

Rede de atividades e práticas de letramento: relações entre os espaços individuais e coletivos; interfaces entre movimentos singulares e práticas sociais

Jane Quintiliano Guimarães Silva*
Maria de Lourdes Meirelles Matencio*

Resumo

Tributário da problemática segundo a qual os processos humanos e socio-culturais não são entidades separadas, mas, sim, integradas – e integradoras – na construção social do homem, este estudo propõe-se, à luz do instrumental metodológico redes de atividades, compreender a complexidade do fazer do professor – a sua formação identitária, as práticas discursivas de que participa, a interlocução com os discursos que circulam na esfera acadêmica e escolar, os modos de dizer e os do fazer científico e pedagógico.

Palavras-chave: Fazer do professor; Rede de atividades; Formação identitária.

O trabalho de investigação que aqui se apresenta, inscrito no campo aplicado dos estudos da linguagem, reflete sobre os debates que vêm se intensificando nas últimas décadas acerca dos processos de letramento e formação do professor, os quais salientam a importância de se considerar, nesse contexto, redes de atividades em que emergem os gêneros do discurso, assumem-se determinadas posições identitárias, constroem-se, transformam-se e circulam certas representações sociais e tematiza-se, no âmbito de eventos e de práticas, a produção de sentidos. Sob esse enfoque, discutem-se concepções, pressupostos e argumentos fundados na hipótese segundo a qual, para compreender e explicar o funcionamento das práticas de letramento e dos gêneros de discurso no espaço da formação inicial

* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas. Este artigo foi concluído após o falecimento de minha amiga e colega de pesquisa Malu Matencio. Assumir, sozinha, a tarefa de dar a ele um acabamento final foi, para mim, um exercício experienciado na ausência, mas alimentado por um diálogo que o tempo não poderá apagar.

ou continuada de professores, deve-se tomá-los como um processo em curso, fomentado numa relação de interface entre o coletivo e o individual, cuja configuração, caracteristicamente plástica, resulta das ações do sujeito ancoradas em uma rede de atividades da esfera institucional em foco.

Redes de atividades, eventos e práticas, gêneros do discurso

Para compreender o trabalho do professor a partir de uma perspectiva que realce a sua atividade e as ações – ensinar, (re)planejar, avaliar(-se), (in)formar-se, dentre outras –, significadas numa ampla rede de atividades engendradas na esfera profissional, recorreremos às contribuições advindas das posições teóricas do grupo da Psicologia soviética, Vygotsky (1991) e Leontiev (1978; 1981; 1984), tendo em vista os aportes teórico, conceitual e metodológico acerca do desenvolvimento do psiquismo humano, da mediação cultural do processo do conhecimento na atividade humana, que, nas últimas três décadas, vêm nutrindo investigações no campo dos estudos da linguagem, da psicologia e da pedagogia, cujos problemas de pesquisa estão implicados com a relação entre pensamento e linguagem; os processos internos da mente e da atividade humana concreta – sob o viés da ontogênese e da filogênese – e os processos de ensino e de aprendizagem e de formação sociocognitiva do indivíduo.

No que toca especificamente às questões da atividade de ensino e da formação crítica de professor – seja a inicial, seja aquela engendrada no mundo do trabalho –, os estudos da Psicologia soviética, a partir dos anos 80 do século passado, no âmbito do Brasil, são adotados para não só compreender sistematicamente tais problemáticas como também alicerçar, do ponto de vista do pedagógico e do didático, a atividade do professor – o formador ou em formação. Ou seja, os problemas de pesquisa que se colocam contemplam a ação e o papel mediador do professor na preparação dos alunos para pensar as ações, o papel do professor na construção do seu fazer profissional e as representações que possuem acerca de seu ofício. Impõe-se aí um deslocamento, considerando-se que as mudanças nas formas de aprender afetam as formas de ensinar, em vista da subordinação das práticas de ensino à atividade de aprendizagem e às ações do aprender e do pensar.

De fato, trata-se de um deslocamento ancorado na concepção de que o saber fazer do professor, seu fazer pedagógico – materializado nas (e pelas) tarefas didáticas de sala de aula – estão diretamente implicados com os modos de produção e circulação de saberes nas esferas em que ele atua, o que demanda considerar, igualmente, os modos de participação e inserção desse profissional nas práticas sociais, a partir dos papéis sociais e posições identitárias assumidos e das

ações/tarefas empreendidas. Em suma, a problematização do trabalho do professor opera com o pressuposto de que as ações podem encarnar múltiplos sentidos, sedimentarem em práticas sociais significativas, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações interpessoais. Feitas essas considerações que intentam iluminar o lugar de onde pretendemos refletir sobre o objeto em estudo, na seção a seguir precisaremos o conceito de rede de atividades para categorizar o complexo processo da atividade do professor.

Rede de atividades: lendo conceitos

A noção de rede de atividades, no âmbito deste estudo, apresenta-se como um conceito nuclear construído a partir de contribuições advindas das posições teóricas do grupo soviético: Vygotsky (Psicologia histórico-cultural), Leontiev (Teoria da atividade) e Bakhtin (Gênero de discurso).

Relativamente ao termo rede – *network* –, entre as inúmeras significações que vêm sendo usadas em diferentes áreas do conhecimento e da tecnologia, ressalte-se que aqui rede é vista como uma grande metáfora, que evoca a ideia de um sistema complexo, cujos elos ou nós resultam de relações sociais, organizadas formalmente – ou não –, no âmbito das atividades humanas. Aos propósitos deste artigo, que busca paradigmas mais adequados para a análise da complexidade de elementos que integram o fazer do professor, serve a noção que concebe rede como um sistema que remete a circulações, a movimentos dos agentes e saberes construídos – artefatos materiais ou simbólicos. Nesse sentido, a rede de atividades não se restringe a um agente sozinho nem a uma única rede, não se reduz a uma simples soma de relações, e a sua forma exerce uma influência sobre cada relação (DEGENNE; FORSE, 1994; LAUTOR, 1997).

Nessa acepção, a rede de atividades é composta de séries heterogêneas de elementos – ações, agentes e artefatos materiais, semióticos – conectados, agenciados por aqueles que a tecem, no curso da(s) atividade(s), o que pode concorrer para eles redefinirem suas posições identitárias, (re)significar suas ações, papéis subjetivos. Dessa perspectiva, quando se pensa o trabalho do professor à luz da rede de atividades que o envolve, na esfera escolar/acadêmica, cumpre compreender que as atividades do professor não se restringem ao espaço da sala de aula, pois são reguladas por fatores tanto internos como externos a esse espaço. Tem-se aí um movimento marcadamente fundado numa relação de interface em que o singular, individual, pessoal se imbrica com o social, isto é, com as injunções históricas, políticas, éticas e culturais de um dado tempo, de uma dada sociedade.

Definida dessa forma, a perspectiva da rede de atividades, a nosso ver, nos permite, metodologicamente falando, integrar elementos diversos da práxis do professor – modos de agir e de produzir sentido – que promovam a superação das famigeradas polaridades entre biológico/natural e social, singularidade e universalidade, interno e externo, sujeito autônomo e assujeitado etc., as quais, nessa abordagem, são tratadas como constitutivas do objeto em estudo.

Sob o enfoque sociointeracionista, falar de rede de atividades pressupõe uma orientação metodológica que busca contemplar o funcionamento e o desenvolvimento de ações – eventos, tarefas, operações, procedimentos e posições – individuais e coletivas organizadas, social e historicamente, numa dada rede de atividade(s). Em nosso cotidiano, o trabalho, atividade fundamental do homem, traz, em sua organização, um conjunto de ações pessoais e coletivas que se imbricam, estabelecendo complexas cadeias de ações – materiais e mentais, simbólicas implicadas na própria atividade, como memória social e individual – por meio das quais se constroem redes de atividades. Essas ações podem relacionar-se, direta ou indiretamente, umas com as outras, por buscarem atingir a mesma meta ou fim, sejam metas ou fins complementares, sejam etapas de determinados processos sociais.

Obviamente, a atividade não se define ou se restringe ao domínio da prática profissional, fundada por um dado ofício. A noção encerra toda e qualquer atividade social – na nossa cultura, remete às práticas sociais, por exemplo, o jogo, a caça, o estudo, a aula, a dança, o telefonema, o debate, a entrevista, a consulta, a venda/a compra – que pressupõe a troca entre os sujeitos, a colaboração e negociação de atos e a intervenção do outro, o que exige a mobilização de um conjunto de ações – materiais e mentais/simbólicas –, para levar a cabo o motivo e a intenção ou intenções em foco.

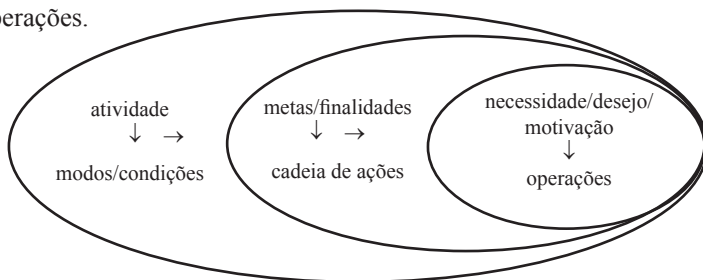
A noção de atividade guarda, na sua constituição conceitual, o viés ideológico engendrado no seio da tradição da filosofia marxista, segundo a qual é a atividade social – inclusive o trabalho – que distingue o ser social do ser natural, que confere ao ser humano a condição de ser histórico, social e cultural. Pela ação transformadora do homem sobre a natureza é que se unem homem e natureza, criando assim a cultura e a história humana. Resumidamente, nessa formulação, são esboçados pelo menos três aspectos que descrevem conceitualmente a noção de atividade: é dirigida por uma finalidade previamente estabelecida na consciência; é mediada por instrumentos – materiais ou semióticos –; é materializada em um produto social, ou seja, resulta em um produto social, artefato cultural – material ou simbólico –, no qual reflete e refrata tanto a ação do indivíduo como a do grupo

que empreende tal atividade. Nessa etapa, dá-se a objetivação da atividade e do pensamento do ser humano.

Importa, no momento, destacar que, no cenário da Psicologia soviética, a Teoria da atividade, fundada por Leontiev, considerada um desdobramento dos postulados básicos de Vygotsky, é um estudo cuja tarefa central é a investigação da estrutura da atividade e de sua interiorização. Focalizando a tese segundo a qual o que distingue o homem dos outros animais é a sua capacidade de formular e perseguir objetivos, de avaliá-los, de calibrá-los conforme os efeitos pretendidos, Leontiev preconiza, como princípio teórico, que, para toda atividade humana – forma de o homem relacionar-se com (e sobre) o mundo –, existe um motivo, determinado pela necessidade ou pelo desejo da pessoa que a realiza. A atividade humana possui uma estrutura hierárquica compreendida pela atividade propriamente dita, as ações e as operações. Nas palavras, ao autor:

o objeto da atividade é seu verdadeiro motivo. (...) os “componentes” essenciais de algumas atividades dos homens são as ações que eles realizam. Denominamos ação ao processo subordinado da representação que se relaciona diretamente ao resultado final pretendido, ou seja, ao processo subordinado a uma finalidade consciente. Do mesmo modo que o conceito de motivo se correlaciona com o conceito de atividade, o conceito de finalidade se correlaciona com o conceito de ação. (LEONTIEV, 1978, p. 82)

O esquema a seguir intenta demonstrar os três níveis constitutivos da estrutura da atividade, assinalando a relação hierárquica que há entre eles: a cadeia de ações e as operações.



Esquema: Estrutura da atividade humana.

Fonte: Dados da pesquisa

Para descrever os níveis implicados na organização e funcionamento da atividade, recorreremos a um exemplo clássico da obra de Leontiev – a caçada

coletiva primitiva – que, didaticamente, nos explica o seguinte: quando um membro de um grupo realiza sua atividade de trabalho, isso é levado a efeito para que ele satisfaça uma de suas necessidades. O batedor, que toma parte em uma caçada coletiva, foi estimulado pela necessidade (motivo) de alimento ou pela de vestimenta – a pele do animal. Tendo como orientação tal(is) motivo(s) para a sua participação no processo – na rede –, qual(is) ação(ões) lhe(s) cabe(m) na atividade? Poderia ser afugentar um bando de animais e encaminhá-lo na direção de outros caçadores que aguardam a presa. Abatê-la e transformá-la em alimento para saciar a necessidade de um grupo podem ser consideradas, no curso da atividade, como outras ações que fechariam uma cadeia de ações presumíveis na atividade, para as quais se presume operações, isto é, modos de agir materiais ou semióticos.

Resumidamente, no resultado da atividade como um todo estão refletidas, de uma forma ou de outra, as ações de todos os partícipes da atividade, ainda que cada um deles, no curso do processo da atividade, tenha se envolvido apenas em uma das cenas, desempenhando uma tarefa específica e situada. Nesse sentido, falar de atividade implica concebê-la num quadro que contempla a complexa relação entre o homem e o espaço social em que a atividade é engendrada, ou seja, a prática social que a materializa, que a coloca em funcionamento, objetivamente falando. Indaga-se também que ação(ões) pode(m) ou deve(m) ser mobilizada(s), mediante operações – modos de levar a efeito as ações – empreendidas, uma vez que, como Leontiev assinala, uma mesma atividade humana pode ser realizada por meio de diferentes cadeias de ações, cujas operações podem ser empreendidas por meio de instrumentos adequados e/ou possíveis à atividade e/ou às práticas sociais do grupo.

Para ilustrar essa reflexão, seguindo de perto Leontiev, tomemos aqui a atividade de pesca, realizada para obter alimento, a qual é a mesma desde que o homem a significou como uma forma de atender a sua necessidade de saciar a fome. Mas as ações para desempenhar essa atividade podem ser diferentes, ou seja, as operações pensadas para levá-la a efeito podem variar em razão de uma série de fatores externos – sociohistóricos, culturais, regionais e locais/circunstanciais. Por exemplo, uma dada tribo indígena, para pegar o peixe, usa rede; outra, arco e flecha; outra, arpão; outra, as mãos. Algumas comem-no cru; outras assam-no. Em suma, o que se pretende, com Leontiev, é destacar que a atividade, em termos psíquicos, é a mesma, mas os modos de produção/realização/participação das pessoas e o uso de determinadas operações refletem as condições objetivas e materiais do grupo que a empreende, ou seja, a sua prática ganha tonalidade conforme as condições locais, específicas e situadas que cria. Toma-se como

ponto fundamental a ideia segundo a qual a atividade humana, resultado do desenvolvimento sociohistórico, é internalizada, apropriada pelo indivíduo, num processo inter e intrassubjetivo. Apropriam-se, reflexivamente, dos modos de “incorporação” da cultura, dos modos culturais de agir, pensar, de se relacionar com outros e consigo mesmo. Nesse raciocínio, tem-se uma relação marcadamente intrínseca entre atividade e prática se se considera, como se ressaltou, que é no interior das práticas sociais que são atualizados os modelos ou esquemas das atividades humanas, os quais são sedimentados sociocognitivamente nas (e pelas) práticas sociais. Como construto psicológico, internalizamos e apropriamos da cultura, das práticas sociais – material semiótico a ser tomado, assumido pelo indivíduo. A materialidade, a objetividade e a estabilidade de tais materiais e práticas lhes dão as características de produtos culturais. Em suma, relativamente à problematização do trabalho do professor, opera-se com o pressuposto de que as suas ações podem encarnar múltiplos sentidos, sedimentar-se em práticas sociais significativas, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações interpessoais.

Sobre esse aspecto, deve-se destacar que a seleção de uma dada ferramenta material – ou simbólica – que mediará as ações implica reconhecer, nesse procedimento e na própria ferramenta, os efeitos que ela pode promover.

Retomando, trata-se da capacidade de apropriação, pelo indivíduo, da atividade e dos instrumentos e modos de agir construídos. Conforme aponta Schneuwly (2004), em aberto diálogo com a Psicologia soviética:

Os instrumentos encontram-se entre os indivíduos com o qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir. A intervenção do instrumento – o objeto socialmente elaborado – nessa estrutura diferenciada dá à atividade uma certa forma; a transformação do instrumento transforma evidentemente as maneiras de nos comportarmos na situação. (...) O instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito, ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização. (...) Ele (o instrumento) define classe de ações possíveis, através da finalidade; (...) ele guia e controla a ação durante seu próprio desenvolvimento. (SCHNEUWLY, 2004, p. 23-24)

Isso implica, da parte do indivíduo, a capacidade de refletir acerca dos efeitos de sua ação na rede de atividades, portanto, dos efeitos do objetivo pretendido e do uso deste ou daquele instrumento. Dito de outro modo, os partícipes das práticas

sociais têm sobre elas as representações dos efeitos da atividade em questão, em relação ao nível coletivo e/ou em relação ao nível individual.

O agir do professor na rede de atividades: percursos e processos

Processos de socialização e formação identitária

Vivenciar processos de socialização em quaisquer esferas da atividade humana presume a construção de posicionamentos identitários da parte daqueles que integram o conjunto das atividades sociais. Os processos de socialização são contínuos e permanentes, na vida dos indivíduos, constituídos no seio das interações sociais. Em seu interior, instauram-se os chamados processos de subjetivação, esses reflexos de reformulações de papéis/funções sociais provocados pela inserção dos indivíduos em novas relações sociais para as quais se exige a assunção de outros/novos lugares, papéis e funções sociais. Para ilustrar, considere-se o fato de o indivíduo deixar de ser aluno quando torna-se apto para atuar na docência – virar professor.

Socializar-se é uma ação organizada na relação com o outro, por movimentos coordenados e/ou regulados por propósitos/intenções, saberes construídos coletivamente nas práticas sociais da esfera de atividade em pauta, portanto, no bojo de redes de atividades nas quais o indivíduo se integra. Socializar-se consiste em experienciar a práxis, engajar-se no fazer, na tarefa em questão, o que pode sugerir que não há plena consciência sobre o processo; nesse caso, reporta-se à chamada naturalização do social.

Importa, ainda, assinalar que socializar-se pressupõe, da parte do indivíduo, uma capacidade de refletir, de atribuir significado à sua ação em jogo e às dos demais partícipes da situação, às posições (inter)subjetivas implicadas no processo, isto é, na atividade. Essa, como dito, está contextualmente situada no quadro das relações sociais, a partir de elementos e parâmetros gerados de forma coletiva. Tal habilidade pode recobrir o trabalho tanto da compreensão acerca do funcionamento do processo de socialização como da intervenção no processo, isto é, nas ações e na sua transformação pelo(s) indivíduo(s).

Instala-se aí o chamado processo de metacognição e/ou objetivação (MORIN, 1999; VYGOTSKY, 1991; MATENCIO; SILVA, 2005). Trata-se de uma investida reflexiva do sujeito sobre si mesmo. Toma-se como objeto de reflexão o eu/*myself* e as suas próprias ações na rede de atividade(s) em que está engajado.

Resumidamente, quando se afirma que formar o professor é também socializá-

lo, pode-se assim ler: o processo de formação do professor é um processo de socialização que pressupõe necessariamente a sua inserção nas atividades do grupo, isto é, em redes de atividades da esfera social, por meio de ações que vão consolidando a sua pertença na comunidade – ou na rede – em questão. Isso implica, entre outros aspectos, a assunção de lugares sociais – delimitados institucionalmente –, a eleição de posições (inter)subjetivas nas trocas sociais engendradas na situação discursiva, bem como a mobilização e a apropriação de saberes – conhecimentos de referência e habilidades – engendrados naquela esfera e/ou por ela legitimados.

No fluxo desse raciocínio, não se pode ignorar, em relação ao agir do professor, que o processo de sua formação acadêmica é, essencialmente, um processo de aprendizagem que se dá em eventos de interação – presenciais ou não, síncronos ou não, dirigidos ou não, planejados ou não, entre dois ou mais sujeitos, tomando como referência o campo de estudo ou não, numa relação assimétrica ou não, em aula, seminário, conferência, estágio, leitura, escrita, ou avaliação etc. – que ganham materialidade em práticas sociais, subordinadas a padrões locais.

Não se pode, também, ignorar que, nesses eventos de interação, elaboram-se modelos sociocognitivos de referência para as ações de linguagem do sujeito nas atividades de coprodução de sentido, os quais se constituem em gêneros de discurso. (BAKHTIN, 2003)

Dado o que se disse antes, não se pode desconsiderar que tais eventos envolvem cadeias de ações – por exemplo, a um evento de leitura podem-se seguir eventos orais, em que se negociem sentidos acerca do que se leu, eventos em que se avalie o processo de aprendizagem – e, tampouco não se pode desconsiderar que tais ações se concretizam em redes de atividades e podem fomentar outras redes de atividades no âmbito das comunidades discursivas.

Em suma, nessa rede de atividades estão inscritos, materialmente falando, os eventos de escrita, de leitura, de análise e reflexão dos objetos de conhecimento que concorrem para a construção da competência profissional do professor – os saberes relativos ao dizer e ao fazer científico e pedagógico. Ora, são eventos que encarnam função e significação distintas conforme a rede de atividades atualizada, o que implica, da parte do participante, a assunção de papéis discursivos e posições identitárias que poderão regular o seu modo de agir – modos de dizer, modos de significar a situação em pauta.

Considere-se, para ilustrar, que, na produção de uma resenha crítica, na elaboração de um projeto de pesquisa, na leitura orientada, com anotações, de uma dada obra literária, na produção de um artigo científico, a pessoa encontra-se

imersa em redes de atividades que demandam dela e dos que nelas se inscrevem ações e operações reguladas por práticas discursivas do gênero em questão.

Avançando nesta exposição, importa dizer que as ações descritas podem-se apresentar como uma configuração possível de uma rede de atividades, no mundo acadêmico, em cuja tessitura inscrevem-se diferentes formas de atividades discursivas – gêneros de discurso da esfera acadêmica – atualizadas em eventos de escrita e/ou leitura, afigurando-se relevantes espaços e ferramentas que mediarão e, portanto, significarão a inserção do aluno nas práticas discursivas da esfera em questão, o que implica diretamente a inserção em redes de atividades da esfera acadêmica.

Sobre esse ponto nos parece importante frisar que as redes de atividades encarnam configurações cujos elos e/ou conexões abrem para um leque amplo de significações, podendo assim, potencialmente, levar para trajetórias diversas, relativamente ao processo de socialização do professor. Embora não sejam estáticas, conforme Levy (1993), as redes podem operar com configurações mais rígidas, nas quais os partícipes têm suas ações, lugares, posições e modos de agir circunscritos, em larga medida, a sistemas de sentidos/discursos – no caso as formações discursivas –, engendrados no bojo das esferas/campos de conhecimentos.

Ora, nessas condições, a inserção de uma pessoa em uma rede de atividades tecida nas (e pelas) práticas da esfera social em questão é fundada em processos dialógicos, intersubjetivos, os quais consistem em movimentos interdiscursivos, polifônicos e polissêmicos (cf. LIPNAK, 1992; ROSSETTI-FERREIRA *et al*, 2004). Dessa perspectiva, considera-se que as redes de atividades podem interligar-se e sobrepor-se em vários pontos – elos. Isso implica dizer que a rede de atividades em que uma pessoa se encontra imersa articula-se com outras redes de atividades, nas quais se inscrevem outras pessoas, criando-se, assim, uma “multiplicidade de encaixes”, termo usado por Levy (1993) para descrever o princípio da heterogeneidade de nós e conexões na tecitura de redes.

O agir na ambiência escolar

As atividades realizadas pelo professor no espaço da escola são múltiplas, e uma atividade pode implicar outra(s), constituindo redes de atividades. Se as atividades, como assinalado, representam práticas sociais e se atualizam – cognitiva e materialmente – no seio delas, as atividades do professor dadas à observação devem ser vistas como práticas sociais – e discursivas –, organizadas

objetivamente na forma de eventos/episódios e reguladas por gêneros de discurso e/ou de atividades. Os espaços da atuação do professor na ambiência escolar são múltiplos, o seu fazer profissional não se limita às tarefas da sala de aula, como dito, fundadas no âmbito das práticas de ensino, muito embora isso seja o que concorre para marcar a especificidade de seu ofício, de seu agir.

Dito de outro modo, as atividades do professor se dão no bojo de processos complexos, imersas em um sistema de saberes e discursos cujos elos são concebidos como se inter-relacionando dialeticamente na esfera social em foco. A maioria delas tende a ser regulada, institucionalmente, pelo projeto político pedagógico da escola e/ou do curso, cujas orientações e concepções expressam – ou pressupõem – os modos e os meios de produção e circulação de saberes, de sentidos, de discursos na escola, o que se reflete nas formas de ensinar e de aprender, portanto, nos modos de agir do professor, na sua formação identitária (cf. ASSIS; SILVA, 2009).

Esse ponto nos parece importante para entender o funcionamento de uma rede de atividades, uma vez que o projeto pedagógico, visto como uma ferramenta, consiste em um eixo em torno (e por meio) do qual se organiza o trabalho da escola, se regulam as ações dos sujeitos nele envolvidos – comunidade escolar e as instâncias ligadas direta ou indiretamente a ela –, se constroem e/ou dimensionam os modos e os meios de produção de discurso/de saber na esfera escolar, ou seja, se reflete na organização do trabalho escolar, na proposição e implementação dos objetos de ensino, na construção metodológica e didática da aula – seleção dos objetos de ensino, formulação e aplicação dos materiais didáticos, construção e desenvolvimento dos eventos, de leitura, de escrita, atualizados nas diferentes formas de ação, tais como: anotações de aula, diários de leitura e de escrita, provas, relatórios de pesquisas, resenhas, resumos etc. Aí estão algumas das cadeias de ações e suas operações que constituem uma das redes de atividades da esfera escolar, a qual pode ser compreendida como um dos movimentos que formam a cultura escolar.

Ainda, procurando esboçar a complexidade de uma rede de atividades da ambiência escolar, pode-se, para efeito de ilustração, pensar brevemente em outros movimentos que assinalam a heterogeneidade discursiva que tece os fios da rede em questão. Destacam-se os processos de didatização de saberes científicos, empreendidos em diferentes instâncias educacionais, em níveis federal, estadual, municipal, cujos modos e meios de produção – e circulação – dos saberes a ensinar, saberes didáticos, se efetivam na forma de documentos de referência, por exemplo, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN –; Parâmetros Nacionais Curriculares – PCN –; Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio – PCENEM –;

Diretrizes para a formação inicial do professor para os cursos de licenciaturas; Plano Nacional do Livro Didático – PNL D.

Para encerrar essa descrição, vale assinalar que, no conjunto desses documentos – artefatos culturais –, os livros didáticos, no Brasil, nos últimos dez anos, sob a batuta da política do PNL D, concorrem para promover uma série de injunções no fazer pedagógico e didático do professor, regulando, em certa medida, os objetos e as formas de ensino, compreendendo, nesse contexto, mais um fator que mobiliza o funcionamento das redes de atividades do cotidiano escolar.

Cenas do agir na sala de aula: algumas ilustrações

Nesta seção, para efeito de ilustração, objetivamos examinar alguns dados coletados em situação de aula de uma disciplina, Estágio Supervisionado I, entre cujos objetos de ensino destaca-se a prática docente – a reflexão sobre o fazer pedagógico do professor.

Focalizar esse quadro, a nosso ver, demanda um olhar atento, na medida em que se busca compreender o agir do professor em formação em uma rede de atividades que envolve e constitui o seu processo de formação acadêmica e profissional. Nosso interesse, neste momento, é descrever cenas do agir desse professor que parecem revelar um movimento de assimetria – ou de dificuldade – em relação a ele mesmo, o sujeito, isto é, às suas ações na rede de atividades da esfera acadêmica que integra.

Frisando o que foi dito anteriormente, nessa investida prevê-se um deslocamento na medida em que se busca tratar da problemática da ação/do agir do professor em formação à luz da rede de atividades que o envolve, tendo em vista que nela está implicado um conjunto de agentes e artefatos – professores formadores, professores em formação, objetos de estudo, objetos de aprendizagem, ferramentas/instrumentos mediadores da atividade. Isso implica lidar com uma orientação, como já assinalado, segundo a qual as ações são consideradas numa relação de interface entre o individual e o social, na realização de atividades sociais.

Como se pressupõe, e aqui retomando, na atividade como um todo estão refletidas, de uma forma ou de outra, as ações de seus partícipes, ainda que cada um deles, no curso de seu desenvolvimento, tenha-se envolvido apenas com uma das ações, participando de apenas um dos elos da cadeia de ações previstas na rede de atividades, desempenhando uma tarefa específica e situada.

As cenas em exame são respostas a questionário sobre práticas de leitura

e escrita, na vida escolar e fora dela, dadas por duas alunas do Curso de Pedagogia. Para efeito de análise, ambas as cenas podem ilustrar assunção de um posicionamento por professores em formação, as quais, cada uma por seu turno, deixam entrever, pelo discurso que produzem, um engajamento bem distinto na atividade:

a) uma – Cena 1 – parece não implicar-se na atividade, isto é, não se vê ou não se assume como professora em formação relativamente à rede de atividades;

b) a outra – Cena 2 – oferece elementos em seu texto que expressam um movimento de pertença à rede de atividades engendrada e constitutiva da esfera acadêmica em questão.

Mapear e significar o agir do professor em formação, no interior de uma dada rede de atividades, implica apreender as ações – materiais e simbólicas – desse sujeito no seu cotidiano escolar, seja em eventos de escrita, de leitura, de discussão oral, de debate, em sala de aula, no campo de estágio. Passemos então à análise das cenas.

CENA 1

Pergunta: O espaço que a leitura e a escrita ocupam em sua vida é aquele que você gostaria que fosse? Produza um pequeno texto em que você discuta justamente a função da leitura e da produção de textos em sua vida.

Resposta: Apesar de ler muito eu gostaria de ter mais tempo, para a leitura na minha vida. Às vezes os textos que os professores da faculdade aplica só enche ‘a paciência’. Gosto de ler sem ser ‘obrigada’ o que eu escolho.

Em termos de reflexão sobre a rede de atividades engendradas no processo formativo e seus efeitos para a futura atuação profissional, pode destacar-se que a resposta da aluna indicia a assunção da posição de respondente – o que significaria, em relação à tarefa de preencher o questionário de pesquisa, o papel comunicativo de informante – que enuncia do lugar de aluno, isto é, de respondente que se coloca no papel social de um sujeito engajado em atividades escolares orientadas por um professor e visando à aprendizagem.

A resposta da aluna, entretanto, não traz indícios de que ela se projete na posição ou no papel de professor em formação, que, em breve, assumirá a tarefa de selecionar textos – objetos de ensino – que lhe parecerão adequados para a realização de determinadas tarefas que viabilizem a concretização do processo de aprendizagem por parte dos alunos.

Mesmo que não se possa ter certeza de que a seleção de textos tenha sido

objeto de discussão entre ela e seus professores – o que seria desejável, na medida em que as razões do posicionamento de uma e outra poderiam ser negociadas –, o fato é que a aluna não aponta outra justificção além da de seu incômodo em relação aos textos lidos na faculdade como fruto de uma “obrigatoriedade”.

Essa cena, embora flagrada como um diminuto ponto na rede de atividades, ilustra a complexidade na imbricação de ações em eventos de interação nesse espaço – dos “muitos fios” que constituem a rede. Se é fato que o processo de formação é também processo de aprendizagem; se é fato, ainda, que um processo de aprendizagem guiada, nos termos de Rogoff (2001), pressupõe uma relativa cumplicidade, estabelecida na base de acordos entre professor e alunos, então a justificção que a aluna dá sobre as razões de os textos lidos encherem “a paciência” – do ponto de vista ilocucional, certamente uma “reclamação” –, aponta um descontentamento capaz de criar obstáculos à efetivação desse processo. Aponta, na cadeia das ações da rede, para um movimento que se remete, interdiscursivamente, a outras redes de atividades cujos sentidos põem à mostra valores, crenças e saberes que se distanciam, em grau maior ou menor, de uma formação identitária que se espera de um professor imerso na esfera da docência, ainda, que na condição de estagiário.

Passemos agora à Cena 2, em que se registra a resposta de outra informante do Curso de Pedagogia.

CENA 2

Reposta: Eu queria ter mais tempo para ler, principalmente leituras de livros literários, o que me agrada muito. Porém os textos e livros que somos obrigados a ler na universidade acabam tomando muito tempo, já que sua linguagem muitas vezes é bem complexa e necessita de recorrer a outras fontes como enciclopédia e dicionário.

Nesse excerto, vê-se que a justificção fornecida pela aluna, embora se refira também à obrigatoriedade, não se esgota nela e nem a indica como sendo o aspecto mais relevante em termos de um certo incômodo gerado pela seleção de leituras realizada pelo formador.

De fato, assim como no exemplo anterior, a aluna assume uma atitude responsiva ativa como aluna, mas vai além, projetando-se, a nosso ver, como professora em formação, na medida em que aponta como obstáculo para o desenvolvimento das atividades de leitura e, portanto, do processo de aprendizagem e do estabelecimento do acordo que o orienta, o fato de que “sua linguagem muitas vezes é bem complexa”.

E se a aluna, como professora em formação que é, não chega a identificar o que

seria, a nosso ver, a fonte efetiva de suas dificuldades – a terminologia técnica, proveniente, muitas vezes, no âmbito das Ciências Humanas, de paradigmas diversos –, já que aponta como estratégias a busca de “definições” encontradas em enciclopédias e dicionários, o fato é que assume uma posição responsiva ativa, regulada pelo lugar de onde fala, procurando questionar não propriamente a obrigatoriedade – o que é de se esperar que ocorra em processos de sistematização de saberes –, mas a seleção de textos, indicando ainda o tipo de obstáculo que a referida seleção pode provocar.

Nesse sentido, parece-nos, a aluna assume uma posição identitária de quem está implicada com a própria formação, engajada em uma rede de atividades que a constitui e que vai, posteriormente, vincular-se a outras tantas redes de atividades.

Resta saber se o professor formador identifica os diferentes posicionamentos dessas alunas na rede de atividades em que pretende engajá-las e, mais ainda, se consegue estabelecer com elas uma relação de escuta e de esclarecimento das razões pelas quais ele faz determinadas escolhas para a efetivação do processo formativo. O problema que se coloca é compreender o agir do professor em formação na rede de atividades que se constitui ao longo de seu processo de escolarização e, portanto, de socialização.

Resumidamente, em última análise, mostrar-se implicado, como sujeito partícipe, em uma rede de atividades e, aqui, particularmente, rede de atividades de formação de professor, é assumir-se como tal no fluxo das ações demandas por esse processo. Essa condição parece ser *sine qua nom* para refletir sobre as cenas aqui analisadas.

À guisa de conclusão

Os pressupostos e conceitos aqui trabalhados para fundamentar o que estamos tomando por rede de atividades advêm de várias correntes teóricas, de diferentes campos do saber, as quais abordam seus objetos de estudo a partir da metáfora rede, concebida como sistemas complexos, dotados de interfaces, em constante e permanente movência.

O interesse de apreender a complexidade do fazer do professor – a sua formação identitária, as práticas discursivas de que participa, a interlocução com os discursos que circulam na esfera acadêmica e escolar, os modos de dizer e do fazer científico e pedagógico – à luz das redes de atividades, situa-nos na necessidade de abrir interlocução com uma diversidade de vozes que possam contribuir, de forma sistemática, para a compreensão de tal(is) questões.

Nesses termos, concluindo, rede de atividades apresenta-se como um recorte

metodológico, tributário de uma problemática segundo a qual os processos humanos e socioculturais não são entidades separadas, mas, sim, integradas – e integradoras – na construção social do homem.

Abstract

According to the herein question, on which the human and socio-cultural processes are not separated entities, but integrated (integrators) in the construction of the human being, this study intends to provide as the instrumental of the methodology, activities networks, to understand the complexity of the teacher activities, and his/her identity the discursive practices on which they participate, as a speaker of the speeches that exist in the scholastic and academic world, the way of saying things and making scientific and pedagogical tasks.

Key words: Teacher activities; Network of activities; Social identity

Referências

- ASSIS, Juliana A.; SILVA, Jane Q. G. **Gêneros na formação e na atuação do professor de língua materna**: o que ainda é preciso dizer e fazer a propósito dessa relação? No prelo, a sair em novembro de 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1990.
- DEGENNE, Alain; FORSÉ, Michel. **Les réseaux sociaux**: une analyse structurale en sociologie. Paris: Armand Colin, 1994.
- FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti *et al.* **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LATOUR, B.; WOOLGAR, S. **A vida de laboratório**: a produção dos fatos científicos. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.
- LEONTIEV, A.N. **Activité, conscience, personnalité**. Moscou: Éditions du Progrès, 1984.

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A.N. The problem of activity in psychology. In: WERTSCH, J.V. (Org.) **The problem of activity in soviet psychology**. Armonk: M. E. Sharpe, 1981.

LEVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LIPNAK, Jessica; STAMP, Jeffrey. **Networks, redes de conexão**: pessoas conectando-se com pessoas. São Paulo: Aquarela, 1992.

MORIN, E. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.) **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROGOFF, B. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontológicas. In: SCHNEUWLY .B.; DOLZ, J. (Org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, J. Q. G.; MATENCIO, Maria de Lourdes M. Referência pessoal e jogo interlocutivo: efeitos identitários. In: KLEIMAN, A. *et al.* (Org.) **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.