...

Pesquisadora: o professor tem essa liberdade?

Professora Roberta: o professor tem liberdade... a gente tem um conteúdo e tem que dar conta dele... agora a maneira como tu vai fazer... isso é bem teu... é bem peculiar”

Pesquisadora: tá... e na tua opinião há influência de outros sujeitos no teu trabalho?

Professora Roberta: há uma influência mesmo que sutil ou oculta... há uma influência... por quê? Eu creio que nós enquanto professores estamos sempre sendo avaliados... então... até pelo meu colega... meu colega tá ali... o que a Roberta tá fazendo? A Roberta fez isso... a Roberta não fez... Embora possa até não falar... mas a questão também que eu vejo é a questão social... aí é o maior problema... por quê? Vamos imaginar assim... nós temos um aluno que vai pro ENEM... que vai pra universidade... nós temos um aluno que quer ser militar... e o aluno chega e me diz... professora... eu peguei essa lista de conteúdos... que eu vou fazer agora a escola ESA... a senhora vai trabalhar com isso? Aí a Roberta diz assim... como eu disse pro meu aluno do terceiro ano lá... vamos dar conta disso... vamos... vamos trabalhar com isso... não tão assim engessado como tá aí... e aí eu trouxe... e vou metendo na aula assim... alguns tópicos... algumas coisas e vou dando umas pinceladas... vou pegando alguma coisa que ele precisa... então eu acho assim... o que o aluno busca... o que a sociedade está aí fora pedindo isso interfere... porque a escola não é à parte... então um aluno chega agora... do terceiro ano... ele vai fazer o ENEM... não adianta... não vou ficar aqui achando... não... eu não tenho compromisso com nada nem com ninguém... eu tenho compromisso... eu tenho que fazer ele ler... tenho que fazer ele escrever... eu tenho que fazer ele pensar... então essas questões interferem e interferem bastante... a questão social

Pesquisadora: bom... essa outra questão também já falaste um pouco... como se dá a relação entre a teoria e a prática no desenvolvimento do teu trabalho... de que forma o professor consegue lidar com isso?

Professora Roberta: assim... eu vejo que cada pessoa ela tem um discurso próprio... e cada pessoa tem uma linha que ela segue... bom... então o que o professor tem que fazer... a teoria é importante... Porque... a teoria vai dar conta de tu poder responder aquelas questões de sala de aula... isso aqui é um problema... bom... segundo tal autor... e aí eu vou me embasar naquilo que eu gosto... naqueles que tão me chamando a atenção... agora... o professor não deve ser seguidor de teorias... não deve ser... tem teorias que a gente tem que colocar no lixo... tá... então... o professor deve fazer o seguinte... olhar dentro da teoria aquilo que cabe... vou aproveitar... aquilo que não cabe... descarta... porque nada é cem por cento... então eu acho assim... que o professor... ele tem um embasamento... mas ele tem que ter também uma visão bem crítica daquilo... isso dá... isso não dá... isso pode... isso não pode... então nesse aspecto que a gente vai tentando falar...

Pesquisadora: antes falaste um pouco da questão dos PCNs...trabalho com texto... o que tu pensas sobre isso?

Professora Roberta: eu sinceramente vejo hoje... com a minha mudança... vejo que é um caminho adequado... por que? Porque na vida nada é... embora as escolas ainda estejam fragmentadas... e isso eu vejo na escola... na universidade... em tudo que é âmbito... tu chega e não tem uma coisa de... ah... agora é tudo interdisciplinar... não... isso não existe... agora o que eu vejo em relação aos PCNs... eu acho que foi uma ideia boa de buscar o quê? De buscar inserir o aluno dentro do que é global... porque hoje eu vejo assim... coisas que fiz há dez... quinze anos atrás... eu chegava pra um aluno... o que é isso aqui? Substantivo concreto... abstrato... e não sei o que... tá... e que finalidade tem isso pro aluno? Hoje eu vejo isso... mas eu tive que caminhar um pouquinho pra isso... e eu sou duma

questão também do Skinner (risos) a minha época é a época do Skinner... do Pavlov (risos) olha as teorias de lá... de lá pra cá a Roberta tem que ter mudado... agora se eu não fiz curso nenhum... se eu não procurei nada... se eu não busquei uma teoria nova... se eu não li nada novo... eu vou ficar com aquela ideia lá do condicionamento... eu dou... o aluno faz... eu dou... o aluno faz... até que vai entrar na cabeça dele de qualquer jeito

Pesquisadora: então consideras importante esses conhecimentos teóricos pra fundamentar a prática?

Professora Roberta: assim... a teoria fundamenta a minha prática... o que eu vejo e o que eu sinto é que nós professores vamos agindo mais ou menos ingenuamente... se tu chegar pra mim hoje e perguntar... mas tu tá trabalhando com gênero por quê? Eu teria uma resposta... agora quantos trabalham com muita coisa e não sabem por que trabalham... então não tem aquele respaldo... a teoria fecha com esse respaldo... eu acho que ela é importante... sem teoria não adianta a gente querer trabalhar”

Pesquisadora: só pra finalizar então... a partir de toda a tua experiência... da observação de outros profissionais... como definirias... o que é ser professor de Língua Portuguesa?

Professora Roberta: ser professor de LP é amar a comunicação... isso é ser professor de LP... é interagir com os alunos... é estar aberto... principalmente na língua... essas questões linguísticas todas aí... dar conta dessa mudança... pra mim é isso”

ENTREVISTA - PROFESSORA MÁRCIA

Pesquisadora: inicialmente eu gostaria de saber quanto tempo de atuação tens no ensino médio

Professora Márcia: no ensino médio são sete anos...

Pesquisadora: bom... pra começar eu queria que falasses um pouco sobre como são as tuas aulas em relação aos conteúdos que são privilegiados... as metodologias

Professora Márcia: bom... o que nós estamos tentando trabalhar é a escrita porque eles estão chegando no ensino médio sem saber escrever... sem saber escrever e com uma grande dificuldade na leitura... e como motivar pra que eles façam? Essa é a nossa maior dificuldade... porque o aluno chega muito retraído na sala de aula... os alunos só usam a linguagem coloquial... e como tu escreves como tu falas a escrita apresenta problemas

Pesquisadora: por isso a escrita acaba sendo privilegiada

Professora Márcia: privilegiada... tentando... nós estamos tentando... eu levo muito jornal pra eles lerem e interpretarem as reportagens... pra eles escreverem... agora eu comecei umas dicas pra redação... assim... tens que fazer um resumo e não pode ser muito difícil... queremos que ele chegue no terceiro ano e tenha alguma lógica a escrita dele... se tu pegares hoje não tem sentindo...e fica naquela repetição e não diz nada

Pesquisadora: e em relação à avaliação como fica?

Professora Márcia: bom... aí dentro disso nós colocamos a gramática... e as avaliações eu faço provas e também apresentação de trabalhos... o aluno se preocupa muito com a nota e ele não aprende porque ele só quer decorar

Pesquisadora: e quanto às dificuldades no desenvolvimento do teu trabalho?

Professora Márcia: a escola é muito receptiva... eles colaboram... eu acredito que a maior dificuldade é motivar o aluno a participar... é bem difícil... eles já vêm desmotivados de casa

Pesquisadora: e os aspectos positivos em relação ao trabalho do professor?

Professora Márcia: o trabalho do professor é gratificante... se tu tiveres cem alunos e tiveres uma resposta positiva de quarenta alunos... já é bom... porque atingiste pelo menos uma parte... o todo ninguém atinge

Pesquisadora: a outra questão é em relação as normas que norteiam o trabalho do professor... como tu vê isso?

Professora Márcia: a escola te dá uma orientação aí tu planejas de acordo com as necessidades daquele nível... o professor faz suas escolhas

Pesquisadora: e tu achas que há influência de outras pessoas no teu trabalho?

Professora Márcia: eu acho muito importante o conjunto... eu não imagino ninguém trabalhando sozinho... se a linguagem entre todos não for a mesma não tem como funcionar... as opiniões nem sempre são as mesmas... mas aí devemos discutir e entrar em um acordo... o conjunto pra mim é essencial

Pesquisadora: a outra questão é sobre os conhecimentos teóricos e práticos... como tu percebes essa relação no trabalho do professor de Língua Portuguesa?

Professora Márcia: eu acho muito importante a teoria... porque a teoria... ela chegou ali através de estudos né... então ela teve uma experiência e dali seguiu...mas é claro que nem tudo tu consegues encaixar... mas eu acho um grande recurso a teoria também... eu acho que ela te auxilia... te ajuda... e aí tu vais adaptar... tu te apoia na teoria... mas tu estás ali dentro da realidade... vais adaptando... porque tudo vai mudando... a própria teoria vai mudando...

Pesquisadora: e pra ti qual é a importância desses dois tipos de conhecimento?

Professora Márcia: considero os dois bem importantes

Pesquisadora: Pra finalizar então... na tua opinião... em que consiste o trabalho do professor de Língua Portuguesa?

Professora Márcia: eu acho que a Língua Portuguesa é básica... ela é a tua comunicação... se não souberes português não consegues te comunicar... não consegues compreender porque entra aí a interpretação... então o professor de Língua Portuguesa precisa auxiliar os alunos nisso.

ANEXO F – Questionários respondidos

QUESTIONÁRIO – PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FORMAÇÃO - ALINE

Etapa de formação (semestre): término do 5º semestre _____

Tempo de atuação no PIBID: __5 meses__

Turmas em que atua: __2º e 3º anos do ensino médio

1- Como são as suas aulas (oficinas) de Língua Portuguesa no Ensino Médio em relação ao desenvolvimento dos conteúdos, metodologia utilizada, avaliação dos alunos, etc.?

Desenvolvo os conteúdos juntamente com os alunos tentando leva-los a uma construção em conjunto comigo e os colegas, avaliando-os gradativamente, incluindo participação e tarefas realizadas.

2- Quais são as principais normas/prescrições/documentos/regras (da própria escola, da universidade ou em âmbito mais geral) que orientam o trabalho do professor de Língua Portuguesa em nível médio (professor já formado e professor em formação)?

Na minha visão geral da universidade, é abranger o conteúdo, dando voz aos alunos e analisando o contexto dos mesmos como fase importante para a formação das aulas.

3- Ao desenvolver o seu trabalho docente, é possível estabelecer um diálogo entre os conhecimentos teóricos e práticos? De que maneira isso ocorre?

Em alguns casos sim, porém há algumas teorias que quando queremos usá-las na prática somos “barrados”, por exemplo, o uso da literatura marginal que nos é proposto ser valorizado, quando se quer trabalhar em aula nos é solicitado que seja também levado algo canônico em conjunto o que vai um pouco contra a teoria. Também vejo dificuldades em algumas turmas em trabalhar a oralidade como nos e instruído nos textos teóricos, pois se não nos preparamos de uma forma que consigamos que os alunos falem, eles podem não corresponder como estamos esperando e isso nos frustra e nos deixa perdidos.

4- Qual é a importância desses dois tipos de conhecimento para o exercício da tua atividade profissional?

Acho que é muito importante ter algo que nos embase, porém seria necessário que houvesse orientação sobre a prática, pois em casos que os alunos entram no projeto sem ter nem ao menos feito estágio, não estamos preparados para entrar em aula sem nenhuma prática antes.

5- Há momentos de diálogo/trocas de experiências, reflexões entre os professores de LP da escola, professores em formação e professores formadores? Se houver, qual é a importância desse diálogo?

Não acho que haja, eu nunca presenciei e acho que seria importantíssimo que houvesse, porém na maioria das vezes não lhes sobra tempo para isso.

6- Na sua opinião, em que consiste o trabalho do professor de Língua Portuguesa, ou seja, a partir da sua prática docente e da observação de outros profissionais da área, o que você entende que seja o trabalho desse profissional?

Acho que nosso trabalho e fazer com que os alunos tenham maior noção de como usá-la de forma culta a LP, pois já que lhes é a língua materna não deveria ser algo que os assustasse tanto, fazê-los desenvolver e entender melhor a norma culta, para que isso precisa ser estudado, quando usá-la. Acho também importantíssimo que todos professores

de LP, instigassem seus alunos a leitura e vejo que isso não acontece, muitas vezes, nem os professores assim são.

QUESTIONÁRIO – PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FORMAÇÃO - CARLA

Etapa de formação (semestre): 8º

Tempo de atuação no PIBID: 6 meses

Turmas em que atua: 2º e 3º anos do Ensino Médio

- 1- Como são as suas aulas (oficinas) de Língua Portuguesa no Ensino Médio em relação ao desenvolvimento dos conteúdos, metodologia utilizada, avaliação dos alunos, etc.?

Com relação ao desenvolvimento dos conteúdos, trabalho com textos, a partir dos textos, escolho a análise linguística que ajuda a construir os sentidos daquele texto, também trabalhei bastante com argumentação, por isso exploro gêneros discursivos como debate e artigo de opinião. A metodologia se dá por meio de uma temática, no meu caso, “política”, a partir daí penso em todas as atividades que tenham relação com a temática. Quanto à avaliação, procuro avaliar os alunos diariamente, se conversamos, se eles escrevem, tudo é avaliado, normalmente crio uma tabela com critérios para as produções textuais e para a postura que espero em aula.

- 2- Quais são as principais normas/prescrições/documentos/regras (da própria escola, da universidade ou em âmbito mais geral) que orientam o trabalho do professor de Língua Portuguesa em nível médio (professor já formado e professor em formação)?

Da escola, os principais documentos norteadores são o PPP e o Regimento Escolar, nós os lemos para pensar em nossas oficinas, no entanto não nos ajudou muito, já que precisam ser atualizados, se não me engano foram atualizados há seis anos, nos informaram que serão atualizados em setembro. Na universidade temos as normas do próprio PIBID, com relação às nossas obrigações e postura diante dos alunos e da escola como um todo. Já em âmbito geral, temos os PCN's em nível nacional, que também lemos para pensar em nossas oficinas e em nível estadual temos as Lições do Rio Grande, que já havia lido em algumas disciplinas da universidade.

- 3- Ao desenvolver o seu trabalho docente, é possível estabelecer um diálogo entre os conhecimentos teóricos e práticos? De que maneira isso ocorre?

Sim, ao pensar em minha oficina considere os textos que lemos do PIBID para articular português e literatura, apesar da linha teórica de nossa orientadora ser Bakhtiniana, admito que não tive muito contato com seus textos durante a graduação, estou há pouco tempo no PIBID, mas o li por meio de Geraldi e, assim trabalho com gêneros discursivos e gêneros mais curtos como recomenda Geraldi. Além disso, procuro utilizar outros textos teóricos que estudei ao longo da graduação, em minha oficina há uma influência de Análise do Discurso de linha francesa ao trabalhar com discursos. Também há muitos aspectos da Neurociência sendo trabalhados como a atenção e a motivação, já que essa é uma área que me

interessa, fiz meu Trabalho de Conclusão de Curso em Neurociência e sua relação com a educação e, é uma área que pretendo continuar estudando.

- 4- Qual é a importância desses dois tipos de conhecimento para o exercício da tua atividade profissional?

Muita, sinto-me mais segura ao estar embasada em uma teoria, consigo entender o que dá certo e o porquê, tenho mais facilidade em determinar os objetivos que pretendo atingir. E a prática me fez refletir sobre a professora que eu quero e a professora que eu posso ser, pois o dia a dia na escola não é fácil, encontramos muitas dificuldades, entre elas: técnicas, com os próprios colegas e com os alunos, mas ter flexibilidade para superá-las é fundamental.

- 5- Há momentos de diálogo/trocas de experiências, reflexões entre os professores de LP da escola, professores em formação e professores formadores? Se houver, qual é a importância desse diálogo?

Ainda não tivemos nenhum momento de troca, mas a diretora solicitou, que explicássemos o que é o PIBID e as atividades que desenvolvemos, à todos os professores. Essa atividade irá acontecer em setembro e acredito que ocorrerá esse momento de troca, esses momentos são fundamentais, pois sempre aprendemos algo.

- 6- Na sua opinião, em que consiste o trabalho do professor de Língua Portuguesa, ou seja, a partir da sua prática docente e da observação de outros profissionais da área, o que você entende que seja o trabalho desse profissional?

Acredito que seja dar subsídios para que o aluno tenha autonomia e saiba procurar o que quer saber. Obviamente não temos como ensinar tudo, mas ao fazê-los refletir e ter autonomia, eles podem aprender absolutamente tudo o que quiserem, acredito que esse deva ser o papel não só de professores de português, mas de todos que poderiam unir-se e ter uma prática muito mais consistente. Além disso, o professor deve estabelecer relações da vida e da língua, é impressionante ver que para os alunos esses dois aspectos são completamente desvinculados, como se a língua que estudamos não fosse a mesma que falamos ao chegar à sua casa.

QUESTIONÁRIO – PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FORMAÇÃO - MARINA

Etapa de formação (semestre): 8º semestre

Tempo de atuação no PIBID: 4 meses

Turmas em que atua: Ensino médio

1- Como são as suas aulas (oficinas) de Língua Portuguesa no Ensino Médio em relação ao desenvolvimento dos conteúdos, metodologia utilizada, avaliação dos alunos, etc.?

As aulas são, em sua maioria, baseadas no diálogo com os alunos. Utilizo gêneros diversos que tenham um mesmo “tema” para chegar em um ponto específico.

2- Quais são as principais normas/prescrições/documentos/regras (da própria escola, da universidade ou em âmbito mais geral) que orientam o trabalho do professor de Língua Portuguesa em nível médio (professor já formado e professor em formação)?

Na escola há um documento que rege a prática no ensino médio, porém não há coisas muito diferentes do já vimos na universidade em relação a prática em sala de aula.

3- Ao desenvolver o seu trabalho docente, é possível estabelecer um diálogo entre os conhecimentos teóricos e práticos? De que maneira isso ocorre?

Procuro relacionar os conhecimentos teóricos com a prática. Como o uso de gêneros diversos e de sequência didática.

4- Qual é a importância desses dois tipos de conhecimento para o exercício da tua atividade profissional?

É de extrema importância ter um embasamento teórico para que a prática se dê de forma adequada tanto à faixa etária dos alunos quanto às características da turma em geral.

5- Há momentos de diálogo/trocas de experiências, reflexões entre os professores de LP da escola, professores em formação e professores formadores? Se houver, qual é a importância desse diálogo?

Não tenho conhecimento se há esse diálogo ou não. Acho que seria importante, pois professores já formados podem nos levar questões, que quando passarmos por elas, já pensamos sobre.

6- Na sua opinião, em que consiste o trabalho do professor de Língua Portuguesa, ou seja, a partir da sua prática docente e da observação de outros profissionais da área, o que você entende que seja o trabalho desse profissional?

O trabalho do professor de língua portuguesa é levar o aluno à reflexão sobre a própria língua.

ANEXO G – Transcrição do encontro do grupo de discussão

GRUPO DE DISCUSSÃO – PROFESSORAS EM FORMAÇÃO

Pesquisadora: bom... eu gostaria que vocês falassem um pouco sobre algo bastante discutido... e que apareceu nas respostas de vocês do questionário que é sobre como desenvolver as aulas de LP... uma abordagem mais gramatical e uma abordagem mais discursiva... como vocês veem essa relação hoje na atividade do professor... na prática de vocês e de outros professores?

Carla: na prática acho que ainda tem muito da gramática tradicional... de estudar gramática mesmo e não estudar por meio dos textos... e uma das explicações que eu acho é que o professor não tem muito tempo... dá mais trabalho... demanda mais tempo tu pensar em uma aula assim... até por que vais pensar na gramática a partir do texto... tens que ler o texto... tens que ver o que é importante pra fazer sentido... eu entendo... a gente agora tá se formando... óbvio que a gente vai tentar fazer... acho que muitos professores estão no limite... não sabem nem como fazer... então parece que largam totalmente a gramática... agora eu não preciso mais da gramática... e vou só pensar no texto... e não é isso também... é a gramática ajudando a constituir o sentido do texto... acho que estamos meio perdidos nisso... tem muitos professores tentando fazer o novo mas não sabem como fazer... eu acho que o ideal é os dois... tu trabalhar com o texto mas não perder a gramática

Aline: eu concordo... eles se perdem... teve um dia que eu presenciei uma aula e o aluno falou na variação linguística dele e outro colega corrigiu... e a professora disse... ah... mas pode... pode... mas ela não disse que na escrita não pode... então... não podes abordar assim e esquecer a norma culta pra quando tu precisas né

Carla: tem uma coisa agora que parece que pode tudo... que não existe mais erro e não é isso né... é explicar que nesse contexto ele não tá errado mas que em outro contexto ele pode até sofrer uma discriminação... por exemplo

Aline: e aí eu acho que na hora de trabalhar o texto o professor se perde... aborda o texto de uma maneira totalmente tradicional

Marina: ou superficial também

Carla: ainda acontece de... vamos achar o substantivo do texto...

Marina: trabalha o texto porque tem que trabalhar o texto... mas aí trabalha superficialmente e assim... vamos tirar todos os adjetivos do texto e não entram no sentido do texto..

Pesquisadora: porque há uma série de discursos que dizem que o professor precisa trabalhar com o texto né... e vocês consideram que na formação de vocês tiveram embasamento de como fazer?

Aline: eu acho que até lá se perde um pouco às vezes... porque eu queria trabalhar adjetivos no meu estágio... só que o sentido que ele traz pro texto... e a minha professora do estágio não deixou porque ela disse que eu tava muito apegada ao método tradicional... só que as crianças ainda precisam saber o que é um adjetivo... de alguma forma tem que ensinar pra eles... eu queria abordar quanto ao sentido que ele traz mas ela não deixou

Carla: já eu tive uma experiência positiva justo no estágio... eu acho que a gente não tem muito ainda o como fazer... claro que não existe um método pronto... mas eu acho que podia sim ser discutido mais metodologias...

Pesquisadora: Marina, tu concordas com isso?

Marina: é... eu acho que eles trazem muito essa questão de ter que trabalhar o texto mas não nos dizem como fazer...então a gente chega no estágio e a gente tem que se virar... e a orientadora às vezes diz... ah... assim não tá bom... mas e como é o bom? Mas eu tive experiências positivas também no estágio

Carla: eu acho que o estágio é um momento que a gente tem essa oportunidade de discutir o como fazer né... porque a orientadora pode te ajudar e dizer... não... não é por aí... mas eu acho que precisaria de outras disciplinas... pra não chegar no estágio e não saber o que fazer

Pesquisadora: bom... e tanto na experiência de estágio quando nas atividades do PIBID aqui na escola... como vocês veem que se dá a relação entre os conhecimentos teóricos e aqueles conhecimentos que o professor vai adquirindo com a sua prática... o que vocês percebem em relação a isso?

Carla: ah... eu acho que é importante pra tu repensar a tua prática... muitas vezes tu queres fazer muitas coisas... mas têm barreiras nas escolas... a gente sabe disso... tem problemas de por exemplo... tu querer usar o laboratório de informática e não poder... então tens que repensar... ver estratégias... então eu acho que viver essa realidade da escola nos ajuda a pensar também... porque eu sei que eu vou ter que adaptar certas coisas... eu sei que eu vou ter que lidar com imprevistos... isso acontece na escola o tempo todo... então é importante nesse sentido... só que falta isso um pouco na universidade também... por isso o PIBID tem esse papel... de levar essa realidade pra universidade... porque alguns professores dizem que deve ser assim... mas não pensam naquela realidade... naquele contexto específico... então eu acho que a prática é fundamental pra pensar sobre isso

Aline: eu concordo... eu acho que é bom esse contato que nós temos com professores que vivenciam a prática porque é o que a Carla disse... tu quer fazer alguma coisa... tu fantasia... mas tu não tem experiência... e às vezes não vai dar certo... como tu querer fazer uma aula baseada na oralidade mas os alunos não vão falar... tem que levar perguntas e dar uma forçada porque senão eles não vão falar

Marina: sim... e muitos professores da universidade não conhecem a realidade das escolas... poucos deles deram aulas em escolas... então eles nos orientam como eles acham que deveria ser... só que tu chega na escola e a realidade é diferente... eu acho que o PIBID é importante porque tu conhece a realidade e tens outras pessoas pra te ajudar

Pesquisadora: sim... vocês trabalham em grupo né?!

Marina: por mais que tu dê tua aula sozinha... tu tens o apoio... ah... me perdi... o que eu faço?

Carla: e quando tu estás no estágio tu pensas em uma turma hipotética... porque não conheces a turma... aqui nas oficinas do PIBID é diferente porque tu conheces a turma

Pesquisadora: então só pra finalizar gurias... gostaria que vocês falassem um pouco sobre o que significa pra vocês ser professor de Língua Portuguesa...

Carla: ah é difícil... mas eu acho que o professor ideal é aquele que faz o aluno pensar... chegar a conclusões... ter ideias próprias... não levar ideias prontas e dizer que o aluno deve acreditar naquilo... tu estás trabalhando com a língua e a língua é tudo... é como tu te comunica... pensar... refletir sobre a língua e levar os alunos a serem mais autônomos...

Aline: eu acho que também é construir com eles a ideia de que aquilo é um aperfeiçoamento... porque aquela já é a língua deles... eles já sabem português... então vamos trabalhar com as diferentes formas de utilização... fazer com que não pareça uma coisa tão pesada

Marina: é isso... levar o aluno a refletir sobre a língua... construir o conhecimento junto com o aluno e não levar tudo pronto em caixinhas fechadas

Carla: levar a entender o sentido das coisas... não pensar tanto em nomenclatura... por às vezes eles querem essa aula mais tradicional... querem copiar conceitos... então temos que mostrar pra eles que não é assim... trabalhar com a língua é muito mais do que isso