

O MUNDO LÁ FORA, O DA ESCOLA: INTERAÇÃO EM FÓRUM DIGITAL NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO SOB A PERSPECTIVA DA SOCIOSSEMIÓTICA

THE WORLD OUT THERE, THE SCHOOL'S ONE: INTERACTION IN DIGITAL FORUM ON SUPERVISED TRAINEESHIP THROUGH THE PERSPECTIVE OF SOCIOSEMIOTICS

Luiza Helena Oliveira da Silva*

“Vais encontrar o mundo, disse-me meu pai, à porta do Ateneu. Coragem para a luta.” Bastante experimentei depois a verdade deste aviso, que me despia, num gesto, das ilusões de criança educada exoticamente na estufa de carinho que é o regime de amor doméstico, diferente do que se encontra fora, tão diferente, que parece o poema dos cuidados maternos um artifício sentimental, com a vantagem única de fazer mais sensível a criatura à impressão rude do primeiro ensinamento, têmpera brusca da vitalidade na influência de um novo clima rigoroso”.

Raul Pompéia, O Ateneu.

RESUMO: Este trabalho tematiza a interação em um gênero da esfera digital, o fórum, empregado em situação de ensino-aprendizagem, como apoio a atividades de uma turma de estágio supervisionado de uma licenciatura em Letras. Apresenta uma análise das postagens dos acadêmicos, mobilizando como ferramenta teórica a sociossemiótica, a partir das questões que suscita com relação aos regimes de interação e de sentido e, ainda, à noção de prática. A concepção de saber que orientou a atividade é a de que o saber, mais do que um objeto valor, tal como o concebe a semiótica *standard*, pode ser pensando na perspectiva do ajustamento e, desse modo, como resultante de partilha e construção conjunta. Muitas vezes partindo de imagens idealizadas da escola, o que o estágio permite aos acadêmicos é o aprendizado por uma vivência que o obriga a refletir sobre a reorganizar os sentidos anteriormente assentados. Parte-se, pois, da significação estanque e preestabelecida, para o sentido ainda por ser produzido, movimento que se faz solitária ou dialogicamente.

Palavras-chave: fórum digital; estágio supervisionado; sociossemiótica; ajustamento.

ABSTRACT: This work thematizes the interaction in a genre of digital sphere, the forum, employed in teaching-learning situation, as a backup to a class of supervised

* Professora do Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins
E-mail: luiza.to@uft.edu.br.

traineeship activities of a Licentiate degree in Languages. It presents an analysis of academic posts, mobilizing as a theoretical tool the sociosemiotics theory, departing from the issues it raises with respect to interaction and meaning regimens, and also, to the notion of practice. The conception of knowing that guided the activity is that knowing, more than one value object, such as standard semiotics conceives, can be thought on the perspective of adjustment and, in this way, as resulting of sharing and joint construction. Quite often departing from idealized images of the school, what the traineeship allows to academics is the learning through an experience that forces them to think about reorganizing the senses previously settled. It departs, therefore, from the prearranged and sealed significance, to the sense yet to be produced, movement that it makes solitary or dialogically.

Keywords: digital forum; supervised; traineeship; sociosemiotics; adjustment.

INTRODUÇÃO

Nas frases iniciais do romance “O Ateneu”, temos anunciada a narrativa dos muitos dissabores que enfrentará o narrador Sérgio. Afastado bem jovem do convívio da família para ingressar num colégio interno, o que o personagem anuncia é o sofrimento que se seguiria à despedida do lar, do amor e dos cuidados até então experimentados. Os mimos maternos só fariam com que a dor da solidão e do abandono diante do mundo que se abria à sua experiência fosse mais intensamente sentida, tornando-o mais sensivelmente vulnerável “à impressão do primeiro ensinamento”.

Por estranha que possa parecer a relação, essa preciosa passagem do romance de Raul Pompéia serve de mote para nossas reflexões sobre as vivências do estágio supervisionado em uma licenciatura. De certo modo, os acadêmicos que se lançam ao universo escolar, principiando sua experiência docente, poderiam se aproximar do jovem Sérgio. Tendo nas mãos (ou nas mentes) um tanto de teorias, advindas de disciplinas que muitas vezes pouco ou nada dizem respeito diretamente a implicações para o ensino, ou ainda dotados de saberes de ordem prática como a elaboração de planos de aula do ponto de vista estritamente formal, o que o acadêmico então encontra pela frente é um universo que amedronta e diante do qual muitas vezes se vê como que a deriva, no mar revolto das dinâmicas da vida profissional. “Vais encontrar o mundo”, dizemos aos nossos alunos. “Coragem para a luta”. Se tal realidade angustia os mais experientes e audazes, esses novos marinheiros parecem impotentes para manusear as bússolas e as cartas, interpretar as correntes, ler os astros. É sempre pouco, aquém do necessário, o que a teoria obtida na academia fornece como instrumento. Trata-se de um saber que é de ordem prática: há antecipações, preparações, cuidados, atenções, mas é necessário, enfim, lançar-se ao mar, com um aprendizado só possível nesse exercício, com os riscos de dor e a alegria que isso implica.

Neste artigo, é essa práxis que é tematizada, esse saber que se adquire na medida em que se vive o fazer docente, no que ele tem de precisão e de acaso. Para isso, tomamos como objeto de análise postagens de acadêmicos estagiários em um fórum digital abrigado na plataforma Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), utilizada como recurso para diferentes atividades num curso de licenciatura em Letras, em regime presencial. No referido curso, atuamos como docente de disciplinas teóricas da área da linguística, em alguns momentos, dedicando-nos à orientação de estágios. O fórum em questão relaciona-se a uma das atividades que propusemos a uma das turmas em 2012, tendo como principal objetivo a criação de um espaço no qual fossem compartilhadas e problematizadas as experiências dos acadêmicos na sua primeira etapa de estágio¹. Essa fase, conforme previsto no projeto pedagógico do curso (TOCANTINS, 2009), destina-se à observação de aulas nas escolas-campo, realização de registros diversos, elaboração de projetos de docência, além de estudos sobre diferentes aspectos vinculados ao ensino da língua e literatura, que vão sendo recortados pelos professores orientadores.

Além da criação desse espaço de reflexão, a proposta do fórum orientou-se por razões como a de buscar garantir que fossem vivenciados usos de recursos digitais em práticas de ensino, familiarizando os alunos com usos e potencialidades. Como um dos conteúdos tematizados nas aulas teóricas no âmbito da universidade dizia respeito ao letramento digital, os usos do fórum forneceriam elementos para pensar o lugar da interação mediada por computadores na prática pedagógica. A isso se somava nosso interesse em observar em que sentido nossas hipóteses iniciais a respeito da interação encontrariam relevantes ou inexpressivos resultados.

Em princípio, as impressões sobre a vivência nas escolas, do ponto de vista de registros escritos, restringia-se aos diários de campo ou ao relatório final, ambos servindo para atestar a realização dos estágios e possibilitar a aferição de nota pelo professor orientador, leitor privilegiado dessas produções. Ainda que disponibilizados para consulta e pesquisa no CIMES², trata-se de produções precariamente partilhadas pelos docentes em formação e, em muitos desses relatos, nem sempre encontram-se elementos que ultrapassem a descrição. Não há, enfim, resposta ao que ali se diz, a não ser as considerações do professor orientador. O fórum possibilitaria, assim, que a dinâmica de ida às escolas fosse sendo acompanhada, que tanto o orientador como os demais colegas da turma discutissem a prática que ia ganhando forma, negociando sentidos para o que se percebe e se interpreta. Diferente do efeito de acabamento do relatório final, o fórum se abriria a reflexões sobre o processo, possibilitando que os sentidos pudessem ser negociados, que perspectivas pudessem ser revistas, ganhando em densidade na medida em que o dizer se abre a questionamentos advindos dos interlocu-

¹ O fórum se organizou em dois momentos, no início das atividades de observação e, posteriormente, ao final. Em função de uma greve dos professores federais, houve uma interrupção nas discussões, com um intervalo de aproximadamente três meses. Acreditamos que essa interrupção teve efeito sobre os resultados, caracterizando uma quebra no debate inicialmente proposto.

² A sigla refere-se ao Centro de Memória dos Estágios Supervisionados, da Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaína. Pesquisas de iniciação científica, dissertações e teses têm tomado os documentos ali organizados como objeto de investigação.

tores. A maior informalidade prevista pelo gênero também contribuiria para que não se reproduzisse ali o efeito de objetividade e distanciamento que podem acentuar uma certa inexpressividade e alheamento diante do que se diz que, embora possam ser até previstos pelo gênero relatório, silenciam ou obscurecem outras possibilidades.

Partimos do pressuposto de que há conhecimentos que podem ser coletivamente produzidos, não estando dados em algum lugar de antemão como um objeto a ser adquirido em sua totalidade. Há certamente conteúdos que vão sendo apreendidos pela repetição, saberes adquiridos na leitura de um manual, construídos pelo emprego de processos já considerados irrefutáveis, seguindo o passo a passo como no caso de uma receita de bolo. Mas há conhecimentos que resistem a certezas, que estão por ser construídos e, dentre eles, está o saber que se liga à docência, dadas as complexidades que envolve e a diversidade de perspectivas com que pode ser analisado, compreendido, atualizado. A sala de aula da licenciatura e os espaços como o de um fórum na Internet são lugares que favorecem, assim, essa construção coletiva. Não há verdades absolutas e as verdades provisórias não se edificariam apenas por assumir de modo competente as referências teóricas e aplicações relativas a aspectos metodológicos do como ensinar, ainda que muito solidamente alicerçadas.

Como fundamentação teórica para guiar a análise do *corpus*, mobilizamos as contribuições da semiótica, considerando sobretudo as produções da sociosemiótica, com os trabalhos de Eric Landowski. Dedicada à problemática geral da significação, não se limita a uma orientação para leitura de textos, mas, atendendo a uma formulação primeira da semiótica, indaga-se sobre o “sentido da vida” (GREIMAS, 1971, p.12; LANDOWSKI, 2012, p 129). Nos últimos anos, a sociosemiótica elegeu como um de seus principais objetos de investigação as questões relativas aos regimes de interação e de sentido deles decorrentes. Interessam-nos aqui mais de perto as questões que o sociosemiotista preconiza em relação às práticas como instâncias produtoras de sentido, seja o caso dos usos e práticas dos objetos, seja no que diz respeito à relação intersubjetiva, consideradas as “práticas do outro” (LANDOWSKI, 2005, 2009). A isso se somam suas reflexões sobre o imaginário (LANDOWSKI, 2011).

Inicialmente, serão discutidas aqui questões relativas aos regimes de interação na perspectiva da sociosemiótica. Na segunda parte, após as reflexões sobre o conceito de imaginário, apresentamos nossa análise referente ao fórum com os acadêmicos.

PRÁTICAS DO OUTRO

Em março de 2014, Landowski apresentou uma conferência no seminário intitulado “La représentation de l’autre”, jornada temática realizada na Université de Limoges (França). Sua comunicação intitulou-se “Représentations de l’un, pratiques de l’autre” e, já num primeiro momento, suas discussões se deram no sentido da rejeição ao termo “representação”, pelo que implica enquanto alusão a um referente encontra-

do no mundo natural – perspectiva ontologista – e na fixidez que o termo comporta. Assim, à noção de “representação” e sua singularidade, Landowski propõe o termo “práticas”, plural.

Conforme anuncia no resumo de sua conferência, “na maioria dos discursos sociais e políticos, o ‘outro’, enquanto objeto de ‘representação’, aparece como um simulacro, geralmente de forte componente figurativo, construído sobre estereótipos que vão servir para estigmatizar a diferença, a alteridade mesma do outro” (LANDOWSKI, 2014, p. 12). Caberia, então, ao “sociosemiótico politicamente engajado” promover modelos dinâmicos que permitam ultrapassar o que o teórico designa como “representações em espelho” (LANDOWSKI, 2002; 2014), considerando a possibilidade de dar conta de outras relações de sentido com o outro e o mundo em geral, sendo o outro tomado como um verdadeiro “parceiro” que não se reduz ao “uso”, mas com o que se empreende uma prática.

Quer se trate de objetos, quer se trate de pessoas, o que se propõe é que o outro não seja reduzido a sua função, ao seu estereótipo, ou a sua “etiqueta”. É apenas na medida em que se reconhece a positividade da alteridade que é possível abrir-se a uma verdadeira e significativa interação, com os riscos que implica.

O que Landowski traz é uma proposição de problemática da interação que ultrapassa a do modelo sintático canônico previsto pela semiótica *standard*. Não se limita ao que designa como “seres de papel”, mas remete a sujeitos “encarnados”, que interagem entre si e com os objetos dotados de qualidades sensíveis e estéticas (LANDOWSKI, 2009). O ponto de partida é o de que os sentidos não se encontram dados nos objetos (ou nos sujeitos), nem se limitam a grades culturais, mas são resultados do uso, ou de suas práticas. Um exemplo que fornece para explicar do que trata sua proposição é o da relação com os objetos num museu. Quando visitamos uma exposição, somos certamente informados sobre valor das obras lá expostas e a própria eleição do objeto para ser lá apreciado já nos é suficiente para saber de que se trata de algo que tem um valor culturalmente (e também economicamente) reconhecido que nossa presença poderia apenas confirmar, mesmo diante de uma absoluta indiferença, como muitas vezes testemunhamos em visitas desse tipo. Podemos, então, limitarmo-nos a observá-lo como quem o consome enquanto produto cultural, necessário ao nosso repertório de informações, confirmando a sua “artisticidade”. Mas podemos, também, ultrapassar essa dimensão consumista, abrindo-nos efetivamente à percepção dos objetos a nossa frente, fruindo-os, interagindo-nos com o que apresentam potencialmente por suas qualidades sensíveis. A relação, portanto, estaria além de uma atitude pragmática, orientando-se para aquela que é da ordem da sensibilidade.

Do ponto de vista das interações, Landowski organiza quatro regimes que, obviamente, não se encontram estanques, mas preveem imbricamentos e gradações. O primeiro deles refere-se ao que designa como regime de “programação”. Neste, como o nome já anuncia, as relações e os papéis actanciais encontram-se previamente fixa-

dos, o que resulta num grau de absoluta previsibilidade quanto ao que pode advir na relação. Os sujeitos, nesse caso, encontram-se a tal modo condicionados que o risco de que algo perturbe a ordem estabelecida parece praticamente ausente. Remete, assim, a relações expressamente controladas, que podem resultar, em caso extremo, no esvaziamento do sujeito enquanto tal. Do ponto de vista dos objetos, é o que nos permite usá-los, certos de seu funcionamento previamente fixado. A programação da ação, contrária às práticas de sentido, permite que interajamos com as coisas com conhecimento de causa, indispensável, portanto, na medida em que não podemos reinventar tudo o tempo todo. O fazer, assim, se equilibra entre o dado e o novo, entre o estabilizado e o instável, sendo este o criador de novas relações. O dado é o lugar da segurança e do conforto, enquanto o novo é o chamamento para a experimentação. O dado permite o planejamento das ações com resultados mais precisos; o novo é o lugar do risco e da possibilidade do equívoco. É o que prevê uma interação sem surpresas de qualquer tipo, como lugar da segurança. Pelo grau de previsibilidade, pela noção de repetição que encerra, a programação age na direção da dessensibilização. Ganhamos em termos de segurança, de tranquilidade em relação a imprevistos, protegidos pela previsibilidade, mas perdemos em termos de sentido (LANDOWSKI, 2005).

Por mais estranho que possa ser, uma aula pode ser reduzida a uma programação, o que poderia acontecer por sua extrema ritualização e pelo controle. É o que prevalece nos regimes totalitários, nos quais a liberdade ou a divergência não são permitidos e, por isso mesmo, há mecanismos que os tornariam impensáveis. Não se pode, contudo, considerá-los quando se trata de interação efetiva, uma vez que o docente, que não pode se restringir a um pleno programador, necessita do outro, o aluno, abrindo-lhe espaço para ser, agir, pensar, concordar, divergir. Desse modo, por mais rigoroso que seja o plano de aula, a interação permite sua deriva.

O regime seguinte seria o da manipulação, privilegiado pela sintaxe narrativa canônica. Na semiótica *standard*, as relações entre sujeitos se dão sempre mediante troca de objetos. Para que um sujeito entre em conjunção com um dado objeto, é necessário que um outro seja dele despossuído. Essa visão “econômica” das interações reduz toda intersubjetividade a um dar e a um receber, enquanto a relação com os objetos se definiria por uma forma de posse (junção). Analisemos esses dois aspectos e os problemas que suscitam. Um primeiro, relativo aos objetos, refere-se à noção de conjunção. Mesmo no momento anterior ao da conjunção, o da disjunção, sujeito e objeto se acham relacionados, de algum modo predestinados um ao outro por suas características particulares ou desejos mútuos, tendo estabelecidas entre si uma forma de “*prise*” (LANDOWSKI, 2009, p. 13). O termo de difícil tradução fala de uma espécie de abertura para o outro. Sob a perspectiva da “*prise*”, sujeito e objeto se movem um em direção ao outro, não estando limitados a uma mera justaposição.

A outra questão, relativa à intersubjetividade, é a redução à mediação pelos objetos, edificada pela sintaxe narrativa tradicional. Para Landowski, as relações entre sujeitos devem ser pensadas fora dos quadros da troca, dessa mediação, o que expande a

noção para outros modos de conceber a intersubjetividade. Na manipulação, estamos diante de uma assimetria de papéis actanciais: de um lado, encontra-se o sujeito destinatador manipulador, que empreende estratégias para levar um outro, o destinatário manipulado, a fazer algo. Para levá-lo a fazer, não conta com as certezas da programação, mas com os maiores riscos que implicam seu convencimento, seja pelo querer (sedução ou tentação), seja pelo dever (intimidação ou provocação). Para convencer, mudar a disposição do outro, é necessário ao menos considerá-lo como sujeito, ainda que para assujeitá-lo. O outro, porém, pode resistir, negar-se a desenvolver a performance pretendida, o que resultará, de acordo com o que prevê a sintaxe, na sua sanção negativa. Como nesse regime há brechas, prevista a resistência e a insubordinação, não há o mesmo nível de previsibilidade da programação. Mas há aqui uma assimetria de poderes: o destinatador, de algum modo, qualifica-se com o poder de manipular, orientar para uma dada direção e, ao final, avaliar, sancionando o segundo, positiva ou negativamente, punindo-o ou gratificando-o.

Se pensarmos, sob essa perspectiva, um aula como narrativa, teríamos o professor, o destinatador, que deve levar o aluno a entrar em conjunção com o saber, objeto valor. Para isso, pode se valer de diferentes estratégias, como a da sedução, apresentando o conteúdo a ser aprendido de tal forma que o outro, o aluno, se permita seduzir, levado a querer o que lhe é ofertado, um dado saber. Ou, ainda, teríamos a intimidação, quando o docente ameaça o aluno, com a reprovação, com uma carta aos pais, com a expulsão da sala etc. De uma ou outra forma, o saber é um bem que se pode doar, o que pressupõe que o doador, o professor destinatador manipulador, o tem em suas mãos, como um objeto acabado, que possa então ser transmitido, doado.

Landowski (2005), porém, acrescenta um terceiro regime, o do ajustamento, que nos parece mais promissor, se pensarmos em outro modo de compreender a relação ensino-aprendizagem. No ajustamento, não há assimetria do regime de manipulação nem o grau de previsibilidade da programação. Para o ajustamento, os sujeitos encontram-se como parceiros, sem que um defina necessariamente o caminho que o outro, ou ambos, devam seguir, nem se pode prever de antemão aonde se pode chegar. Há aí uma maior abertura para o imprevisível, porque tudo está por ser construído, conjuntamente. Landowski defende, então, que se trata de um regime de co presença, que implica não apenas uma configuração de natureza cognitiva, mas, principalmente, aquela da ordem dos afetos ou da sensibilidade. Não se refere a uma relação mediada por objetos (junção), mas construída pela união sujeito-sujeito ou, ainda, sujeito-objeto. Landowski, portanto, recusa que haja uma semiótica subjetal e outra objetal (2009): o que propõe é que se reconheça no outro, qualquer que seja seu estatuto, sua efetiva alteridade, sem reduzi-lo a algo que se possa programar ou manipular, não limitado a um papel ou a uma função.

Esse novo regime nos possibilita pensar que a sala de aula possa ter uma configuração distinta que as apresentadas anteriormente, pressupondo também um outro modo de conceber o conhecimento. Se não há mais doação de saber, este pode emergir

como produto das relações entre os sujeitos, que conjuntamente o constroem (SILVA, 2013). Desse modo, há um saber que emerge na prática, nas práticas do outro, com o outro, o parceiro. É, para nós, o que mais pode produzir sentido para os sujeitos envolvidos e mais promissor quando se pensa a sala de aula, ou outros espaços de interação, como os da esfera virtual, *chat* ou fórum, em que podem servir de *locus* para uma troca significativa que resulte num saber em processo de construção, não apenas apreendido, memorizado, repetido e dessubstancializado, nas práticas que, no limite, esvaziam toda significação e gosto por aprender.

O quarto dos regimes propostos por Landowski é o do acidente, o do risco e da imprevisibilidade absolutos. Pode tratar-se de uma bem-aventurança, de um acontecimento feliz, como os acidentes estéticos, sobre os quais discorre Greimas (2003), mas também os relativos a um acaso infeliz, para infortúnio do sujeito que o sofre. Não há, aqui, possibilidade de controle: diz respeito ao acaso: a interação é imprevista, surpreendendo o sujeito a ponto de lhe causar modificações sensíveis que podem alterar seu modo de ser no mundo. Como uma espécie de ruptura, do encontro com o inusitado da vida, é rico de sentidos. Remetendo ao máximo de risco, é o que encerra a possibilidade última de relação com o outro, no limite da surpresa do encontro. No âmbito da escola, diria respeito ao que escapa ao planejamento, ao que pode ser previsto e que pode ir fazendo com que, na prática da docência, o inusitado nos inquiete e lance novos desafios. O outro, afinal, resiste, na sua diferença.

Partindo do que vimos apresentando, a proposta do fórum atende ao princípio do ajustamento. Ainda que a assimetria professor-aluno não se dilua, a pluralidade de vozes que se somam ao dizer muitas vezes solitário do professor em classe favorecerá uma construção conjunta, até porque o que estaria em questão seria a experiência de cada um a ser compartilhada. São os estagiários que partem para o enfrentamento do mundo, o da escola, enquanto nós, aguardamos seu retorno e suas impressões. Nesse sentido, nós discutimos as perspectivas que foram sendo assumidas diante do vivido, problematizando-as conforme discorreremos a seguir.

ANTECIPAÇÕES DA SIGNIFICAÇÃO; A EXPERIÊNCIA DO SENTIDO

Quando o pai se despede do personagem Sérgio à porta de casa, dizendo-lhe que iria encontrar o mundo, apresentam-se pelo menos dois aspectos a merecer atenção. Há inicialmente uma objeção que pode ser feita, tendo em vista que o lar se situa no mundo, participando de sua historicidade, não alheio nem independente a ele. Ao mesmo tempo, podemos concluir, pelo que anuncia logo em seguida o narrador-personagem nessa primeira passagem do romance, que o lar se constituía como um universo particular, com especificidades que garantiam uma certa configuração capaz de blindá-lo às ameaças da exterioridade, traduzido como “estufa de carinho que é o regime do amor doméstico”. Há ainda a segunda questão: a da promessa de sentido.

O pai adverte que haverá luta, para a qual é necessário munir-se de coragem. O modo como o sujeito parte, então, para o enfrentamento do mundo é feito mediante advertências, que antecipam a certeza dos riscos, ainda que de modo impreciso.

Se tomarmos a referida passagem do texto literário como uma espécie de metáfora do momento de estágio, podemos encontrar algumas semelhanças. Assim como a casa parecia uma estufa a proteger a infância de Sérgio, também a universidade, ainda que ligada ao mundo e inserida nas suas dinâmicas, configura-se como um sistema que, como tal, guarda suas especificidades, sua dinâmica de funcionamento, como uma totalidade que de algum modo a distingue da exterioridade. Dela deve migrar o estudante para o enfrentamento do que está além de seus muros: o mercado de trabalho, a docência, as exigências da vida profissional. Do mesmo modo ainda, há antecipações como significações previamente dadas, promessas quanto ao que há de vir, relativas à “luta” que se anuncia. Estas se constituem como que direções que o estudante leva consigo, imagens sobre o universo escolar construídas mediante sua experiência como aluno, atravessadas pelas reflexões teóricas da vida acadêmica e ainda figurativizações socialmente construídas e partilhadas sobre o que é ser professor. A questão que se apresenta, pois, é partir da significação para o sentido. A significação prende-se ao previsto, às etiquetas, a uma estabilização, enformada, categorizada, previamente dada. O sentido, ao contrário, constrói-se nas relações, na experiência do vivido, estando, pois, em aberto, a ser construído pelo sujeito nas relações com o outro, com o mundo, nas práticas que não se encerram na realização do já previsto, mas na potência da sua perpétua reinvenção, como “práxis heurística” (LANDOWSKI, 2009).

Inicialmente, vamos nos ater a essas figurativizações³, que remetem ao plano da significação, contrapondo-as aos sentidos que vão emergindo.

A) IMAGENS – DA ESTABILIZAÇÃO AO MOVIMENTO

Eni Orlandi (1999), discutindo a concepção de imaginário para a análise do discurso, exemplifica fazendo uso da figura do professor. Para essa teoria, as relações entre os sujeitos são mediadas pelas imagens que estes constroem sobre o outro, o que não remete a uma lógica da ordem da subjetividade, mas a uma espécie de aprendizagem cultural e ideológica. Conforme a analista, há um imaginário socialmente produzido e partilhado que faz com que todo mundo saiba o que é um professor. No caso da figura do professor, essa imagem que parece fixar-se como “real” aponta para a noção semiótica de papel temático que, entre outros aspectos que poderiam ser considerados, atua na naturalização de uma direção de sentido, estabilizando-o.

³ As figurativizações correspondem a modos de remeter ao mundo natural por meio de figuras. Não se trata de representação, no sentido de reconhecimento do que existe naturalmente, mas de efeitos de sentido produzidos pela linguagem e que produzem nos discursos imagens do mundo. Incorpora a dimensão do corpo sensível, as relações do sujeito sensível diante do mundo, suas impressões, estendendo-se a todas as linguagens, tanto verbais quanto não verbais, para designar a propriedade que as linguagens possuem de restituir significações análogas às experiências perceptivas: “A figuratividade permite, assim, localizar no discurso este efeito de sentido particular que consiste em tornar sensível a realidade sensível” (BERTRAND, 2003, p. 154).

Conforme Greimas e Courtés (2008), o papel temático se produz por uma redução a um único percurso figurativo, relacionado a um agente, o ator, fixando uma isotopia na qual se inscreve, a despeito de outras possíveis. Analisando as implicações do papel temático, Landowski exemplifica com as narrativas em que um rei é tão e somente um rei, não fazendo senão governar, não se constituindo jamais como um sujeito na sua totalidade e complexidade; ou o pescador que, cumprindo sua missão, pesca.

papéis temáticos que não apenas delimitam semanticamente esferas de ação particulares, mas, ademais, em certos contextos, são também capazes de antecipar detalhadamente os comportamentos que se podem esperar dos atores (humanos ou não) que se encontram deles investidos. Assim ocorre em particular no universo do conto popular, onde a identidade de todo ator, concebida de maneira radicalmente substancialista, se reduz à definição de um papel temático-funcional do qual, por construção, quer se trate de uma coisa ou de uma pessoa, não poderá escapar de modo algum. Se um personagem é definido como “pescador”, apenas pescará; se outro é “rei”, atuará sempre como rei: cada qual se limita, em suma, a “recitar sua lição”. (LANDOWSKI, 2005, p. 17)⁴.

Se essas formas de definir sujeitos se prestam bem aos contos populares, certamente não servem à complexidade dos sujeitos de carne e osso. Há, contudo, por força do imaginário social, uma orientação para o que é um professor, a ponto de “todo mundo” parecer já saber, como algo que não se põe em questão, o que cabe a ele fazer ou ser, como se o sujeito então se reduzisse à realização de um dado papel, já estabelecido e aceito consensualmente. O professor é então o que ensina, porque domina o conhecimento (1), figura de autoridade. Por isso mesmo, se considerada a aula na perspectiva de uma narrativa, impondo-se como uma espécie de destinador, na medida em que determina, orienta, controla, fazendo com que todos queiram fazer o que se deve: aprender o que este pretende ensinar, motivando os desinteressados, comandando o tempo, inovando para atrair os desatentos (2):

(1) Tamara⁵

É realmente complicado, pois os alunos ficam nos testando o tempo, todo nos enchendo de perguntas quando a professora sai da sala! Aí fica complicado quando a gente não tem certeza da resposta. Kkk

Quando essa situação chega a mim e se eu tô confusa, ou não tenho certeza da resposta, eu falo que não posso ficar dando respostas ainda, só no próximo estágio!

(2) Alana

Observei também vários pontos negativos a começar pelo desperdício de tempo nas aulas. Todas as aulas que tive a oportunidade de observar tiveram início com atraso muitas vezes pequeno e inúmeras vezes absurdos sem restar quase tempo algum para o mais importante a aula em si. Falta de controle da turma também era bem freqüente e a falta de novidades nas atividades propostas. Tudo era bem repetitivo sempre o texto era trabalhado da mesma maneira seguido de um exercício de interpretação (coisa que para o aluno é bem chato e cansativo) nada de atrativo para o aluno era levado para sala.

⁴ As citações de textos franceses contam com nossa tradução.

⁵ Utilizamos aqui pseudônimos, preservando a identidade dos acadêmicos envolvidos na pesquisa.

Compartilhando suas inseguranças, os estagiários falam do medo de não saberem dar as respostas, como que pressupondo que, para qualificarem-se como docentes, devem “dominar” o saber, ou, pelo menos, o que diz respeito a um universo, o da disciplina. Por se verem “testados”, como escreve Tamara (1), depreende-se que tal modo de conceber a figura do docente é compartilhada pelos alunos, os “testadores” que, nesse caso, parecem impor-se assimetricamente aos estagiários, sancionando-os positiva ou negativamente na medida em que reconhecem ou não a imagem esperada.

Enquanto na postagem de Tamara (1), vemos o estagiário fragilizado, na fala de Alana (2), ao analisar e avaliar a fase da observação concluída, é assumida uma outra posição, sendo aqui “julgado” o professor. Este não corresponde à imagem que deveria apresentar: desperdiça o tempo, não controla a turma, não inova, não produz interesse nos alunos, enfim, não ensina como “deve”. Uma vez não correspondendo, pois, ao imaginário previsto, os docentes das escolas são avaliados negativamente e, em vez de parceiros com os quais os estagiários aprenderiam, são os destinatários de uma performance que é recusada (LIMA e SILVA, 2014).

Conforme Landowski (2011), o termo imaginário não se encontra no Dicionário de Semiótica (GREIMAS e COURTÉS, 2008) e, pelos seus múltiplos usos, atendendo a uma certa “facilidade de linguagem”, é excessivamente vago quanto ao que designa. Depois de analisar um *corpus* constituído de textos extraídos de jornais franceses, o semioticista organiza dois sentidos que englobariam esses múltiplos usos para o termo: um primeiro, que designa como “imaginário-cultura” (*Iq*), e um segundo, que denomina “imaginário-imaginação” (*Ii*). O primeiro, *Iq*, se definiria como conjunto de “macrounidades figurativas fixadas”, “patrimônio icônico” ou “repertório de clichês e de motivos”, pressupondo uma “instância propriamente semiótica, como uma instituição difusa a cargo do universo do sentido socialmente aceito, de sua gestão, de seu formato, e de sua propagação como sentido comum” (LANDOWSKI, 2011, p. 92). Trata-se, pois, de um repertório que se inscreve na memória social, como um saber coletivo, e que remete a figurativizações que se naturalizam, capazes de produzir o efeito de evidência do real, ou de sua representação. O segundo, *Ii*, remete à possibilidade de ruptura com essa memória figurativa, tendo em vista inserir-se como invenção, criação do novo, de um outro mundo e, pelo modo como se põe à parte, pode sugerir a ideia de que nasça por força de graça divina ou no interior do próprio sujeito (LANDOWSKI, 2011). Como novidade, supõe, então, a capacidade de enriquecer ou subverter os sentidos já assentados na memória social. Seria esse *Ii* saudado como a novidade que areja os sentidos adormecidos, encontrando nos textos analisados uma avaliação especialmente positiva, euforizante, mesmo que, conforme alerta o sociosemiotista, tal criação não possa se dar senão como “trabalho” sobre o imaginário cultura, *Iq*.

Assim, de um lado, evidenciam-se os usos do termo imaginário que encontram lugar nos textos “realistas” (da esfera da política, da economia etc.), enquanto os outros circunscrevem-se aos textos que remetem a uma espécie de subversão da realidade, os da arte, dos poetas, dos utopistas. Não se trata, contudo, de pensar a existência de dois

mundos em confronto, mas de duas diferentes formas de criar ou recriar o real, haja vista que, para a semiótica, o real não entra como causa em questão, uma vez que não se filia a uma perspectiva ontológica. São, portanto, duas formas de falar do mundo, *acolhendo* distintas figurativizações que produzem efeitos sentidos distintos. Ao final, Landowski declara que propor uma semiótica do imaginário seria, certamente, uma tautologia, a remeter à totalidade da cultura, não se distinguindo o projeto assumido até aqui pela teoria. O que cabe, enfim, ao trabalho do semioticista está no cuidado de não tomar as figuras isoladamente,

mas por suas relações, não por sua relação com alguma “realidade” supostamente unívoca e tomada como critério de avaliação do grau de racionalidade ou de irracionalidade de construções do espírito, mas pelas relações internas que as unem e a maneira pela qual essas relações fazem sentido por si mesmas: em poucas palavras, ele se esforçaria por compreender a lógica que, articulando em profundidade todos esses elementos, produz uma visão de mundo que tem sua coerência e sua razão próprias. (LANDOWSKI, 2011, p. 75).

Toda essa discussão visa apontar para o fato de que o acadêmico que parte para a escola não chega a seu destino desprovido de antecipações, como a de um dado imaginário (ou figurativização, se rejeitarmos o termo) de professor que o atravessa. A experiência, o vivível não se aparta de uma grade cultural que se interpõe. Mas entre a crença e a experiência, há movimentos e possibilidades. Visando atender ao que orienta Landowski, não nos interessa fazer uma caracterização da figura do professor espalhada aqui e ali nos textos, mas considerar suas implicações, a lógica na qual se assenta. Se o imaginário parece congelar os sentidos, a experiência pode ressignificá-los. Quando diferentes percepções entram em jogo, a complexidade vai se sucedendo ao que antes poderia ser apenas simplificação e redução:

(3) Lindinalva

Antes de darmos início às observações, não sei por que, eu tinha uma visão meio que utópica sobre o ensino público, achando que tudo seria maravilhoso e que dependeria apenas do meu esforço para que as aulas pudessem render, MAS percebi que o descaso dos alunos desestimula muito o professor. Se ele não tiver pulso firme para lidar com eles, torna-se impossível iniciar a aula. Em uma aula de apenas 50 minutos, o professor passa 30 chamando atenção de alunos desordeiros. É por isso que muitos acadêmicos comentam que o estágio é como uma peneira do curso, pois, ao se deparar com a realidade do ensino público, muitos acabam desistindo, e só conclui quem realmente deseja lutar por uma melhoria.

(4) Livia

Toda vez que as meninas falam das suas experiencias nos estágios, fico pensando nas minhas alternativas: me deparar com uma excelente profissional, na qual poderei me inspirar... ou uma pessoa que vou sempre questionar: o que ela esta fazendo lá?...

então, espero.... que seja a primeira... Sei que ninguém é perfeito, mas espero encontrar alguém que pelo menos se esforce.... Isso é que eu espero... Alguém que tente, no minimo, se esforçar... afinal, ninguém sabe de tudo. Mas, se esforçar não é impossível. Esse é o tipo de professor que quero encontrar...

Em (3), encontramos a fala de Lindinalva, discorrendo acerca do que seria uma revisão de suas expectativas. Depois das observações, aquelas lhe parecem, então, “utópicas”. Essa idealização remete à noção de que dependeria apenas do professor o resultado das aulas, como um destinador, que controla e domina todo o processo. Lindinalva passa a considerar que há fatores que escapam ao “esforço” do professor, como o da resistência de parte dos alunos, os “desordeiros”. O texto de Lívia (4) também traz uma expectativa caracterizada por uma forma de idealização. Sem ter dado início às observações, avalia as postagens dos colegas da turma e, de certo modo, sabe que não há apenas um modelo de docente a encontrar na sala de aula. Se a universidade se fixa nos conteúdos e metodologias, parece pouco contribuir para a compreensão de que há aspectos que não se concentram apenas no docente e que merecem atenção. Ensinar é ensinar para um outro, que quer aprender ou que deve crer que deve aprender. Mas as imagens das salas de aula das postagens falam de que ora não há quem queira ensinar, ora não há quem queira aprender:

(4) Antônia

Eu, Antônia, quando cheguei à escola, pensei que ia encontrar uma turma mais compreensiva, pois devido ao fato de ser à noite, eu achava que os alunos estariam todos cansados e seriam mais responsáveis, e outra razão seria a de serem todos de maior idade. Mas me enganei: os alunos não estão nem aí para a professora, nem fazem o que ela pede.

As idealizações anteriores à experiência se deparam com as dinâmicas escolares que são traduzidas muitas vezes disforicamente⁶. Quando não se colam ao esperado, há gestos de recusa, mas, ao longo das discussões no fórum, as certezas do julgamento vão sendo reorganizadas, mediante as intervenções, umas que confirmam as impressões expostas, outras que problematizam, apresentando divergências e novas interpretações. Um dos exemplos das divergências, que apontam para outros sentidos, dá-se quando dois estagiários falam de aulas em turmas do ensino noturno, no EJA (Educação de Jovens e Adultos). A primeira acadêmica, Antônia (4), tece comentários negativos sobre o que lá presenciou. Um outro, porém, Wilson (5), traz diferentes impressões, o que leva os demais colegas a produzirem algumas conclusões sobre a necessidade de evitar generalizações (6), (7) e (8):

(5) Wilson

No E.J.A. (Educação de Jovens e Adultos) do 9º ano A, a professora Ana trabalhou com seus alunos a música *Brasil* de Cazuza, no intuito de associá-la com *Brasil, que país é esse?*, do Renato Russo. Seu objetivo com essas duas músicas foi relacioná-las com a realidade do Brasil quando falamos em problemas econômicos e políticos. A aula foi um sucesso, os educandos entenderam e participaram ativamente da aula.

Os alunos do E.J.A. são mais calmos e sabem que precisam aprender para poder concluir o ensino básico, por isso são, na maioria, esforçados.

⁶O termo relativo à metalinguagem da semiótica remete a uma avaliação negativa. “Disfórico” contrapõe-se a “eufórico” (positivo).

(6) Laura

Wilson, viu como você e a Aparecida têm visões diferentes do mesmo grupo? Mas é mais fácil para as pessoas generalizarem tudo e dizer que à noite ninguém quer nada e deixar por isso mesmo. Pretexto.

(7) Bianca

Exatamente! Tb⁷ percebi que os dois têm pontos de vista diferentes sobre o mesmo tipo de turma...daí podemos concluir que cada um tem uma maneira de ver a sala de aula e de lidar com ela...apesar dessa generalização que vc disse, Laura.

(8) Maura

Gente, é impressionante como cada experiência é única, cada escola, cada turma, cada professor....Esse desafio é maravilhoso. Adoooooro!!!!

Quando se enriquece com as postagens, o que antes apontava para a existência de um consenso encontra novas direções de sentido, que ampliam, na medida em que modificam, as certezas anteriores. Em fóruns de Internet nos que se opina sobre o conteúdo de matérias de jornal, por exemplo, muitas vezes temos a impressão de que a “interação” pretendida não se efetiva, como se o que é dito antes fosse ignorado pelos enunciados que se sucedem. Vistas na sua continuidade de texto polifônico, as postagens só podem ser pensadas como diálogo pelas reiterações e paráfrases, sendo comum estarem ausentes outras marcas linguísticas que evidenciem que o dizer alheio é retomado ou considerado: muitos falam, mas não surgem traços de concordância ou discordância e apenas a temática do texto inicial, o da matéria, parece ser levada em conta, expandida por cada novo enunciador (SILVA e REIS, 2013). Há, contudo, no fórum que aqui analisamos, um esforço comum, que vai se evidenciando quando o enunciador convoca o outro, interpelando-o, convocando-o para o debate, pondo em questão o que diz. Essa partilha vai então produzindo os efeitos pretendidos em nome de um conhecimento que se constrói coletivamente, mediante o que em sociossemiótica se designa como ajustamento (LANDOWSKI, 2005). Não se trata de garantir novo consenso, mas de construir junto um conhecimento que pressupõe, também, o lugar da dissidência.

B) REPETIR O JÁ SABIDO

Um risco que poderia esvaziar a proposta do fórum é de que o diálogo fosse desqualificado, o que ocorre, por exemplo, quando o estagiário apenas se limita a dizer o que já seria supostamente tomado como verdade, não se afastando de uma certa obviedade. Isso se dá seja pela citação de autores que falam da docência, mas sem maior criticidade nessa incorporação, seja pelo grau de generalidade das afirmações. Ocorrências dessa natureza foram identificadas quando solicitamos que, tendo sido realizadas as atividades na escola, fossem apresentadas as conclusões, aquelas que levariam para o relatório final. Assumindo, então, características do outro gênero (o relatório), surgem citações que produziram efeitos de autoridade para os argumentos apresentados (9):

⁷ Mantivemos na transcrição as abreviaturas comuns à escrita em diferentes gêneros da esfera digital.

(9) Maria

Bom dia a todos. Durante o período de estágio, pude perceber que a interação entre professor-aluno não foi satisfatória, pois, infelizmente, a turma não permitia esse contato mais próximo. Pretendo fazer o melhor possível para os meus futuros alunos.

Segundo Simões (2003), a atividade de docente é magnânima. Do professor do terceiro milênio exige-se muito mais do que em qualquer época: vocação, competência e aptidões emocionais, habilidade e consciência pessoal e relacional para possibilitar o desenvolvimento cognitivo de seus alunos.

Espero que eu consiga ser uma boa professora.

A postagem de Maria (9) nos fornece muitos elementos para reflexão, mas nos ateremos a alguns aspectos. A primeira observação que fazemos é de que há uma quebra entre os enunciados. O efeito de subjetividade produzido pelas projeções de 1ª pessoa (*pude, pretendo, espero*) pela saudação inicial (bom dia a todos) é interrompido pela citação de um possível teórico da educação, “Simões”. O dizer alheio, nesse sentido, parece estar apenas justaposto, como uma necessidade de caráter argumentativo, mas pouco incorporada ao todo do texto, com ausência de elementos que garantiriam a coesão. A informalidade e o efeito de subjetividade abrem e fecham a postagem, e a afirmação tomada como verdadeira (em terceira pessoa e com um vocabulário mais técnico) fica um tanto à deriva, com suas afirmações que exageram as capacidades que seriam “exigidas” para o referido “professor do terceiro milênio”. Essa caracterização idealizada e recorrente em textos que tematizam educação contemporânea aponta uma direção precisa, dada pela mudança de paradigma educacional em função de um mundo outro, com novos paradigmas, à espera de um professor que a ele se adéque. Não vamos aqui discutir as implicações dessa concepção, mas, a despeito de tudo o que as postagens vinham trazendo de elementos, esse professor se apresenta com uma caracterização alheia a do vivido durante as observações; ideal, imaginada, ainda que construída como evidente pelos que a defendem. Assim, ao se buscar aproximação com a noção de relatório, o dizer, rico com relação a angústias e impressões, vai sendo esvaziado.

Um outro caso desse esvaziamento encontramos em (10), também relativo à fase final do estágio, quando a acadêmica faz uma espécie de síntese que pouco traz do que foi discutido anteriormente. O gênero fórum prevê enunciados curtos, mas aqui a síntese pretendida atua no sentido da generalização, em pouco atestando para a riqueza das experiências anteriormente partilhadas:

(10) Tamara

Observando as aulas, pude perceber o quanto é árdua a carreira do professor. Estive analisando como as turmas se comportavam e a metodologia usada pela professora. Os conteúdos ministrados e sua sequência a cada aula. Observei ainda, de uma forma geral, o comportamento de todos dentro do ambiente escolar.

Para mim, foi uma experiência muito válida, pois tudo que pude ver durante o estágio serviu muito e ainda vai servir para a carreira docente. Foi o momento das descobertas, o primeiro contanto direto com uma sala de aula como futura professora. Considero como o momento crucial do curso. É exatamente neste período que o aluno descobre

se realmente quer seguir a carreira de educador, pois as dificuldades são inúmeras e sempre terão no dia a dia do professor.

Concluindo, as experiências são o que mais nos importa, pois é a partir delas que poderemos executar um bom trabalho no futuro. O estágio supervisionado é onde vamos à prática com base nas teorias obtidas durante o nosso aprendizado acadêmico.

Tamara foi uma das mais presentes no fórum, mas, nesse momento, escreve de um modo que o resultado seria possível mesmo para quem não tivesse vivenciado experiência alguma, apenas repetindo o já pressuposto: que o momento é relevante para a formação do futuro professor etc. Isso possivelmente se explique pela contaminação do gênero, pressupondo que um relatório deva necessariamente ter um tom mais generalizante e impessoal. Essa impessoalidade não sofre danos mesmo pelo emprego da projeção de 1ª pessoa (*pude, estive* etc.) a que se somam outras projeções, a de 3ª pessoa (*É exatamente neste período...*) ou de 1ª pessoa do plural (*vamos*), que concorrem para o efeito de generalização. Afastando-se disso, também nessa fase de finalização das discussões, encontramos o texto de Luís (11):

(11) Luís

Tive minha experiência de observação no mesmo colégio em que minha mãe é professora. Antes de iniciar, ela me avisou sobre o que estava por vir em relação aos alunos. As reações e fatos ocorridos na sequência não me surpreenderam, pois eu já esperava aquilo dos alunos que tinham como maiores dificuldades: A DESMOTIVAÇÃO, A FALTA DE INTERESSE DAS FAMÍLIAS DOS ALUNOS E A FALTA DE ESTRUTURA DO COLÉGIO. Minha única surpresa foi quanto à desvalorização dos professores que tinham de se esforçar para planejar e executar as aulas, lidar com as situações desfavoráveis em termos de estrutura e muitas vezes fazer o papel dos próprios pais dos alunos.

Algumas vezes tive de tomar a frente das aulas enquanto a professora tinha de subir aula em outras salas e notei que os alunos não se importavam, principalmente por saberem que se a professora não os aprovasse eles seriam aprovados pela secretaria de educação ou algum pedagogo iria até o colégio para reclamar e obrigar o colégio a aprová-los.

Como todos sabem, não tenho intenção de ser professor e não serei, estou aqui apenas para ter um diploma, mas devo confessar que são totalmente absurdas as condições de trabalho dos professores que têm de trabalhar na escola e em casa e muitas vezes exercer funções que não correspondem a suas habilidades.

No exemplo de Luís (11), encontramos as antecipações a que nos referimos. Outras postagens trazem dados como esse: a universidade tematiza o universo escolar, “sabe-se” o que é a realidade da sala de aula pelo que se diz aqui e ali. No caso acima, é a mãe professora que alerta o estagiário, que, portanto não se “surpreende” por já esperar que encontrasse “desmotivação, falta de interesse das famílias dos alunos e falta de estrutura do colégio”. As antecipações, portanto, preparariam o docente em formação para aspectos críticos da docência, relativos a problemas diversos. Mas, apesar desse já sabido e anunciado, a surpresa se dá pela constatação da “desvalorização dos professores” atribuída aos alunos (que saberiam de antemão da aprovação garantida) e a outros

sujeitos externos à sala de aula, mas cujo poder terminaria por incidir sobre a perda de autoridade do professor (“secretaria de educação”, “pedagogos”). A isso se acresce a necessidade de que os docentes realizem ações que ultrapassam o previsto para seu “papel” profissional, “exercendo funções que não correspondem a suas habilidades”.

Luís aqui toma partido dos docentes, relacionando os problemas inerentes às escolas (anunciados pela mãe) e os vividos no momento do estágio (desvalorização). Outras postagens, no entanto, reduzem-se a concentrar suas críticas na figura do professor, ignorando aspectos contextuais que relativizariam a autonomia do docente frente a sua performance. Nesse caso, a motivação, atendendo a uma lógica interna do sujeito, seria do âmbito de uma decisão que parte da sua interioridade, de um querer que não precisa de uma causa exterior, mas nasceria naturalmente, por um esforço individual. A desvalorização, ao contrário, situa o olhar sob uma dimensão social, política, observando a existência de outros atores em cena. Para tornar mais clara essa oposição, vejamos um fragmento das postagens a seguir:

(12) Marisa

Minha experiência com o estágio está sendo bastante proveitosa, mas rodeada de problemas também. Percebo que colégio em que eu estou estagiando não é diferentes dos outros. A professora aparenta estar muito cansada e desmotivada. Isso faz com que os alunos se desmotivem. Mas, para mim ainda existe um motivo a mais para queremos mudar essa realidade. Se observamos mais os nossos alunos, aguçá-los a aprender de forma satisfatória eles vão querer sim aprender. (...)

(13) Bianca

Chego em casa triste mesmo, com o coração doendo...pensando em como a realidade é triste... Fico me lembrando da carinha dos alunos, tentando imaginar algum futuro para eles... Não sei qual a história da professora, não sei o que ela já enfrentou na vida, mas, neste momento, ela é completamente ausente, não faz questão alguma de tentar ao menos dar aula! Acreditem...ela praticamente não dá aula!

(14) Tamara

Tudo isso é reflexo da escolha de uma profissão não desejada.

Marisa (12), Bianca (13) e Tamara (14) analisam aqui o comprometimento dos docentes na escola. Conforme defendem, os alunos se desmotivam pelo aprendizado por encontrar o docente também desmotivado para ensinar. Marisa reconhece o cansaço da docente e a conseqüente desmotivação, mas não problematiza razões que poderiam tê-la levado a esse estado. Avalia as conseqüências e declara querer ser diferente, propondo-se a agir para “mudar essa realidade”. Tudo estaria, nesse sentido, nas mãos do professor, no seu querer: “Se observamos mais os nossos alunos, aguçá-los a aprender de forma satisfatória eles vão querer sim aprender”. Assume, então, que quer, o que resultará em bons resultados quando assumir a sala de aula. Bianca reage com certa indignação e considera que pode haver uma história por trás do quadro que presencia, mas que também desconhece: “Não sei qual a história da professora, não sei o que ela já enfrentou na vida, mas, neste momento, ela é completamente

ausente”. A história, portanto, não justificaria o presente e as ações empreendidas. Aí também fica claro que tudo se inscreve na ordem de um querer. A docente em questão não quer, por isso “não faz questão” de ensinar. Tamara, enfim, acrescenta numa única frase o que vê como causa primeira: “a escolha de uma profissão indesejada”. O termo “escolha” também remete às instâncias do querer. A profissão surge no âmbito de uma vontade, pressupostas outras possibilidades. O equívoco, portanto, estaria na opção imprudente. Assim, ainda que sejam pensadas razões contextuais, “a história” do professor, a desmotivação dos alunos, problemas relativos à escolha profissional, a motivação é da ordem interna do sujeito e fundamental para desencadear o processo de querer aprender nos alunos. Haveria aqui uma relação por contágio, construída na interação, não por força de um fazer cognitivo, mas por uma relação de ordem passional (LANDOWSKI, 2005a)⁸. Ausente esse desejo inicial (intrínseco, particular, nascido na subjetividade), o ensino não se efetivaria. Os aspectos exteriores, contextuais, não interessam, afinal, ou poderiam ser combatidos com a resistência individual.

Desvalorização e desmotivação reiteram-se ao longo das postagens e, seriam, enfim, faces de uma mesma moeda. A imagem da autoridade do professor, aquela que corresponderia ao ideal, segundo uma dada figurativização, é esvaziada pela desvalorização, seja ela por questões de ordem da remuneração insuficiente, seja porque o saber do docente seja desqualificado (não correspondendo ao que se exige do “professor do terceiro milênio”), seja porque sua autonomia é relativizada ou esgotada por ações diversas. Há histórias, enfim, que levariam a esse estado de coisas. Do outro lado, está o docente fragilizado, desmotivado, mas responsabilizado pelos caminhos que deverá encontrar, para mudar por sua conta e risco, o cenário da educação.

Os acadêmicos, desse modo, falam do lugar de suas certezas, denunciando sua decepção, mas, ao mesmo tempo, expressando vontade de prosseguir. A exceção é Luís (11), que declara não querer ser professor, buscar apenas um diploma do ensino superior, mas é um dos mais atentos a limitações de natureza social e sua indignação não se resume a culpabilizar o docente, mas em ampliar o horizonte para outras perspectivas.

O fórum, assim, configura-se como lugar de confronto e divergência de perspectivas, que foram sendo levadas para a sala de aula da licenciatura, para que se ampliasse o debate. O olhar que vê já interpreta, não sendo inocente. São muitos os olhares, mas talvez poucos os sentidos e alguns já estejam traçados como verdades de antemão. O diálogo e a experiência poderiam, contudo, pô-los em movimento.

⁸ A referência a Landowski aqui se dá unicamente pela apropriação do termo “contágio”, não porque esse teórico discuta as problemáticas da ação pedagógica ou porque a visão aqui comentada fosse justificada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não discutimos aqui nossas intervenções no fórum, realizadas ainda por um mes-trando que atuava conosco como um monitor, também tomando como objeto de pes-quisa de sua dissertação o mesmo fórum (COELHO, 2013). Nossa atuação se dava no sentido de provocar os estagiários a serem mais específicos, a repensarem suas conclu-sões e, sobretudo, de um modo mais geral, para que se evitasse a pressa em culpabilizar os docentes pelos possíveis insucessos considerados. Ressaltamos ainda que não nos ativemos a considerar aspectos específicos relativos ao ensino que foram tematizados no fórum (o trabalho com a leitura, os gêneros textuais, as aulas de gramática, etc.), res-tringindo-nos a questões da interação e suas implicações para o ensino-aprendizagem.

Como já vimos analisando em relatórios em anos anteriores, há fatores na uni-versidade que parecem favorecer um olhar sancionador, na medida em que a prática (escola) não atende ao que prevê a teoria (universidade) (LIMA, 2011). Tanto nas au-las presenciais quanto no fórum, insistimos que entre teoria e prática há intersecções e lacunas e tanto prática quanto teoria se encontram dos dois lados, ainda que cada uma das esferas privilegie uma ou outra.

O que temos aqui são, enfim, relatos de um processo de construção de conhe-cimento que se orienta para a prática. Os sujeitos da pesquisa, então estagiários e agora licenciados, partem nesse momento efetivamente para o exercício da docência. Vão certamente assumir outras vozes, outras perspectivas, não estando prontos, na medida em que o sujeito vai se constituindo como tal ao longo da vida. Nossa in-tervenção se deu no sentido de que experimentassem a lógica de que o saber se pode construir mediante diálogo e reflexão, em constante inacabamento, como partilha e troca. Ao mesmo tempo, reiteramos que universidade e escola não estão apartadas, que podem e devem seguir juntas, tendo em vista objetivos comuns. Não há uma instância que sabe tudo e determina o fazer (destinador) sobre uma outra que deve assumir cegamente o que deve fazer (destinatário). Podem ser parceiros, fazendo juntas, por negociações e ajustamentos.

Inicialmente resistindo ao interesse pelo fórum, os estagiários aos poucos a ele se dedicam e, ao final, os relatórios que tivemos em mãos mostraram-se mais ricos do que os de semestres anteriores, a despeito de se limitarem apenas ao que foi vivenciando como observação, cumprindo as orientações da referida etapa de estágio. Como um texto coletivo, aberto, em movimento, o fórum possibilitou que muitos que estariam silentes nas discussões da sala de aula aí encontrassem lugar de se expor, confirmando, contestando ou reconfigurando pontos de vistas dos demais. Se acreditamos que há um aprendizado que se faz com o outro, o recurso do fórum pode, portanto, mostrar-se produtivo nesse sentido. Não temos aqui indicadores de uma complexa construção de natureza cognitiva, mas uma experiência de partilha. Não foram discutidas no fórum teorias sobre o ensino, não havendo ao final um resultado que se caracterizasse

por um sólida ou inédita produção coletiva, mas uma orientação para um modo de ensinar e aprender.

Finalizando, retomamos uma das questões que aqui mereceram atenção. Longe de reduzir os docentes a performances encerradas num papel, pensemos que, como sujeitos, resistem a figurativizações e imagens congeladas, ainda que não desprezemos seu pertencimento a um grupo profissional, os condicionamentos históricos, as obrigações contratuais, as orientações metodológicas. Há muito para considerar do ponto de vista das associações e semelhanças, mas, como diz o poeta Carlos Drummond de Andrade, em “Igual-Desigual”, num aparente paradoxo diante de todas as experiências que relaciona como “igualíssimas”,

o homem não é igual a nenhum outro homem, bicho
ou coisa.
Não é igual a nada.
Todo ser humano é um estranho
ímpar (DRUMMOND, 1985, p. 537)

É isso que nos permite antever o encontro do inesperado (GREIMAS, 2004), nas histórias que vão se fazendo.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. A paixão medida. *In: Nova reunião: 19 livros de poesia*. v. 2. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.
- BERTRAND, Denis. *Caminhos da semiótica literária*. Bauru, SP: EdUSC, 2003.
- COELHO, Eduardo Amorim. *Letramento digital do professor de língua materna e saberes sobre a prática pedagógica: análise semiótica da interação em ambiente institucional virtual Moodle*. 2014. 95f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e de Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, 2014.
- GREIMAS, Algirdas Julien.; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. Algirdas Julien. *Da imperfeição*. São Paulo: Hacker, 2002.
- LANDOWSKI, Eric. *Presenças do outro: ensaios de sociosemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- _____. *Passions sans nom*. Paris: PUF, 2004.
- _____. *Les interactions risquées*. Limoges: Pulim, 2005.
- _____. *Aquém ou além das estratégias, a presença contagiosa*. São Paulo: CPS, 2005a.

_____. Avoir prise, donner prise. *Nouveaux Actes Sémiotiques* [online]. NAS, 2009, n.º 112. Disponível em: <<http://revues.unilim.fr/nas/document.php?id=2812>>. Acesso em : 9 fev. 2010.

_____. De quoi l'imaginaire est-il le nom? *Lexia*, nuova serie, n. 7-8, p. 63-89, 2011.

_____. ¿Habría que rehacer la semiótica? *Contratexto*, n. 20, p. 127-155, 2012.

_____. Représentation de l'un, pratiques de l'autre. In: LA RÉPRÉSENTATION DE L'AUTRE: journées thématiques, 2014, 527, Limoges. *Résumés...* Limoges, CERES, 2014, p. 12.

LIMA, Geovana Dias.; SILVA, Luiza Helena Oliveira da. O. Imagens da escola na perspectiva de docentes em formação: uma leitura semiótica. In: SILVA, L. H. O.; MELO, M. A.; OLIVEIRA, L. R. P. (Orgs.). *Ensino de língua e literatura: pesquisas na pós-graduação*. Palmas: EDUFT, 2014 (no prelo).

_____. *Sentidos para o ensinar, sentidos para o aprender: análise do discurso de professores em formação inicial*. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Tocantins, 2011, 107p.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1999.

POMPÉIA, Raul. *O Ateneu*. 19ª ed. São Paulo: Ática, 1996.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da; REIS, Naiane Vieira dos. Diálogos virtuais e regimes de sentido: análise semiótica de *chats* em contexto de ensino. In: TEIXEIRA, Lucia; CARMO JR, José Roberto do (Orgs.). *Linguagens na cibercultura*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2013, p. 115-139.

_____. Diálogos acadêmicos, interações digitais. *CASA* (Araraquara), v. 11, p. 3-14, 2013.

TOCANTINS. *Projeto pedagógico do curso de Letras*. Araguaína, TO: UFT, 2009 (mimeo).

Recebido em 31/03/2014.

Aprovado em 20/04/2014.