



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS DE CERRO LARGO
LICENCIATURA EM LETRAS – PORTUGUÊS E ESPANHOL**

LUCIANE MUMBACH

**O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES SOBRE A ATIVIDADE
DOCENTE**

**CERRO LARGO
2023**

LUCIANE MUMBACH

**O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES SOBRE A ATIVIDADE
DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras: Português e Espanhol, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Licenciado em Letras: Português e Espanhol.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Cecilia Teixeira Gonçalves

**CERRO LARGO
2023**

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Mumbach, Luciane

O professor de Língua Portuguesa: Reflexões sobre a atividade docente / Luciane Mumbach. -- 2023.
43 f.:il.

Orientadora: Doutora Ana Cecília Teixeira Gonçalves

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura em Letras - Português e Espanhol, Cerro
Largo,RS, 2023.

1. Trabalho docente. 2. Língua Portuguesa. 3.
Concepção interacionista. I. Gonçalves, Ana Cecília
Teixeira, orient. II. Universidade Federal da Fronteira
Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

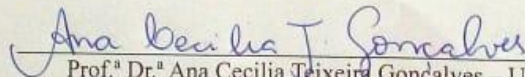
LUCIANE MUMBACH

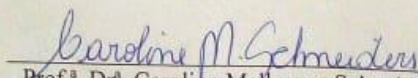
**O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES SOBRE A ATIVIDADE
DOCENTE**

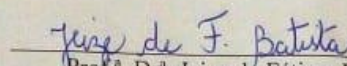
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras – Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Licenciado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Espanhola.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 03/07/2023.

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dr.^a Ana Cecilia Teixeira Gonçalves – UFFS
Orientadora


Prof.^a Dr.^a Caroline Mallmann Schneiders – UFFS
Avaliadora


Prof.^a Dr.^a Jeize de Fátima Batista – UFFS
Avaliadora

*Ao meu amado filho Vítto,
responsável pelo colorido do meu
mundo.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre me acompanhar.

À minha família, principalmente, mãe Lúcia, irmã Mariane e filho Vitto, pelo apoio e amor incondicionais.

À minha querida orientadora Ana Cecília, pela ajuda, dedicação e paciência que não poupou em oferecer. Obrigada, de coração, pelos ensinamentos! Com certeza, será meu exemplo de profissional e ser humano a ser seguido.

À minha amiga Fernanda, por ter tornado tudo mais leve e divertido.

Aos demais professores da graduação, por compartilharem seus conhecimentos.

À Universidade Federal da Fronteira Sul, por fornecer uma educação superior de qualidade e permitir a conclusão da graduação.

RESUMO

A presente pesquisa teve a finalidade de compreender as relações existentes entre o uso da linguagem na constituição do professor de Língua Portuguesa e nas interações sociais que circundam o seu trabalho - o seu *agir comunicativo*. Analisaram-se os textos produzidos por docentes em formação continuada a partir de um questionário enviado por *e-mail*. Fez-se uso do quadro teórico-metodológico e analítico da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), pautado nos escritos de Jean-Paul Bronckart (1999, 2006, 2008) e Anna Rachel Machado (2004, 2007, 2009), que se baseia na concepção de que a linguagem é o resultado das interações sociais que existem entre as pessoas e o meio em que estão inseridas, constituindo e modificando a ambos. Verificou-se que há uma mistura de diferentes objetos de ensino vinculados a diferentes concepções de linguagem, ou seja, apesar de entenderem a linguagem enquanto forma de interação, concebem o ensino de Língua Portuguesa de forma mais tradicional.

Palavras-chave: Professor de Língua Portuguesa. Trabalho Docente. Linguagem. Concepção Interacionista.

RESUMEN

Este trabajo tuvo como objetivo comprender las relaciones existentes entre el uso de la lengua en la constitución del profesor de Lengua Portuguesa y en las interacciones sociales que rodean su trabajo - su *acción comunicativa*. Los textos producidos por docentes en formación continua fueron analizados a partir de un cuestionario enviado por *e-mail*. Se utilizó el marco teórico-metodológico y analítico de la teoría del Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD), a partir de los escritos de Jean-Paul Bronckart (1999, 2006, 2008) y Anna Rachel Machado (2004, 2007, 2009), que se fundamenta en la concepción de que el lenguaje es el resultado de las interacciones sociales que existen entre las personas y el medio en el que se insertan, constituyendo y modificando a ambos. Se constató que hay una mezcla de diferentes objetos de enseñanza vinculados a diferentes conceptos de lengua, es decir, a pesar de entender la lengua como una forma de interacción, conciben la enseñanza del portugués de forma más tradicional.

Palabras clave: Profesor de Lengua Portuguesa. Trabajo Docente. Lenguaje. Concepción Interaccionista.

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 – Roteiro do questionário.....	24
Gráfico 1 – Questões de múltipla escolha.....	29
Gráfico 2 – Prática pedagógica do professor de linguagem.....	32
Gráfico 3 – Volume do texto.....	34

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
GEPETEC	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Textos, Ensino e Cidadania
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LP	Língua Portuguesa
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. A LINGUAGEM, O DESENVOLVIMENTO HUMANO E O ISD	13
2.1 A importância da linguagem para o desenvolvimento humano	13
2.2 A teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)	16
3. BREVE HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA	17
4. LINGUAGEM E TRABALHO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE DOCENTE	19
4.1 História do trabalho: diferentes concepções	19
4.2 Trabalho docente: o prescrito e o realizado	20
5. A OBSERVAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE A PARTIR DOS TEXTOS DO PROFESSOR: ASPECTOS METODOLÓGICOS	23
5.1 O contexto da análise	23
5.2 O instrumento gerador de dados	24
5.3 O quadro teórico-metodológico e analítico do ISD	26
5.3.1 Situação de produção	26
5.3.2 Nível Organizacional.....	27
5.3.3 Nível enunciativo	27
5.3.4 Nível Semântico	28
6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	28
6.1 Análise das questões de múltipla escolha	29
6.2 Análise das questões dissertativas.....	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa que iniciou com o incentivo de uma bolsa de estudos do Programa de Iniciação Científica com vigência de 12 meses, financiada pela Universidade Federal da Fronteira Sul (EDITAL Nº 270/GR/UFFS/2020), e que faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Textos, Ensino e Cidadania - GEPETEC. Originalmente, a pesquisa objetivou a análise da constituição profissional do professor de Língua Portuguesa em formação inicial, em um contexto de estágio supervisionado (disciplina do curso de Letras – Português e Espanhol), em que os futuros professores, ao responderem a um questionário, tiveram a oportunidade de expressarem seus anseios e expectativas quanto à sua profissão.

Da mesma maneira, essa pesquisa visou entender e expandir os conhecimentos sobre a constituição do professor de Língua Portuguesa (LP) e a relação com seu trabalho. Porém, diferentemente da pesquisa inicial, analisaram-se os textos produzidos por professores na formação continuada, ou seja, aqueles que carregam consigo uma enorme bagagem de experiências e ensinamentos. Ademais, a partir da análise dos textos desse grupo de professores, objetivou-se compreender, além da sua constituição como um ser sociável, a sua relação com o trabalho docente que se materializa, em parte, nas aulas de português. Assim, desejou-se explorar como se compõe e se organiza uma aula de português, isto é, quais as habilidades que o professor julga importante ensinar e de que forma elas são apresentadas aos alunos para um aprendizado pleno, que contemple todos os seus sentidos.

A pesquisa justifica-se pela relevância do assunto e pela necessidade de buscar, incansavelmente, respostas para entender a conjuntura atual da educação e agir cirurgicamente em questões que merecem uma maior atenção. A forma como o professor se constitui e, conseqüentemente, constitui o seu trabalho através das aulas, pode explicar e ajudar a resolver questões problemáticas que envolvem o ensino e o aprendizado dos alunos.

A disciplina de Língua Portuguesa, por si só, já encontra uma falta de interesse por parte dos estudantes, sendo considerada a causa de muitas “dores de cabeças” e notas baixas. E a forma como ela foi concebida, durante muitos anos, como puramente o ensino da gramática, pode ser o motivo disso, aumentando esse precipício que separa o seu ensino do aprendizado do aluno. Por isso, faz-se necessário construir uma ponte para diminuir esse espaço que os separa, visando uma prática pedagógica de ensino de língua materna mais eficiente, que produza um efeito real e visível.

Para tanto, é crucial o papel do professor dentro da sala de aula, conduzindo o ensino de forma a oportunizar o desenvolvimento de habilidades e orientando os seus alunos para que consigam absorver todo esse conhecimento. Porém, para que isso aconteça, é preciso que o professor esteja em sintonia com tudo que o cerca, ou seja, bem fisicamente e mentalmente. E, muito mais que isso, sua didática precisa estar em conformidade com um viés interacionista, deixando de ser apenas um transmissor de conteúdo para se tornar um mediador e incentivador do conhecimento. Além disso, é indispensável que haja uma contribuição mútua, não só do professor, e, sim, da escola, dos alunos, da família, do sistema educacional e da sociedade.

Assim, reflexões como as que serão explanadas na continuidade, a partir dos discursos dos próprios professores (e não mero achismo), contribuem para “colocar na mesa” questões educativas que envolvem o professor, seu trabalho e sua relação com o meio em que está inserido. As questões que surgiram possibilitam diversas reflexões e discussões: as negativas permitem ver e entender uma situação, oportunizando sua melhoria ou correção; já as positivas, propiciam a visualização do que está dando certo e que deve ser compartilhado e reproduzido.

Para que isso fosse possível, fez-se uso do quadro teórico-metodológico e analítico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), pautado nos escritos de Jean-Paul Bronckart (1999, 2006, 2008) e Anna Rachel Machado (2004, 2007, 2009). Essa teoria se baseia na ideia de que a linguagem é o resultado das interações sociais que existem entre as pessoas e o meio em que estão inseridas, constituindo e modificando a ambos. Assim, segundo os autores, essa linguagem é chamada de “agir comunicativo”, podendo se manifestar nos mais diversos gêneros textuais.

Nessa perspectiva, a finalidade foi compreender, a partir da análise dos textos produzidos pelos professores e da teoria do ISD, as atividades de linguagem e as ações de linguagem que ali estavam envolvidas, isto é, as relações existentes entre o uso da linguagem na sua constituição e nas interações sociais que circundam o seu trabalho. Pretendeu-se responder a questionamentos como “Quem é o professor de LP?” e “O que é uma aula de português?”, além da discussão e reflexão sobre as problemáticas atuais que envolvem o ensino de Língua Portuguesa e seus impactos no âmbito escolar. Focalizam-se, desse modo, as (re)configurações sobre o trabalho com ensino de língua materna construídas durante a formação continuada.

Para um melhor entendimento, o presente trabalho apresenta a pesquisa, primeiramente, com questões relacionadas à aquisição da linguagem e à teoria do ISD, visando perceber a influência da interação social no desenvolvimento da linguagem. Em um segundo momento, aborda aspectos históricos sobre o surgimento e evolução da Língua Portuguesa de forma a

materializar as reflexões versadas anteriormente. Na sequência, discorre-se sobre a linguagem e o trabalho docente, e o quanto um interfere no outro, fazendo parte de sua constituição.

O trabalho segue com a apresentação da metodologia utilizada na pesquisa, expondo o questionário remetido aos professores e explicando o quadro teórico-metodológico e analítico do ISD, no qual se baseia a análise. Após, os textos são analisados, de modo a discutir e refletir sobre questões que envolvem a constituição do professor e da aula de Língua Portuguesa. Por fim, tecem-se as considerações finais.

2. A LINGUAGEM, O DESENVOLVIMENTO HUMANO E O ISD

A constituição e evolução do humano como um ser sociável está muito ligada ao uso da linguagem nas suas interações com o outro. Por isso, é essencial compreender como se desenvolveu essa relação entre a linguagem e o desenvolvimento humano de forma primordial para que se possa entender a sua influência na constituição do professor atualmente.

2.1 A importância da linguagem para o desenvolvimento humano

A importância da linguagem para o desenvolvimento humano vem sendo estudada há muito tempo por diversos pesquisadores, cada um com uma teoria diferente para explicá-la. Ela é intrínseca ao ser humano e pode ser definida como o uso da língua em suas diversas manifestações, como a escrita, os gestos, as expressões faciais, os desenhos, a música, a dança, entre tantas outras. Ou seja, a língua usada em um contexto, para comunicação e interação social. Pode-se dizer, inclusive, que a linguagem foi a propulsora do desenvolvimento dos seres humanos ao lhes permitir a organização em grupos e a ajuda mútua. Sob esse viés, Costa (2012, p.50) versa sobre a análise que Lev Vygostky faz sobre o papel da linguagem na evolução humana:

na evolução da espécie, o ser humano seria dotado inicialmente de capacidades comportamentais particulares: criar instrumentos mediadores de sua relação com o meio; organizar uma cooperação no trabalho (o que dá origem às formações sociais); desenvolver formas verbais de comunicação (o que permite o surgimento das línguas particulares). No desenvolvimento da criança, observa-se a apropriação dessas propriedades instrumentais e discursivas do meio, que ela já conhece como um meio sócio-histórico.”

Entre as teorias sobre as relações da linguagem com o processo psíquico que, até então, estavam sendo pesquisadas por Karl Marx, Friedrich Engels, Baruch Spinoza e Georg W. F. Hegel, Vygotsky percebeu que seguiam em duas direções diferentes e independentes, porém

ambas direções tinham argumentos suficientes para explicar o surgimento da consciência humana e, conseqüentemente, seu desenvolvimento.

Segundo Jean-Paul Bronckart (2006), Vygotsky, a partir de uma perspectiva monista, dividiu as teorias psicológicas de sua época em duas correntes distintas: os que defendiam a psicologia “natural” (ou material) e os que defendiam a psicologia “espiritual”. A primeira acreditava que era preciso um estímulo da natureza para o desenvolvimento psíquico acontecer. Já a segunda dizia que o desenvolvimento acontecia “de dentro para fora”, interiormente. Nas palavras de Bronckart (2006, pp. 27-28):

para Vygotsky, essa dualidade da Psicologia podia ser explicada pela adesão do conjunto das subdisciplinas ao dualismo cartesiano, à oposição radical entre o que seria da ordem do corpo (o que seria matéria) e o que seria da ordem da alma (que seria apenas o espírito). Uns tratavam apenas das manifestações físicas do corpo (dos observáveis) e os outros, apenas das manifestações psíquicas da alma (do inobservável), dado que uns e outros aceitavam o dualismo, isto é, em última instância, o estatuto integralmente imaterial do psiquismo.

Analisando os estudos dos demais pesquisadores sobre o surgimento e evolução do psíquico humano, Vygotsky elaborou a teoria do Interacionismo Social, abordando concepções diferentes da aquisição do psiquismo, mas que se complementavam. As maiores dúvidas que norteavam esse estudo eram de como surgia a consciência e como ela se desenvolvia. Ele acreditava que a consciência humana se desenvolvia tanto de maneira material, como espiritual, e que era preciso esmiuçar essas duas correntes para conseguir responder aos seus questionamentos (BRONCKART, 2006). Nesse contexto, destaca-se que

dado que o ser humano exhibe, ao mesmo tempo, uma atividade corporal (o comportamento) e uma atividade mental (o pensamento), tratava-se, primeiro, de dar conta desses dois aspectos; e é nesse contexto que se compreende a importância atribuída pelo autor à problemática da consciência. [...] Mas tratava-se, sobretudo, de se encontrarem unidades de análises em que se manifestassem tanto os aspectos comportamentais quanto os ideacionais (BRONCKART, 2006, p. 28).

De acordo com Bronckart (2006), para Vygotsky elaborar a teoria do Interacionismo Social, observou três principais linhas de pensamentos: a de Spinoza, a de Hegel e a de Marx e Engels. Spinoza dizia que o corpo (fator biológico) e a mente (fator social) eram uma única unidade. Hegel falava sobre uma dialética desses dois fatores, pois o corpo seria finito e a mente infinita. Já Marx e Engels seguiam um pensamento contrário, de que o meio social influenciava o psíquico. Discordando dos dois primeiros pensadores que acreditavam na preexistência da consciência e se aproximando mais do último, Vygotsky explorava a consciência como um

produto do social. Dizia que a interação social transformava o psíquico (o campo das ideias) e esse ideacional desenvolvia o corporal (o campo biológico). Nessa linha de pensamento, Bronckart (2006, p. 33) discorre

não seria a dialética da consciência que explicaria a vida material e a história dos povos, mas, sim, seria a vida material dos homens que explicaria sua história e, portanto, a consciência humana seria um produto dessa vida material. Além disso, eles afirmam que a especificidade da essência humana, em particular sua capacidade de pensamento ativo, não pode decorrer diretamente das propriedades do corpo humano, que ela só pode originar-se da reintegração, no humano, das propriedades da vida social objetiva, em seus aspectos de práxis, de ação e de linguagem, como mostra Engels, em *La dialectique de la nature*.

Para explicar sua teoria, Vygotsky formulou uma concepção de desenvolvimento em “Y”, em que os chamados estágio pré-verbal e estágio pré-intelectual se desenvolviam e se uniam no estágio verbal (da fala). O estágio pré-verbal era definido como a capacidade da criança menor de 15 meses utilizar meios para chegar a um fim, sem a utilização da linguagem. Um exemplo que pode esclarecer essa definição é o de quando uma criança, espontaneamente, busca por um brinquedo que caiu atrás de um móvel, sem vê-lo. O estágio pré-intelectual era estabelecido na comunicação da criança com os outros, como os gestos, o choro e o riso. A criança se comunica com a mãe quando chora para avisar que está com fome ou quando ri de alguma brincadeira (BRONCKART, 2006).

Bronckart (2006) menciona que o “Y” se forma quando esses dois estágios se encontram e resultam no estágio verbal, quando há a utilização da oralidade para se comunicar. Nesse momento, a criança consegue emitir sons em forma de “signos” (palavras completas ou fragmentadas) de uma determinada língua. O uso dessa linguagem teria o objetivo de comunicação e de interação com o seu meio social (desenvolvimento externo) e, a partir dele, seria possível manifestar uma atividade cognitiva, psicológica (desenvolvimento interno). Desse modo, conclui que, “o funcionamento psicológico tornar-se-ia funcionamento consciente, e o pensamento propriamente dito se instauraria, como produto da interiorização das unidades e das estruturas da língua do meio social” (BRONCKART, 2006, p. 35).

Ainda, a partir dos pensamentos de Vygotsky, Bronckart (2006) explana que a psicologia tem como unidade de análise a ação significativa, uma intervenção humana dotada de um motivo e de uma intenção; e como princípio explicativo a atividade coletiva. Assim, a ação da linguagem depende de uma autoavaliação e uma avaliação do outro (social), podendo ser verbal ou não (pensamento). Desse modo, “a racionalidade atribuída pelo agente à sua própria ação é apenas um produto secundário da racionalidade social construída na avaliação da atividade

coletiva” (BRONCKART, 2006, p. 50). Outrossim, comenta que a linguagem nasce da interação social e seria um estimulador fundamental para o desenvolvimento cognitivo (psicológico) do ser humano. O autor detalha que

(...) o desenvolvimento do homem está intrinsecamente relacionado ao efeito que permanentemente exercem sobre ele uma atividade social e significações de linguagem já existentes e em permanente evolução. Portanto, é na própria construção do social e do semiótico que se situam, em última instância, os princípios explicativos do humano. Nesse sentido é que literalmente compreendemos a fórmula de Blonskii, incansavelmente reproduzida por Vygotsky: “o comportamento só pode ser explicado pela história dos comportamentos”, isto é, o comportamento só pode ser explicado pela história, no sentido estrito desse termo, ou seja, pela construção e pela evolução das organizações sociais (BRONCKART, 2006, p. 55).

Aproveitando essa linha de pensamento, utilizando alguns pontos e questionando outros, Bronckart idealizou a teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), como se pode ver a seguir.

2.2 A teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

A teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) pode ser entendida como uma extensão do Interacionismo Social de Vygotsky. Essa teoria se baseava em uma perspectiva monista, a qual entende que o corpo (material – físico – biológico) e o espírito (imaterial – meio ambiente – social) trabalham juntos para o desenvolvimento humano, por isso, ele próprio denominou a teoria de “a ciência do humano”: “A tese central do interacionismo sócio-discursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 1999, p. 42). Para Bronckart (2006), as dúvidas que norteavam a teoria de Vygotsky sobre como surgia a consciência e como ela se desenvolvia tinham como resposta a linguagem. “A especificidade do ISD é a de postular que o problema da linguagem é absolutamente central ou decisivo para essa ciência do humano” (BRONCKART, 2006, p. 10).

Segundo Bronckart (2006), o ISD tem como unidade de análise a atividade de linguagem (unidade sociológica), um “agir comunicativo”, e a ação de linguagem (unidade psicológica). A atividade se constitui quando o ser humano usa a linguagem para se organizar socialmente e a ação quando a representa em discursos e textos. Esses textos se organizam em gêneros textuais, os quais abrangem uma grande quantidade de interações verbais e não-verbais que envolvem as ações humanas e, por isso, a teoria seria denominada de sociodiscursiva. À vista disso, a linguagem, além de permitir a comunicação, também nasce das interações sociais,

ou seja, a partir do meio social, a linguagem se concretiza, organiza as ideias no interior do indivíduo, desenvolve sua inteligência e, após, permite novamente interagir no social.

Bronckart (2006, p.17) complementa: “com isso, contesto a hipótese vygotskyana a respeito das duas raízes disjuntas de desenvolvimento, mas assumo plenamente a hipótese do papel decisivo da interiorização dos signos sociais na constituição e no desenvolvimento do pensamento consciente”. Nesse sentido, Bronckart (2006) reflete sobre os signos como representação de tudo que está no mundo e que pode ser expresso pela linguagem. Como exemplo, Costa (2012, p. 50) menciona sobre a forma de aquisição da linguagem pela criança, quando diz que “a criança não vai criar instrumentos, mas se apropriar dos instrumentos já criados pela sociedade [...] vai se apropriar da língua utilizada pelo grupo familiar”. Também, Costa (2012, p.50) explica que “essa apropriação cria a condição para o surgimento de capacidades autorreflexivas (conscientes) e tem como consequência a reestruturação do funcionamento psicológico”.

Assim, o ISD aborda que o humano já nasce com um aparato biológico preparado para internalizar os signos linguísticos, porém é essencial a interação com o social a partir da linguagem para desenvolver o intelecto e o constituir como um ser sociável. À luz dessa teoria sociointeracionista que a pesquisa utiliza a linguagem dos professores, constituída pelas interações sociais e materializada nos seus textos, para refletir sobre a docência. Portanto, para entender como essa interação se efetiva, é necessária uma breve pesquisa sobre a evolução da Língua Portuguesa e, por isso, seguem alguns aspectos históricos relevantes.

3. BREVE HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA

Se há algo que demonstre perfeitamente a constituição e evolução através da interação social é a língua. Durante séculos, apesar de certa regularidade, mostrou-se ser mutável e heterogênea, apresentando variações conforme a idade, o nível de escolaridade, a classe social, a região em que se encontra e o período histórico, por exemplo. A língua, instrumento da linguagem, modificou-se conforme a necessidade humana de interagir, comunicar e evoluir.

Conforme Haury (2008), a Língua Portuguesa surgiu a partir da transformação de outra língua, o *latim*, que era falada pelos romanos da região de Lácio na Itália. Naquela época, o aumento de poder se dava com o aumento da conquista de novos territórios e, conseqüentemente, seus costumes e língua eram impostos aos povos conquistados, resultando no *latim vulgar*. Após, com o enfraquecimento do Império Romano, ocorreram diversas

investidas dos povos bárbaros, transformando e dividindo a língua no *latim eclesiástico*, cultivado apenas nos mosteiros, e o *latim bárbaro*, empregado pelos tabeliães nos cartórios. Assim, a nova língua era disseminada por todas as regiões, misturando-se com outras línguas e criando novas, como as línguas neolatinas: francês, italiano, espanhol, romeno, galego e português (HAUY, 2008).

Muitos foram os fatores que contribuíram para o surgimento dessas novas línguas, como “o tempo, a política de dominação dos romanos, a vastíssima extensão geográfica do Império e sua fragmentação política e, principalmente, a ação do substrato e do superestrato” (HAUY, 2008, p. 27). O substrato linguístico consiste no “conjunto dos falares diversos dos povos vencidos e conquistados, cuja língua se infiltrou na do povo vencedor”; e o superestrato limita-se à influência no vocabulário (HAUY, 2008, p. 27). Para a estruturação do português, por exemplo, houve grande influência dos celtas, como nas palavras cavalo (< *caballus*), carro (< *carrus*), gato (< *cattus*), cerveja (< *cerevisia*), ou ainda, a sonorização do p: *lupu* > lobo. Já com a invasão dos árabes e sua influência no superestrato, muitas outras palavras compuseram o léxico português, como *alface, arroz, laranja, girafa, alqueire* e *almofada* (HAUY, 2008). Dessa maneira,

a partir do século XIV, já com feição própria, distinta dos outros falares da região e com características que a distinguiam do galego, a língua portuguesa, levada pelas conquistas das epopéias marítimas a outras partes do mundo, continuou evoluindo, transformando-se sob a ação de inúmeros fatores e repetindo, através dos séculos, a sua história (HAUY, p. 32, 2008).

Em se tratando do português do Brasil, houve contribuição em seu léxico da língua nativa tupi-guarani, como as palavras *tatu, arara, capivara, pitanga, jacaré* e *mandioca*, entre tantas outras. E também a influência das línguas, tanto do tupi, quanto de escravos africanos, na vocalização do dígrafo *lh* em *i*, como nas palavras *muié* (mulher) e *mio* (milho); a redução dos ditongos *ou* e *ei*, como na pronúncia das palavras *porquera* (porqueira) e *falô* (falou); ou ainda, a apócope do *s*, principalmente nos verbos, como *vamo* (vamos) e *temo* (temos) (SPINA, 2008). Esses exemplos são apenas alguns diante da grande herança linguística que, inclusive, carrega-se até os dias atuais.

Portanto, fica evidente que a Língua Portuguesa nada mais é do que o resultado das interações entre diversos povos, cada um com suas peculiaridades linguísticas. É possível identificar que algumas palavras são escolhidas para uma certa finalidade e/ou destinatário, ou

ainda, expressam sentimentos, emoções, atitudes, responsabilidades etc. Isso pode ser verificado nos textos dos professores, posteriormente explanados, que demonstram várias características sobre a constituição do professor e sua prática pedagógica. Logo, tendo em vista a ideia de linguagem proposta pelo ISD e a evolução da Língua Portuguesa nesses últimos séculos, reflete-se, a seguir, sobre sua relação com o trabalho docente.

4. LINGUAGEM E TRABALHO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE DOCENTE

A proposta da teoria do ISD, como já mencionado anteriormente, diz que a linguagem é o resultado das interações sociais que existem entre as pessoas e o meio em que estão inseridas, constituindo e modificando a ambos. E isso pode ser visto claramente nas interações sociais oriundas do trabalho, neste caso, do trabalho docente.

4.1 História do trabalho: diferentes concepções

O trabalho, durante muito tempo, era visto como uma atividade mecanizada, em que o trabalhador deveria executar as tarefas de forma perfeita e sucessiva. O objetivo central do trabalho era a produção de bens materiais, visando sempre o lucro. Ou seja, quanto mais o trabalhador seguia rigorosamente as prescrições, mais ele produzia, gerando maior vantagem econômica. Segundo Machado (2007), para que houvesse a “adaptação dos indivíduos ao trabalho”, muitas pesquisas eram realizadas no intuito de buscar melhorias e aperfeiçoamento na linha de produção, nos treinamentos dos trabalhadores e do que necessitavam para serem ainda mais eficientes e produtivos.

Nesse sentido, as atividades que envolviam o intelecto, entre elas a docência, não eram consideradas um trabalho, pois delas não resultava um produto que pudesse ser vendido e obtido lucro econômico. Eram tarefas que precisavam ser remuneradas sem que houvesse um retorno financeiro lucrativo. Machado (2007, p. 83-84) menciona que

é nessa época que [...] os economistas Smith, Say e Malthus propuseram a aplicação do termo “trabalho” para as atividades produtoras de bens materiais, buscando ainda estabelecer uma divisão entre o “trabalho produtivo” e o “trabalho improdutivo”, destinado ao trabalho doméstico e ao intelectual. É também nessa época que Malthus (1820/1990) propôs chamar de “serviço” a atividade que não fosse produtora de riqueza, contraposta ao “verdadeiro trabalho”.

Conforme Machado (2007), com o passar dos anos, os trabalhadores se juntaram em sindicatos e começaram a questionar as rigorosas prescrições a eles impostas e a reclamar por

mudanças na forma como eram vistos e tratados dentro das fábricas. Utilizavam um estudo sobre a relação entre o homem e a máquina chamado de Ergonomia do trabalho. Pretendia-se adaptar a tarefa e a máquina ao trabalhador, e não o contrário como vinha sendo feito. O “verdadeiro trabalho”, então, era considerado aquele que abordava o trabalhador em sua totalidade, preocupando-se com o seu bem-estar. Assim, “não se tratava mais de adaptar os indivíduos ao trabalho, mas de melhorar as condições de trabalho para esses indivíduos. [...] com foco no funcionamento global do trabalhador (MACHADO, 2007, p. 86).

Nesse ínterim, no caso do trabalho docente, objeto desta pesquisa, é preciso considerar não apenas aquilo que é observável, como a aula frente ao aluno, mas suas várias dimensões, seus diferentes momentos, os quais se efetivam em um contexto de prescrições, como abordado a seguir.

4.2 Trabalho docente: o prescrito e o realizado

Machado (2007) discorre sobre duas formas distintas de trabalho: o prescrito e o realizado. O trabalho prescrito seria aquele advindo do cumprimento fiel das prescrições expostas em textos oficiais e/ou exigidos pelos superiores. Um exemplo seria a Base Nacional Comum Curricular¹ (BNCC) que regulamenta a forma como os professores devem abordar os conteúdos em sala de aula. Já o trabalho realizado, aquele que efetivamente é aplicado e que resulta não só de prescrições, como de outros fatores que envolvem a atividade, como o físico e psicológico do trabalhador, o ambiente, o “outro”, os instrumentos e materiais utilizados. Nesse caso, considera-se o amplo contexto de atuação do professor, o qual pode abranger diferentes aspectos: alunos em vulnerabilidade social, estudantes com problemas de aprendizagem, escolas sem uma estrutura apropriada, pais que não valorizam a educação etc.

Souza-e-Silva (2004), para abordar o assunto “trabalho”, desenvolve a concepção de trabalho prescrito como “tarefa” e o trabalho realizado como “atividade”. Para ela, as prescrições norteiam o agir do professor, mas a atividade é resultante da interação com o meio em que está inserido. “A atividade é uma resposta às prescrições determinadas exteriormente ao trabalhador e, simultaneamente, ela é susceptível de transformá-las” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 89). Ainda, comenta sobre a experiência que o docente adquire nesse enlace entre o trabalho prescrito e o realizado: “portanto, a ação do professor consiste não apenas em operacionalizar as prescrições, mas também em colocá-las à prova e delas reapropriar-se para

¹ Conforme o Ministério da Educação, a BNCC é um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”.

sua experiência pessoal” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 95). Corroborando esse entendimento, Amigues (2004, p. 37) explana que

a tarefa refere-se *ao que deve ser feito* e pode ser objetivamente descrita em termos de condições e de objetivo, de meios (materiais, técnicos...) utilizados pelo sujeito. A atividade corresponde *ao que o sujeito faz* mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo portanto diretamente observável mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito.

Conseqüentemente, em muitos trabalhos e principalmente na docência, é quase impossível seguir à risca todas as orientações impostas nas prescrições, principalmente se há interferências externas. Por isso, Machado (2007) comenta que o trabalho docente é “conflituoso”, pois o agir do professor precisa estar em constante adaptação à realidade, mudando e redirecionando a atividade pedagógica conforme a necessidade daquele momento específico ou diante de impedimentos que obstruem sua realização.

As prescrições no trabalho docente são organizadas e pensadas para o coletivo, pois visam um ensino comum a todos, gerando uma estabilidade na forma como a educação é recebida e oferecida. Porém, cada professor vai reagir de uma forma diferente em relação às regras e normas que organizam seu trabalho. O desenrolar da aula e seus resultados dependem muito da realidade de cada aluno, professor, escola e comunidade. Souza-e-Silva (2004, p. 91) explana que

o trabalho não é somente organizado pelos consultores e as direções. Ele é reorganizado por aquele(a)(s) que o fazem, essa organização coletiva comporta prescrições indispensáveis à realização do trabalho real. A organização do trabalho efetuada pelos professores é, assim, uma resposta às prescrições. É também uma atividade dirigida sobretudo aos alunos, mas extensiva também a suas famílias e à sociedade.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Amigues (2004, p.40) discorre que

o trabalho do professor inscreve-se em uma organização com prescrições vagas, que levam os professores a redefinir para si mesmos as tarefas que lhe são prescritas, de modo a definir as tarefas que eles vão, por sua vez, prescrever aos alunos. Assim, a relação entre a prescrição inicial e sua realização junto aos alunos não é direta, mas mediada por um trabalho de concepção e de organização de um meio que geralmente apresenta formas coletivas.

Além disso, para Machado (2007), o trabalho docente vai muito além da atividade realizada dentro da sala de aula. Antes é preciso de um planejamento que defina o método a ser utilizado, os materiais, os conteúdos. E depois é preciso de uma avaliação, tanto dos alunos e da aula em si, como de sua própria atuação como professor. Durante todo esse processo do

trabalho docente, existe uma interação entre o professor e o meio em que está inserido, em que um interfere e/ou modifica o outro, constituindo o seu agir. Um agir que, muitas vezes, pode ser impedido de evoluir pelas inúmeras prescrições que o regem.

Assim, o trabalho docente, resumidamente, consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação -, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação (MACHADO, 2007, p. 93).

Em complemento, Souza-e-Silva (2004, p. 92) comenta que “nessa perspectiva, a ação do professor não se restringe ao contexto e às interações, mas se inscreve em uma história didática da classe e participa de sua manutenção e de sua evolução”. Ou seja, a atividade do professor também é recebida e desenvolvida de maneira distinta por cada aluno. Todos assistirão à mesma aula, mas cada um absorverá o conteúdo de forma única e com um aprendizado singular.

Ademais, a aula do professor não é única e feita para um único dia, faz parte de um planejamento contínuo, em que há uma conexão entre uma aula e outra. Como exemplo disso, tem-se a evolução das tarefas simples para as mais complexas, o tema de casa e a retomada do assunto da aula anterior para dar continuidade na próxima. São exemplos que demonstram a atividade docente em um movimento permanente, desde o planejamento, a manutenção, a transformação/evolução, até a avaliação, sempre de forma contínua, organizada e de aperfeiçoamento. Nesse sentido,

para a ergonomia do trabalho, a questão não consiste apenas em saber como um professor faz para gerenciar as interações sociais em sala de aula, mas como ele faz para organizar um meio de trabalho que mobiliza um grupo/classe de modo a realizar coletivamente uma tarefa. O resultado dessa ação coletiva se inscreve na história da classe: passado e futuro. (...) Ensinar não é fazer aprender imediata e instantaneamente (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 93).

Em consequência, é comum o trabalho docente ser alvo de duras críticas pelo desempenho ruim das escolas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)², pois a problemática em torno dessa questão é o de como pode esse índice ser ruim se somente é preciso seguir as prescrições. Isso acontece porque, normalmente, quem faz esse juízo de valor

² Segundo o Ministério da Educação, o IDEB é um “índice formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino”.

são pessoas alheias ao cotidiano do professor e que não têm conhecimento suficiente sobre o trabalho efetivamente realizado. Nesse contexto, Amigues (2004, p. 36) discorre que

de acordo com esses pontos de vista, os valores deste trabalho são atribuídos pelas próprias pessoas que se acham fora dele; e geralmente as ações dos professores são submetidas a críticas repetitivas: o que é feito não corresponde ao que deveria ter sido feito, os professores utilizam meios diferentes dos que deveriam utilizar, etc. Em suma, trata-se de julgamentos externos que incidem sobre as formas do fazer do professor, que não são estudados por si mesmas e que se desenvolvem em situações reais, que também não são objeto de uma análise particular.

Outrossim, a docência é um trabalho como qualquer outro e deve ser visto como tal. Inclusive, acaba se manifestando além daquilo que é o esperado e indo além do que lhe é oferecido. Um trabalho altamente produtivo e intelectual. Contudo, os resultados não são imediatos, ao contrário, são pequenos tijolos que, ao final, se erguem em uma enorme construção:

o tempo de ensino não é paralelo ao tempo de aprendizagem, não podendo essas duas temporalidades ser sobrepostas ou confundidas. (...) a aprendizagem escolar não se esgota na atividade de ensino que a gera, assim como o trabalho do professor não pode ser analisado a partir do desempenho escolar dos alunos (AMIGUES, 2004, p. 48-49).

Muitas dessas questões que circundam o trabalho docente acabam aparecendo nos textos dos professores – *agir comunicativo* – após uma análise mais detalhada, permitindo a reflexão e discussão de forma concreta e atualizada para uma devida intervenção posterior. Tendo em vista essas considerações, a seguir, apresentam-se os aspectos metodológicos da pesquisa, os quais se baseiam na teoria do ISD e pretendem analisar o agir do professor por meio dos textos que produz sobre seu trabalho.

5. A OBSERVAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE A PARTIR DOS TEXTOS DO PROFESSOR: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Apresentam-se, agora, aspectos relacionados ao desenho da pesquisa, como o contexto de análise, o instrumento gerador de dados e o modelo de análise do ISD.

5.1 O contexto da análise

A pesquisa tem por finalidade analisar o agir comunicativo do professor em formação continuada, ou seja, averiguar a forma como o professor se manifesta com relação à atividade

que desempenha a partir da análise dos textos que produz. Nesse sentido, traz reflexões sobre o trabalho docente a partir da linguagem. Conforme Machado e Bronckart (2009, p.35), “essas diferentes interpretações do agir encontram-se construídas nos e pelos textos, que têm o poder de configurar a ação humana”. Nesse sentido, os participantes escolhidos foram professores de Língua Portuguesa que atuam³ na região de abrangência da UFFS, contexto ao qual se vincula esta pesquisa. Desse modo, após fazer a consulta sobre a disponibilidade dos trabalhadores para participarem da pesquisa, cinco docentes sinalizaram interesse, os quais são, doravante, denominados de A, B, C, D e E.

5.2 O instrumento gerador de dados

O instrumento de trabalho do professor é considerado exatamente a linguagem, então, nada mais justo que utilizá-la para refletir sobre a docência. Nessa perspectiva, o conceito de linguagem usado para a análise se baseia na teoria do ISD, a qual discorre, como já descrito, que o surgimento e o aperfeiçoamento dessa capacidade específica dos seres humanos se realizam por meio das interações sociais, influenciando, inclusive, na constituição do indivíduo. Com isso, o professor, antes, durante e depois do seu trabalho, constitui-se a partir de outras vozes com que mantém contato no seu cotidiano e que acabam se misturando e se manifestando nos seus próprios discursos.

Nesse caso, esses discursos são manifestados em textos escritos que resultam de respostas a um questionário elaborado pelas pesquisadoras e enviado por *e-mail*. O questionário, instrumento gerador de dados, divide-se em duas partes: primeiramente, apresentam-se questões objetivas, as quais, a partir de um levantamento quantitativo, ajudam a traçar um perfil do grupo de profissionais docentes em formação continuada; e, em um momento posterior, mobilizam-se questões discursivas, que permitem aprofundar os conhecimentos sobre a atividade desses trabalhadores. O quadro 1 traz esses questionamentos:

Quadro 1 - Roteiro do Questionário

Parte 1 – Questões de múltipla escolha.

Marque a resposta que está de acordo com seu posicionamento:

1. O que o motivou a procurar o Curso de Licenciatura em Letras Português e Espanhol?

a) Estudar uma língua estrangeira.

³ Cumpre esclarecer que a escolha por professores da região de abrangência da UFFS justifica-se pelo fato de que se considera essencial investigar o contexto no qual se está inserido.

- b) Preparar-se para concursos públicos.
- c) Ser professor.
- d) Cursar uma área que se aproximasse de seu verdadeiro objeto de conhecimento (jornalismo, direito, pedagogia, fonoaudiologia etc.)
- e) Ter mais conhecimento sobre a língua.

2. Reflita acerca do perfil do “bom professor” (em termos gerais). Como você descreveria esse profissional?

- a) Ter amplo conhecimento em sua área profissional.
- b) Ter ampla experiência em sua área profissional.
- c) Ter vocação para desempenhar as atividades em sua área profissional.
- d) Ter conhecimento e experiência em sua área profissional.
- e) Ter uma formação que lhe dê condições de atuar com eficiência em sua área profissional.

3. No que diz respeito ao professor de Língua Portuguesa, em específico, quais características você acredita que esse profissional deve ter?

- a) Ter domínio da Gramática Normativa (conhecer as regras que constituem o sistema da Língua Portuguesa).
- b) Ser um bom leitor (ler obras literárias, textos teóricos, textos informativos etc.).
- c) Ser um bom escritor (ter domínio da escrita).
- d) Ter conhecimento sobre a língua, sobre a literatura e sobre ensino de Língua Portuguesa.
- e) Todas as respostas anteriores.

4. Marque 5 (cinco) ações/procedimentos que você considera cruciais para uma prática pedagógica eficaz do professor de linguagem.

- Trabalho com gêneros diversos (exploração de características sociodiscursivas e estruturais).
- Proposta de atividades de escrita de textos.
- Desenvolvimento de atividades de análise linguística.
- Trabalho com gêneros escritos.
- Exploração de temáticas sociais.
- Desenvolvimento de atividades ligadas à leitura de textos literários.
- Trabalho com gêneros multimodais.
- Desenvolvimento de atividades voltadas para a revisão textual e para a reescrita.
- Trabalho com gêneros orais.
- Ensino de Gramática.
- Finalização do conteúdo curricular previsto.

5. Com relação à concepção de linguagem do professor da área, marque a alternativa que contempla os aspectos metodológicos vinculados ao ensino de Língua Portuguesa atualmente.

- a) Linguagem entendida enquanto instrumento do pensamento.

- b) Linguagem entendida enquanto sistema de regras.
- c) Linguagem entendida enquanto forma de interação.
- d) Linguagem entendida enquanto código, mensagem.
- e) Linguagem entendida enquanto instrumento de comunicação.

Parte 2 – Questões discursivas.

1. Ao longo de sua vida escolar, você vivenciou diferentes experiências, como aluno, com relação ao ensino de Língua Portuguesa. Como você caracteriza essas experiências?

2. Que aspectos você considera mais relevantes quanto à formação profissional do professor? Você acha que a formação do professor é um fator determinante para sua prática pedagógica?

3. De que forma e em que medida o professor interfere na formação do aluno?

4. Como você caracteriza o trabalho do professor de Língua Portuguesa? Fale sobre os aspectos positivos e negativos da profissão. Quanto aos negativos, descreva o que mais o angustia como futuro profissional.

5. Quais são suas expectativas com relação à sua atividade docente?

6. Como pretende relacionar sua concepção de linguagem à sua prática docente?

Fonte: elaborado pelas autoras.

5.3 O quadro teórico-metodológico e analítico do ISD

Para analisar os textos produzidos pelos professores, foram usadas categorias de interpretação baseadas no ISD e nas escrituras de Machado e Bronckart (2009). Primeiramente, e de forma pré-textual, Machado e Bronckart (2009) mencionam uma análise do contexto sociointeracional mais amplo, em que é preciso se atentar para o contexto social em que o professor está inserido ao produzir seu texto. Subsequentemente, Machado e Bronckart (2009, p. 35) propõem uma análise textual, a qual se dá a partir da investigação de diferentes níveis: organizacional, enunciativo e semântico. Nesse viés, busca-se averiguar aspectos relacionados à atividade docente por meio do que é enunciado pelo próprio trabalhador. Na sequência, apresentam-se essas categorias.

5.3.1 Situação de produção

O contexto em que se encontram os textos dos professores é descrito por Machado e Bronckart (2009, p. 47) como de “situação de produção, isto é, as representações do produtor que exercem influência sobre a forma do texto, distribuídas em oito parâmetros – emissor, receptor, local, tempo, papel social do enunciador e do receptor, instituição social e objetivo da

produção”. Assim, segundo os autores, existem vários fatores que influenciam o agir comunicativo do professor no momento em que está produzindo seus textos; esses fatores estão divididos em um contexto físico e em um contexto subjetivo. O físico aborda questões estruturais da produção, como o lugar e qual o momento em que está sendo produzido o texto. Já o contexto subjetivo envolve a interação social que acontece na produção, como o papel social do emissor e receptor, e o objetivo que se pretende alcançar.

5.3.2 Nível Organizacional

Em um segundo momento, os textos foram analisados tendo-se em vista categorias propostas pelo ISD. Assim, em um momento inicial da análise, cujo foco se volta para os aspectos organizacionais, propõe-se identificar as características globais do texto, isto é, os elementos que estruturam e organizam as ideias ali representadas. Machado e Bronckart (2009, p.54) explicam que

para essa identificação do plano global, servimo-nos de diferentes índices linguísticos (os macroorganizadores, por exemplo), peritextuais (intertítulo, mudanças de partes ou de capítulos), contextuais (presença de parágrafo introdutório apresentando as divisões do texto), assim como de nossos conhecimentos prévios em relação ao gênero ao qual o texto pertence.

Além disso, busca-se destacar no texto do docente as temáticas mobilizadas, o seu agir comunicativo e os principais personagens – *actantes* – que aparecem no discurso, e qual a importância que recebem. Por meio de algumas características linguísticas, como tempos verbais e pronomes, pode ser identificado o discurso de que o professor faz uso para manifestar suas posições (MACHADO; BRONCKART, 2009).

5.3.3 Nível enunciativo

Subsequentemente, analisa-se o plano da inserção de vozes e das avaliações. Esse plano focaliza as “marcas de pessoa, de dêiticos de lugar e de espaço, de marcas de inserção de vozes, de modalizadores do enunciado, de modalizadores subjetivos e de adjetivos” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 58). Nessa lógica, o professor, ao utilizar o *eu* em seu discurso, está demonstrando um agir individual, enquanto que ao usar o *nós/ a gente* está se referindo a um agir coletivo, que pode abranger um grupo restrito ou algo mais amplo. Além disso, a partir de alguns marcadores discursivos ou argumentativos, como *segundo* e *conforme*, infere-se que há vozes explícitas ou implícitas interferindo no agir comunicativo do professor (MACHADO; BRONCKART, 2009).

Outro ponto de análise são os modalizadores do enunciado, como as modalizações *apreciativas*, que manifestam a posição que o actante tem sobre o conteúdo do seu texto (*penso, acredito, etc*); e as *pragmáticas*, que exprimem a intenção ou finalidade daquele agir comunicativo (*talvez, provavelmente, com certeza, é necessário, etc*). Machado e Bronckart (2009, pp. 62-63) explicam que essa análise possibilita “identificar as representações sobre o agir do professor” e sobre “as avaliações que se constroem sobre diferentes formas de agir e sobre os respectivos actantes”.

5.3.4 Nível Semântico

Por fim, volta-se para a identificação de verbos e nomes que expressam um agir do docente relacionado a sua profissão. Conforme Machado e Bronckart (2009), um exemplo que se insere aqui é quando o agir comunicativo do professor está interagindo com o agir comunicativo do aluno: a professora perguntou a resposta da questão ao estudante. Ou, ainda, quando expressam uma atribuição ao professor: a professora tem muita habilidade; quando expressam movimentos corporais: o professor foi até a porta da sala; quando expressam pensamentos: o professor pensou em fazer a atividade, mas desistiu.

Todos esses elementos identificados no texto do professor contribuem para se descobrir o que configura o trabalho docente e de que forma está exposto ou é visto pelo profissional, auxiliando a entender o papel do professor dentro e fora da sala de aula. Assim, na sequência, foram analisados os textos dos professores a partir do quadro teórico-metodológico e analítico do ISD e observadas algumas questões que envolvem o professor e a aula de LP.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A linguagem, partindo da ideia que embasa a teoria do ISD, resulta das diversas interações sociais que as pessoas têm durante sua vida. Especificamente no cenário proposto, em que se trata de docentes, as interações sociais consistem em todas que envolvem o ambiente escolar, abrangendo, inclusive, àquelas externas à escola. Do mesmo modo, a linguagem corrobora para constituir o professor e é usada por este para interagir. Esse *agir comunicativo*, denominado pelos autores, manifesta-se em diversos gêneros textuais, como um *e-mail* para a direção, um bilhete orientador ao aluno ou, neste caso, uma resposta ao questionário de pesquisa.

Inicialmente, a partir das categorias de interpretação baseadas no ISD e nas escrituras de Machado e Bronckart (2009), analisou-se a *situação de produção* dos participantes, ou seja,

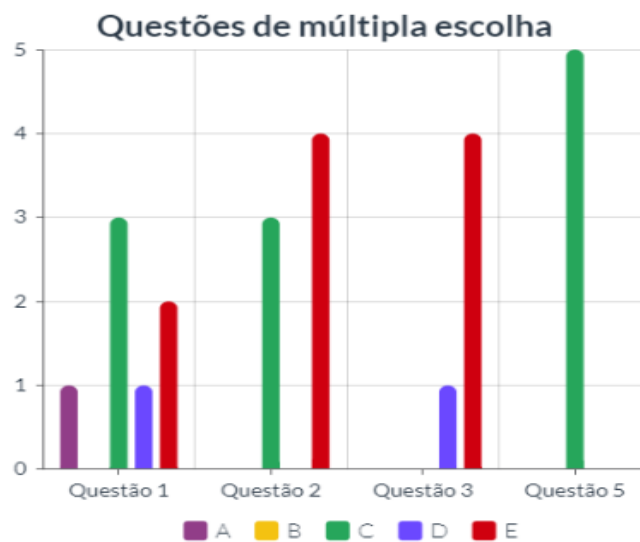
o contexto em que estavam inseridos no momento em que responderam ao questionário. São professores de Língua Portuguesa/Linguagem em formação continuada da rede pública de ensino, entre 7 e 28 anos na profissão, que vivem em uma duradoura crise educacional, com lutas diárias para condições dignas de trabalho, baixos índices no IDEB, aumento da evasão escolar, sobrecarga de trabalho, burocracia, entre outros. Portanto, existem diversas situações resultantes de interações internas e externas à escola que influenciam diretamente o trabalho docente, assim como discorre Antunes (2003, p. 20): “a escola, como qualquer outra instituição social, reflete as condições gerais de vida da comunidade em que está inserida. No entanto, é evidente também que fatores internos à própria escola condicionam a qualidade e a relevância dos resultados alcançados”.

Passa-se, agora, para a análise dos dados quantitativos: as questões de múltipla escolha.

6.1 Análise das questões de múltipla escolha

Na sequência, analisam-se as questões⁴ de múltipla escolha, de forma a observar como o professor de LP se constitui, em que se baseia a sua prática pedagógica e como isso reflete na aula de Língua Portuguesa:

Gráfico 1 - Questões de múltipla escolha



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir das alternativas escolhidas, foi possível constatar que, na questão 1 “**O que o motivou a procurar o Curso de Licenciatura em Letras?**”, a alternativa que mais apareceu foi a letra C, em que o motivo pelo qual procuraram o curso era pela vontade em ser professor.

⁴ No gráfico, são apresentadas as questões 1, 2, 3 e 5. A questão 4 é apresentada separadamente.

Porém, dentre os cinco participantes pesquisados, somente 3 marcaram essa alternativa, demonstrando que os demais, provavelmente, não estão na profissão que gostariam, a não ser que, no decorrer da graduação, tenham mudado suas concepções. Ambos os casos refletem diretamente na constituição do professor e no seu trabalho como docente, pois o primeiro influencia, principalmente, no seu psicológico, podendo torná-lo um profissional frustrado e sem engajamento; já o segundo evidencia a importância da formação do professor durante a graduação.

Na questão 2 **“Refleta acerca do perfil do “bom professor” (em termos gerais). Como você descreveria esse profissional?”**, a alternativa E se sobressai, demonstrando que os participantes acreditam em uma formação que lhes dê condições de atuar com eficiência em sua área profissional. Sob esse viés, destaca-se a importância da formação (inicial e continuada) para os professores, a qual, a partir de novas interações (conhecimentos, experiências, vivências etc.), auxilia na sua constituição como docente e influencia na sua prática pedagógica. Ademais, ressalta-se que é essencial a continuação da formação, mesmo após a graduação, tornando o professor um eterno pesquisador. À vista disso, Geraldi (2010, p. 82) levanta a seguinte reflexão:

nós nos formamos professores ao longo de alguns anos de estudos de certos conteúdos, que adquirimos, que *encorpamos*, e que nos remodelam, nos tornam a pessoa que não éramos. Seguramente, esse tipo de formação é consequência de um longo processo histórico de construção da identidade profissional do professor, que se mostra nos nossos cursos de formação. Certamente reconhecemos que desta forma nos formamos professores.

Já na questão 3, **“No que diz respeito ao professor de Língua Portuguesa, em específico, quais características você acredita que esse profissional deve ter?”**, novamente aparece a alternativa E, porém, desta vez, ela se refere a todas as alternativas anteriores como sendo importantes. Isso significa que os participantes contemplam o professor de Língua Portuguesa como um profissional que detém o domínio de múltiplas habilidades, como ter domínio da Gramática Normativa, ser um bom leitor e escritor e ter conhecimento sobre a língua, sobre a literatura e sobre ensino de Língua Portuguesa.

A identidade social do professor foi transformando-se durante os séculos, passando por um profissional que “sabe o saber produzido por outros”, ou seja, que é consultado pelas pessoas para resolver diferentes problemas e, por isso, é respeitado; depois, converte-se em um docente que gerencia a relação entre o aluno e o conhecimento através do material didático, apenas verificando se houve a fixação do conteúdo (GERALDI, 2010). Já as gerações atuais

suplicam por um professor que transcenda o domínio das habilidades discursivas, que acolha o aluno na sua integralidade, levando em conta suas vivências e experiências para basear seu ensino. Por isso,

o professor do futuro, a nova identidade a ser construída, não é a do sujeito que tem as respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas (GERALDI, 2010, p. 95).

Enfatiza-se aqui que, além das capacidades discursivas, o professor precisa ter um olhar diferenciado para a realidade, a fim de transformar a aula em um verdadeiro acontecimento (GERALDI, 2010). Trata-se do professor reflexivo, questionador, preocupado com a formação crítica de seu aluno.

Para nós, assim deve ser o professor de Língua Portuguesa: não limitado ou escravo de livros ou teorias, mas atestado à vida, comprometido tanto com a tradição quanto com a modernidade, evoluindo sem temer o novo, fiel à sua consciência *sempre* e preocupado em dar e fazer o melhor. Acreditamos que uma atitude coerente e sábia do professor é manter seus canais abertos, consciente de que também aprende com o aluno porque se há troca, há aprendizado de ambas as partes (PEREIRA, 2010, p. 247).

A questão de nº 5, **“Com relação à concepção de linguagem do professor da área, marque a alternativa que contempla os aspectos metodológicos vinculados ao ensino de Língua Portuguesa atualmente”**, foi unânime na alternativa C: linguagem entendida enquanto forma de interação. Sobre esse ponto, destacam-se duas colocações: primeiramente de Geraldi e, depois, de Antunes:

a linguagem é condição *sine qua non* na apreensão e formação de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; ela é ainda a mais usual forma de encontro, desencontro e confronto de posições porque é através dela que estas posições se tornam públicas. Por isso é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão educacional à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-la à luz da linguagem (GERALDI, p. 34, 2010).

a evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas nos leva a admitir que somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante (ANTUNES, 2003, p. 41).

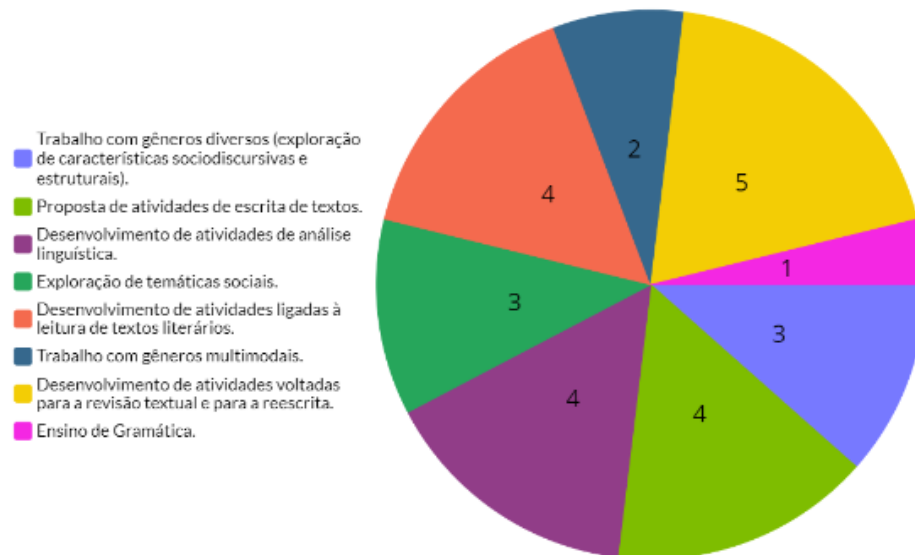
Nesse ínterim, salienta-se que o trabalho do professor, como já sabido, não se resume ao que acontece dentro da sala de aula, mas a parte mais importante está dentro dela: a construção do conhecimento. É neste momento que ocorrem as interações sociais necessárias –

professor e aluno; alunos entre si – para que seja alcançado um aprendizado significativo. E, para que isso aconteça, é preciso buscar no mundo da linguagem a melhor maneira de dizer o que precisa ser dito, de uma forma que o estudante possa ouvir e que faça sentido na sua vida.

A questão 4, “**Marque 5 (cinco) ações/procedimentos que você considera cruciais para uma prática pedagógica eficaz do professor de linguagem**”, diferentemente das demais, permitiu aos participantes que marcassem cinco alternativas e, por isso, foi analisada no seguinte gráfico:

Gráfico 2- Prática pedagógica do professor de linguagem.

Prática pedagógica do professor de linguagem



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar o resultado demonstrado no gráfico acima, pode-se constatar que as práticas mais importantes apontadas pelos participantes foram atividades relacionadas à escrita e leitura de textos, análise linguística e reescrita. Desse modo, fica evidenciada a importância que essas ações têm no trabalho dos docentes, indicando que suas práticas pedagógicas são baseadas, principalmente, na escrita e na leitura. Conforme Antunes (2010), a leitura pressupõe uma interação entre o leitor e o texto na busca pela informação, pelo prazer estético e pela descoberta dos gêneros textuais; e a escrita, também resultante da interação entre o escritor e o possível leitor, requer um conhecimento prévio (adquirido pela leitura) para expressar o que se quer. Logo, essas duas atividades se complementam e devem andar sempre juntas. Assim como a análise linguística, que é utilizada a todo momento, explorando as dificuldades de escrita dos

alunos e não apenas o ensino de regras descontextualizadas; e a reescrita, que é fundamental para a efetivação da análise linguística e a lapidação das habilidades de escrita e leitura.

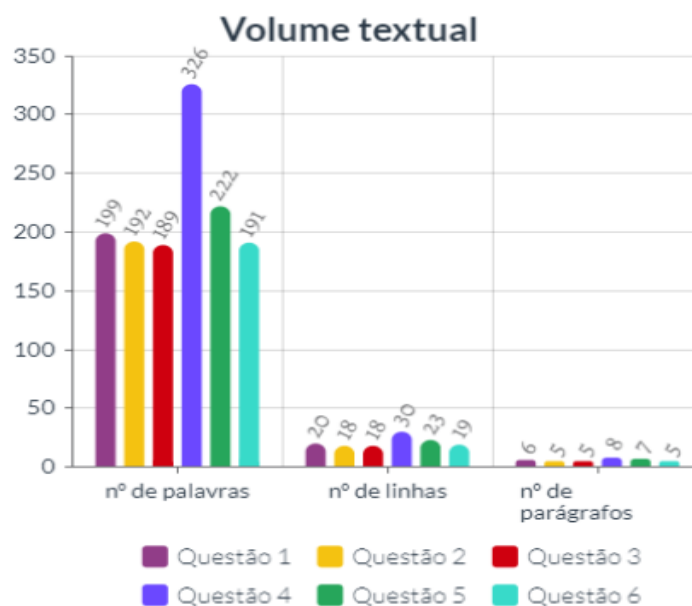
Ademais, algumas ações não aparecem no gráfico porque nenhum participante as marcou: trabalho com gêneros escritos, trabalho com gêneros orais e finalização do conteúdo curricular previsto. Com relação à finalização do conteúdo curricular previsto, já era esperado esse resultado, pois, levando em conta um ensino de qualidade, “empurrar” conteúdo apenas para dar conta de toda programação, é, claramente, ineficaz. No caso dos gêneros textuais, por sua vez, essa constatação é, um pouco, controversa, já que eles são parte integrante da leitura e da escrita, ou seja, é a partir dos gêneros que essas ações de linguagem ocorrem. Toda vez que você lê ou escreve um texto, está utilizando um gênero textual. Verificou-se, então, que os participantes veem as habilidades essenciais para o ensino de Língua Portuguesa como procedimentos individuais e independentes, quando, na verdade, são ações correlacionadas, que se realizam de modo complementar.

Na sequência, parte-se para a análise dos dados qualitativos: as questões discursivas.

6.2 Análise das questões dissertativas

Em um segundo momento, analisam-se as questões dissertativas do questionário. No nível organizacional, percebeu-se que algumas questões eram respondidas com um número de palavras mais volumoso em comparação a outras, demonstrando um interesse maior ou menor em falar sobre determinados assuntos. Os resultados do volume textual podem ser observados na seguinte tabela:

Gráfico 3 - Volume do texto



Fonte: Elaborado pela autora.

Observou-se que o assunto da questão 4, por exemplo, que abordava os pontos positivos e negativos do trabalho do professor de LP, foi o que mais despertou interesse nos participantes em responder. Pressupõe-se que essa vontade maior de responder à questão está ligada ao contexto em que os professores estavam inseridos no momento da escrita, anteriormente mencionado, principalmente com relação aos pontos negativos da profissão. Essa temática fica evidenciada nas respostas dos participantes:

Participante E: “além de todas essas responsabilidades que recaem sobre o professor de Português, o que também vem sobrecarregando os professores nos últimos tempos, é a grande demanda de tempo em função de aspectos burocráticos da profissão”;

Participante A: “aspectos negativos são o excesso de trabalho que temos que levar para casa, muitas vezes sacrificando nossos finais de semana, corrigindo provas, produções textuais, trabalhos dos alunos e também preparando e pesquisando atividades para a semana.”.

Da mesma maneira, percebeu-se que a questão 3, que perguntava sobre a influência do professor na formação do aluno, foi a que teve menos volume, despertando menor interesse em falar do assunto. Um dos participantes abordou esse tema da seguinte maneira:

Participante A: “figurativamente, os alunos costumam espelhar-se em bons e maus profissionais, portanto, as estratégias e/ou metodologias empregadas em sala de aula podem fazer com que os alunos interajam mais entre si por meio da linguagem, ou, na pior das hipóteses, que eles passem a gostar cada vez menos de trabalhar com a Língua Portuguesa”.

Essa abordagem discorre não só sobre a influência positiva do professor, mas também, sobre a influência negativa que pode ter aos olhos de seus alunos, dependendo da sua abordagem pedagógica. Portanto, existem vários fatores que influenciam o agir comunicativo do professor no momento em que está produzindo seus textos, principalmente a reação dos alunos às suas aulas. À vista disso, Geraldi (2010) explana sobre a aula como acontecimento, em que as experiências e vivências do cotidiano do aluno fundamentam as perguntas que irão nortear a aula: “Imagine uma aula em que se interrogue sobre o acontecido. Cada criança volta para a escola cheia de histórias, de coisas a narrar, de peripécias a comentar. Como foram as coisas cá, como foram lá: curiosidades e vida (GERALDI, 2010, p. 97). Entende-se que partir dessa concepção de aula proposta por Geraldi (2010) ajude a instigar o interesse do aluno, um

dos objetivos principais da docência. Contudo, cumpre destacar que, para isso, ao professor precisam ser dadas condições dignas de trabalho.

Dando seguimento, na maioria das respostas, foram mencionados os *actantes* alunos, professores em geral e professor de Língua Portuguesa como sendo os personagens que aparecem nos textos e estão presentes nos discursos dos participantes analisados, como nas passagens a seguir:

Participante A: “linguagem pressupõe interação, sendo assim, minha prática visa capacitar os alunos a se expressarem de forma clara e adequada em todas as situações comunicativas, respeitando o seu conhecimento prévio, aprimorando esse saber e sua cultura, com vistas a torná-los capazes de ler o mundo que os rodeia com olhos críticos e interagir com os outros de forma satisfatória e, principalmente, respeitosa.

Participante E: Hoje, o papel do professor é muito importante na escola e na sociedade, assim como as estratégias e metodologias empregadas em sala de aula são muito importantes na formação desse aluno. Precisamos estimulá-los e instigá-los constantemente, para que busquem o conhecimento, e desenvolvam o pensamento crítico.

Conclui-se, então, que a interação professor-aluno, alicerçada no uso da linguagem, é a base de toda prática pedagógica e está fundamentada em uma concepção interacionista. Isso se dá porque o professor demonstra uma preocupação na finalidade do seu ensino, visando a formação crítica do seu aluno. Assim, “como *ensinar e aprender* demandam objectos, e estes são *conhecimentos*, então há na escola uma relação com certos conhecimentos. A relação é triádica: o professor, o aluno, e os conhecimentos” (GERALDI, 2010, p. 82). Corroborando com essa ideia, Antunes ressalta a importância da forma como o conhecimento é apresentado ao aluno pelo professor:

tenho ouvido, em certas ocasiões, queixas dos pais de que “o filho não gosta de ler, não gosta das aulas de português” e, quase sempre, a culpa velada ou explícita dessa falta de gosto é, simplesmente, do aluno. Falta-nos examinar os objetivos com que essas aulas são conduzidas e, conseqüentemente, as atividades que são propostas. Gosto também se ensina; afeto também se cultiva; não nascem de graça (ANTUNES, 2007, p. 132).

Em nível enunciativo, destaca-se a seguinte passagem:

*Participante C: “a **minha** experiência em língua portuguesa foi bem satisfatória. Lembro-**me** das aulas e de como **eu** achava interessante escrever textos”.*

Nota-se que o participante, ao falar sobre sua história como aluno de LP, utiliza os pronomes *minha*, *me* e *eu* para introduzir um discurso individual, relacionado com algo que faz parte da sua vida, da sua constituição como professor. Diferentemente do que é visto na passagem abaixo:

*Participante D: “**nossos** alunos muitas vezes são reflexo do que **fazemos**, **dizemos** e **lhes ensinamos**”.*

Aqui, observa-se o uso do pronome *nossos* e dos verbos *dizemos* e *ensinamos*, demonstrando um discurso coletivo, em que o participante passa a fazer parte de um grupo, neste caso, dos professores. Portanto, infere-se a ideia de que, quando os participantes se referem a atitudes relacionadas à sua profissão, seu agir comunicativo externaliza um pensamento de grupo. Diferentemente do que acontece quando falam de suas experiências ou lembranças de vida, de um momento particular, único, só seu. Além disso, o uso de marcas com intenção coletiva, demonstra um certo compartilhamento de responsabilidade, como se o que está sendo dito fosse a reprodução da voz do grupo e não uma opinião própria, individual.

Dentre os modalizadores do enunciado, destacam-se avaliações inseridas, sobretudo, pelos verbos *acredito*, *penso* e pelos advérbios *certamente* e *inegavelmente*, como nas passagens que seguem:

*Participante A: “apesar de estarmos em constante formação e aquisição de novas experiências ao longo de nossa trajetória docente, **acredito** que, mesmo que inconscientemente, tendemos a reproduzir experiências que vivenciamos enquanto alunos”.*

*Participante D: “isso varia muito de um profissional para outro, mas **penso** que todos nós ainda temos muito a aprender sobre o ensino da língua”.*

*Participante D: “tive ótimas experiências como aluna nessa área, sempre gostei de ler e escrever, **certamente** por isso a escolhi como área de formação”.*

*Participante C: “uma formação consistente é, **inegavelmente**, determinante na formação do professor”*

Manifesta-se, aqui, a opinião que o participante tem sobre aquilo que escreveu. Neste caso, o participante A usa o modalizador *acredito* para enfatizar a importância que dá à formação continuada do professor, que precisa estar sempre em busca de refletir sobre sua atuação e aprimorar sua prática pedagógica. Essa questão traduz o cenário atual da educação, em que é imprescindível aos professores de LP adaptarem seus conhecimentos à evolução tecnológica, à variação da língua e à saúde mental de seus alunos, por exemplo.

O participante D usa o modalizador *penso* para expor uma visão que é dele e que existe independente de opinião contrária. Para ele, a caracterização do trabalho docente varia muito para cada profissional, mas um fato é certo: o professor de LP nunca estará completo, pois sempre haverá algo sobre a língua para aprender. Isso corrobora com a ideia de que, se a língua está em constante interação e mudança, o professor de LP deve se comportar de forma igual. Em outro momento, o mesmo participante utiliza o modalizador *certamente*, sendo possível compreender que se trata da manifestação de uma posição de certeza sobre a informação escrita. Nesta situação, o uso do modalizador salienta a sua experiência como aluno da disciplina de LP e o quanto isso foi crucial para a definição da sua profissão.

Já o participante C se apropria do modalizador *inegavelmente* para demonstrar ser inquestionável o que está sendo dito no seu texto. Reitera a importância da formação continuada para uma boa prática pedagógica, em que o professor tenha a oportunidade de ser inserido em um contexto de estudo e pesquisa contínuos. Essa informação revive a problemática, anteriormente mencionada nos textos dos professores, acerca da sobrecarga de trabalho, pois, tendo em vista o acúmulo de atividades, é improvável que o professor consiga permanecer em constante pesquisa/estudo.

Em nível semântico, observa-se o uso do verbo *ter/tem* para atribuir uma habilidade ao professor, como nas passagens:

*Participante C: “é um trabalho complexo, pois o professor de língua portuguesa **tem** diferentes e abundantes dimensões para desenvolver, tais como: leitura, análise linguística, gramática, escrita e reescrita. São diversas semioses a serem trabalhadas”.*

*Participante B: “acredito que em primeiro lugar, deve se **ter** “vocação”, em seguida uma sequência interminável de estudo ao longo da carreira, sempre aperfeiçoando-se para o mesmo”.*

Essa atribuição feita pelo professor sobre sua própria profissão ajuda a entender como ele a vê e a caracteriza. Para o participante C, o seu trabalho é caracterizado pela função de ter diversas dimensões que precisam ser desenvolvidas para a atuação plena da docência. Retrata sua profissão através das habilidades que precisa desenvolver em uma aula de português, conceituando, assim, o professor de LP como aquele profissional que domina essas muitas habilidades. No entanto, para o participante B, o professor, antes de tudo, precisa ter vocação para a profissão, referindo-se a uma habilidade natural, um dom que facilita a realização da docência. Porém, logo em seguida, menciona ser essencial a formação continuada, para que esteja sempre em aperfeiçoamento. Assim, entende-se que, independentemente de ter “nascido” para a docência ou a escolhido mais tardiamente, a formação continuada é indispensável para a sua manutenção e eficácia.

Nesse mesmo sentido, pode-se perceber essa questão das habilidades que são impostas ou exigidas dos professores de Língua Portuguesa, pelos outros e por eles mesmos, de duas maneiras: uma aborda isso de forma positiva, expressando a importância do conhecimento para um bom ensino; a outra, de forma negativa, retrata que, em excesso, prejudica e atrapalha o trabalho docente. Para exemplificar, apresentam-se as passagens que seguem:

Participante E: “o professor de Língua Portuguesa precisa ter um bom nível de conhecimento, gosto pela leitura e pela escrita, e ser criativo na hora de desenvolver suas práticas”.

Participante A: “o que me causa uma certa angústia é a gama infinita de habilidades a serem trabalhadas nas aulas de Português (ensinar a ler bem e a escrever com precisão, despertar no aluno o gosto pelos clássicos da literatura, dos quais muitos fogem por causa da linguagem muito diferente da atual e, ainda, apresentar-lhes os inúmeros gêneros textuais com todas as suas características próprias e estruturação adequada”.

Sobre esse enfoque negativo, afirma-se o seguinte:

Isso acontece porque esses professores, levados pelo discurso da academia, buscam incessantemente ultrapassar esse cenário tradicional de ensino já descrito, que, por questões históricas, contemplava a gramática normativa [...] em decorrência da impossibilidade de desenvolver um trabalho desse tipo, de não conseguirem ser o *super-profissional* [...] os professores acabam angustiados, desenvolvem um sentimento de fracasso e acabam frustrando-se gradativamente (GONÇALVES; CORRÊA, 2017, p. 48).

Pressupõe-se que há uma certa dificuldade em saber o que ensinar, como se não visualizassem o texto como uma única unidade que abrange, por exemplo, os gêneros textuais, a leitura, a produção, a gramática e o texto literário, mantendo um ensino com uma concepção mais tradicional. Ao ver de forma isolada essas habilidades, como se mais e mais conteúdos fossem adicionados ao seu trabalho, sentem-se sobrecarregados e, conseqüentemente, angustiados por não darem conta de tudo. Essa concepção errônea de ensino é resultante da ausência de uma formação (inicial e continuada) que proporcione essas diferentes visões sobre a aula de LP. Nessa perspectiva, é preciso entender que, em vez de o texto/gênero ser mais um “conteúdo” que deve ser ensinado, ao contrário, trabalham-se as habilidades de linguagem a partir do texto/gênero.

Ademais, dentre as habilidades mencionadas, surgiu a polêmica temática do ensino da gramática na seguinte passagem:

Participante D: “há professores que só ensinam Gramática, outros só trabalham textos diversos. Penso que precisa haver aí um equilíbrio, não se pode rasgar a Gramática, esquecer a norma culta e também não tem mais sentido trabalhar as regras soltas e desconexas. O que mais me angustia é isso, a falta de equilíbrio.

Novamente, o ensino de LP está baseado em uma concepção mais tradicional, em que é concebido em partes, sendo que uma recebe peso maior que a outra. No entanto, a gramática, por exemplo, deve ser trabalhada a partir do texto e com o objetivo de auxiliar e aprimorar a produção textual e a leitura do aluno, não de forma apartada, como menciona o participante acima. Antunes discorre sobre essa questão:

o texto não é a forma prioritária de se usar a língua. É a única forma. A forma necessária. Não tem outra. A gramática é constitutiva do texto, e o texto é constitutivo da atividade da linguagem. Sua exploração em sala de aula tem outras razões que deixar as aulas menos monótonas e mais motivadoras. Tudo o que nos deve interessar no estudo da língua culmina com a exploração das atividades textuais e discursivas (ANTUNES, 2007, p. 130).

Por muito tempo, as regras gramaticais tomavam conta das aulas de português, impondo o que era certo ou errado, separava quem “falava bem” de quem “falava mal”, transformando o professor em um corretor gramatical ambulante. Suas práticas pedagógicas limitavam-se em

ensinar palavras e frases descontextualizadas, quando não apenas seguiam rigorosamente o disposto no livro didático, reduzindo seu papel a meros repassadores de informações. Porém, atualmente, essa concepção tradicional de ensino não se encaixa mais nas aulas de LP, sendo necessário uma mudança de visão. Nesse sentido, Antunes (2003, p. 176) traz uma importante reflexão:

aulas de português, perguntemo-nos todos os dias: a favor de quem? A favor de quê? Se as pessoas não ficam mais capazes para – falando, lendo, escrevendo, e ouvindo – atuarem socialmente na melhoria do mundo, pela construção de um novo discurso, de um novo sujeito, de uma nova sociedade, para que aulas de português?

Enfim, a partir das análises dos textos dos professores de formação continuada, pode-se verificar diversas características que constituem o professor e a aula de LP. Determinadas questões tiveram maior destaque e levantaram algumas indagações que são desenvolvidas nas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve a finalidade de compreender, a partir da análise dos textos produzidos pelos docentes e da teoria do ISD, as relações existentes entre o uso da linguagem na constituição do professor de Língua Portuguesa e nas interações sociais que circundam o seu trabalho, ou seja, o seu *agir comunicativo*. Fundamentado na análise, conseguiu-se reunir diversas características e delinear o profissional e a aula de LP baseados nas informações dos próprios professores. Além disso, surgiram algumas questões que encabeçaram discussões e reflexões sobre as problemáticas atuais que envolvem o ensino de LP e seus impactos no âmbito escolar.

Com relação à constituição do professor de LP a partir dos textos que produz sobre sua profissão, pode-se concluir que é um profissional que tem a concepção do dever de deter múltiplas habilidades, as quais não consegue dar conta, contribuindo para uma sobrecarga de trabalho, e, por isso, torna-se angustiado e frustrado. Conforme visto anteriormente na abordagem teórica, essa visão é um resquício histórico de uma prática pedagógica mais tradicional, baseada em uma concepção de ensino dividido em séries, níveis, conteúdos, que ainda não foi superada totalmente. Corroboram com essa visão a continuada desvalorização do trabalho docente, as infinitas burocracias e as prescrições impostas, que, muitas vezes, não acompanham as necessidades do profissional.

Entretanto, apesar de o professor exteriorizar esse sentimento de angústia e frustração, mantém o pensamento focado na melhor forma de ensinar, apoiar, auxiliar e amar os seus alunos. O professor, atualmente, pode até se sentir angustiado, mas persiste por entender que existem crianças e adolescentes que dependem dele para seu crescimento como seres sociáveis. Por isso, é um profissional que sabe da importância que a formação continuada tem para se manter em constante atualização e aperfeiçoar sua prática pedagógica. Assim, busca, a cada dia, melhorar mais o seu ensino e, conseqüentemente, o aprendizado dos alunos.

Outrossim, constatou-se que a constituição da aula de português se dá, a partir do *agir comunicativo* dos professores, de maneira a abarcar a escrita e leitura de textos, análise linguística e reescrita, como habilidades principais. Já o gênero textual ficou em segundo plano, sendo considerado um conteúdo apartado das demais habilidades. Nesse sentido, verificou-se que há uma mistura de diferentes objetos de ensino vinculados a diferentes concepções de linguagem, ou seja, apesar de entenderem a linguagem enquanto forma de interação, concebem o ensino de LP dividido em partes independentes. Essa questão ficou evidente quando os participantes demonstraram certo incômodo em trabalhar com os gêneros textuais, textos literários e a gramática, aproximando-se muito do ensino mais tradicional. Há uma dificuldade em visualizar o ensino da gramática a partir do texto, ampliando e aprimorando as capacidades de leitura e de produção textual, e, portanto, há a impressão de que mais conteúdos estão sendo adicionados ao trabalho do professor, tornando-os angustiados por acharem que não darão conta de tudo.

Antunes (2009) esclarece que o ensino que objetiva a formação integral do cidadão está baseado na língua em uso, nas interações nas quais ela se manifesta, afastando-se completamente de uma língua abstrata e sem propósito.

Aquela *língua-em-função*, que só ocorre sob a forma de atividade social, para fins da interação e da intervenção humana, acontece inevitavelmente sob a *forma da textualidade*, isto é, sob a *forma de textos* orais e escritos, sejam eles breves ou longos. [...] É o texto vivo, que circula, que passa de um interlocutor para outro, que tem finalidades, que não acontece apenas para servir de treino (ANTUNES, 2009, p. 37-39).

Essa concepção de ensino mais tradicional, que não contempla a aula de LP a partir do texto, está enraizada na educação como um todo e parte de uma questão histórica. Porém, o professor necessita que sua didática esteja em conformidade com a teoria interacionista, para

deixar de ser apenas um transmissor de conteúdo e se tornar um mediador e incentivador do conhecimento, baseado nas interações sociais entre a tríade professor, aluno e conhecimento. Nesse sentido,

tudo leva a crer que, por essa forma interativa e discursiva de abordar a língua, se possa viver, dentro da escola, não uma experiência de treino, mas a vivência da atividade verbal e da reflexão sobre suas funções e seus usos. Somente assim, o sujeito dessa atividade pode assumir a condição de interlocutor, com autoria e poder de participação, para, como cidadão, intervir no destino das coisas e do mundo. O destino das coisas e do mundo, somos nós que traçamos. Nessa aventura, a linguagem tem um poder central (ANTUNES, 2009, p. 44).

Por isso, a formação continuada dos professores é muito importante para atualizar e aperfeiçoar o seu ensino. É preciso estar em constante aprendizagem, aberto a novas formas de ensinar a língua materna, sempre visando “favorecer a participação consciente, crítica e relevante das pessoas na construção de um mundo em que todos possam ter vez e voz” (ANTUNES, 2009, p. 45). Ademais, os alunos atuais precisam de professores que não apenas detenham o domínio de diversas habilidades de leitura e de escrita, mas que os acolham com sua bagagem de vida – vivências e experiências -, utilizando-se disso para transformar a sala de aula, como disse Geraldi (2010), em um verdadeiro *acontecimento*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, pp. 35-53, 2004.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. O professor de Língua Portuguesa: modos de ensinar e de apre(e)nder. In: AZEREDO, José Carlos de (Org.). **Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 244-247.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006, 258 p.
- COSTA, Iara Bemquerer. **Linguística III**. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012.
- GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, 208 p.
- GONÇALVES, Ana Cecília Teixeira; CORRÊA, Marcia Cristina. A nova identidade do professor de língua portuguesa e os atuais objetos de ensino de língua materna. In: FAGUNDES, Angelise; ZIESMANN, Cleusa (Org.). **Construindo a profissão: a formação de professores de línguas e literaturas**. Santa Maria: Editora e Gráfica Curso Caxias, 2017. p. 31-51.
- HAUY, Amini Boainain. Origem e Formação da Língua Portuguesa. In: SPINA, Segismundo (Org.). **História da Língua Portuguesa**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, pp. 22-33, 2008.
- MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.
- MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. (Re)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, Anna Rachel. **Linguagem e Educação**. O trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.
- SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez de. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel. p. 81-104, 2004.

SPINA, Segismundo. O Português do Brasil: a contribuição nativa; O afluente africano. In: SPINA, Segismundo (Org.). **História da Língua Portuguesa**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, pp. 296-300, 2008.