

“Ser professor é...” Representações do fazer docente

Anneliese Maria Bento Gama de Carvalho*

Resumo

Neste artigo, apresento, de forma consolidada, os resultados principais de minha pesquisa de doutorado, em que analisei o agir de dois sujeitos professores do ensino fundamental em situações interativas de “aula” e “entrevista” (semidiretiva), investigando como o sujeito se constrói “professor”, agindo no gênero “aula” e falando sobre o seu agir no gênero “entrevista”. O quadro teórico-metodológico da pesquisa envolveu: Teoria da Atividade; Intencionismo Sociodiscursivo; Teoria das Representações Sociais; Linguística de Textos; Estudos sobre referenciação e enunciação e Análise do discurso. O *corpus* foi constituído por aulas e entrevistas gravadas com duas professoras dos primeiros anos do ensino fundamental, em Portugal e no Brasil. Os resultados revelaram uma maior congruência de regularidades entre as representações sociais dos sujeitos professores observados nas situações interativas “aula”, apontando esse gênero de atividade como importante expediente para o estudo e investigação do fazer docente.

Palavras-chave: Fazer-docente. Representação. Agir. Interação.

As reticências usadas no título deste artigo têm a função discursiva de, a um só tempo, apontar, omitir, indicar, insinuar possibilidades... Possibilidades de representações de um fazer docente de um sujeito professor que, em seu agir, vela, desvela e revela vozes de um “eu” em relação a si e aos outros. Vozes que se entrelaçam e ecoam lugares e de lugares vários, experiências e de experiências vividas (e que se vivem) consigo mesmo e com o(s) outro(s), através das quais se fundem as dimensões individual e social.

Para se pensar o professor como sujeito e objeto de pesquisa, é preciso, necessariamente, refletir sobre o processo de funcionamento da atividade “ser professor”. E algumas questões, advindas do confronto entre o meu próprio “fazer de professora” e o meu “fazer pesquisa” sobre o “fazer docente”, sempre se

* Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

colocavam para mim, tais como: (i) Quais as representações que o sujeito professor possui acerca do seu fazer docente e da sua atividade profissional de forma geral? (ii) Quando o sujeito professor está em sala de aula, agindo e executando o seu trabalho, que representações sociais sobre o seu próprio agir e sobre a sua própria atividade podem ser flagradas e definidas como constitutivas e características desse fazer e dessa atividade?

Após ingressar no Grupo de Pesquisa “Leitura Produção de Textos e Construção de Conhecimento” (LePTeCCo), criado em 2003 na PUC Minas, que se preocupava com a formação do profissional professor no que se refere ao ensino de leitura e produção de texto, decidi investir na instigante tarefa de tentar compreender mais claramente como o sujeito professor entende o que é “ser professor” e o que é “ser professor de língua materna”, observando o agir de dois professores dos primeiros anos do ensino fundamental em duas realidades culturais diferentes: Portugal e Brasil.

Com o intuito de contribuir para as pesquisas sobre o agir profissional, mais especificamente, sobre o agir do profissional “professor” (fazer docente), pretendo, neste artigo, apresentar alguns dos resultados principais do meu estudo de doutorado intitulado “Ser professor é... Representações do fazer docente (des/re)veladas no discurso e na ação do professor” (CARVALHO, 2010), pois acredito que é fazendo pesquisa acerca do fazer docente que podemos melhor entendê-lo e melhor formar futuros professores.

No percurso de realização da referida pesquisa, tomei a faculdade humana da linguagem como principal meio de acesso ao estudo do sujeito humano e de sua capacidade de produzir efeitos de sentido e de se comunicar (HABERMAS, 1987; BRONCKART, 1999; GOFFMAN, 2007; VYGOTSKY, 1989). E, levando em conta que o sujeito professor (“eu”) se define e se constitui em relação ao sujeito “outro” (aluno e pesquisador) bem como às suas experiências pessoais e com o grupo social, acredito que, ao analisarmos situações de interação face a face entre o professor e outros sujeitos, no intuito de compreender como se processa o fenômeno da linguagem e da comunicação humana nessas situações, estaremos, conseqüentemente, na direção de um melhor entendimento de como se dá a atividade do professor e de como esse profissional representa o seu fazer e a sua atividade.

Decidi observar duas situações de interação diferentes (aula e entrevista) porque cada situação de ação se constitui como parte integrante do ambiente em que se encontra o sujeito e funciona como o conjunto das possibilidades de agir significativas para o projeto de ação no qual o mesmo se encontra imbuído

(HABERMAS, 1987). Sob essa perspectiva, observando o agir de dois sujeitos professores em dois gêneros diferentes (aula e entrevista), foi-me possível delinear representações sociais acionadas, provavelmente, devido às restrições dos gêneros de discurso e dos sujeitos envolvidos na interação, bem como mapear representações ativadas em ambas as situações, explicitando certa independência destas em relação aos aspectos genéricos do evento discursivo.

Nas cenas interativas observadas, “aula” e “entrevista”, pode-se dizer que as ações do sujeito professor ecoam pistas de representações sociais oriundas das suas experiências vividas (pensando, aqui, o indivíduo na interface entre as suas dimensões individual e social) e das representações sociais dos alunos e do pesquisador na própria interação, o que possibilita a assunção de representações outras resultantes do embate, confronto, imbricação, fusão, transformação e/ou redimensionamento entre elas, a depender dos motivos, intenções e planos de agir de cada um dos sujeitos envolvidos, os quais são possuidores de uma “identidade que está sempre em movimento, em constante mutação”, ou seja, uma identidade de “constituição heterogênea” (CORACINI, 2003, p. 15).

Acredito que alguns dos resultados delineados nessa pesquisa podem ajudar a mostrar caminhos para um melhor entendimento do que é e de que se constitui o trabalho do professor de língua materna e, principalmente, apontar para o ato de investigar e analisar o agir do professor atuando no gênero de atividade “aula” como um importante instrumento metodológico de pesquisa, na medida em que o sujeito professor atualiza para os sujeitos interlocutores alunos, fisicamente presentes na sala de aula, representações acerca do seu fazer docente e da sua atividade profissional, as quais devem se aproximar mais daquelas que ele, ao exercer sua profissão no dia a dia da sala de aula, mobiliza e (re)atualiza.

O objetivo principal da pesquisa era investigar como o sujeito se constrói “professor”, agindo no evento interativo “aula” e falando sobre o seu agir em situação de “entrevista” (semidiretiva), de modo que fosse possível delinear prováveis representações que o mesmo tivesse acerca do seu fazer docente em práticas de ensino/aprendizagem de língua materna e da sua atividade profissional como um todo.

O quadro teórico-metodológico da pesquisa envolveu as abordagens da Teoria da Atividade (HABERMAS, 1987); do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2008; FILLIETTAZ, 2004); da Teoria das Representações Sociais (ABRIC, 1994; JODELET, 1989; MOSCOVICI, 2003; PY, 2000); além da Linguística de Textos e Estudos sobre referência e enunciação (SILVA; MATENCIO, 2005) e da Análise do discurso (CHARAUDEAU, 1999), bem como

uma postura metodológica característica da Abordagem etnográfica (ERICKSON, 1993; SPRADLEY, 1980).

A metodologia de caráter qualitativo utilizada para a coleta de dados enfocou a interpretação dos processos e dos significados do fenômeno investigado, pressupondo o contato direto do pesquisador com a situação e uma relação direta com o dia a dia dos sujeitos pesquisados.

O *corpus* selecionado para análise foi retirado das aulas e das entrevistas gravadas com câmera de vídeo¹ e gravador de áudio, envolvendo duas professoras dos primeiros anos do ensino fundamental lecionando aulas de língua materna (português): uma professora portuguesa (PP),² que dava aula para o 4º ano do Ciclo Básico (total de 16 alunos na turma), com alunos de 10 anos; e outra professora brasileira (PB), que lecionava para a turma do 5º ano do Ensino Fundamental (turma com 28 alunos), com alunos cuja faixa etária também era de 10 anos. As entrevistas foram realizadas com as mesmas professoras que tiveram as aulas filmadas. Cada entrevista durou cerca de 30 minutos.

Tanto em Portugal quanto no Brasil, fiquei na escola durante cinco dias, de segunda a sexta-feira, filmando as aulas e gravando a entrevista, a qual era realizada na própria escola, em horário escolhido pelas professoras. Eu mesma realizei a gravação das aulas e das entrevistas, utilizando um tripé para manter o controle da câmera e, durante o momento de gravação, tinha comigo um caderno para tomar notas de alguns detalhes, que, no meu entender, escapavam do alcance da câmera.

Agir, ação e atividade

Considerando a minha pretensão de mapear pistas de representações sociais orientadoras do agir docente em práticas de sala de aula, bem como presentes, em situação de entrevista, no discurso do professor, quando este é levado a discorrer sobre aspectos de sua história e atuação profissional, é essencial apresentar, aqui, as categorias conceituais referentes ao agir, à ação e à atividade humana das quais me vali. Recorri a Habermas (1987), que afirma ser a ação humana a realização de um projeto, ou um plano de ação (possibilidades significativas de agir) que se origina da compreensão e interpretação que o sujeito faz da situação em que se encontra.

1 - As professoras autorizaram a filmagem e veiculação de suas imagens. Os pais dos alunos filmados também consentiram a filmagem e a veiculação das imagens filmadas durante as aulas gravadas.

2 - Para fins de não identificação dos sujeitos de pesquisa, utilizei as letras PP para designar “professora portuguesa” e PB para “professora brasileira”.

Quando dois sujeitos mobilizam **suas ações** a fim de realizarem uma **ação comum**, uma **atividade social** se constitui. Por isso, para se compreender uma ação humana, é preciso buscar definir as questões que sejam capazes de indicar as condições nas quais o “outro” conjuga as suas ações com as do “eu” (HABERMAS, 1987). É possível, então, afirmar que, quando um professor age em interação com um grupo de alunos, a atividade de ensino se realiza, e se constitui, portanto, como um exemplo de atividade social. Vale destacar, ainda, o fato de que uma pesquisadora dentro da escola, filmando aulas e entrevistando professoras, configura outra atividade social, a atividade da pesquisa – aqui, mais especificamente, da pesquisa do fazer docente.

Para a realização da análise do agir dos sujeitos professores, considere: (i) **agir** como sinônimo de “qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo” (BRONCKART, 2008, p. 120); (ii) **atividade** como a leitura e interpretação do agir em suas dimensões motivacionais e intencionais no nível coletivo; (iii) e **ação** como a leitura e interpretação do agir em suas dimensões motivacionais e intencionais no nível individual dos sujeitos em particular (BRONCKART, 2008).

Tomando as professoras, especialmente no gênero “aula”, como “pilotos” da ação em desenvolvimento, é possível notar que, embora elas pareçam seguir um modelo que possuem do referido gênero, situações inesperadas ocorrem e elas precisam continuar “pilotando” a atividade. Por exemplo, o próprio fato de eu estar presente dentro da situação de ação das professoras e dos alunos, em sala de aula, pode ter provocado algumas alterações no desenvolvimento do agir dos mesmos.

Por exemplo, uma situação característica dessa possibilidade de transformação do desenvolvimento do agir pôde ser percebida quando, em uma das aulas, PP transformou, explicitamente, o plano da sua ação. Um dos alunos da turma se ausentou de uma das aulas para participar de um concurso de dicionário no agrupamento das escolas da região e ganhou o primeiro lugar. Quando retornou à escola,³ a professora, provavelmente mudando seu plano inicial de ação (uma vez que não se sabia que o aluno seria o vencedor), pediu que o mesmo contasse aos colegas como havia sido o concurso. O aluno ganhara, como prêmio, um livro de contos e a professora decidiu – juntamente com os alunos, naquele momento – ler uma história do livro para toda a sala. Foi possível verificar que PP deve ter alterado seu

3 - O aluno deixou a escola no período da manhã para participar do concurso, por volta das 10 horas, e retornou à tarde.

projeto inicial de ação naquela aula, mas não deixou de seguir as restrições da atividade “aula de Língua Materna (LM)”. Ela não usou o livro didático, como havia feito na aula anterior, e tomou o livro de contos que o aluno trouxera para o ensino de leitura na aula de LM.

Os agentes envolvidos (professor, alunos e pesquisador), nas situações de interação (aula e de entrevista), mobilizam, além do sistema da língua natural e do gênero, outros sistemas semióticos, tais como expressões faciais, sorrisos, movimentação dos olhos, das mãos e do corpo, etc.

Sobre isso, é válido ressaltar que as palavras, os gestos, a movimentação no espaço, etc. podem trazer para os sujeitos envolvidos na situação de interação traços significativos e conceitos de outras situações enunciativas, de outros eventos discursivos, podendo indiciar representações sociais que contribuíram no processo de referência e produção de efeitos de sentido, uma vez que os discursos não resultam do nada, ou de alguma invenção inédita, mas advêm dos gêneros e modelos intertextuais sócio-historicamente elaborados (FILLIETTAZ, 2004).

Em uma das aulas filmadas em Portugal, quando um aluno pergunta à PP se poderia começar a fazer um exercício em sala de aula, PP responde com um tom de voz baixo, mas com uma expressão facial muito séria, contribuindo para indicar ao aluno que, naquele momento, ele não poderia fazer o que solicitava. PP age, languageiramente, demarcando o seu papel de gestora do evento discursivo, o papel daquela que gerencia as ações dos alunos em sala, deixando transparecer a representação que possui acerca da sua função como professora. Vale destacar, ainda, o fato de o referido aluno ser um dos mais agitados da sala,⁴ o que pode explicitar a ação de PP com aqueles alunos que, no seu entender, atrapalham o desenvolvimento da aula. A expressão facial da professora para o aluno pode fazer com que o mesmo ative um determinado modelo de experiência anterior que indica para ele o momento de não atrapalhar a aula ou de fazer somente o que a professora solicita (conforme pode ser visto no Exemplo 1 e na Figura 1).

Exemplo 1 – Aula 1, Portugal

PP: [...] quem é que ainda não acabou isto? ((alguns alunos levantam a mão para demonstrar que ainda não acabaram))

4 - Durante as outras aulas, esse aluno foi repreendido várias vezes pela professora, além de ser colocado de castigo em uma das aulas.

Aluno: oh professora posso começar a fazer a ficha?

PP: **não/ não** podes ((professora faz uma expressão facial séria))⁵



FIGURA 1: Expressões faciais feitas pela professora ao produzir o trecho em negrito no Exemplo 1.

Fonte: Fotos da autora

Na entrevista realizada com PB, quando questionada por mim⁶ a respeito do tempo que exercia a profissão de professora, é possível observar outro caso de conjugação entre a expressão facial e verbal, quando ela sorri ao dizer que começou a trabalhar como professora no “tempo em que era bom dar aula”. A ação de sorrir de PB pode apontar para o fato de a professora ter querido conquistar a adesão da pesquisadora ao ponto de vista explicitado, que se constrói a partir de uma concepção negativa da profissão docente na atualidade (que ela supõe conhecida e mesmo compartilhada por mim), em oposição a um período anterior, no qual já foi bom dar aula no Brasil, conforme mostram o Exemplo 2 e a Figura 2.

Exemplo 2 – Entrevista com PB

PB: deixa eu pensar..eu eu ..((risos)) olha.. com carteira assina::da\... parece que já tá dando vinte e três anos..é: eu trabalhei mais de um a: no sem carteira assinada eu comecei a trabalhar eu tinha dezesseis anos.. então.. eles acharam. por bem não assinar minha carteira.. na

5 - Para a leitura da transcrição das aulas, considerar:

a) entonação ascendente: / entonação descendente: //

b) pausa breve: . pausa média: .. pausa longa: ...

c) comentários descritivos do transcritor: ((minúsculas))

d) entonação enfática: MAIÚSCULAS

e) prolongamento de vogal e de consoante: :: , podendo aumentar para ::: ou mais

f) indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto (não no seu início): [...]

g) indicação de simultaneidade de falas: sublinhados

h) indicação de trecho inaudível: /.../;

i) dúvida acerca da palavra escutada: *itálico*

6 - Nas transcrições (das aulas e entrevistas), usei as letras AC para referenciar a mim, Anneliese Carvalho (pesquisadora).

verdade foi uma bobeira né.. aí eu acabei perdendo esse um ano..
é... mas tem muito tempo.. **no tempo que era bom dar aula**



FIGURA 2: PB sorrindo ao falar o trecho em negrito no Exemplo 2.

Fonte: Foto da autora

Mundos representados e mundo vivido: ângulos para interpretação do agir

A ação, o agir e a atividade se desenvolvem a partir das representações humanas que estão organizadas em três mundos formais ou representados, a saber: o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo (HABERMAS, 1987), sócio-historicamente construídos e que se constituem em sistemas sincrônicos de coordenadas que regulam os agires, as ações e as atividades do homem (HABERMAS, 1987; BRONCKART, 1999, 2008).

O “mundo objetivo” reúne os signos que acessam os conhecimentos referentes ao mundo material, às representações do meio físico, construídas sócio-historicamente pelos sujeitos. Por exemplo, um professor que pretende dar aula de língua materna para uma turma de 28 alunos, não irá, muito certamente, usar uma sala de aula que possua apenas 10 carteiras, pois, objetivamente, ele perceberá o limite físico que o impede de usar o local para a atividade de aula.

O “mundo social” engloba aqueles signos referentes às formas de organização e de cooperação entre os membros do grupo, ou seja, às regras, às normas, às convenções e ao sistema de valores de um determinado grupo. Ao realizar a atividade de aula de língua materna, o sujeito professor agirá sob a orientação de algumas normas, valores e regras elaborados socialmente e que permitem a realização coletiva dessa atividade. Por exemplo, parece fazer parte das normas e regras das aulas aqui observadas o fato de o professor fazer a correção dos

exercícios em sala de aula. PB, além de fazer a correção, verificou se todos os alunos haviam feito a lição de casa, escrevendo bilhete na agenda dos alunos que não fizeram, para que os mesmos mostrassem aos pais. Isso denota que as regras sociais seguidas na sala de aula são de conhecimento não somente do professor e dos alunos, mas também compartilhados pela mãe, pai ou responsáveis dos alunos.

O “mundo subjetivo” é resultado dos conhecimentos coletivos compartilhados entre os mundos objetivo e social construído e elaborado pelo sujeito. É aquele mundo referente à imagem de si que o sujeito possui, a partir do que ele pensa a respeito de si mesmo, e a partir do que ele pensa que os outros pensam dele. O professor, por exemplo, ao estar em sala de aula agindo e sendo filmado pelo pesquisador, possui uma imagem própria a respeito de si, bem como uma visão do que ele projeta pensar o pesquisador acerca dele. O cruzamento desses conhecimentos sobre si mesmo (em relação ao próprio “eu” e ao(s) “outros(s)”) constitui o seu mundo subjetivo.

Ao agir, o sujeito se reporta e toma atitudes típicas e referentes a cada um dos três mundos representados. É possível pensar, então, que o agir do sujeito e as representações que governam esse agir são resultado da inter-relação de variáveis conceituais e experiências advindas dos mundos objetivo, social e subjetivo. Essas variáveis e experiências se interpenetram mutuamente e simultaneamente, juntamente com as representações e ações do sujeito no planejamento e execução do seu próprio agir e do agir do outro. Tento, no esquema a seguir, materializar visualmente, nas elipses que se interpenetram, o caráter dinâmico e plástico do funcionamento das representações humanas, advindas das diferentes possibilidades de combinação e conjugação dos mundos representados, que, somadas às intenções e motivações humanas, gerenciam o agir dos sujeitos:

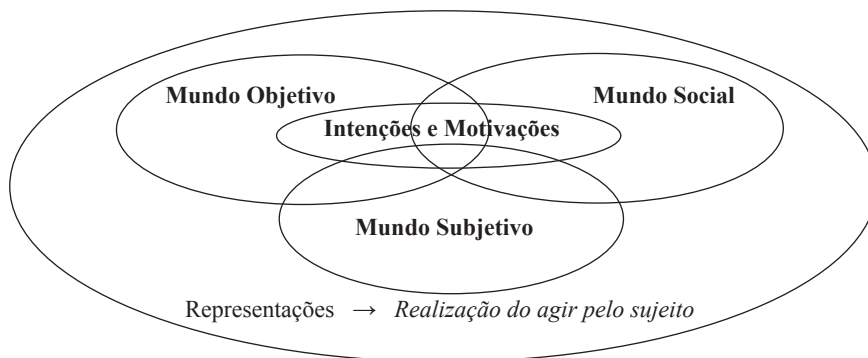


FIGURA 3: Caráter plástico e dinâmico das representações humanas.

Fonte: Elaborada pela autora

Representações sociais: da construção de conhecimentos ao agir

Considerando-se a importância do conceito de “representação” para a análise do agir humano em qualquer situação de interação, vali-me também da Teoria da Representação Social (TRS). As representações sociais (RS) se constituem, se formam e se interpenetram como partes de um todo dinâmico, como produtos e processos de atividades mentais, através das quais um indivíduo ou um grupo (re)constitui a realidade com a qual ele se confronta e para a qual ele atribui um significado específico (ABRIC, 1994; MOSCOVICI, 2003).

Abric (2000) destaca que toda realidade é representada, ou seja, estruturada cognitivamente pelo indivíduo e integrada, simultaneamente, ao sistema de valores, aos elementos sócio-histórico-culturais que o circundam e ao seu contexto social e ideológico. Para ele, toda representação é “uma forma de visão global e unitária de um objeto, mas também de um sujeito” (ABRIC, 2000, p. 29).

As RS exercem, nessa medida, uma função importante na orientação do agir dos sujeitos, uma vez que são formas de conhecimento compartilhadas socialmente, que orientam e organizam modelos de conduta e pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social (JODELET, 1989).

Investigar o agir do professor durante a execução de sua atividade oferece, portanto, a oportunidade de localizar pistas das RS que esse sujeito possui acerca do seu fazer e da sua atividade profissional, uma vez que elas estão “necessariamente inscritas dentro de um referencial de um pensamento preexistente; sempre dependentes, por conseguinte, de sistemas de crenças ancorados em valores, tradições e imagens do mundo e da existência” (MOSCOVICI, 2003, p. 216).

Por isso, ao estudar o agir do professor, nas situações de aula e de entrevista, mapeando as RS acerca do seu fazer e da sua atividade, foi possível localizar elementos constitutivos da sua história de vida, de alguns de seus sistemas de valores e da sua construção identitária.

Durante a interação, os sujeitos acionam as experiências vividas – “mundo vivido” para Habermas (1987) – e utilizam na sua fala signos que acionam esquemas conceituais coletivos (PY, 2000).

Abric (2000) afirma que uma RS é constituída de um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes a propósito de um dado objeto, sendo organizada em um núcleo central circundado por elementos periféricos. Esse núcleo central, ou estruturante, constitui-se na porção mais estável da RS, aquela que dá significado à mesma. Em torno desse núcleo central, encontram-se os elementos periféricos, responsáveis pela essência do conteúdo da representação,

correspondendo aos “seus componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos” (ABRIC, 2000, p. 32).

Dessa maneira, ao investigar as RS dos professores, fui à procura dos elementos periféricos que indiciavam, na situação de interação, elementos pertencentes ao núcleo central de possíveis RS acerca do fazer docente e da sua atividade como profissão.

Ser professor é...

Usando a metáfora do teatro, o sujeito “professor” poderia ser definido como um ator que representa um personagem possuidor de várias facetas (atravessadas por uma multiplicidade de vozes) ativadas no momento de encenação no palco do gênero de discurso, aqui, especificamente, “aula” ou “entrevista”, a depender da atuação dos outros personagens em cena – alunos e pesquisador – ou de outros fatores que constituem ou podem vir a constituir uma cena. Tais facetas são aqui pensadas como papéis. Dentre eles, poder-se-iam elencar os seguintes, certamente imbricados no todo da cena de aula ou de entrevista: ensinar os objetos de ensino relativos à série, corrigir os exercícios do livro didático, gerenciar e dirigir a atuação dos alunos, repreender os alunos que atrapalham a aula ou não fazem as atividades, ser autoridade na interação e permitir ou não que os alunos saiam da sala, educar, cuidar, ser amigo, ser colega, ser mãe, responder às questões da entrevista, impressionar e/ou conquistar o pesquisador/entrevistador, ser simpático... Listar e definir todos esses papéis e intenções? Missão impossível. Ser professor é... ofício que se (des/re)vela através das ações do(s) sujeito(s) em cena.

Apresento a seguir um exemplo de PP, em que ela parece acionar a RS *ser professor é aquele que educa e que cuida*: um aluno reclama que estava sentindo dor no joelho, PP lhe pergunta o que havia acontecido. Nesse momento, a conversa entre a professora e o aluno se assemelha à de um médico atendendo um paciente, conforme mostra o Exemplo 3.

Exemplo 3 – Aula 1, Portugal

PP: anda põe aqui o pé ((PP pede que o aluno ponha o pé no seu colo))

((Aluno JP reclama que dói))

PP: vamos lá dá cá a perna ((PP estica a perna do aluno no seu colo e ele faz expressão de muita dor)) onde é que te dói? aqui? não se pode carregar?

Aluno JP: não

PP: quem já acabou tudo? ((alguns alunos levantam a mão)) TJ vai

lá baixo faz favor e pede à dona Fátima gelo pra pôr aqui na perna do rapaz

À medida que PP faz perguntas sobre a dor que o aluno sente, ela apalpa-lhe o joelho, explicitando uma ação de exame e análise, parecendo pretender fazer um “diagnóstico” para, depois, decidir como agir. Vale destacar, aqui, a assunção de pistas da RS de que *cabe ao professor atender e cuidar do aluno, não só no que se refere a dúvidas relativas ao objeto de ensino e aprendizagem, mas a questões relativas a problemas físicos e de saúde que o mesmo apresenta*. É possível, no curso da ação de PP, observar a transformação do seu **agir** de *professora que ensina e corrige exercícios’ para ‘aquela que faz diagnóstico e providencia atendimento de saúde ao aluno*. Pode-se dizer que os “agires” de diagnosticar e atender, a princípio, parecendo fazer parte das ações esperadas de um médico, ou enfermeiro, são passíveis de realização no evento interativo “aula” por fazerem parte, mesmo que na região periférica (MATENCIO, 2008; PY, 2000) da RS do “fazer” do professor compartilhada pelos sujeitos na interação – vale dizer, aqui, inclusive da pesquisadora, que permanece filmando toda a cena e não se mobiliza para chamar ou pedir ajuda especializada, seja procurando um médico na escola, seja ligando para algum serviço de emergência.

Pensando nos diferentes ângulos de avaliação para o agir (BRONCKART, 2008; HABERMAS, 1987), o fato de o aluno JP estar com o joelho doendo impõe-se como uma realidade do mundo objetivo da professora, que, diante da situação, investe-se do papel que lembra aquele de “médica”, de “enfermeira” e atende e cuida do aluno – papel que parece também constituir-se como parte do seu “fazer docente” (principalmente, na medida em que ela não se mostra receosa nem se nega a agir). Com a intenção de não atrapalhar o curso da “aula”, PP pergunta à turma: “quem já **acabou tudo?**” e manda um aluno (TJ), que já havia finalizado toda a tarefa, buscar gelo para colocar no joelho de JP.

Interessante observar que o ambiente físico é a sala de aula, a instituição é a escola, e que é pressuposto haver gelo nesse lugar social – o que faz ativar a ideia de que a escola deve estar preparada para situações como essa e que a professora, além de exercer o papel de ensinar objetos conceituais e acadêmicos, deve estar preparada para auxiliar os alunos não somente com problemas relativos à aprendizagem de um determinado tema escolar, mas também desempenhar fazeres característicos de outros personagens sociais, tais como “médico”, “enfermeiro”, “mãe”, “pai”, entre outros. Vale dizer, também, que essa conduta da professora pode ser, talvez, uma característica do fazer dos professores que lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental, uma vez que seus alunos são crianças, com idades entre 7 e 10 anos. Vejam-se as Figuras 4 e 5:



FIGURA 4: Momentos em que PP pega o joelho do aluno e o apalpa, perguntando-lhe se dóia.

Fonte: Fotos da autora



FIGURA 5: PP pegando o gelo e um pano para colocar no joelho do aluno.

Fonte: Fotos da autora

Os papéis da “professora que ensina” e da “professora que cuida do joelho” se interpenetram: enquanto PP espera o gelo chegar, corrige o texto no caderno do aluno JP. O aluno TJ traz o gelo e PP enrola-o com um pano sobre o joelho de JP. Nesse momento, PP comenta que o aluno já não mais poderá fazer “asneiras” naquele dia (pois ficará sentado com o gelo no joelho por volta de meia hora). Ao falar “asneiras”, pode-se inferir que PP se desveste do papel de “médica”, que cuida, assumindo a fala da “professora-mãe”, que repreende, aconselha. PP solicita a um dos alunos que saia da cadeira ao lado do aluno JP e pede que este coloque a perna em cima dela. JP pergunta se poderá fazer aula de educação física e PP diz que ele não poderá. Ela pede que ele fique “quietinho” e comenta: “que bom que o JP vai ficar sossegadinho durante o intervalo todo”. Depois de deixar o aluno bem acomodado nas duas cadeiras, PP continua a corrigir o seu texto e a fazer comentários com ele sobre o que havia escrito de modo incorreto: “não existe o verbo tar”, referindo-se ao fato de o aluno não ter escrito “estar”, mas sim “tar”. Percebe-se, claramente, que o agir da professora se guia pela RS de *professor como alguém que, além de investir na tarefa de ensinar, também cuida, protege, aconselha*, aspecto que parece ser constitutivo do **fazer docente** dessa professora.

Em outro momento, na situação de entrevista com PB, observa-se o acionamento da RS *para ser professor é preciso ter vocação*, presente em várias esferas sociais:

Exemplo 4 – Entrevista com PB

AC: então.. assim..quando..tem pessoas que falam né..que que se:r professor:::da.. então o que cê pensa dessa frase.. ser professor é vocação?

PB: é **vocação..porque é uma profissão difícil**..é uma profissão desvaloriza:::da.. vo a gente investe mUItO na profissão.. **professor que não recicla**.. ele **não dá conta de dar au:::la**..e no final..eu acho que é uma **realização mesmo somEnte da pessoa**.. profissional.. em **termos financeiros** né..num tem esse retorno..**então tem que ser uma vocação me:smo**..senão **não fica na área** não ((risos))

Exemplo 5 – Entrevista com PB

AC: tá. ok. é:: bom..na sua opiniÃO/..como é que você definiria então.ser professor?

PB: **ser professor é:/ ter vocação. é um dom né: e ter né a arte mesmo de ensinar**.porque ensinar por ensinar num num vale a pEna.**tem que saber chegA::r essa mensagem né:** aos alunos.e **acreditar** que você né.que que é **sua função** ((profissão?)) é **importante mEsmo**

No Exemplo 4, a pesquisadora solicita a PB que diga o que pensa a respeito da concepção de que *para ser professor, é preciso ter vocação*, estruturante da RS de professor que circula em vários grupos sociais atualmente. A professora demonstra sua adesão à RS e elabora o seu agir buscando justificá-la. Isso se prova no enunciado “é vocação **porque** é uma profissão difícil..é uma profissão desvaloriza:::da..vo a gente investe mUItO na profissão” com o elemento “porque”. PB investe num movimento argumentativo, elencando motivos que expliquem e justifiquem a RS acerca da *necessidade de se ter vocação para o exercício da profissão de professor*. As razões apresentadas por PB são a dificuldade da profissão, a desvalorização social desse trabalho, a falta de retorno “em termos financeiros”; ela deixa pistas, no modo como enuncia, de um posicionamento identitário em que demarca a sua crença (“eu acho”) em relação ao fato de a profissão “professor” ser “uma realização somEnte da pessoa” e, como não existe retorno financeiro, “tem que ser uma vocação me:smo”. Observa-se, nessa sequência interativa, que a professora se constrói como um sujeito professor que possui vocação, já que exerce a profissão, e como um sujeito que investe na profissão, mesmo não recebendo um bom salário (retorno financeiro). PB aponta, no evento, para elementos constitutivos da RS de “vocação”, tais como *entrega pessoal, renúncia a bens materiais* (financeiros), por exemplo. Pode-se dizer, então, que PB relaciona a ideia de vocação ao exercício de algum trabalho não bem valorizado financeiramente, destacando o fato de que, se

o professor não tiver vocação, não fica na área. Reconhece-se, aqui, a assunção da RS de que as *profissões atraentes são aquelas que possibilitam uma recompensa financeira* e de que a *profissão de professor não seria atrativa*, na medida em que não é financeiramente reconhecida; por isso, para ser professor o sujeito precisa, necessariamente, ter vocação.

Tanto no Exemplo 4 quanto no 5, observam-se marcas de aumento na ênfase dada em algumas sílabas, bem como o prolongamento de outras. Isso pode indicar a intenção de PB em reforçar a sua argumentação acerca da desvalorização do professor, do investimento que faz e do fato de ser uma profissão que pressupõe vocação, uma vez que não existe retorno financeiro, como em: “desvaloriza::da”, “a gente investe mUIto”, “vocação me:smo”, “realização somENTE da pessoa”, “saber chegA::r essa mensagem”.

Mais adiante, quando solicitada a definir a expressão “ser professor”, PB traz novamente à cena a RS acerca da *vocação para exercer a profissão*, além de definir “ser professor” como “dom”, como “arte”, recorrendo, mais uma vez, a argumentos referenciados por ela quando respondeu à pergunta acerca do motivo de sua escolha profissional, como pode ser visto no exemplo seguinte:

Exemplo 6 – Entrevista com PB

PB: é.. é **dom** mesmo.. eu gosto.. sabe.. eu tentei fazer outras coisas.. eu vi.. que que num num não era a minha Área.. e a área mesmo.. eu **gosto** do magistÉrio.. eu acho interessANTE.. eu acho que **dar aula realmente..é é:: arte.. né... é o dom de ensinar** mesmo [...] olha.. eu **tentei** ser **dona de loja**.. .. é.. eu e minha irmã.. nós abrimos uma loja.. né em sociedade.. mas aí depois eu deixei só pra ela.. q'eu num num achei interessANTE/.. **trabalhei como secretária** também.não gostEL.é::... **tentei fazer direito** também.. mas num.. num.. num era a minha Área.. mEsmo/.. então.. **eu gosto mesmo é de magistério**

Atentando-se para os recursos adotados por PB na construção dos objetos de discurso, principalmente no que se refere aos vocábulos destacados nos trechos “**é dom mesmo**”, “**dar aula é realmente.. é é:: arte [...]** **é o dom de ensinar mesmo**”, ao falar sobre o porquê de ter escolhido a profissão de ser professora, a professora elabora a metáfora **dar aula é uma arte**, acionando, aqui, provavelmente, a RS correspondente ao fato de todo *sujeito artista possuir um dom, receber um presente divino*, o que pode, também, acionar a RS típica da sociedade ocidental cristã de que um *dom é dado por Deus*, e que, por isso, conseqüentemente, o *professor seria um artista possuidor de um dom*, na medida em que, segundo PB, *é preciso*

ter dom para ser professor. Para assinalar que a escolha da profissão se pauta por aquilo que chama de “dom”, PB descreve diferentes tentativas em outras áreas, ao seu olhar, fracassadas, como em, por exemplo, assim registradas: “eu **tentei ser dona de loja** [...] mas **não achei interessante**”, “**trabalhei como secretária** [...] mas **também não gostei**”, “**tentei fazer Direito** [...] mas **não era a minha área mesmo**”. O fato de a professora elencar várias outras investidas profissionais que não deram certo na sua vida possibilita inferir, talvez, que **ser professor** era algo que já estava traçado no destino de PB. Essa pista possibilita compreender como PB entende sua escolha profissional por um viés do dom, de um talento, embora por ela não explicado, de que goza. É possível notar, no enunciado, a imbricação de diferentes RS e a materialização da RS *ser professor é uma arte*, a partir do acionamento de outra RS: *a arte é um dom*.

Regularidades de RS sobre o fazer docente no gênero “entrevista” e “aula”

Sumulando as RS das duas professoras acerca do seu fazer docente, mapeadas na entrevista, poder-se-ia dizer que “Ser professor é...”:

PP	PB
1. Seguir as orientações da instituição governamental e escolar.	1. Seguir as orientações da instituição governamental e escolar.
2. Possuir autonomia para dar aula da maneira que quiser.	2. Possuir autonomia para dar aula da maneira que quiser.
3. Ter vocação.	3. Ter vocação, ter dom, ter a arte de ensinar.
4. Educar os alunos.	4. Educar os alunos.
5. Exercer uma profissão consagrada.	5. Não ser valorizada, não ter retorno financeiro.
6. Fazer cursos de formação e especialização.	6. Preparar-se, estudar, reciclar.
7. Gostar de crianças.	7. Enriquecer as aulas com atividades extras que não se encontram no livro didático.
8. Viver o problema dos alunos.	8. Usar o livro didático somente como norte.
	9. Ser autoridade, sem ser autoritário.
	10. Dar liberdade de opinião aos alunos.
	11. Decidir o melhor momento e modo para se ensinar determinado objeto.
	12. Aceitar a condição humana de errar e aprender.

Considerando a estrutura composicional das RS, apresento, a seguir, um esquema das regularidades de RS mapeadas e delineadas entre as duas professoras observadas (na entrevista), distinguindo aquelas que parecem constituir o núcleo central da RS **Ser professor é...** (representadas pela cor cinza):

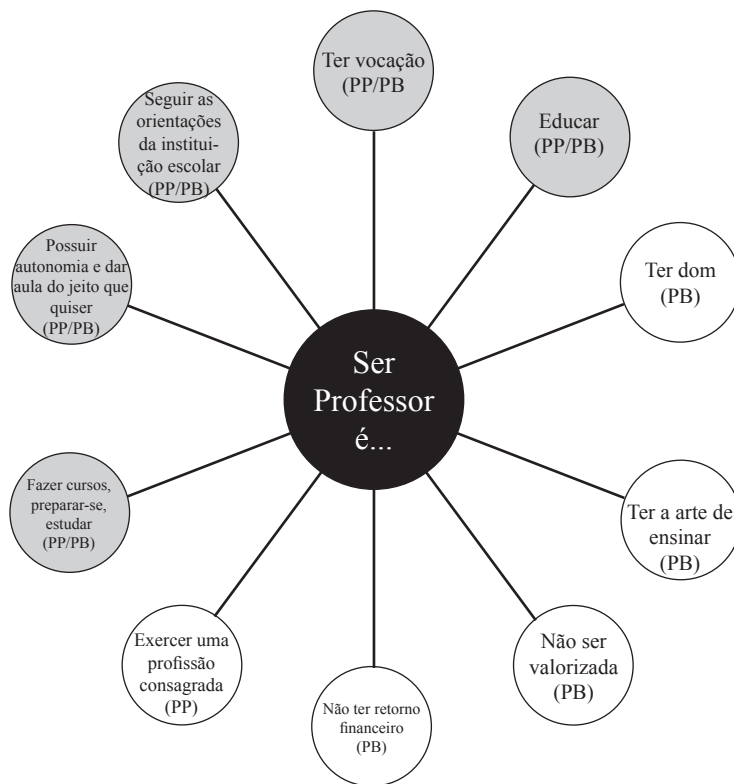


FIGURA 6: Representações de PP e PB mapeadas na situação interativa “entrevista”

Fonte: Elaborada pela autora

No que concerne às situações de interação “aula” gravadas, as ações linguageiras das professoras apontaram para RS acerca do fazer docente de LM e da atividade do professor como um todo. As regularidades aqui delineadas revelam fortes indícios da força coercitiva da atividade “aula” sobre as ações individuais dos sujeitos professores. Ao mesmo tempo, a natureza essencialmente interativa e discursiva da atividade possibilita a assunção de uma multiplicidade de papéis e

posicionamentos identitários assumidos pelo sujeito humano, quando do exercício da profissão de “professor”.

Levando isso em conta, e tomando como referência a estrutura composicional das RS, apresento, a seguir, um esquema das regularidades de RS mapeadas, durante as situações de aula, considerando que as RS compartilhadas tanto por PP quanto por PB (representadas pela cor cinza) devem estar localizadas no núcleo central da RS **Ser professor é...** desses dois sujeitos professores observados.



FIGURA 7: Representações de PP e PB mapeadas nas situações interativas “aulas de leitura e compreensão de texto em LM”

Fonte: Elaborada pela autora

Considerações finais

Pretendi, neste artigo, apresentar alguns dos resultados principais da minha pesquisa de doutorado, com o intuito de contribuir para o campo dos estudos que

se voltam para as práticas formativas, especificamente para o agir do professor. A partir das análises empreendidas no referido trabalho, pode-se dizer que o sujeito interlocutor professor, na situação interativa “aula”, deva ter realizado ações muito próximas daquelas que caracterizam seu agir docente no dia a dia do seu fazer, vez que seus interlocutores “alunos”, coparticipantes do evento, demonstraram estar plenamente à vontade nas situações filmadas.

As ações linguageiras e RS do sujeito professor e, portanto, os papéis discursivos e posicionamentos identitários por ele assumidos e desempenhados durante a execução do seu agir no gênero de discurso “aula”, em que seus sujeitos interlocutores usuais “alunos” encontram-se em cena, além do pesquisador, são diferentes daquelas que se verificaram no gênero “entrevista” e, por isso, é possível afirmar, conforme mostraram os dados, que, na cena da “aula”, o sujeito professor parece executar ações que realiza normalmente, atualizando, assim, papéis e RS mais próximas àquelas que genuinamente corresponderiam ao seu fazer docente.

Diante desse fato, é pertinente pensar que o expediente “aula” pode ser um instrumento frutífero para o mapeamento das RS que orientam o agir dos professores em sala de aula, especialmente se comparado à “entrevista”.

Investigar o agir do professor em diferentes situações discursivas nos possibilita flagrar as apropriações que esse sujeito faz daquelas que seriam as propriedades constitutivas da sua atividade (“ser professor”). Buscar conhecer a especificidade daquilo que constitui o seu fazer pode nos ajudar a definir, de forma um pouco mais clara, elementos estruturantes desse ofício, permitindo delinear alguns requisitos necessários para o sucesso e aprimoramento dessa atividade.

Por isso, arrisco-me a dizer que o fazer do professor é o que ele, em sentido amplo, acredita fazer ao agir e ao narrar o seu próprio agir. Mas, em alguma medida, aquilo que ele diz sobre o que faz ou pensa estar fazendo, se não integra esse fazer, pelo menos o atravessa e orienta a sua realização. É importante lembrar que esse **fazer** será sempre definido a partir da interpretação do(s) sujeito(s) outro(s): pesquisador e alunos. Há que se considerar, ainda, que esse “fazer” pode ser interpretado a partir das mesmas RS compartilhadas pelo grupo, o que levaria à mesma avaliação sobre o agir do professor, logo sobre o seu “fazer”. Entretanto, a conjugação de variáveis pertencentes ao mundo vivido de cada integrante do grupo, das coordenadas dos seus mundos representados e da sua própria atuação no processo enunciativo corrobora a cristalização ou corrosão dessas RS, que, simultaneamente, orientam as avaliações acerca das ações observáveis do professor.

Vale, então, destacar que pesquisas sobre o fazer docente, sobre o trabalho do professor, exercem papel fundamental no caminho para o entendimento do agir

desse profissional: o professor. Agir este que se (des/re)vela de diferentes formas, (re)atualizado por diferentes sujeitos, em diferentes espaços e tempos, a depender das representações que atuam como pano de fundo e como constituintes desses sujeitos e, portanto, desse agir humano.

“Being a teacher is...” Representations of the teaching activity

Abstract

In this article, I present in a consolidated way the main results of my doctorate research, where I analyze two basic education teachers in two interactive situations: “classes” and “interview” (semi-directive one), in order to investigate how the human being builds up himself (herself) as “teacher”, acting in the genre “class” and talking about their teaching act in the genre “interview”. The theoretical and methodological framework of this doctorate research, whose results are in this thesis here presented, is based on the Activity Theory; Sociodiscursive Interactionism; Social Representations Theory, besides Linguistic of Text and Referent Building Process and Enunciation Studies; and Discourse Analysis. The *corpus* of this research is constituted by audio video camera recorded lessons and interviews, involving two basic education teachers, in Portugal and Brazil. The results showed a major congruence of regularities between the teachers’ social representations in the “lesson” interactive situation, revealing this genre as an important tool for the study and investigation of the teaching acting.

Keywords: Teacher acting. Representation. Act. Interaction.

“Être professeur est...” Représentations du faire de l’enseignant

Résumé

Dans cet article je présente, de manière consolidée, les principaux résultats de ma recherche de doctorat, dans laquelle j’ai analysé l’agir de deux sujets professeurs de l’enseignement fondamental en situations interactives de “cours” et d’entretien demi-directive, investiguant le sujet pour savoir comment il se construit comme “professeur”, agissant dans le genre “cours” et en conversant sur son agir dans le genre “entretien”. Le cadre teórico-méthodologique de la recherche a inclu: Théorie de l’Activité; Interactionnisme Socio-discursif; Théorie des Représentations Sociales; Linguistique de Textes; Études sur la référentiation et sur l’nonciation et L’Analyse du discours. Le corpus a été constitué par des cours et entretiens enregistrés de deux maîtresses des premières années de l’école primaire au

Portugal e au Brésil. Les résultats ont montré une plus grande congruence de régularités entre les représentations sociales des sujets professeurs observés dans les situations interactives “cours”, indiquant ce genre d’activité comme un important moyen pour l’étude et la recherche du faire de l’enseignant.

Mots-clés: Faire de l’enseignant. Représentation. Agir. Interaction.

Referências

ABRIC, Jean-Claude. **Pratiques sociales et Représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Parede; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Tradução de Pedro Humberto Faria Campos. Goiânia: AB, 2000. p. 29-32.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução de Ana Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

CARVALHO, Anneliese Maria Bento Gama de. **SER PROFESSOR É... Representações do fazer docente (des/re)veladas no discurso e na ação do professor**. 2010. 291 f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

CHARAUDEAU, Patrick. Análise do discurso: controvérsias e perspectivas. In: MARI, Hugo *et al.* (Org.). **Fundamentos e dimensões da análise do discurso**. Belo Horizonte: NAD/FALE-UFMG, 1999. p. 27-43.

ERICKSON, F. **Novas tendências da pesquisa etnográfica na educação**. In: CONFERÊNCIA NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA USP, 1993, São Paulo.

CORACINI, Maria José. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, Maria José (Org.). **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos, 2003. p. 139-159.

FILLIETTAZ, Laurent. As contribuições de uma abordagem praxeológica do discurso para análise do trabalho do professor: o enquadramento das atividades em aula. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 199-236.

GOFFMAN, Erving. **Representação do eu na vida cotidiana**. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. 14. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

HABERMAS, Jürgen. **Logique des sciences sociales et autres essais**. Paris: PUF, 1987.

JODELET, Denise. **Représentations sociales**: un domaine en expansion. In: JODELET, Denise (Org.). *Les Représentations Sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 1989. p. 31-61.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Produção de sentidos e construção de saberes na interação em sala de aula. In: KLEIMAN, Angela Bustos; OLIVEIRA, Maria do Socorro (Org.). **Letramentos múltiplos**: agentes, práticas, representações. Natal: EDUFRN, 2008. p. 183-193.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PY, Bernard. Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques. In: PY, Bernard (Org.) **Travaux neuchâtelois de linguistique**, 32. Neuchâtel: Université de Neuchâtel, 2000. p. 5-20.

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

SPRADLEY, James P. **Participant observation**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. Tradução de J. Cipollanteo *et al.* São Paulo: Martins Fontes, 1989.