

O reflexo e a refração na formação e na atuação dos professores de língua materna¹

Eveline Mattos TÁPIAS-OLIVEIRA
UNICAMP/UNITAU²

“O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também *se refrata*”
(BAKHTIN, 2002, p. 46; grifo do autor)

Bakhtin, em seu livro “Marxismo e filosofia da linguagem” (2002), em vários momentos comenta sobre o caráter **reflexo** e de **refração** do signo (p. 32, 44, 47), da ideologia (p. 38), da relação entre infra e superestrutura (p. 41), do ser (p. 46), da língua (p. 194) e da palavra (p. 195). Em todos esses momentos, o autor expõe ora a dubiedade, ora a característica intrínseca desses elementos em um espaço altamente dialógico, que pressupõe um entendimento mais relativo ou sócio-historicamente situado, das coisas.

Entendemos os termos **reflexo** e **refração**, usados por Bakhtin, de acordo com a física³: enquanto o **reflexo** é a imagem idêntica do outro no objeto, a **refração** é a mudança que o outro sofre ao atravessar o objeto. Esses termos da óptica, presentes no texto bakhtiniano, parecem não estar relacionados com professores de língua materna, mas podem

¹ Agradeço à Prof^a Dr^a Maria José Milharezi Abud por ter direcionado meu olhar para os termos *refração* e *reflexo*; agradeço também à Prof^a Dr^a Angela Kleiman e às professoras Ana Lúcia Silva Souza, Glícia Azevedo Tinoco, Maristela Miranda Bárbara, Edna Maria Norder Stracçalano e Janaína Behling pela valiosa discussão de versão preliminar deste artigo. Por fim, agradeço às amigas Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda, Maria do Carmo Souza de Almeida, Ariadne Castilho de Freitas, Maria de Jesus Ferreira Aires, Maria Letícia Almeida Rechdan, da Universidade de Taubaté, pela leitura e comentários enriquecedores.

² O presente texto foi produzido durante o período do doutorado; por essa razão, foi mantido o vínculo com a Universidade Estadual de Campinas na sua autoria. Atualmente a professora atua no ensino e pesquisa, tanto na graduação quanto no Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté (UNITAU).

³ Optamos pelo termo refração (da óptica) e não por refratário (da termodinâmica) por entendermos que Bakhtin fala de *olhares* diferentes.

O reflexo e a refração na formação e na atuação dos professores de língua materna

Eveline Mattos Tápias-Oliveira, 2004-2005

Texto produzido durante o “Seminário de Pesquisa em Estudos do Letramento”, com a Prof^a Dr^a Angela Kleiman, e mantido em sua versão original; especialmente para o site “Letramento do Professor”: www.letramento.iel.unicamp.br esclarecer alguns pontos que vêm chamando nossa atenção quanto à sua formação e atuação. Mais especificamente, queremos, neste ensaio, propor, via esses conceitos apresentados por Bakhtin (2002), uma forma de tentar entender o que se passa quanto aos **reflexos** e **refrações** na vida acadêmica e profissional desses professores.

A atuação do professor há muito vem sendo criticada; sobejam trabalhos na literatura. A nosso ver, essa postura de crítica, tanto dos pesquisadores quanto dos professores pesquisados, **reflete** as crenças, as práticas, as vivências dos professores bem antes de serem professores, como alunos. Vamos nos deter no caso dos professores. Por terem passado pelo ensino tradicional, muitos dos professores cuja postura é criticada incorporaram algumas dessas experiências vividas previamente em sua prática atual. Exemplificarei com as aulas de leitura e produção textual no Ensino Fundamental e Médio.

A aula de leitura é uma aula que tradicionalmente é feita seguindo-se o roteiro pré-estabelecido em livros didáticos que os professores usam. Como é feita? Kleiman nos diz que

“as primeiras lembranças dessa atividade são a cópia maçante, até a mão doer, de palavras da família do da, “Dói o dedo da Didu”; a procura cansativa, até os olhos arderem, das palavras com o dígrafo que deverá ser sublinhado naquele dia; a correria desesperada até o dono do bar que compra o jornal dos domingos, para a família achar as palavras com letra J.” (Kleiman, 1993, p. 16)

A autora continua dizendo, na mesma página: “Letras, sílabas, dígrafos, encontros consonantais, encontros vocálicos, ‘dificuldades’ imaginadas e reais substituem o aconchego e o amor para essas crianças, entravando assim o caminho até o prazer” pela leitura. Bem, não é difícil inferir que quem aprendeu assim, provavelmente terá, em sua prática profissional, o **reflexo**, de alguma forma, dessa prática. Digo de alguma forma, porque alguns

O reflexo e a refração na formação e na atuação dos professores de língua materna

Eveline Mattos Tápias-Oliveira, 2004-2005

Texto produzido durante o “Seminário de Pesquisa em Estudos do Letramento”, com a Prof^a Dr^a Angela Kleiman, e mantido em sua versão original; especialmente para o site “Letramento do Professor”: www.letramento.iel.unicamp.br
professores ainda fazem muito disso; outros, já fazem menos, em função de, em sua formação, terem tido, por exemplo, outra orientação ou experiência.

Vejamos outro exemplo, em uma aula de produção textual. Sabemos que é comum aos alunos irem a essa aula de redação esperando por um tema ou título que será colocado na lousa pelo professor. A prática do rascunho é passada como técnica de escrita. Os alunos, a partir do tema ou título, escrevem, assim, um rascunho do que virá a ser o seu texto. Nada lhe é explicado acerca de processamento psicolinguístico (KATO, 1986) da escrita, por exemplo. Mas se ele escrever “certo”, terá boa nota e será considerado bom escritor; se não, ele será tachado de incompetente para escrever ou de uma pessoa que não tem o “dom” para escrever. O professor que esteve, em sua vida acadêmica, inserido em práticas que não explicavam como redigir, provavelmente não saberá fazer nada muito além desse **reflexo** do que viveu.

A teoria do letramento situado (BARTON, HAMILTON e IVANIČ, 2000) explica como isso se realiza. Por essa teoria, o letramento é definido como um conjunto de práticas sociais observáveis em eventos de letramento que são mediados por textos escritos; dizem os autores “Há diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida”, de acordo com os diferentes modos de “falar, agir, dar valor, interpretar e usar a língua escrita”; esses letramentos coexistem e se interfluenciam (2000, pp. 7-9)

Se os professores estiveram, em sua vida como alunos, submetidos a práticas de letramento escolar que não priorizavam a leitura e a escrita como instrumentos de uso social, mas sim submetidos a infundáveis e descontextualizados exercícios gramaticais, provavelmente não terão subsídios para fazer o ensino **em refração**, em que haja, por exemplo, prazer na aula de leitura ou entendimento de processo cognitivo subjacente a um

O reflexo e a refração na formação e na atuação dos professores de língua materna

Eveline Mattos Tápias-Oliveira, 2004-2005

Texto produzido durante o “Seminário de Pesquisa em Estudos do Letramento”, com a Prof^a Dr^a Angela Kleiman, e mantido em sua versão original; especialmente para o site “Letramento do Professor”: www.letramento.iel.unicamp.br
ato de produção textual. Seguindo essa linha de raciocínio, não há estranhamento no fato de que práticas antigas e arraigadas ainda estejam presentes nas aulas de língua materna.

Mas então, é óbvio, vem a questão da formação do professor. Como esse professor está sendo formado? Que experiências e vivências ele tem nos cursos superiores para agir de modo **reflexo** em suas aulas, sem criticar o modo que foi ensinado? Por que ele não usa o que aprendeu e **em refração**?

Novamente atrevo-me a usar os termos propostos por Bakhtin para pontuar uma incongruência na prática dos formadores de professores. Primeiramente há necessidade de percepção de o que, na formação do professor de língua materna, deve ser **reflexo** e o que deve ser **refração**. Explico-me.

Zabala (1999, p. 8-10) define três tipos de conteúdos de aprendizagem “segundo o uso que deles se deve fazer”, a saber:

- > *Conteúdos conceituais*: “conteúdos que é preciso “saber””; fatos, conceitos e sistemas conceituais ou princípios;
- > *Conteúdos procedimentais*: “conteúdos que é preciso “saber fazer””; regras, técnicas, métodos, destrezas, habilidades, estratégias, procedimentos; “conjunto de ações ordenadas e com finalidade, quer dizer, dirigidas à realização de um objetivo”
- > *Conteúdos atitudinais*: “conteúdos que admitem ‘ser’”; valores, normas e atitudes.

Se atentarmos à definição de cada conteúdo, temos que o que é sempre **reflexo**, se bem que possa ser contestado (ou não haveria atualização nem modernização das matérias), são os *conteúdos conceituais*. Por sua natureza, na formação de qualquer profissional, e não somente na do professor, esses conteúdos são sempre exigidos para compor o conhecimento para a formação do profissional nas várias disciplinas. Assim, é

O reflexo e a refração na formação e na atuação dos professores de língua materna

Eveline Mattos Tápias-Oliveira, 2004-2005

Texto produzido durante o “Seminário de Pesquisa em Estudos do Letramento”, com a Prof^a Dr^a Angela Kleiman, e mantido em sua versão original; especialmente para o site “Letramento do Professor”: www.letramento.iel.unicamp.br

imprescindível, na formação do engenheiro, o ensino, **reflexo**, de cálculo estrutural, conhecimento e uso de fórmulas da física; na formação do biólogo, os conteúdos conceituais de botânica, do corpo humano, da vida mineral e animal; na formação do advogado, os conhecimentos conceituais, tanto sobre a matéria jurídica, como dolo, culpa, quanto o gênero adequado ao que se quer, como petição, agravo... etc... etc... Esses corpos de conhecimentos compõem o mínimo necessário para que o futuro profissional atue em sua profissão.

Na formação do professor de língua materna isso não é diferente. Um professor deve estudar fonética, fonologia, sintaxe... mas não só. Acredito que aí já haja um problema de atualização dos currículos que deva acontecer. Não podemos pautar a formação do profissional de letras somente por um ensino, por exemplo, das grandes partes da gramática. Quem ainda não atualizou seus currículos tem parcela de culpa na [má] atuação dos professores. Cabe aos formadores de professores atualizar os currículos para contemplar, na formação do professor, o diálogo, a discussão sobre a futura atuação dos professores, dando-lhes condição para questionar a teoria e a prática e perceber modos diferentes de agir em sala de aula. É fácil falar, por exemplo, que o professor deve seguir as sugestões dos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) e trabalhar, por exemplo, com gêneros. Mas se seu próprio formador de professores, no Ensino Superior, não trabalhou com gêneros, como o recém-formado vai, sozinho, fazer todo o percurso — conhecer o que é gênero conceitualmente (isto é, saber as implicações dialógicas e de posicionamento que o conceito traz), entender sua relevância para o ensino contextualizado, saber preparar aulas com seqüências didáticas (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004), contemplar sua necessidade para inserção social do aluno,

O reflexo e a refração na formação e na atuação dos professores de língua materna

Eveline Mattos Tápias-Oliveira, 2004-2005

Texto produzido durante o “Seminário de Pesquisa em Estudos do Letramento”, com a Prof^a Dr^a Angela Kleiman, e mantido em sua versão original; especialmente para o site “Letramento do Professor”: www.letramento.iel.unicamp.br
vivenciar a sua prática no fazer didático em sala de aula, entre outros aspectos — até conseguir dar uma aula *não tradicional* sobre gêneros?

Não paramos por aí. Há também os conteúdos atitudinais e procedimentais tanto do recém-formado, quanto do formador de futuros professores também. Em que esse professor formador acredita, como ele age, qual sua atitude para com o aluno-futuro-professor? Ele faz de sua prática de sala de aula algo socialmente significativo para o futuro professor? Ele orienta essa prática para um objetivo além do “dar conceitos a conhecer”, ou seja, ele pensa na atuação de seus alunos ao futuramente usar aqueles conteúdos em sua vida profissional? Ou ele acredita que somente expondo uma definição, um conceito, sejam eles quais forem, o aluno poderá fazer mais do que o **reflexo** desse conhecimento? Não que não possa, mas já será uma ação **em refração** do aluno. A **refração**, segundo a óptica, pressupõe que o que atravessa o objeto muda de direção, desvia seu curso. O aluno que conseguir fazer diferente do que vivenciou em suas práticas de letramento (aqui as acadêmicas) estará aplicando o que aprendeu **em refração**, o que, nesse caso específico, será ótimo. Mas como esperar que todos os alunos tenham comportamento **em refração**, quando eles estiverem imersos em uma cultura acadêmica que pede (clama, exige...) pelo **reflexo**?

Os conteúdos **reflexos** não podem nem devem ser banidos do ensino, ou o ensino perde sua função de acrescentar dados para que haja uma comunidade sócio-profissional de conhecimentos partilhados e em contínua formação. Entretanto, devemos repensar, em nossos grupos de formadores de professores, o que devemos manter como conteúdo **reflexo**, para ser estudado, pensado com muita atenção, criticado e, em alguns momentos, até memorizado pelos profissionais em formação (como no caso de anatomia para os futuros médicos) e o que pode ser **refração**, para ser estudado, pensado e repensado para ser

O reflexo e a refração na formação e na atuação dos professores de língua materna

Eveline Mattos Tápias-Oliveira, 2004-2005

Texto produzido durante o “Seminário de Pesquisa em Estudos do Letramento”, com a Prof^a Dr^a Angela Kleiman, e mantido em sua versão original; especialmente para o site “Letramento do Professor”: www.letramento.iel.unicamp.br aplicado a realidades diferentes e situadas. No caso da formação de professores, essa visão

está contemplada na perspectiva do trabalho situado, que De Corte (1996, p. 121) assim explica:

“Essa perspectiva situada obviamente implica na necessidade de ancorar a aprendizagem em contextos sociais e físicos autênticos, da vida real, que sejam representativos das situações nas quais os alunos deverão usar seu conhecimento e habilidades mais tarde.”

Aliás, não só na perspectiva do trabalho situado, mas também do letramento situado. Gee, em seu artigo intitulado “The new literacy studies: from ‘socially situated’ to the work of the social” (in BARTON, HAMILTON e IVANIČ, 2000, p. 180) explica que

“Para os novos estudos de Letramento, a leitura e a escrita só têm sentido quando estudadas no contexto de práticas culturais e sociais (podemos adicionar também práticas históricas, políticas e econômicas) de que são apenas uma parte.”

Barton e Hamilton acrescentam que as práticas de letramento são historicamente situadas e são

“fluídicas, dinâmicas, e mutáveis, assim como as vidas e as sociedades de que são parte.” (in BARTON, HAMILTON e IVANIČ, 2000, p. 13)

Assim, as práticas a que os futuros-professores vêm sendo submetidos na graduação são compreensíveis histórica, social e academicamente falando, mas isso não justifica o fato de muitas estarem desatualizadas ou de serem pouco questionadas em seus conteúdos (voltando a usar os termos de Zabala, conteúdos atitudinais, procedimentais e até mesmo conceituais).

A implicação da falta de atenção aos aspectos **reflexivos** e **em refração** dos conteúdos faz o formador de professores incorrer, em sala de aula, em mais um momento de

Texto produzido durante o “Seminário de Pesquisa em Estudos do Letramento”, com a Prof^a Dr^a Angela Kleiman, e mantido em sua versão original; especialmente para o site “Letramento do Professor”: www.letramento.iel.unicamp.br

infelicidade: ele mesmo, formador, não saber respeitar o **reflexo** e a **refração** na aprendizagem de seus alunos-futuros-professores. Explico-me, novamente, usando as aulas de leitura e de produção de textos no Ensino Fundamental e Médio.

É possível haver uma aula de leitura **em refração** e uma **reflexa**? Sim. Será **reflexa**, quando houver conteúdos conceituais, com certeza, mesmo que para criticá-los. Já a leitura será **em refração** quando, por exemplo, o gênero trabalhado for literário, artístico, televisivo... enfim textos polissêmicos, os quais comportam mais de uma interpretação. Nesses casos, diferentemente da leitura **reflexa**, não haverá um conteúdo padronizado necessário ao conhecimento escolar; *haverá possibilidades e diversas leituras*; haverá inferências e percepções enviesadas pelo conhecimento prévio de cada um, pois cada um pode atribuir aos mesmos itens lexicais, vozes diferentes. Nessa hora, o aluno pode, e muitas vezes irá, discordar (tendo assim espaço para sua formação criativa) da interpretação do professor, ao qual caberá a dupla função tanto de questionar a razão da interpretação **em refração** do aluno (ajudando-o a desenvolver-se como aluno crítico), quanto de solicitar a justificativa de sua opinião (ajudando a formar o leitor que reconhece, nas marcas lingüísticas, traços de intencionalidade do autor).

Numa aula de produção textual, também há o **reflexo** e a **refração**. O **reflexo** ficará por conta, por exemplo, dos gêneros que são “relativamente estáveis” (BAKHTIN, 1997, p. 279) o suficiente para que haja um conteúdo conceitual e uma norma de uso social-cultural (isto é, diferente de cultura para cultura, de sociedade para sociedade, de grupo para grupo) já desenvolvida sobre eles; será também **reflexo** na macroestrutura textual (básica) de introdução, desenvolvimento e conclusão (começo, meio e fim) que todo o gênero tem, apesar de sua diversidade de modos para que isso se concretize. A **refração** ficará por conta

O reflexo e a refração na formação e na atuação dos professores de língua materna

Eveline Mattos Tápias-Oliveira, 2004-2005

Texto produzido durante o “Seminário de Pesquisa em Estudos do Letramento”, com a Profª Drª Angela Kleiman, e mantido em sua versão original; especialmente para o site “Letramento do Professor”: www.letramento.iel.unicamp.br dos aspectos cognitivos do planejamento textual (geração, seleção e agrupamento e organização das idéias), que será diferente de acordo com as idiosincrasias de cada aluno ao processar o desenvolvimento de seu texto; haverá também **refração**, com relação às diferentes escolhas lexicais que os alunos fizerem em decorrência do público-alvo, de suas intenções para escrever o texto e de seus objetivos no texto, do tema, do tempo para produzir o texto, etc... etc...

Sou a favor do ensino crítico e técnico no Ensino Superior, como já apontava o professor Gílio Giacomozzi, meu professor de Língua Portuguesa na Universidade, e acrescento o ensino criativo (aceitação do outro, de suas idéias, crenças, ideologias, conhecimentos prévios...) para o trabalho dialógico; acredito que tanto os aspectos **reflexos** quanto **a refração** dos conteúdos de ensino estejam sujeitos a essa dialogia. Mas há necessidade da discussão e análise com foco na prática do professor: o que ensinar **em refração**? O que ensinar **reflexamente**? Em que momento? O professor precisa adquirir confiança em seu julgamento e em sua compreensão acerca de seu papel de agente de letramento (KLEIMAN, 2004) situado para agir conforme suas intenções, seu objetivo na aula, conforme o desenvolvimento dos conteúdos, o grupo de alunos...

Gostaria de ver essa discussão chegando até os professores via academia. Kleiman (2001, p. 51), citando Erickson (1987) propõe o desenvolvimento de

“programas de formação culturalmente sensíveis, integrando aquilo que sabemos sobre as práticas discursivas da professora, admitindo que a sala de aula na universidade também é, potencialmente, um contexto de comunicação intercultural, e identificando as exigências específicas de letramento no local de trabalho, isto é, na sala de aula. Essa opção, com dimensões éticas e políticas importantes, é consoante com os pressupostos dos estudos do letramento.”

Concordo com essa visão e proposta de mudança, e acredito que não seja a única possível. Essa discussão poderia também ocorrer, por exemplo, na leitura e discussão sobre os PCN de Língua Portuguesa por grupos de professores, com auxílio de um parceiro com mais conhecimento sobre o assunto (parceiro mais competente, conforme os estudos vygotskyanos (1989, 1991, 2004)), a fim de que os professores se sentissem mais seguros ao entrar em uma sala de aula, em meio a uma contemporaneidade de atualizações e de questionamentos; também, a fim de que eles pudessem repensar a própria prática em uma educação continuada de qualidade. A partir desse repensar, eles iriam perceber que possuem, tanto **reflexamente**, quanto **em refração**, conhecimentos que podem ser passados dessas duas maneiras aos seus alunos, dependendo do conteúdo, da intenção do professor, do objetivo da aula, da tarefa proposta, do grupo de alunos... A percepção de atuações de sucesso os faria sentir-se mais fortalecidos em sua prática (KLEIMAN, 2001, p. 51); isso abriria espaço para que houvesse, inclusive, uma mudança de cultura da academia que passaria a registrar os *acertos reflexos* e **em refração** do professor.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. 10^a ed. São Paulo: Anna Blumme e Hucitec, 10^a ed., 2002

BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIČ, Roz. Situated literacies: reading and writing in context. Nova York: Routledge, 2000

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998

O reflexo e a refração na formação e na atuação dos professores de língua materna

Eveline Mattos Tápias-Oliveira, 2004-2005

Texto produzido durante o “Seminário de Pesquisa em Estudos do Letramento”, com a Prof^a Dr^a Angela Kleiman, e mantido em sua versão original; especialmente para o site “Letramento do Professor”: www.letramento.iel.unicamp.br

DE CORTE, Erik “New Perspectives of Learning and Teaching in Higher Education” in: Goals And Purposes Of Higher Education In: The 21st Century BURGEM, Arnold (ed) Jessica Kingsley Publishers, London, 1996, p. 112-132

KLEIMAN, A. Oficina de leitura: teoria e prática. Campinas: Pontes e Unicamp, 1993.

_____. A formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa In: KLEIMAN, Angela. A formação do professor. Campinas: Mercado de Letras, 2001

_____. “Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento”, 2004 (inédito)

KATO, Mary. No mundo da escrita. São Paulo: Ática, 1985.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs.) Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline Mattos; ALMEIDA, Maria do Carmo Souza de; AIRES, Maria de Jesus Ferreira; RENDA, Vera Lúcia Batalha de Siqueira. A metacognição e a metafetividade na formação do professor. In ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; GIL, Gloria; RAUBER, Andréia Schurt (Orgs.). *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas*. Florianópolis: UFSC, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZABALA, Antoni. Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula. 2^a ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.