

Representações sociais de professoras sobre a língua portuguesa na escola

ROSELY RIBEIRO LIMA

Professora da Universidade Federal de Goiás, Brasil

FILOMENA MARIA DE ARRUDA MONTEIRO

CARLO RALPH DE MUSIS

Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Brasil.

1. Trajetória percorrida na pesquisa: objetivo, fundamentos e metodologia

Língua Portuguesa na escola: representações sociais de professoras após um resumo da busca investigativa realizada por nós; que consistiu em valorizar a profissão docente que se processa nos primeiros anos do ensino fundamental, a partir da escuta e elaboração de compreensões das falas recolhidas em momentos de conversas com professoras sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa; e a procura de entendimentos acerca da prática educativa sob a luz de constructos das áreas de conhecimento Formação de Professores, Linguagem e da Teoria das Representações Sociais. Nesta pesquisa, buscou-se mostrar o que sabem professoras sobre ensinar e aprender a língua portuguesa na escola; como possivelmente norteiam seus comportamentos; e onde ancoram estes entendimentos. As questões que guiaram o presente trabalho foram: quais são os saberes e representações sociais docentes mobilizados para auxiliarem na compreensão e atuação em dada situação de sala de aula? Quais são as imagens que as professoras carregam e que promovem a significação do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa? A relevância deste estudo assenta-se na compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa como um processo interlocutivo, que contribui para a criação e transformação de conhecimentos em movimentos interativos, apartado de se constituir tão somente como ações mecânicas corriqueiras. (SMOLKA, 1988).

Utilizamos técnicas de recolha e de processamento de materiais textuais que favoreceram a quantificação de palavras e textos; com o intuito de buscarmos o consenso, a estrutura interna e o conteúdo do saber social do grupo de docentes sobre a sua própria prática, pois acreditamos, fundamentados na Teoria das Representações Sociais (TRS), de Moscovici (2003), que o fenômeno representacional, tratado como social, só poderia ser localizado dentro de dizeres de muitos, não apenas de uma pessoa. A TRS nos remete à teoria propriamente dita, elaborada por conhecimentos científicos, refere-se a um modelo teórico que busca explicar a produção de saberes sociais e suas interferências na vida das pessoas, alterando ou modelando o pensar e o agir de determinados grupos sociais. Ela investiga o fenômeno denominado de representações sociais, sendo este seu objeto de estudo, portanto, preocupa-se com a produção deste e com quem são os sujeitos que elaboram tais compreensões sobre o mundo.

Jodelet (2001), uma das principais pesquisadoras e colaboradoras da TRS, versa sobre as representações sociais como sendo um fenômeno, que ao mesmo tempo, se caracteriza na qualidade de produto e processo, pois tratam de uma apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 64/1 – 15/01/2014

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



psicológica e social dessa realidade; trazendo a marca do sujeito e de sua prática, em que todas as funções mentalizadas são também socializadas. Assim sendo, são fenômenos que formam um saber social e prático de determinado objeto explicados por uma teoria psicológica e social do conhecimento.

É dentro desse entendimento que queremos situar as professoras da primeira fase do ensino fundamental, sendo profissionais que possuem um conjunto de saberes e de representações sociais e, ao mesmo tempo, buscam assimilá-los no movimento de inserção destes na realidade de sala de aula. São profissionais que procuram lidar com a prática educativa e, nela, produzem significados e modos de pensar e agir no seu ofício em interação com os outros atores sociais.

Também buscamos direcionamentos sobre o conceito de saberes a partir das orientações de Tardif (2000) para que pudéssemos compreender a variedade de saberes mobilizados pelas professoras em seu ofício. Estes saberes favorecem a formação de representações sociais que promovem a orientação e a justificção de condutas. Portanto, nesse percurso de discernimento, consideramos aqui a significação de saberes unida ao conceito apresentado por Tardif (2000), que compreende os saberes, as competências, as habilidades e as atitudes dos/as professores/as em um sentido amplo, que engloba o chamado saber, saber-fazer e saber-ser. Para este autor, a construção de compreensões sobre os saberes profissionais dos/as professores/as em exercício, podemos acrescentar as representações sociais, solicita um exame crítico das premissas que estruturam as crenças, as atitudes e a própria prática educativa de professores/as.

Além desses nortes, nos guiamos por compreensões sobre o discurso em Bakhtin (2006), para que pudéssemos construir uma compreensão sobre a prática discursiva e seus desdobramentos. Para este autor, o discurso é compreendido como o momento de interação do 'eu' e do 'outro', a possibilidade de conceber a realidade e de se constituir humano mediante a dimensão fundante do social. É por intermédio da prática discursiva que as pessoas falam sobre diversos assuntos que conhecem ou mesmo desconhecem, onde tentam lidar e capturar significados sobre objetos diversos da realidade. Tanto influenciados, como também influenciadores, os sujeitos constroem suas individualidades e sua pertença grupal e cultural.

Bakhtin/Volochinov (2006)¹ afirmam que a prática discursiva não é uma ação individual, ela é de natureza social, pois está ligada às condições das comunicações, que estão entrelaçadas às estruturas sociais. Este norteamto conduz para a afirmação fundamentada no materialismo-histórico em que o sujeito se constitui como ser humano no convívio social. A conversação neste contexto possibilita o diálogo entre pessoas, portanto, favorece trocas de informações, representações, culturas, saberes e modos de entender a realidade, que, por sua vez, estão submersos em ideologias. Esta perspectiva de compreensão da linguagem coloca em evidência a interação, o 'eu', o 'outro', o local da vivência, o tempo histórico, a cultura e a ideologia que se movimentam em termos dinâmicos e, principalmente, dialéticos entre si, para que ocorra a manutenção da natureza humana. Isto ocorre de maneiras contraditórias, pois, a conservação da humanidade esta submersa em contextos de confronto de interesses, promovendo igualdades ou desigualdades sociais. Essa ideia conduz a uma compreensão do sujeito enquanto um interlocutor ativo

¹ Roman Jakobson (2006, p. 10), no Prefácio da obra intitulada *Marxismo e a Filosofia da Linguagem* diz: "Acabou-se descobrindo que o livro em questão e várias outras obras publicadas no final dos anos vinte e começo dos anos trinta com o nome de Volochinov [...] foram na verdade, escritos por Bakhtin (1895-1975) [...] Ao que parece, Bakhtin recusava-se a fazer concessões à fraseologia da época e a certos dogmas impostos aos autores". Por este motivo, escolhemos considerar os dois pensadores na indicação da autoria da obra.

num permanente diálogo com 'outros' na busca por sentidos para agir no mundo, onde este discurso é atravessado por outros discursos diferentes.

É neste ponto textual que buscamos as contribuições de Vygotski (2006, 2007) para destacar o conceito de mediação e a importância da interação na construção de significados sobre o mundo. O autor buscou fundamentos na teoria Marxista. Para Vygotski (2007), considerando quatro vertentes do ser humano, enquanto um ser biológico, psíquico, social e individual, é por meio da mediação tanto em formato de instrumentos, como de signos, que os sujeitos internalizam conhecimentos da realidade. Aprendem no convívio entre as pessoas, com a grande importância da linguagem e, assim, promovem o desenvolvimento real – o sujeito consegue realizar sozinho, os problemas e questões existenciais – e o desenvolvimento potencial – a pessoa realiza problemas e questões existenciais com a ajuda de outra.

Para Vygotski *et al* (2006) a dinâmica das interações dentro do processo de ensino-aprendizagem deve ser realizada sob a mediação do/a professor/a nas atividades e construções cognitivas dos/as alunos/as, para um resultado adequado da aprendizagem. Para ele a mediação é um fator de suma importância nas relações, sendo que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos adquiridos e elaborados culturalmente. Para esse autor o processo de mediação é entendido como uma ponte que liga as relações do sujeito com o mundo. Observa-se que, para Vygotski (2007), a relação do ser humano com o mundo não é uma ligação direta e sim mediada, sendo que os símbolos são os elementos intermediários entre o sujeito e a realidade que o cerca, não se une a determinada relação senão por meio de outra relação. Esta mediação pode ocorrer a partir das interações entre as pessoas promovidas pela linguagem e pelas práticas sociais. A intervenção de fatores culturais possibilita formas diferentes de relações do sujeito com o meio. É, portanto, através do processo de mediação que o sujeito se humaniza.

O/a professor/a como mediador/a de conhecimentos tem papel fundamental para o desenvolvimento do/a aluno/a, entretanto, Vygotski *et al* (2006) afirma que não é qualquer pessoa que pode, a partir do auxílio do 'outro' realizar qualquer tarefa. Ele diz que o 'outro' só pode ajudar quando o sujeito estiver pronto para receber essa assistência. O desenvolvimento e o aprendizado estão relacionados um ao outro, é necessário o desenvolvimento e a organização das funções psicológicas para a evolução do aprendizado, é com este que se permite o despertar de processos internos de desenvolvimento, o contato com o 'outro' e com o meio em que vive, é um fator que permite que isso ocorra. Portanto, é fundamental o papel do/a professor/a na ascensão do desenvolvimento e aprendizado do/a aluno/a.

Finalmente, não menos importante que os outros fundamentos, compreendemos a importância da formação docente em Nóvoa (1995) e Marcelo (1999, 2009).

Segundo Nóvoa (1995), é dentro de práticas, políticas e da própria historicidade da formação de professores que se produz a profissão docente. Para o autor, a consolidação da profissão docente foi marcada por apontamentos históricos que direcionaram práticas e reflexões professorais para caminhos de dominações políticas. Fazendo compreensões dos marcos mais importantes sobre as políticas adotadas pelo Governo de Portugal para a profissionalização docente, Nóvoa (1995, p. 19) afirma que a formação de professores tem aceitado, em termos implícitos, a degradação do "[...] estatuto socioeconômico da profissão [...]", pois permite a consagração da visão "[...] funcionarizada [...]" do professorado, prejudicando a construção e a consolidação do/a docente como um/a profissional autônomo/a e reflexivo/a. Para Marcelo (2009, p. 128), o desafio principal a ser enfrentado na profissão docente é transformá-la em profissão do

conhecimento. “Uma profissão que seja capaz de aproveitar as oportunidades de nossa sociedade para conseguir que respeite um dos direitos fundamentais: o direito de aprender de todos os alunos e alunas, adultos e adultas”.

É a partir dessa necessidade de assegurar a qualidade da aprendizagem dos/as alunos/as que devemos situar e compreender essa nova profissão docente e o seu desenvolvimento. Portanto, para pensarmos uma possível mudança educativa, o conceito de formação, deve ser situado como um fenômeno completo e diverso, onde ele não pode ser identificado e nem mesmo diluído dentro de outros conceitos como educação, ensino, treino, etc.; precisamos entender que a formação carrega uma dimensão pessoal e global de desenvolvimento humano, processo formativo que é ativado pela vontade do próprio profissional professor/a, mesmo não sendo de caráter totalmente autônomo (MARCELO, 1999). Mesmo ciente da especificidade das fases de formação que os profissionais percorrem, sendo necessários entendimentos sobre cada uma delas e de seus determinantes, Marcelo (1999, p. 9) nos mostra que é necessário superar a tradicional justaposição entre a denominada formação inicial e a formação continuada, trazendo assim, a elucidação que a formação deve ser entendida em sua jornada evolutiva, na continuidade de suas fases, enquanto processo de desenvolvimento profissional.

Como diz Nóvoa (1995), o desenvolvimento profissional produz a profissão docente, sendo esta composta por situações diversas, de características variadas, atravessadas por problemas e por vitórias que forcem os/as professores/as a tomarem decisões num terreno de complexidades e de incertezas; para que enfrentem a prática, resolvendo demandas singulares que exigem respostas únicas dos/as profissionais em um processo de autodesenvolvimento reflexivo.

Valendo-nos desses fundamentos, contatamos 100 professoras com a técnica de evocações livres. Segundo Oliveira (2005), esta técnica de recolha de materiais se refere à possibilidade de apreensão das projeções mentais de maneira espontânea, apresentando os conteúdos implícitos e latentes que podem estar escondidos nos discursos. Para a aplicação da técnica, solicitamos cinco palavras soltas, que não formassem frases, que descrevessem, caracterizassem ou qualificassem o que os docentes falam e pensam sobre o processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa. As palavras foram processadas no *software Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations* (EVOC). Este programa foi utilizado para organizar os dados coletados, que contabilizou a frequência e a ordem de evocação das palavras apresentadas pelas professoras.

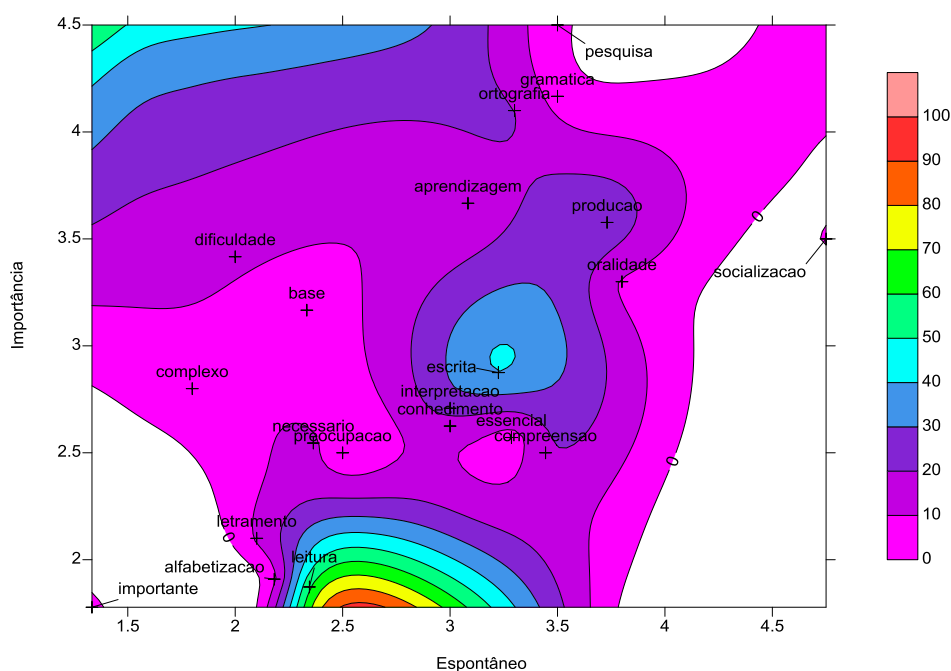
Após compreensões acerca deste material obtido, nos propusemos adentrar-nos novamente nas escolas e não mais solicitar palavras soltas, mas agora, gostaríamos de ouvi-las em falas livres sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Os achados junto às evocações livres foram fundamentais para a construção de um roteiro de perguntas que norteou todas as conversas realizadas. Para isto, efetuamos 50 entrevistas. Com autorização verbal das participantes, fizemos uso de um gravador de áudio e transcrevemos as falas para um arquivo de texto. Este material foi processado no *software Analyse Lexicale par Contexte d' un Ensemble de Segments de Texte* (ALCESTE). Este programa, desenvolvido por Max Reinert, é um programa computacional que, empregando uma organização de classificação hierárquica descendente, permite o exame lexicográfico do material textual, oferecendo classes lexicais que são caracterizadas pelo seu vocabulário e pelos segmentos de textos que compartilham este vocabulário. (CAMARGO, 2005).

2. Saberes e representações sociais de professoras sobre os processos de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa: alguns dados de campo e possíveis considerações

Após processamento e análise do material recolhido junto à técnica de evocações livres, construímos um mapa representacional referente às evocações livres do mote ensino e outro para o de aprendizagem da língua portuguesa. Para a sua elaboração, juntamos a OME, a OMI e a frequência; buscamos localizar apontamentos de evocações livres que reunissem as palavras evocadas tanto em formato espontâneo, quanto hierarquizado por ordem de importância, como também a frequência dos mesmos. Estes mapas apresentam em formato estatístico a ênfase atribuída à atividade de leitura, estando separada da atividade de escrita. Afirmamos esta separação pelo posicionamento de ambas as palavras em grupos de vocábulos diferentes nos dois mapas.

Para a compreensão dos mapas nas próximas ilustrações, de número 1 e 2, informamos que o Eixo Y, posicionado na vertical do plano, é correspondente à Ordem Média de Hierarquização dos vocábulos pela importância (OMI), o Eixo X, posicional na horizontal do plano, refere-se à Ordem Média de Evocação das palavras pela espontaneidade (OME), e as cores mostram as frequências dos atributos.

Ilustração 1
Mapa representacional acerca do que é o ensino da língua portuguesa para professoras, organizado por OME e OMI
Ensino



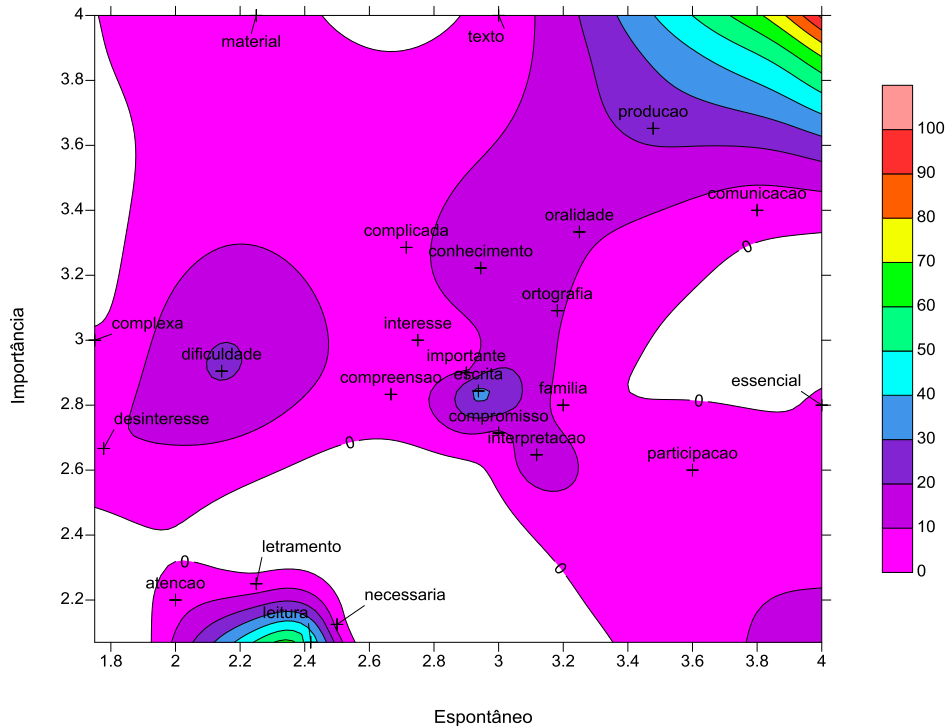
O mapa do mote ensino mostra a evidência da *leitura*, com 60% de frequência de todo o *corpus* textual e, aproximadamente, 2,4 de OME e de OMI, reunida, estatisticamente, com as palavras *letramento* e *alfabetização*. Acreditamos que a ênfase apresentada aponta para uma possível prática direcionada principalmente para a habilidade de ler, com fundamentos nos processos de *letramento* e *alfabetização*.

As aulas de língua portuguesa estão direcionadas principalmente para a prática de leitura? Já a atividade de escrita, foi considerada secundária, pois recebeu, aproximadamente, 30% de frequência de todo o *corpus* textual e, aproximadamente, 3,3 de OME e de OMI. Por que a atividade de escrita é menos importante do que a *leitura* em termos de evocações de palavras para as professoras?

Acreditamos que ambas as habilidades são fundamentais para a obtenção eficiente da língua, mas entendemos que essas práticas estão sendo possivelmente direcionadas – pois estamos falando de representações sociais como norteadores das ações das docentes – da seguinte forma: se o/a aluno/a tem problema na leitura adequada de textos, ele é direcionado para ler mais, se tem dificuldade na escrita, ele precisa ler mais. A primeira auxilia no andamento da segunda, mas esta, não necessariamente caminha no ritmo da primeira. A leitura e a escrita deveriam caminhar juntas no processo, poderiam ter ritmos e contribuições mútuas diferentes? Em termos escolares e sociais, é mais importante saber ler adequadamente do que escrever? As evocações livres apontam que saber ler é mais importante do que escrever, principalmente pelo fato de que a *leitura* contribui para a produção adequada da *escrita* e, outrossim, a realização desta segunda atividade é mais difícil do que a primeira, pois, em termos de OME e OMI, o vocábulo *dificuldade* está próximo da *escrita* do que da *leitura*.

Consideramos também que a *leitura* apresentada pelas professoras trata da *decodificação*, *interpretação* e *compreensão* de textos e juntamente aos entendimentos contruídos das vivências do/a aluno/a no mundo. A *escrita* entraria neste momento como o registro desta reflexão, seria a produção advinda dos pensamentos, sentimentos e percepções acerca de textos e contextos existenciais. Como exemplo em formato metafórico, para um pintor idealizar uma imagem a ser representada em uma obra, ele busca inspiração em diferentes paisagens e sentimentos, como, similarmente, para um/a estudante escrever um texto, precisa fazer uma leitura de mundo ou de pré-textos para desenvolver suas produções. Veja a frase apresentada por uma das colaboradoras: *A partir da leitura de mundo a escrita é o registro do conhecimento*. Estes apontamentos se repetem na organização das evocações livres acerca da aprendizagem de língua portuguesa. Ilustração 2.

Ilustração 2
Mapa representacional acerca do que é a aprendizagem da língua portuguesa para professoras,
organizado por OME e OMI
Aprendizagem



Toda essa compreensão dos textos de campo recolhidos nessa fase da pesquisa contribuiu para a verificação de uma possível estrutura representacional do ensino de língua portuguesa construída a partir de quatro dimensões: 1. a importância funcional da língua na sociedade, 2. a necessidade do ensino normativo da língua, 3. o ensino como fator relacionado à aprendizagem e 4. as dificuldades advindas da prática educativa. Interpretações estas que nos conduziram a novos mergulhos no campo, para que pudéssemos construir respostas para perguntas ainda em aberto em nossas reflexões, mediante o uso de entrevistas. Nosso objetivo foi saber se estes dados se confirmavam. Observamos que, mesmo com possibilidades da apresentação de contextualizações de suas opiniões e ideias, as professoras apresentaram os mesmos indicativos desta fase.

A atividade mediadora advinda do signo, que favorece o contato do ser humano com outros seres sociais e físicos, flui, principalmente, na interação entre sujeitos, nas inserções grupais que as pessoas são direcionadas e se permitem adentrar. Quando a criança chega no nível escolar, entra em um novo grupo social, em que antes apenas conhecia a família. Neste momento, tem a possibilidade de fazer parte de mais um grupo social, de se fazer pertencente e participante do mesmo. Neste contexto, o processo de ensino-aprendizagem deve ser compreendido como processo discursivo que é realizado em uma situação socialmente construída, onde as leituras realizadas e os textos elaborados pelos/as alunos/as, desde as primeiras tentativas, produzem momentos de interlocução, de dizer sobre algo para alguém, considerando seu local institucional e social. “Nessa atividade, nesse trabalho, nem todo dizer constitui-se em leitura e escrita, mas toda leitura e toda escrita são constitutivas do dizer”. (SMOLKA, p. 1988, p. 112). Esta

preocupação com a interlocução entre os sujeitos inseridos na escola não foi identificada nos discursos coletados.

Sabemos que existem referências de significados consensuais, saberes e representações sociais que possibilitam entendimentos e práticas comuns dentro da sala de aula. É neste jogo de relações de unicidade e de consensualidade de significações sobre a prática educativa, que propusemos saber quais são as representações sociais que as professoras expressam acerca do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, conhecendo, assim, as enunciações que conectam, ligam, consolidam, constituem, envolvem, entrelaçam a teia de compreensões sobre esta realidade. Esta dialogicidade é composta por discursos internos e externos ao sujeito e, principalmente, submersos em ideias socialmente construídas, portanto, os saberes das professoras revelados nas situações concretas dos contatos realizados para a investigação estão intimamente relacionados aos vários outros diálogos professorais, institucionais, sociais e ideológicos existentes. (TARDIF, 2000).

Além mais, esses diferentes saberes e representações sociais podem definir, orientar e justificar as ações das professoras no espaço educacional, trazendo um caráter identitário para o grupo. Desta maneira, é necessário compreender como se formam e como funcionam os sistemas de referências que direcionam os enunciados das professoras que, possivelmente, guiam as práticas educativas. Acreditamos que a escola deve promover um processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa em formato contínuo e progressivo para trazer oportunidades compreensivas e existenciais para crianças, jovens e adultos, ou melhor, fomentar um ensino e uma aprendizagem da língua que contenha conhecimentos gramaticais, de desempenho linguístico oral e escrito e principalmente de compreensão sobre o mundo, seus objetos e seres. Devemos partir de algo, de um início, do que o/a aluno/a já sabe, do que o/a professor/a também sabe, mas tudo se funde com os vários outros determinantes encontrados e produzidos dentro do processo de ensinar-aprender a língua portuguesa.

Referências

- BAKHTIN, M. M., e Volochinov, V. N. (2006). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. (12a ed). (M. Lahud & Y. F. Vieira, Trad.). São Paulo, SP, BRA.: HUCITEC.
- CAMARGO, B. V. (2005). ALCESTE: um programa informático de análise quantitativa dos dados textuais. In: Moreira, A. S. P. (Org.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa, PB, BRA.: UFPB/Editora Universitária.
- JAKOBSON, R. (2006). Prefácio. In: BAKHTIN, M. M., VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. (12a ed., pp. 10-11). (M. Lahud e Y. F. Vieira, Trad.). São Paulo, SP, BRA.: HUCITEC.
- JODELET, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In JODELET, D. *As representações sociais*. (L. Ulup, Trad.). Rio de Janeiro, RJ, BRA.: EdUERJ.
- MARCELO, C. (2009). A identidade docente: constantes e desafios. *Revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-128, ago-dez. Recuperado em 25 novembro 2011, de <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>
- MARCELO, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto, Portugal: Porto editora.
- MOSCOVICI, S. (2003). *Representações sociais: investigações em Psicologia Social*. (A. Cabral, Trad.). Petrópolis, RJ, BRA.: Vozes.
- NÓVOA, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, A. (Org). *Os professores e sua formação*. (2a ed., pp. 15-34). Lisboa, POR.: Dom Quixote.

- OLIVEIRA, D. C. et al. (2005). Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In Moreira, A. S. P. *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. (pp. 573-603). João Pessoa, PB, BRA.: Editora Universitária da UFPB.
- SMOLKA, A. L. B. (1988). *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo, SP, BRA: Cortez/Editora da UNICAMP.
- TARDIF, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. (7a ed.). Petrópolis, RJ, BRA: Vozes.
- VYGOTSKY, L. S., e Luria, A. R. Leontiev, A. N. (2006). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (10a ed.). (M. P. Villalobos, Trad.). São Paulo, SP, BRA: Cone.
- VYGOTSKY, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores*. (7a ed.). (J. C. Neto, L. S. M. Barreto e S. C. Afeche, Trad.). São Paulo, SP, BRA: Martins Fontes.