

CULTURA DE ENSINAR E MUDANÇA

Marcos Gustavo Richter
Tânia Maria Moreira
Rosângela Segala de Souza

1. INTRODUÇÃO

A adoção da reflexão docente sistemática como procedimento fundamental em cursos de formação inicial e continuada de professores não constitui novidade. Em consonância com diferenças (às vezes sutis) na linha metodológica adotada, recebe diferentes denominações, tais como pesquisa-ação, investigação-ação, reflexão-ação, prática reflexiva, entre outras.

No Brasil, notadamente a partir dos anos 90, essa prática vai conquistando espaço cada vez maior na profissionalização docente, a ponto de receber menção, por exemplo, no Documento Básico do PRC-RS de 1996. Entretanto, um problema que, salvo raras exceções, vem persistindo nas produções acadêmicas, nacionais e estrangeiras, que tratam do tema, é que, independentemente do estilo expositivo adotado, elas preocupam-se em pontuar registros conceituais e quadros descritivos das etapas que compõem as investigações, em detrimento da utilização dessa metodologia na prática. Richter et al. (2002) salientam que é algo surpreendente a pouca produção relevante sobre a natureza dos desafios desencadeados em tais práticas e as operacionalizações relacionadas às reflexões sobre a cultura de ensinar e aprender em cursos de formação de professores. Além dessa lacuna, visivelmente manifesta-se uma carência de trabalhos analisando os processos de desenvolvimento das concepções da cultura de ensinar e aprender língua materna.

Diante dessas constatações, propusemo-nos a realizar uma investigação em nível de formação inicial visando a analisar os processos cognitivos desenvolvidos por acadêmicos do Curso de Letras da UFSM-RS cursando a disciplina intitulada Português VIII, processos esses que refletem direta ou indiretamente a cultura de ensinar e aprender incorporadas por esses alunos. Para a realização desse trabalho, que no momento conta com resultados parciais, a metodologia empregada é a pesquisa-ação — dado o seu empenho pela instigação precoce à reflexividade — e na primeira parte deste artigo passamos a levantar alguns questionamentos destinados a orientar as nossas considerações:

- Qual é a cultura de ensinar e aprender língua materna predominantemente constitutiva do saber pré-profissional de acadêmicos do oitavo semestre do curso de Letras da UFSM, hoje?
- Como conceber a formação inicial de professores tal que favoreça uma metamorfose do que dessa cultura resiste anacronicamente, ou seja, tal que seja possível visualizar novas possibilidades de ensinar e aprender língua materna na prática?

- Em que medida vêm ocorrendo sinais empiricamente evidentes de mudanças na cultura de ensinar e aprender desses alunos?
- Por que é lento o processo de mudança? Quais os seus obstáculos, seus fatores restritivos?

2. CRENÇAS DE ACADÊMICOS SOBRE O ENSINO

Antes de identificarmos quais as culturas de ensinar e aprender que constituem o saber de acadêmicos do oitavo semestre do curso de Letras da UFSM, precisamos explicitar conceitos que sustentam nosso trabalho. Partindo do conceito de cultura, compactuamos com as idéias de BROWN (1994) de que cultura engloba todo um modo de vida, nossa identidade coletiva. Trata-se de um conjunto enraizado de comportamentos, valores e de percepções pertencentes a uma comunidade, adquiridos pela linguagem, que se tornam altamente importantes para que as pessoas possam interagir e aprender.

Esse conceito inicial permite que avancemos um pouco para que possamos entender o conceito de cultura de ensinar. Segundo REYNALDI (1998), esta compreende as pressuposições, as crenças e os conhecimentos teóricos, práticos e intuitivos dessas professoras sobre estratégias de ensino, o que alegam fazer e o que efetivamente fazem a respeito. A mesma autora mostra que, mesmo alegando adotarem práticas construtivistas, professoras de escolas públicas tendem a persistir em práticas tradicionais, prejudicando assim a qualidade de seu trabalho. Portanto, se pretendemos alterar a abordagem ultrapassada de ensinar língua materna, precisamos desconstruir a cultura profissional anacrônica dos professores — trabalho lento e complexo passa por: conhecer as culturas vigentes nas suas falas e ações, desencadear questionamentos, desequilíbrios, provocar reflexões, a fim de propiciar que cada futuro professor identifique as suas teorias e avance em seus conhecimentos para que consiga se ajustar, lentamente, às mudanças internas e externas do seu grupo social.

Voltando ao público investifgado — alunos do oitavo semestre de Letras da UFSM — perguntamo-nos: quais as suas crenças sobre ensinar? Em que medida elas podem ser alteradas a partir de conhecimentos teóricos mais fundamentados? Na tentativa de elaborar um perfil da cultura de ensinar e aprender e responder aos questionamentos, elaboramos uma proposta (ainda em andamento), composta por três ciclos de pesquisa-ação com onze encontros cada, tendo como finalidade primordial estimular os acadêmicos de final de curso a refletirem sobre suas concepções e práticas no período de estágio. No primeiro momento, solicitamos que fossem levantados problemas que encontram durante esse período de experiência e que o mais significativo deles fosse destacado, justificando a escolha. Grupos foram inicialmente formados seguindo o critério de afinidade de problemas pedagógicos. Para acompanharmos as crenças dos acadêmicos, solicitamos que estes fossem registrando suas observações durante o período de estágio em diários individuais e, em relatórios elaborados pelo grupo, as discussões e tomadas de decisões nesse nível, para apontarem possíveis encaminhamentos aos problemas identificados. Os dados gerados por esse material vêm permitindo à nossa equipe de investigação constatar alguns

conceitos enraizados na cultura de ensinar-aprender desses alunos-professores, bem como instigar uma incipiente conscientização da relação entre o contexto "ideal" (de gabinete) de exercício profissional e a realidade árida e difícil que começam tardiamente a enfrentar, sem nenhum preparo curricular prévio.

Um dos pontos que comumente se manifestam é a cultura em que o professor é o detentor do “poder”, comandando a aula, centrando sua preocupação em vencer uma lista de conteúdos sem explicitar os objetivos de trabalhar com determinados aspectos lingüísticos em um determinado período. Podemos observar esta concepção mediante o uso intensivo da primeira pessoa do singular nos seguintes depoimentos de diversos estagiários:

Dei aos alunos um fragmento do texto...inicie uma discussão... pedi que respondessem...resolvi retomar o debate... Tive que mudar todo o programa da aula, pois constatei que não tinha mais jeito de “passar a matéria”.

É muito complicada essa situação: ter que iniciar uma matéria nova e perceber que os alunos não lembram ou não sabem nada do que foi dado.

Ficou claro, também, que, na cultura de ensinar desses acadêmicos, as aulas de língua materna tendem a centralizar-se na gramática tradicional, ignorando as demais gramáticas (descritiva, reflexiva, textual) e o desenvolvimento de habilidades de leitura, servindo o texto, na maioria das vezes, como pretexto para o ensino de regras gramaticais.

..inicie o conteúdo sobre o modo imperativo, a maioria dos alunos entendeu a matéria.

... o conteúdo desenvolvido foi sobre concordância nominal e verbal...para trabalhar esse tópico, preparamos um material com os principais casos de concordância nominal e outro com os de concordância verbal. Comecei com concordância nominal, articulando textos diversos... em que aparecessem os principais casos de concordância no material entregue aos alunos.

Analisando mais detalhadamente certas falas de alguns acadêmicos, detectamos pistas de que há uma crença, por parte deles, na necessidade de adotar uma abordagem interacionista, o que se revela em propostas de trabalho em que tentam criar situações de abertura ao diálogo em classe. No entanto, ao faltar aos estagiários a devida sustentação teórica de suas ações, qualquer ocorrência imprevista por parte de seus alunos em sala de aula deflagra o retorno à cultura de ensinar que inculcaram, ou seja, uma cultura que é predominantemente behaviorista. Esse comportamento — que coincide perfeitamente com o que Reynaldi (op. cit.) já havia constatado em professoras "veteranas" — se evidencia a partir das citações que seguem:

Resolvi retomar o debate... a discussão esquentou... todos queriam falar ao mesmo tempo. Achei complicado controlar e organizar esta

situação.

No início adotamos uma postura mais flexível, porém a partir do que foi dito sobre a turma, no parecer do conselho de classe, tentamos ensinar algumas regras básicas de bom comportamento e impor disciplina, ...em nossas aulas deveriam respeitar nossas regras.

Verificamos também que, embora a cultura de ensinar mais tradicional se mostre extremamente enraizada em alguns futuros professores, em outros ela é mais flexível; tanto que certas reflexões desses acadêmicos mais permeáveis à nova cultura têm particularmente chamado nossa atenção. Por exemplo, ouvimos, de certos alunos-professores, conclusões tais como:

...minha proposta de trabalho não condizia com a faixa etária dos alunos. Ao planejar não levei em consideração tal fato. Preocupei-me apenas em desenvolver o conteúdo. Por isso não atingi os objetivos. Agora modifiquei meu planejamento e estou obtendo resultados mais positivos.

Fazendo algumas leituras sugeridas na aulas do Português VIII, percebi que a leitura silenciosa é importante para que o aluno compreenda o texto, o que contradiz uma teoria que eu possuía de que a leitura oral é a que favorece esta habilidade, fato que criou polêmica em minhas aulas de estágio, nas quais forçava os alunos a lerem oralmente, embora eles achassem mais produtiva a leitura silenciosa.

...minha proposta não estava bem clara e acabou não auxiliando o aluno na sua produção.

De forma algo animadora, os acadêmicos, nos diários e relatórios produzidos ainda no final do primeiro ciclo de nossa proposta, geralmente deixam indícios de uma incipiente reflexão sobre a própria prática, como atestam as seguintes colocações:

Será que a culpa é do professor? Da metodologia ? Do desinteresse do aluno?

A quantidade maciça de aulas enfocando o ensino da gramática tradicional parece fazer com que os alunos ignorem até mesmo o que é um texto.

O problema da falta de concentração em aula pode ser resultado de uma prática educacional inadequada...interesses e necessidades dos alunos não são considerados.

A responsabilidade pela aprendizagem é tanto do professor como do aluno.

Percebemos, portanto, que o trabalho reflexivo implementado já na fase de

graduação pode contribuir para que o recém-formando disponha de valioso instrumental cognitivo para submeter sua cultura de ensinar a uma revisão metódica e, com isso, melhorar constantemente sua prática profissional, adequando-a aos contextos sócio-históricos em mutação e suas demandas.

Claro que as coisas não se passam de forma assim simples. O docente em formação continuada pode até chegar a construir "belos discursos" sobre o bom ensino, deixando, porém (e infelizmente), sua prática intacta — como que emprestando um certo ar de cinismo às suas palavras. Esse é, realmente, um hercúleo desafio: fazer convergirem teoria e prática nos esforços coletivos de mudança no ensino de línguas (e mesmo no ensino em geral). Mas, afinal, o que leva esses processos de mudança a freqüentemente "emperrarem" no esforço de levar a prática a entrar em coerência com os "belos discursos"?

3. A RESISTÊNCIA DO IMAGINÁRIO

Seria ingênuo acreditar que o professor constrói seus saberes profissionais abstra-ndo invariâncias de um olhar realista sobre a atividade didática que desenvolve anos a fio. Muito pelo contrário, a experiência acumulada pode não passar de "lenha na fogueira" dos mitos e falsas certezas que subjazem à cultura de ensinar, aqui concebida em sua versão anacrônica. Em outras palavras, a cultura de ensinar funciona psicossocialmente da mesma forma que as demais culturas: não se reduz à respectiva realidade cultural — a realidade dos fatos e eventos que constituem a história e a cultura de um povo ou grupo —, na medida em que a esta realidade sobrepõe-se uma imaginação cultural que não é menos "real" que a camada objetiva de fatos sociais e desempenha um papel decisivo na construção das autopercepções e dos estereótipos sobre grupos, épocas e regiões. Kramsch (1996:1) escreve:

Leis, regras e regularidades não são somente a fabricação de cientistas. Elas são constantemente geradas pelas pessoas no cotidiano. São o que distingue a organização cultural da desorganização natural. Por permitirem às pessoas anteciparem eventos, freqüentemente adquirem uma rigidez moral e legitimidade que engendram estereótipos e até preconceitos. De fato, tendem a "naturalizar" cultura e fazer as próprias maneiras de pensar, falar e comportar-se parecerem naturais como respirar, e as maneiras dos outros parecerem "não-naturais". Cultura é sempre ligada a valores morais, noções de bom e mau, certo e errado, bonito e feio. (tradução nossa)

Esse imaginário, alimentado por mitos e reducionismos ideológicos, incorpora uma função especular para os membros de um grupo, por um lado propiciando aos sujeitos uma sensação narcísica de "pertença" ou de "mesmidade" e por outro lado antagonizando o "outro" (entenda-se, grupos diversos e seus integrantes) em função de uma imagem construída estereotipadamente a partir da mesma perspectiva, refratariamente às evidências em contrário.

Como a existência humana — a rigor o próprio ser humano — é inerentemente mediada por uma intrincada, densa e em grande parte inefável esfera de signos (a semiosfera), fica evidente que os diferentes grupos em sociedade vivem e relacionam-se encerrados em verdadeiras redomas míticas, geralmente incapazes de descentrarem-se de suas cosmovisões. Conseqüentemente, o ensino da cultura torna-se tanto mais difícil para docente e aluno quanto mais mito e realidade dialeticamente contradizem e reforçam um ao outro. Desconstruir auto- e hetero-estereótipos é tarefa particularmente árdua, pois abala o comodismo e a inércia de pensar, sentir e julgar de forma fixa e arranca os sujeitos de seus sonhos para arremessá-los a uma dura e desafiante realidade, difícil de ser reconhecida como sendo "deles".

De um ponto de vista psicanalítico, que não cabe aqui aprofundar, as representações sociais que os sujeitos fazem — principalmente a partir da imprensa e da mídia, controlados pelos grupos que detêm o poder, inclusive o de modelar essas representações — apesar da irrupção do real, insistem (e resistem) como fantasmas que condicionam as identificações e projeções desses sujeitos. No que diz respeito às primeiras, os indivíduos tendem a espelhar-se discursivamente no Ego-Ideal, ou seja, um modelo onipotente compartilhado pelos membros desse grupo e portador de um compósito de supostas qualidades que "anestesia" a relação com uma alteridade limitada e angustiante e exime os sujeitos da responsabilidade de enfrentá-la. Quanto às segundas, aspectos desse "self" social considerados execráveis são imaginariamente expurgados ao serem atribuídos a grupos-outros, que então adquirem feição inferior e/ou hostil — cabendo ao "nós" o papel de "ter pena" da inferioridade ou inépcia alheia (como também dar-se eventualmente ao luxo de divertir-se com ela), reencaminhar de forma paternalista os iludidos para a "verdade", e mesmo "salvar o mundo" daqueles que representam um perigo à sociedade ou à humanidade.

Mas esse quadro não é tão simples quanto pode aparentar. Esse Ego-Ideal "percorre um caminho" até o psiquismo que faz lembrar perfeitamente a máxima vygotskiana da precedência da intersubjetividade sobre a subjetividade. Ou seja, o que hoje faz parte da subjetividade fez antes parte da alteridade: a psicanálise lacaniana dirá que o sujeito é estruturado no campo do Outro, e neste constrói seus sentidos. O que podemos depreender desta constatação? O sujeito — inclusive o sujeito social: familiar, profissional, nacional, étnico, etc. — que tem a impressão de "se dizer", como se suas palavras nascessem de um recanto inefável de seu mundo interior, na verdade foi antes "dito", concebido, projetado, pelo Outro. O discurso do sujeito às voltas com seu sintoma (suas inadequações existenciais crônicas) é, em grande parte, o discurso dos que historicamente conceberam seu lugar e lá (na/pela linguagem) o alojam. Resta então a esse sujeito apropriar-se da sua história, redimensionar esse lugar a partir do que lhe é próprio: seu desejo — que, no caso de um sujeito social, entendemos que pode perfeitamente ser uma aspiração social legítima do seu grupo.

Caberia neste ponto perguntar: a cultura de ensinar e de aprender, em contexto brasileiro, tem propiciado a emergência desse desejo-aspiração tanto por parte dos alunos quanto por parte dos próprios professores? Infelizmente a resposta tende a ser negativa, acarretando uma síndrome bilateral: o mal-estar discente —

cujo sintoma mais típico, em suas múltiplas facetas, é a resistência constante ao aprendizado, culminando com a evasão premeditada — e o mal-estar docente — manifestado por uma mistura de conservadorismo e apatia carregados como um gigantesco peso nas costas ao longo de muitos anos, podendo chegar até ao colapso físico e psíquico, como se sabe.

Um dos grandes obstáculos à emergência desse desejo (pensado aqui bilateralmente, também) de transmissão-incorporação de um sistema de fazer-saber em sala de aula é a resistência que o imaginário oferece a processos de conscientização e de mudança. De fato, assinala Reynaldi (1998) que professoras de língua materna e estrangeira, ainda que aleguem adotar estratégias e premissas não tradicionais, na verdade agem como foram ensinadas, ou seja, sua cultura de ensinar — todo um imaginário pedagógico profunda e radicalmente inculcado por via consciente e inconsciente, na forma de dizeres, semblantes, comportamentos, interpretações — consiste na inversão especular da cultura de aprender com que tiveram contato ao longo de anos de escolarização: como ontem "lhes moldaram" alunas, assim hoje moldam alunos; como ontem se lhes apresentaram os professores, assim hoje se apresentam enquanto professoras. E o mais grave: como foram estereotipadas e vitimadas por preconceitos no começo, assim estereotipam e aplicam preconceitos no fim. Ou esse círculo vicioso se rompe por quem voluntariamente a isso se dispõe, ou a ciranda do falso ensino continuará a colocar educadores e educandos "dentro da roda".

Um exemplo, mais uma vez de Reynaldi (op.cit.). Referindo-se aos papéis e responsabilidades mútuas em sala de aula, as professoras investigadas davam a entender que, para elas, alunos são seres acomodados e sem iniciativas de aprendizagem; não são co-autores do processo de ensino-aprendizagem, cabendo ao professor a responsabilidade por estes dois processos; e compete ao aluno, que precisa manter-se "disciplinado", meramente assimilar os conhecimentos transmitidos pelos professores. Entenda-se bem: na medida em que essas crenças fazem parte da cultura tradicional de ensinar e aprender línguas, elas insidiosamente se afiguram, aos actantes do ensino, "naturais". E, por se apresentarem como naturais, a mentalidade tradicional, diante de novas propostas, chega mesmo a reconhecer que "pode haver formas diferentes de trabalhar"; mas resiste a elas, vendo o diferente sempre dentro da mesma perspectiva e autojustificando a imutabilidade desta com duas atitudes básicas:

- a) Evitação — o professor sente que, pelo menos até certo ponto, sua prática não responde às necessidades de seu contexto profissional; mas ainda assim não quer correr riscos, pois intui que está mal preparado, sente-se inseguro diante da nova proposta e não quer se expor diante dos alunos e arranhar sua auto-imagem, mesmo se ela é um fantasma de scripts já atirados para dentro do baú do tempo. A impaciência com a lentidão das melhoras atira mais lenha na fogueira.
- b) Ceticismo — o professor "veste a camisa" do imaginário que o forjou, naturalizando o que é ideológico e unilateral na sua práxis pedagógica; o que não corresponde a esse imaginário, ou seja, o "diferente", é preconceituosamente desqualificado e desfuncionalizado, como ocorre com tudo que foge aos estereótipos da cultura: "nossa" forma de ver e proceder faz sentido e é justificável, enquanto a "dos outros" é esquisita, ilegítima,

injustificada, apesar de toda argumentação empírica a favor desta última.

Mrech (2001: 3) afirma:

A forma mais constante de externalização do imaginário é a de constituir-se em um "ser" — é bastante comum tanto do ponto de vista do imaginário grupal quanto individual. O imaginário caracteriza-se fundamentalmente por tornar a imagem uma representação dura do objeto. É como se a imagem ganhasse um corpo e se constituísse para se contrapor ao próprio objeto. É como se a sombra quisesse se fazer passar pelo sujeito, como se a imagem da instituição quisesse se fazer passar pela instituição.

E mais adiante desconstrói as falsas certezas desse sujeito alienado (id., ibid.:4):

O Ideal do Eu surgiu inicialmente na família. Faz parte de todas as imagens que a família acredita terem um valor máximo. Neste sentido, ao segui-lo o sujeito se sente seguindo algo estável que já conhece. Algo que ele "sente" que é "verdadeiro". Ao seguir o Ideal do Eu o sujeito se sente apoiado pela família e por seus amigos.

Mas será que esse "apoio" é real? Por ser "passadista", arcaizante em sua prática profissional, o professor está conseguindo "comprar" apoio de colegas em suas horas de aflição silenciosa e solitária? Está com uma varinha mágica para fazer os alunos-problema virarem abóboras silenciosas e dóceis? Está escapando do estresse, da gastrite, da depressão, das más condições de trabalho?

Mrech prossegue (id., ibid.:4):

O Eu Ideal é o circuito das imagens ideais do sujeito. É aquilo que ele mais acredita e que tem uma ligação imediata com o que ele acha que possui de melhor e pelo qual ele pode, e deve, ser valorizado pelo outro. Quando as pessoas reconhecem a atuação do sujeito e ele se sente "cheio", "pleno", "o máximo". Na verdade, "aquilo" que foi reconhecido foi apenas uma imagem. A imagem que o outro fez dele. Uma imagem que o sujeito acredita ser a mesma imagem que ele tem na sua cabeça.

O sujeito não consegue perceber que as imagens que ele construiu de si mesmo e do outro, meras representações possíveis entre outras — daí que as culturas são conjuntos de possíveis que foram transformados em necessários e depois erguidos num pedestal —, passaram a exercer poder de coerção justamente por ele ter "acreditado" nelas, incorporando-as. A partir deste ponto, essas imagens estão para o sujeito como se fossem os próprios sujeitos concretos. Imobilizadas, resistentes, levam a acreditar que, para além de "aparências", as pessoas no fundo não mudam, não podem mudar. Tanto o professor quanto o aluno: cada um "é desse jeito" e nada se pode fazer. O professor, que tem em suas mãos a

prerrogativa de desencadear mudanças, se acredita sem condições de mudar. O quadro resultante é mórbido: cada ator desse cenário está convicto, a seu modo, que a palavra "cachorro" morde.

4. PALAVRAS FINAIS

Trágico para nós, professores, é não percebermos que as condutas que outrora, em outro contexto, em outra moldura sócio-histórica, desempenhavam seu papel, ainda que tivessem sido consideradas formas justificadas e até elogiosas de atuação, presentemente já se mostram extemporâneas e estéreis. Devemos reconhecer que há muito de comodismo, talvez certa cumplicidade de cada um de nós nisso tudo. Nossos sistemas de mitos, preconceitos, estereótipos, enfim, o lado "mumificado" da nossa cultura nos mantém na crença de que as coisas não mudam, que a realidade parece se transformar mas, lá no fundo, é a mesma: não há história, projeto, reparação, crescimento.

O ensino eficaz, por inclusivo, é aquele em que o professor aceita correr riscos, aceita assumir a busca constante com o aluno. Para isso, é preciso reconhecer que não somos as imagens que estão congeladas em nosso "mundo interior" e impedem que a voz do outro (aluno) e mesmo a nossa voz autêntica possa ressoar em nosso íntimo. Esses espectros de vidas passadas sem dúvida têm o poder (insubestimável) de paralisar as transformações — nossas e de nossos semelhantes — ; mas só se aceitarmos renunciar à vida.

BIBLIOGRAFIA:

BROWN, H.D. **Principles of Language Learning and Teaching**. Prentice-Hall Regents, 1994.

KRAMSH. C. **The Cultural Component of Language Teaching**. (1996) Disponível no site: www.ualberta.ca/~german/ejournal/archive/kramsch2.htm

MRECH, L.M. **A Transferência do Imaginário ou o Imaginário da Transferência: Aspectos Diferenciais da Atuação do Psicopedagogo e do Psicanalista em Instituição**. Disponível em:

www.educacaoonline.pro.br/a_transferencia_do_imaginario.htm (inserido 2001)

REYNALDI. M.A. **A Cultura de Ensinar Língua Materna e Estrangeira em um Contexto Brasileiro**. Dissertação de Mestrado - UNICAMP - São Paulo. 1998.

RICHTER, M. G. Pesquisa-ação e Paradigma Indiciário: Construindo Aproximações. In: **Linguagem e Cidadania**, Vol. 7, Jan / jun. 2002. Revista Acessável no site : http://ufsm.br/linguagem_e_cidadania.