

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A IDENTIDADE DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA:
CAMINHOS E MEMÓRIAS

TERESINHA DA SILVA SEZERINO
PROFESSORA DRA.ROSANA MARA KOERNER
Orientadora

JOINVILLE – SC
2013

TERESINHA DA SILVA SEZERINO

A IDENTIDADE DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA:
CAMINHOS E MEMÓRIAS

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille – como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Rosana Mara Koerner.

JOINVILLE – SC

2013

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

S522a Sezerino, Teresinha da Silva
A identidade de professores de língua portuguesa: caminhos e memórias / Teresinha da Silva Sezerino ; orientadora Dra Rosana Mara Koerner – Joinville: UNIVILLE, 2013.

171f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Professores – Língua portuguesa. I. Koerner, Rosana Mara. (orient.). II. Título.

CDD 371.14

Termo de Aprovação

“A Identidade de Professores de Língua Portuguesa: Caminhos e Memórias”

por

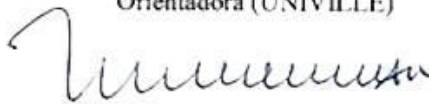
Teresinha da Silva Sezerino

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.



Profa. Dra. Rosana Mara Koerner

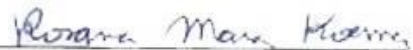
Orientadora (UNIVILLE)



Profa. Dra. Márcia de Souza Hobold

Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Rosana Mara Koerner
Orientadora (UNIVILLE)



Profa. Dra. Graziela Lucci de Angelo
(UFSM)



Profa. Dra. Elizabete Tamanini
(UNIVILLE)

Joinville, 29 de novembro de 2013

DEDICATÓRIA

Ao meu amor, companheiro de toda a vida, por sua compreensão, bondade e serenidade.

Aos meus filhos, pelo apoio, às vezes silencioso; e pelo suporte técnico.

Aos meus familiares, por entenderem minha ausência.

Às pessoas que continuam a acreditar na educação, apesar das adversidades.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é um sentimento que brota do coração e é manifestada através da palavra. Por isso sou alegremente grata:

- *A Deus, pelo presente maior que é a vida, e por me dar saúde, força e determinação para realizar sonhos;*
- *Aos meus amados pais, pelo exemplo de vida, sempre tão latente;*
- *Ao meu marido, Benildo, meus filhos Gabriel e André, por estarem sempre ao meu lado;*
- *À minha querida orientadora, Professora Dra. Rosana Mara Koerner que, com sabedoria, compartilhou seus conhecimentos e me ajudou a realizar esse trabalho;*
- *Às avaliadoras, professoras Dra. Elizabete Tamanini, pela “boniteza” na assistência carinhosa; e Dra. Graziela Lucci de Angelo, pela preciosa contribuição;*
- *Às professoras do Mestrado em Educação da Univille, por me darem a mão em alguns momentos difíceis;*
- *À professora Dra. Márcia de Souza Hobold, por suas “primorosas” dicas e por sua generosidade;*
- *Aos colegas de classe, que ficarão em minha memória e em meu coração: Aline de Oliveira Venancio, Ana Silvia Jacques, Carina Rafaela Aguiar, Juliano Agapito, Luciana Soares, Marcos Anderson Tedesco, Dulcelina da Luz Pinheiro Frasseto, Eliene de Jesus Figueiredo S. Meyer, Janete Godoi, Jonas de Medeiros, Juliana Rossi, Laurinda Inês S. de Moares, Maria do Rosário de Fátima Silva, Priscila de Oliveira Martins, pelos especiais momentos vividos em suas companhias;*
- *À amiga e cunhada, Valdiclea Machado da Silva, por tantas coisas;*
- *Aos colegas de trabalho que torceram por mim, especialmente Rosângela Zanella, pela compreensão e incentivo;*
- *Ao colega Rafael Scheunemann, pelo companheirismo nos diversos trabalhos que realizamos em parceria;*

- *À Silvana da Silva Ravache, por acreditar e me incentivar a percorrer esse caminho;*
- *Às professoras que participaram dessa pesquisa que, gentilmente, concederam seus preciosos tempos para a realização da entrevista;*
- *À Secretaria de Educação, pela dispensa do trabalho pelo período de onze meses;*
- *Ao PROSUP/CAPES, pelo incentivo financeiro.*

Mas se desejarmos fortemente o melhor e, principalmente, lutarmos pelo melhor... O melhor vai se instalar em nossa vida. Porque sou do tamanho daquilo que vejo, e não do tamanho da minha altura.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

O presente trabalho insere-se na linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE e tem o objetivo geral de conhecer os processos de constituição da identidade de professores de Língua Portuguesa. A pesquisa investiga influências que os sujeitos tiveram durante a trajetória de vida e que contribuíram para a escolha da profissão docente, constituindo suas identidades. Alguns teóricos que dão suporte para este trabalho são: CIAMPA (1987), FONTANA (2005), MARCELO (2009), NÓVOA (2007), TARDIF (2011), LÜDKE e ANDRÉ (1986), FAIRCLOUGH (2008), MAGALHÃES (2005), SOARES (2004), BOSI (1994), entre outros. As professoras entrevistadas trabalham na rede municipal de ensino de um município do Norte de Santa Catarina, com a disciplina de Língua Portuguesa. O critério utilizado, inicialmente, para a seleção dessas professoras foi o tempo de serviço. Com o aceite de cinco professoras com até três anos de docência e uma professora com mais de 20 anos de trabalho nessa rede de ensino optamos em pesquisar os processos de constituição independente do tempo de serviço dessas professoras. Esta pesquisa fez uso da abordagem qualitativa e o instrumento para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Para a análise dos dados, ancoramo-nos nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso Crítica, entre os quais está a relação entre linguagem e poder e o contexto social no qual se encontram inscritos os sujeitos da pesquisa. As categorias utilizadas para a análise de dados foram as seguintes: os processos de constituição da identidade do professor, a relação com a escrita e a leitura, as percepções sobre o trabalho do docente de Língua Portuguesa e a identificação ou não com a profissão. As análises dessas categorias sinalizaram que os processos de constituição da identidade ocorreram, principalmente, devido a três fatores: influência de professores durante a formação, a relação positiva com a leitura e a questão da vocação. A identificação com a profissão docente de Língua Portuguesa foi constatada nas respostas de cinco professoras; porém, uma professora apresentou resposta negativa referente a identificar-se com a profissão, em função da precarização do trabalho docente, em especial, a desvalorização salarial.

Palavras-chave: identidade do professor; professor de língua portuguesa; constituição docente.

ABSTRACT

The present work is inserted in the research field Work and Teacher Training from the Education Master's Program of Univille and has the general goal of knowing the processes of identity constitution of Portuguese teachers. The research investigates influences that the subjects had during life time and that contributed for their teaching career's choice. Some theoreticians that support this work are: CIAMPA (1987), FONTANA (2005), MARCELO (2009), NÓVOA (2007), TARDIF (2011), LÜDKE e ANDRÉ (1986), FAIRCLOUGH (2008), MAGALHÃES (2005), SOARES (2004), BOSI (1994), among others. The interviewed teachers, whose subject is Portuguese, work in the municipal educational system of a municipality located in the state of Santa Catarina, Brazil. The used criterion to select the teachers was their career time. With the acceptance of five teachers with up to three years of teaching and a teacher with more than twenty years of teaching in this educational system, we opted to research the constitution processes regardless of the career time of these teachers. The research used the qualitative approach and the data collection tool was the semi-structured interview. For data analysis, we have anchored ourselves in the theoretical-methodological assumptions of the Critical Discourse Analysis, which includes the relation between language and power and the social context in which the subjects of the research are found. The used categories for data analysis were the following: the constitution processes of teacher's identity, the relation with writing and reading, the perceptions about the work of the Portuguese teacher and the identification or not with the profession. The analyses of these categories indicated that the constitution processes occurred mostly due to three factors: the influence of teachers during training, the positive relation with reading and the vocational issue. The identification with the Portuguese teaching professional was observed in the answers of five teachers; however, a teacher has answered negatively concerning the professional identification, due to teaching's work precariousness, in particular, the wage devaluation.

Key Words: teacher identity, Portuguese teacher, teacher constitution

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Quadro de sequência didática

Figura 2 – Quadro tridimensional do discurso

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise de Discurso
ADC	Análise de Discurso Crítica
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisas em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
GT	Grupo de Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LP	Língua Portuguesa
OCN	Orientações Curriculares Nacionais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNs-EF	Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SE	Secretaria de Educação
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A DISCIPLINA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA	28
1.1 UM OLHAR HISTÓRICO PARA A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA DISCIPLINA.....	28
1.2 OS PCNs E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	39
1.3 O TRABALHO DOCENTE	45
1.4 O TRABALHO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA	51
2 IDENTIDADE E MEMÓRIA – EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA	56
2.1 A QUESTÃO DAS IDENTIDADES.....	58
2.2 E A IDENTIDADE DOCENTE, COMO FICA?.....	62
2.3 MEMÓRIA, IDENTIDADE, EDUCAÇÃO	68
3 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	75
3.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA	76
3.2 OS SUJEITOS, AS TESSITURAS E O INSTRUMENTO DA PESQUISA	78
3.3 PROPOSIÇÕES PARA ANÁLISE DE DADOS: A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA	83
4 VIDAS EM EDUCAÇÃO: REFLETINDO SOBRE O PROCESSO	88
4.1 “MEU SONHO ERA SER PROFESSORA” (AMETISTA)	89
4.2 “SE A GENTE DISSER QUE UMA PESSOA NÃO LÊ A GENTE TÁ MENTINDO” (ÁGATA).....	102
4.3 “A MAIOR IMPORTÂNCIA NOSSA MESMO É ESTIMULAR SEMPRE A LEITURA” (JADE)	109
4.4 “EU ME VEJO COMO PROFESSORA UM POUCO MELHOR A CADA ANO” (SAFIRA).....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	126
ANEXOS	137
APÊNDICES	141

INTRODUÇÃO

“Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”.

Paulo Freire

A escrita de uma história de vida pode ser comparada à escrita de um texto. Para escrever um texto, é preciso escolher, selecionar, excluir, incluir, acrescentar palavras, trocá-las de lugar, a fim de que fique com características próprias de seu autor. Nossas histórias de vida, de certa forma, têm um sentido semelhante, pois os caminhos que trilhamos, as escolhas no âmbito das relações que fazemos acabam contribuindo para a constituição de nossa subjetividade, tornando-nos o que somos. No caso do texto, as palavras podem ser trocadas a qualquer momento, podendo alterar ou não o seu sentido; assim também as nossas vidas vão sendo constituídas pelas múltiplas e diversas relações humanas, pelos valores éticos e morais presentes na sociedade, pelas crenças e costumes estabelecidos. É esse movimento que marca a constituição de uma história de vida e a construção de um texto.

A preocupação com a escrita (de textos e principalmente de minha vida) foi algo que me acompanhou - e ainda me acompanha - há muito tempo. A inquietude, a curiosidade e a busca por aprimoramento na profissão docente foram elementos impulsionadores em minha trajetória de vida.

A história de minha infância começou a ser escrita numa pacata cidade do interior de Santa Catarina, hoje município de Vitor Meireles. Nascida numa família de 11 irmãos – eu sou a décima – e filha de agricultores, a luta diária era árdua. Contudo, apesar da simplicidade da vida que levávamos, valores como respeito, honestidade, caráter e responsabilidade foram marcas constantes em minha educação. Vivendo nesse pequeno município, meus irmãos e eu tínhamos o olhar voltado para profissões que pudessem oferecer melhores condições de vida, e no caso, quem mais chamava minha atenção eram os professores. Eles foram os primeiros personagens marcantes em minha história de vida. E por que eles foram marcantes? Possivelmente, pelo exemplo de humanidade que nos transmitiam, pelo conhecimento que demonstravam ter, pela paciência e carinho com que nos

tratavam e pela preocupação em nos ajudar. Todavia, lembro-me apenas de uma professora que não se enquadraria nos adjetivos acima mencionados e que escreveu uma página do livro de minha vida de uma forma não muito positiva. Apenas uma professora, talvez menos sensível à humanização que deve estar presente no processo educativo. Nesse sentido, reflito com Freire (2011, p. 138-139) de que não “serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e ‘cinzento’ me ponha nas minhas relações com os alunos”, pois acredito que “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. Essas reflexões ajudam-me a compreender o comportamento dessa professora, acreditando que sua formação voltada à instrumentalização técnica, característica da década de 70¹, possa servir de explicação para suas atitudes, as quais deixaram essa marca negativa em minha história de vida escolar.

No ano de 1977, minha família mudou-se para Joinville², o maior município do estado de Santa Catarina, onde, inicialmente a vida continuava marcada pelas dificuldades econômicas. Mesmo assim, o interesse em estudar estava sempre presente, pois naquela época – e ainda hoje – existia total certeza de que o conhecimento possibilitaria emancipação. Graças a essa “verdade” imposta, as palavras fraqueza e desistir não faziam parte de meu vocabulário e, impulsionada por essa verdade, prosseguia a escrita de minha vida acompanhada pelos estudos.

Nesse município, a escola pública, como direito de todos, colocava-se à minha disposição. Dessa forma, o segundo ciclo do ensino fundamental e todo o ensino médio foram realizados em escola pública estadual. Dentre os professores que tive, sempre existiam aqueles que me inspiravam a estudar mais para ser “alguém na vida”. Nessa época, comum a muitos adolescentes, eu não sabia muito bem o que gostaria de exercer como profissão, mas hoje, refletindo, percebo que já tinha simpatia pela docência.

Durante a graduação, conheci professores que me impressionavam com seu conhecimento em literatura, língua portuguesa, linguística. A admiração que sentia levava-me a querer ser parecida com eles. Entretanto, percebia um distanciamento

¹ De acordo com Diniz (2000), somente a partir da década de 70 é que surgiram movimentos opostos à formação técnica do professor.

² Entre as décadas de 1950 e 1980, a cidade tornou-se essencialmente industrial, ficando conhecida como “Manchester Catarinense”. O último censo aponta uma população de mais de 500.000 habitantes, sendo o município mais populoso do Estado de Santa Catarina. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acessado em: 03/09/2013.

entre minha formação básica e o ensino oferecido, pois meu esforço era imenso em tentar acompanhá-lo. Mesmo assim, persistente, fui em frente, graduando-me em Letras.

Naquela época, trabalhava em empresa. Foram breves e boas as experiências profissionais que tive no setor privado. Contudo, o desejo de ser professora estava adormecido, mas não morto. Nesse tempo, minha irmã já era professora de séries iniciais e, incentivada por ela, resolvi enfrentar o desafio da docência.

Mesmo fora do contexto educacional, sentia a necessidade de ter maior entendimento sobre o trabalho docente. Assim, iniciei o curso de Especialização em Organização e Recepção de Textos, buscando embasamento para a prática docente. Somente após a conclusão do curso é que comecei a trabalhar como professora. Ministrava poucas aulas em uma escola estadual próxima de minha casa; entretanto, consciente de minhas limitações, sentia necessidade de conhecer outras realidades e aperfeiçoar minha prática. Três anos mais tarde, tive a oportunidade de trabalhar em uma escola num bairro de periferia, onde crianças e adolescentes apresentavam carências econômicas e afetivas. Num espaço cercado por necessidades, se meu ensinar marcou positivamente algumas dessas vidas e contribuiu de alguma forma para a emancipação de algum desses alunos, creio que o meu trabalho como professora estava caminhando na direção desejada. Nesse sentido, recupero o pensamento sociointeracionista desenvolvido por Vygotsky, de que “o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais” (REGO, 2009, p. 93). Assim, essa vivência proporcionou-me crescimento não só profissional, mas também pessoal.

Trabalhando em várias escolas da Rede Municipal de Joinville, cada qual com sua realidade única, entre erros e acertos, pouco a pouco, minha prática ia sendo aprimorada. Estava caminhando em busca da professora que eu gostaria de ser. Mais reflexiva e consciente do fazer-docente, havia o desejo de estudar teorias, trocar experiências com outros colegas e refletir sobre a prática docente.

Angústia parcialmente suprimida, em 2009 a Secretaria de Educação do Município ofereceu aos professores um curso de formação continuada, o Programa de Aprendizagem Escolar – Gestar II, do qual participei ativamente. Mais um passo fora dado, pois nesse espaço, estudávamos um pouco de teoria aliada à prática e as reflexões eram compartilhadas pelos participantes. Já no ano seguinte, outro curso

de “Formação continuada de professores: questões para reflexão” foi-me ofertado; porém, esse tinha o objetivo de primeiro formar o orientador de estudos³ para depois se estender aos professores de Língua Portuguesa da rede de ensino. O enfoque desse curso pautava-se nos gêneros textuais⁴. Assim, o trabalho como orientadora de estudo foi significativo para minhas reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa tendo como suporte os gêneros textuais. Essas duas oportunidades de formação continuada possibilitaram-me avanço em meu planejamento das aulas, uma vez que a teoria começou a fazer sentido na prática, considerando que “devemos falar, sobretudo, de unidade entre teoria e prática [...], da autonomia e dependência de uma com relação à outra” (VÁZQUEZ, 2011, p. 245). Nesse momento, eu iniciava uma página nova em minha história de vida, passando a entender o que, como e para quê ensinava, compreendendo melhor a minha práxis; pois “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (Op. Cit., p.221).

Contente com os avanços que conseguira por meio da participação nos cursos, mas “consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele” nas palavras de Freire (2011, p. 52), surge a oportunidade de ingressar no Mestrado em Educação, o qual veio ao encontro de minhas ansiedades. Desejava isso há muito tempo, no entanto, as atribuições do trabalho docente e as diversas responsabilidades diárias assumidas, de certa forma, me paralisavam, ocupando grande parte de meu tempo. Já no Mestrado, optei pela linha de pesquisa “Trabalho e Formação Docente” que, por meio das inúmeras leituras, discussões em grupos e apresentação de trabalhos solicitados pelas disciplinas curriculares, possibilitaram-me reflexões mais amplas quanto ao papel transformador que o professor pode ter para a sociedade. Registro aqui que, até mesmo nesse estágio de estudos, percebia os professores como agentes impulsionadores para nosso desenvolvimento e constituição profissional.

Muitos foram os professores que escreveram no livro de minha vida de forma positiva. Creio que todos eles tiveram influência para a escolha da minha profissão: ser professora de Língua Portuguesa. Ainda que minha formação básica tenha

³ O orientador de estudos era o responsável por realizar a formação dos professores no município em que trabalhava.

⁴ Esse curso intitulava-se **Diversidade textual: os gêneros em sala de aula**.

ocorrido nas décadas de 70/80, marcada pelo regime militar⁵, em que o incentivo à leitura e escrita era praticamente nulo, havia o desejo de escrever minha história em que esses elementos fossem prioritários. Daí a busca incansável pela formação continuada a fim de redimensionar as lacunas deixadas por essa formação e poder oferecer aos alunos aprendizados melhor fundamentados.

Diferentemente daquele tempo, atualmente o acesso aos livros e à leitura estão ao alcance de grande parte das pessoas e mais ainda, dos estudantes, que agora recebem livros didáticos gratuitamente⁶, embora existam críticas quanto à ideologia presente nesses livros e interesses econômicos das editoras. As Escolas possuem bibliotecas com acervo de livros variados de leitura, apoiadas pelo Governo Federal, através de programas de incentivo à leitura⁷.

Assim, a educação no País vem se desenvolvendo e escrevendo uma história diferente daquela que fez parte de minha formação inicial. Diante dos avanços técnicos e científicos, em que as informações chegam até nós de forma tão rápida que nos impressionam, a escola ainda se apresenta de forma ineficiente e grande parte dessa responsabilidade recai sobre o professor.

O professor. Esse ser tão importante e tão presente em nossas vidas! Quantas influências o professor exerce sobre o aluno, nele ficam impregnadas e o acompanham por longos anos! Goodson (2007, p.72), referindo-se ao professor, diz que “tais pessoas fornecem um ‘modelo funcional’ e, para além disso, influenciaram provavelmente a visão subsequente da pedagogia desejável, e bem assim, possivelmente, a escolha do próprio curso (especialização, em termos de matéria de ensino. Essas considerações, como também a própria experiência na docência, reforçaram a crença de que é relevante ouvir os professores a fim de conhecer sua história e a constituição de sua identidade.

Inserida no ambiente escolar e compartilhando da realidade dos professores de Língua Portuguesa, diariamente nos deparamos com o desafio de propiciar aprendizagens significativas aos alunos, temos preocupação com a leitura de teorias

⁵ O regime militar no Brasil iniciou em 1964 e oficialmente terminou em 1985, com a abertura das eleições diretas para presidente da república.

⁶ O PNLD – Programa Nacional do Livro Didático tem como objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de livros didáticos aos alunos da educação básica.

⁷ São exemplos o PNLL – Plano Nacional do Livro e da Leitura e o PROLER – Programa Nacional de Incentivo à Leitura.

que possam embasar a prática, bem como a necessidade de realizar leituras literárias, o esforço contínuo em “dar conta” também da parte burocrática; enfim, o fazer docente como um todo. Nesse espaço escolar, presenciei essas angústias dos professores, seja em relação à aprendizagem, à leitura e à escrita, seja em relação à falta de tempo para a vida. E o que observei e observo é a imensa preocupação com o trabalho, muitas vezes, deixando de lado sua vida pessoal, seu lazer, seus sonhos de transformar o mundo num mundo melhor, tudo isso na busca de um trabalho que satisfaça a si próprio, ao aluno e a seus superiores. Essas observações levaram-me a refletir sobre o árduo trabalho realizado pelo professor, neste caso de Língua Portuguesa, a constituição de sua identidade, sua formação, seus anseios, os caminhos percorridos, a busca por formação continuada a fim de se tornar um professor mais preparado e assim, poder ensinar melhor.

Diante desse contexto, acredito que não somente as formações precisam ser (re)pensadas, mas também as histórias dos professores valorizadas. Nesse sentido, Nóvoa (2009), no artigo “Para uma formação de professores construída dentro da profissão”⁸ diz que o início do século XXI é marcado por “um regresso dos professores ao centro das preocupações educativas”. Corroborando as palavras do autor e após inúmeras leituras, selecionamos⁹ como foco da pesquisa a constituição da identidade e o fazer do docente que ministra a disciplina de Língua Portuguesa, entendendo que as influências no âmbito das relações contribuíram para a escolha da profissão e interferem no trabalho docente. Assim, a presente pesquisa tem o objetivo de conhecer os processos de constituição da identidade de professores de Língua Portuguesa.

Algumas questões guiadoras impulsionaram o objetivo da presente pesquisa, as quais foram:

- Como se constitui um professor de Língua Portuguesa?
- Quem/o que o influenciou na escolha da profissão?
- Quem é esse professor, como ele entende o ensino da Língua Portuguesa?
- Há diferença nos caminhos percorridos pelos professores para a escolha dessa profissão?

⁸ Este artigo surge na sequência de uma palestra proferida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no dia 20 de Maio de 1999. Uma versão deste texto foi publicada na revista espanhola *Cuadernos de Pedagogía* (nº 286, Dezembro de 1999).

⁹ A partir desse ponto da dissertação, optamos pela 1ª pessoa do plural.

Pessoas alheias à educação, talvez, poderiam fazer o seguinte questionamento: para que ouvir os professores, uma vez que vivemos num mundo em que isso tem pouca relevância? Não há tempo para conversar, é preciso fazer. O tempo é o agora. Notadamente, nosso mundo está globalizado, suas características, de um modo geral, são capitalistas, a ciência tenta impor suas verdades, na maioria das vezes, aceitas sem nenhuma contestação por parte das pessoas. Contrariando essa concepção sobre a ciência e, de forma um tanto irônica, Alves (2012) menciona que “cientista tem autoridade, sabe sobre o que está falando e os outros devem ouvi-lo e obedecer-lhe”. A veracidade dos fatos determinados única e exclusivamente pela ciência, é repensada pelo autor, ao dizer que,

A ciência não é um órgão de conhecimento. Ela é a hipertrofia de capacidades que todos têm. Isso pode ser bom, mas pode ser muito perigoso. Quanto maior a visão em profundidade, menor a visão em extensão. A tendência da especialização é conhecer cada vez mais de cada vez menos (Op. Cit., p.12).

Contudo, nesse contexto, é inegável a influência que o professor exerce na sociedade, ideia essa fortalecida mais uma vez nas palavras de Freire (2011, p. 100), ao dizer que “não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição”. Nesse sentido, a educação não é neutra, ela sempre é colocada como um ato político. Assim, nesse fazer está não só o ser profissional, mas também o ser pessoal, a sua constituição, pois um está impregnado noutro. O professor passa a ser uma personagem importante no livro da vida de todos; seja de forma positiva ou negativa, lá ele ficará registrado para sempre. Se levarmos isso bem a sério, atentamo-nos para o papel determinante que um professor pode ter sobre a vida das pessoas, podendo contribuir sobremaneira para a escolha do caminho a ser trilhado pelo aluno, cidadão de nossa sociedade. Então, por que não escutar o que, nós, professores, temos a dizer? Foi com essa disposição que construímos essa pesquisa, colocando-nos também como sujeitos docentes. Freire (Op. Cit.) novamente nos ajuda a refletir sobre o que pode significar uma escuta, ao dizer que:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise falar *a ele* (FREIRE, 2011, p. 111).

Pesquisas mostram que há interesse em estudar a profissão docente, sobretudo na constituição desse docente. Assim, a temática da presente pesquisa é pertinente e atual. Ao pesquisar artigos na página virtual do SciELO¹⁰ sobre o tema “identidade docente”, foram relacionados 27 (vinte e sete) artigos, porém com o tema “identidade do professor de Língua Portuguesa” nenhum trabalho foi registrado. Nas reuniões nacionais da ANPEd¹¹, desde a 31ª até a 35ª reunião, no GT 8 (Formação de Professores), GT 13 (Educação Fundamental) e GT 14 (Sociologia da Educação) foram encontrados 6 (seis) trabalhos sobre a identidade dos professores, entretanto nenhum deles focava o docente de Língua Portuguesa.

Após levantamento realizado na página virtual da CAPES¹² (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), de 2007 a 2012¹³ – em seu banco de teses, constatamos a existência de 123 dissertações e 25 teses com o descritor (expressão exata) “Identidade Docente”, totalizando 148 trabalhos. No entanto, apenas um trabalho foi encontrado com o descritor (expressão exata) “Identidade do professor de Língua Portuguesa”, confirmando a ausência de pesquisa sobre o tema em questão.

Esse único trabalho consiste da dissertação de Mestrado intitulada “A ordem do discurso e a violência simbólica nos PCN/OCN: em questão a (id)entidade do professor construída sob a força da lei”, no qual Araújo (2011) apresenta um posicionamento crítico sobre a violência simbólica e as relações de saber-poder incutidas no discurso presente nos documentos reguladores do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, organizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Araújo (2011) menciona os “*tempos tsunamis*” vivenciados pela escola ante as transformações globalizantes, as quais são notadamente perceptíveis também para o ensino da disciplina de Língua

¹⁰ Acessado através do endereço eletrônico: www.scielo.org, em 24/05/2013.

¹¹ Acessado através do endereço eletrônico: www.anped.org.br, em 08/06/2013.

¹² Acessado através do endereço eletrônico: www.capes.gov.br/serviços/banco-de-teses.

¹³ Dados atualizados em 30/05/2013.

Portuguesa, uma vez que, “as mudanças no ensino da língua são mais que isso, são mudanças de identidades” (Op. Cit., p. 93) . Como não poderia deixar de ser, “em tudo isso existe o conflito entre o processo de identificação e não-identificação dos sujeitos” (Id., lb., p.93). Araújo (2011) destaca que a identidade do professor de Língua Portuguesa é imposta por meio dos discursos apresentados nas OCN e PCN, constatando que:

... os PCN2-EF e as OC1-EM não constituem apenas referências curriculares, mas referências de identidades construídas para um tipo ideal de professor sendo projetado no aluno e que elas não condizem com a realidade já permeada por violências de toda sorte. Tal desencontro promove a violência simbólica por diversas razões: uma delas é a dificuldade que os professores encontram frente às novas exigências, a outra é ser culpado pelo fracasso escolar (ARAÚJO, 2011, p.109).

Macedo (2006, p.105), ao analisar questões sobre currículo, menciona que ela entende o currículo como “um processo cultural, como uma tentativa de espriar pelo mundo uma única forma legítima de criação de significados”. Ela o vê como “um lugar-tempo em que essa forma é vivida”, comparando-o com outros artefatos culturais: livros, filmes, obras de arte. Nesse sentido, destacamos que a organização do currículo pode ser entendida como um movimento identitário. Ressaltamos, no entanto, que não é esta a discussão que norteia este trabalho.

Por outro lado, encontramos trabalhos significativos para nossa pesquisa com o descritor “identidade docente”. Dentre esses, julgamos mais interessantes duas pesquisas. Uma delas é a dissertação de Mestrado de Maria do Socorro Morato Lopes (2012), da Universidade Federal do Pará - UFPA, com o título “A constituição da identidade do professor de Língua Portuguesa na imprensa: uma abordagem discursiva”, que pesquisou a identidade do professor de língua materna a partir dos textos publicados em revistas, jornais, diários virtuais e sítios, de autoria de professores ou outros profissionais. Parte do pressuposto de que a formação dos professores tem influência também dessas práticas discursivas, as quais acabam forjando a identidade do professor de Língua Portuguesa.

A outra pesquisa trata da tese de Sergio Fabiano Annibal (2009), da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Campus de Marília, cujo título é “Aspectos mediadores e a identidade docente na sociedade

contemporânea: o contexto do ensino de língua portuguesa”. Nesse estudo, o autor discute a questão do professor de língua materna em contexto lusófono, comparando o contexto de Portugal e do Brasil, a fim de compreender a desenvoltura dos professores diante da linguagem, como também dos métodos de ensino, partindo da constituição identitária (ANNIBAL, 2012).

Em artigo intitulado “Formação de professores: a constituição de um campo de estudos”, André (2010, p.175) destaca que “nos anos 2000 a temática priorizada passou a ser identidade e profissionalização docente. O foco agora é o professor, suas opiniões, representações, saberes e práticas, chegando a 53% do total dos estudos sobre formação docente, em 2007”. Esse tema também desperta interesse nas mais diversas áreas do conhecimento, como se pode constatar na citação de Ciampa (2004, p.59): “Psicólogos, sociólogos, antropólogos, os mais diversos cientistas sociais têm estudado a questão da identidade”.

Identidade e trabalho são indissociáveis, um se constitui no outro através das relações. Ciampa (1987), no livro “A estória do Severino e a história da Severina”, faz um amplo estudo sobre a questão da identidade humana. Para ele, a identidade é vista como metamorfose e essas metamorfoses vão sendo transformadas através das relações, que ocorrem nos espaços sociais em que a pessoa estiver inserida, principalmente no trabalho. Contudo elas [as metamorfoses] só são possíveis se existir morte. Morte-vida como ele mesmo coloca. Viver é transformar-se continuamente, de acordo com o tempo vivido. Essa concepção nos leva a ver a identidade de uma forma dialética, pois ela pode ser vista em constante mutação.

Bauman (2005) também apresenta reflexões sobre a identidade humana no mundo contemporâneo, mencionando que o conceito de identidade é “altamente contestado”, pois representa uma batalha: “o campo da batalha é o lar natural da identidade. Ela só vem à luz no tumulto da batalha, e dorme e silencia no momento em que desaparecem os ruídos da refrega” (BAUMAN, 2005, p. 83-84). Aprofundando suas reflexões, esse autor ainda menciona que “a identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação; uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resoluta a ser devorado...” (Op. Cit., p.84).

Fontana (2005), em seu livro “Como nos tornamos professoras?”, também aborda o tema. Sua leitura possibilita reflexões acerca dos caminhos trilhados por um grupo de seis professoras que se reunia para refletir sobre os escritos de Vygotsky, Bakhtin e Politzer. Através das memórias reavivadas, foram buscando

explicações de seu fazer-docente, repensando sua prática e sua constituição no trabalho.

Como falar de identidade, de história de vida sem falar de memória? “Esquecer é morrer”, destaca Marilena de Souza Chauí na apresentação da notável obra de Bosi (1994, p.30), “Memória e sociedade: Lembranças dos velhos” na qual apresenta um amplo resgate de memórias com idosos nascidos no século passado. Todavia, lembrar por lembrar, não leva a lugar algum. Assim, Chauí (Op. Cit.) ressalta que “lembrar não é reviver, mas re-fazer. É reflexão, compreensão do agora a partir do outrora; é sentimento, reaparição do feito e do ido, não sua mera repetição”. É nesse sentido que compreendemos a importância de ouvir as memórias de constituição da identidade dos professores e que pode levá-los a uma autoformação.

A autoformação pode acontecer a partir das respostas dadas pelas professoras quando da realização da entrevista. O fato de organizar o pensamento, relatar suas práticas docentes, possibilitam uma tomada de consciência, conforme destaca Souza (2007, p.19): “O ato de lembrar e narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da sua própria prática” (SOUZA, 2007, p.19).

É incontestável que, para ser professor de Língua Portuguesa, a formação deve assegurar a competência profissional. Dessa forma, esse professor precisa ser conhecedor da língua padrão e saber pesquisar os conhecimentos que por ventura não souber ou não lembrar; entretanto, é perceptível a existência de uma cobrança acentuada sobre o professor dessa disciplina no que se refere às regras gramaticais. Observamos, a partir da própria experiência na docência, que o aprendizado vai sendo expandido e aprimorado pouco a pouco, tendo influência do tempo histórico e social. Assim, o professor sabe conforme foi sua constituição e o que ele conseguiu buscar através de pesquisa ou de formação continuada. As resistências frente às mudanças podem ser entendidas como defesa, já que a mudança (ou “morte”, como propõe Ciampa, 1987) vai ameaçar sua atual identidade, direcionando-o para uma transformação. Consideramos as palavras de Tardif (2011, pág.11), quando diz que:

O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os

outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

Nesse sentido, entendemos que é preciso ressignificar o trabalho docente, propor caminhos que valorizem e incentivem o professor em busca de melhorias para sua prática através de leituras, formação continuada, discussão em grupos, troca de experiências, enfim, em busca de profissionalização. Tais ações contribuem para reforçar certa identidade pressuposta do professor, especialmente o de Língua Portuguesa, como alguém envolvido com leituras, que constantemente pesquisa, participa de cursos e está sempre se atualizando.

Como a presente pesquisa será desenvolvida com professores inseridos num determinado tempo histórico-social, optamos pela abordagem qualitativa, bastante utilizada pelas Ciências da Educação. Essa abordagem é pertinente, pois permite que se dê:

...especial atenção ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais. (GATTI & ANDRÉ, 2011, p.30).

O instrumento utilizado nesse estudo foi a entrevista semiestruturada: ela é um meio que possibilita interação entre pesquisador e pesquisado. Além disso, ela pode promover momentos reflexivos tanto para quem fala como para quem escuta: “para quem fala, o espaço funciona como lugar de reflexão de sua existência; quem ouve colhe os frutos do momento compartilhado, pois o que é dito torna parte de sua vida, redimensionando-a” (KRAMER, 2001, p. 181). Para analisar essas escutas, fizemos uso dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise Crítica do Discurso, desenvolvida por Fairclough (2008), entre os quais está a relação entre linguagem e poder e o contexto social no qual se encontram inscritos os sujeitos da pesquisa.

Com esta pesquisa, o desejo é que, de alguma forma, ela possa contribuir para ampliar os estudos voltados para a identidade e o trabalho do professor de Língua Portuguesa, contemplando valorização pessoal e profissional. Desejamos também possibilitar contribuições para a organização de formações continuadas que

levem em consideração o tempo total dedicado ao trabalho docente, bem como sejam consideradas as necessidades formativas dos professores. Nesse sentido, concordamos com as citações de Kramer (2001, p.182), que defende uma formação que considere experiências que podem ser ressignificadas, que formações se processem de forma “não mecânica, impessoal, a-histórica e linear, mas como experiência compreendida e criticada, com possibilidade de transformação, como criação de linguagem humana, como produção de homens que se fazem sempre na história e que fazem a história”.

Com a firme crença nas pessoas é que consideramos possível a escrita bonita de uma história de vida, acreditando na boniteza de nossa profissão, na boniteza de um sonho (GADOTTI, 2011), a fim de que, nós, professores, consigamos escrever a história da educação de uma forma mais humana.

* * *

Apresentamos a seguir, a organização do presente trabalho. Ele está distribuído em quatro capítulos, nos quais há uma citação inicial que se aproxima e dialoga com sua problematização.

No primeiro capítulo apresentamos, através da história, como se constituiu a disciplina curricular de Língua Portuguesa no Brasil. Pautada principalmente em Soares (2004), levantamos aspectos históricos dos caminhos percorridos pela disciplina desde o início da colonização dos portugueses até os dias atuais. Acreditamos que esse estudo é importante, pois possibilita ampliar o olhar e compreender os diferentes contextos históricos de constituição identitária do professor de Língua Portuguesa, como também oferecer possíveis justificativas para concepções trazidas pelos professores e evidenciadas em suas práticas pedagógicas. Esse capítulo, também dialoga com os PCNs, com enfoque para o ensino a partir dos gêneros textuais. Apresentamos, ainda, considerações sobre o trabalho como categoria e o trabalho do professor de Língua Portuguesa.

No segundo capítulo expomos uma breve discussão sobre a constituição da identidade visualizada por estudiosos que mais são citados nas pesquisas atualmente. Dentre esses, trazemos como embasamento desse estudo as ideias

apresentadas por Ciampa, dentro da psicologia social. A identidade pressupõe a memória; assim, nesse capítulo também buscamos refletir acerca do papel da memória na constituição docente.

No terceiro capítulo, contemplamos o movimento teórico-metodológico, iniciando com os atores principais, as professoras de Língua Portuguesa, por considerar muito importantes os desafios de “ensinar” essa disciplina; em seguida, discorreremos sobre os caminhos trilhados para a sua realização, como também explanamos o instrumento utilizado: a entrevista semiestruturada. Esse instrumento parece-nos indicado para estabelecer um diálogo mais autônomo com as professoras, possibilitando abertura para outras perguntas que surgiram no momento da entrevista. Como a participação das professoras foi por livre arbítrio, entendemos que elas aceitaram falar de si, explanar suas histórias na trajetória da docência, sobre as quais fixaremos o olhar (assim como fiz sobre a minha própria trajetória no início desta Introdução).

No quarto capítulo, debruçamo-nos sobre os diálogos das professoras, abarcando-nos sobre as seguintes categorias: os processos de constituição da identidade, a relação com a escrita e a leitura, percepções sobre o trabalho do docente de Língua Portuguesa e algumas reflexões sobre a identidade ou não com a profissão docente.

Por último, seguem as considerações finais, nas quais sinalizamos conclusões a que chegamos com a realização da pesquisa.

1 A DISCIPLINA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA

“Todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua”.

Mikhail Bakhtin

Selecionar quais assuntos são mais importantes para “ensinar” na disciplina de Língua Portuguesa parece-nos complexo. Talvez esse ensino possibilita inúmeras opções de trabalho com a língua; entretanto, observamos que o ensino da gramática normativa ainda é o que predomina nas salas de aula, mesmo que existam incentivos nacionais visando esclarecer o papel determinante da leitura e da escrita, utilizadas nos mais diversos contextos sociais. Para entendermos os motivos do ensino gramatical, concordamos com Faraco (2008, p.130) quando diz que: “Para isso, nada melhor que entender um pouco da sua história e suas razões de ser. Projetado na história, ele estará desmitificado”. Nesse sentido, buscamos apresentar uma breve história da disciplina curricular de Língua Portuguesa, apresentando as principais transformações ocorridas nessa cadeira. Em seguida, seguem considerações sobre os PCNs-EF, enfocando a questão do trabalho docente do professor de Língua Portuguesa.

1.1 Um olhar histórico para a institucionalização da disciplina

Cada disciplina curricular se compõe de características próprias, que foram construídas durante sua constituição histórica, consolidando-as ou reconstruindo-as até chegar aos dias atuais. Mas, como saber o que ensinar? Qual recorte dar ao conhecimento para escolarizá-lo? Para entendermos como determinada disciplina passou a fazer parte do currículo escolar e qual recorte dar aos conteúdos dessa disciplina, Soares (2004, p. 156-157) diz que é necessário assumir “uma perspectiva histórica, que revele o surgimento de cada disciplina escolar e suas transformações

ao longo do tempo”. Nesse trabalho, o enfoque será dado à disciplina de Língua Portuguesa.

De acordo com Soares (2004), essa disciplina foi incluída no currículo escolar somente na segunda metade do século XIX, período em que o Império já estava chegando ao seu fim. Na época colonial, antes da Reforma Pombalina, várias línguas eram faladas, como podemos observar:

É que três línguas conviviam no Brasil Colonial, e a língua portuguesa não era a prevalente: ao lado do *português* trazido pelo colonizador, codificou-se uma *língua geral*, que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro (estas, embora várias, provinham, em sua maioria, de um mesmo tronco, o tupi, o que possibilitou que se condensassem em uma língua comum); o *latim* era a terceira língua, pois nele se fundava todo o ensino secundário e superior dos jesuítas (SOARES, 2004, p.157).

Segundo Soares (2004), a língua geral era a língua utilizada pelos jesuítas, pelos bandeirantes, pelos filhos de colonizadores e indígenas. Isso possibilitou uma aproximação entre as pessoas; porém, no Brasil colonial, a escola era possível apenas para os filhos dos mais ricos, que a frequentavam para se alfabetizarem em português, mesmo que ela ainda não fosse concebida oficialmente como disciplina curricular.

A alfabetização das crianças de classes privilegiadas acontecia em português, no ensino secundário e no superior era ensinada a língua latina, sua gramática e a retórica¹⁴, pautadas no plano de estudos dos jesuítas, instituído em todo o mundo, chamado *Ratio Studiorum*. Conforme Aranha (2006, p.128), o *Ratio Studiorum* foi:

... publicado em 1599 pelo padre Aquaviva. Obra cuidadosa, com regras práticas sobre a ação pedagógica, a organização administrativa e outros assuntos, destinava-se a toda a hierarquia, desde o provincial, o reitor e o prefeito dos estudos até o mais simples professor, sem se esquecer do aluno, do bedel e do corretor.

¹⁴De acordo com o Minidicionário da Língua Portuguesa, retórica significa arte de bem falar; conjunto de regras relativas à eloquência.

Entre os séculos XVI e XVIII, de acordo com Soares (2004), no Brasil o *Ratio Studiorum*¹⁵ foi utilizado sem nenhuma contestação quanto ao seu rigor disciplinar. Nesse período, o português não “era a língua dominante no intercâmbio social, não havendo, por isso, razão ou motivação para instituí-lo em disciplina curricular” (Op. Cit., p.159). Entretanto, era a língua utilizada pela coroa portuguesa que para cá veio, sendo necessário manter o prestígio e o poder dessa coroa. Diante da popularidade e prestígio que os jesuítas iam conquistando em suas pregações missionárias e da possibilidade de haver minas de ouro no Brasil, a Coroa Portuguesa, segundo Berenblum (2003), acabou tomando precauções para preservar seus interesses. Assim, inicialmente determinou, “através da Carta Régia de 1727, que os jesuítas do Maranhão ensinassem o português aos índios”, estendendo-se por toda a área brasileira, oficializando “o ensino da língua portuguesa em todo o território, estabelecendo, desta forma, o português como a língua do Brasil” (BERENBLUM, 2003, p. 65).

Nesse século XVIII, Portugal passou a ser influenciado também pelas ideias do movimento Iluminista¹⁶, contrastando “entre a atmosfera religiosa, ainda dominante, com seu séquito de credices, e a visão racionalista pautada pela lógica; entre o anseio por mudanças e o peso das tradições; entre fé e ciência” (SAVIANI, 2010, p.77). Esse movimento refletiu-se no Brasil, pois o primeiro-ministro do rei de Portugal, o Marquês de Pombal, acabou retirando os jesuítas daqui, em 1759, instituindo um novo modelo de educação brasileira. Dessa forma, ele “agiu com rigor na reforma do ensino. Ao expulsar os jesuítas, instituiu, naquele mesmo ano a educação leiga, com responsabilidade total do Estado” (ARANHA, 2006, p.175), como também tornou obrigatório que toda a população se comunicasse unicamente pela língua portuguesa.

A imposição de falar unicamente a língua portuguesa, sufocando as demais línguas faladas por aqui, indicou opressão por parte de nossos colonizadores, considerando seus interesses ideológicos para autoafirmação no poder. Possivelmente, nessa época pombalina, a população que teve de se submeter a

¹⁵ Conforme Aranha (2006, p.128) “a expressão latina *Ratio atque Institutio Studiorum* significa ‘Organização e plano de estudos’, publicado em 1599 pelo padre Aquaviva”.

¹⁶ Conforme Saviani (2010, p.80), adeptos do Iluminismo “defendiam o desenvolvimento cultural do Império português pela difusão das novas ideias de base empirista e utilitarista; pelo ‘derramamento das luzes da razão’ nos mais variados setores da vida portuguesa; mas voltaram-se especialmente para a educação que precisaria ser libertada do monopólio jesuítico, cujo ensino se mantinha, conforme entendiam, preso a Aristóteles e avesso aos métodos modernos de fazer ciência”.

essa lei, não percebeu a violência contida nessa ação. Porém, há controvérsias se essa imposição foi mais ou menos branda se comparada com a que vigorava anteriormente pelos jesuítas. O fato é que as reformas pombalinas, de acordo com Soares (Op. Cit., p.160), “contribuíram para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e para sua inclusão e valorização na escola”.

Corroborando Soares (2004), Dionísio (2000), citado por Bunzen (2011, p.894) também menciona que “os conhecimentos gramaticais foram, em certo sentido, essenciais para os processos de emergência e de institucionalização do vernáculo enquanto disciplina escolar, uma vez que ‘a gramática foi um vetor fundamental de estruturação disciplinar”’.

Assim, segundo Soares (2004), o ensino da gramática portuguesa, bem como o falar e escrever em português, foi inserido no contexto escolarizado, sem, no entanto, deixar de ser ensinada a gramática latina, que continuava a ser componente curricular, e a retórica, que fora instituída pelos jesuítas.

A gramática latina era apresentada como pré-requisito para o entendimento da gramática da língua portuguesa. Soares (2004) menciona que, só quando o ensino do latim começou a decair e seu uso escassear, diminuindo seu valor social, paulatinamente o ensino institucionalizado da gramática portuguesa começou a ganhar força, sobretudo pelo aumento das produções de gramáticas da língua portuguesa elaboradas por autores brasileiros daquela época.

Somente no século XIX, a disciplina de Língua Portuguesa foi incluída no ensino secundário, no Colégio Pedro II, pois segundo Pformm Neto *et al.* (1994), citado por Soares (2004, p.163):

... em 1837 foi criado no Rio de Janeiro o Colégio Pedro II, que se tornou, durante décadas, o modelo e padrão para o ensino secundário no Brasil, o estudo da língua portuguesa foi incluído no currículo sob a forma das disciplinas retórica e poética, abrangendo esta a literatura; curiosamente, só no ano seguinte, em 1838, o regulamento do Colégio passa a mencionar a gramática nacional como objeto de estudo.

Bunzen (2011, p.893), citando Razzini (2000), destaca que “o ensino do vernáculo continuou, durante quase todo o século XIX, ainda dependente do ensino do latim”.

Soares (2004, p.164) postula que, até o final do Império o ensino de língua portuguesa era pautado em três disciplinas: "Retórica, poética, gramática – estas eram, pois, as disciplinas nas quais se fazia o ensino de língua portuguesa até o fim do Império; só então foram elas fundidas numa única disciplina que passou a se denominar Português". No entanto, a autora ainda menciona que "só em 1871 é que foi criado no país, por decreto imperial, o cargo de 'professor de português'" (Op. Cit., p.164).

Durante muito tempo o ensino baseado nessa trilogia se consolidou, apresentando-se assim, de acordo com Soares (2004), "até os anos 40 do século XX, a tradição da gramática, da retórica e da poética". Aos poucos, essa tradição foi perdendo força, "afastando os preceitos sobre o falar bem, que já não era uma exigência social, para substituí-los por preceitos sobre o escrever bem, já então exigência social" (Op. Cit., p. 165).

No início do século XX, Soares (2004) coloca que muitas foram as gramáticas produzidas no país. Dentre elas, a autora destaca: "Gramáticas expositivas", de Eduardo Carlos Pereira – 1907; "O idioma nacional – Gramática para o Ginásio" e "O idioma nacional – Gramática para o colégio", de Antenor Nascentes – 1944; "Gramática normativa da língua portuguesa", de Francisco da Silveira Bueno; "Português prático", de José Marques da Cruz, ambas da década de 40, sendo que esta última com uma significativa tiragem ainda em 1955; "Gramática metódica da língua portuguesa", de Napoleão Mendes de Almeida, sendo impressos 90.000 exemplares ainda no início de 1960.

A grande publicação de gramáticas no século XX evidencia uma necessidade da época. De acordo com Pietri (2010, p. 74), nos anos 1950,

Teria se iniciado, a partir de então, a modificação das características do alunado, em razão da democratização do acesso à escola. A ampliação da oferta de escolarização teria promovido aumento da demanda por professores – nessa época, já formados em faculdades de filosofia -, o que teria implicado menor seletividade na contratação desses profissionais, e, em consequência, prejuízo para a qualidade de ensino.

É importante ressaltar também a interferência do livro didático para o ensino da língua materna. Soares (2004) coloca que as coleções, no início do século XX,

traziam textos de autores famosos e cabia ao professor organizar exercícios e estudo dos textos para os alunos. Nesse período, não havia curso superior para formação de professores – eles surgem somente nos anos 30 -, “o professor de português era, quase sempre, um estudioso da língua e de sua literatura que se dedicava também ao ensino” (Soares, Op. Cit., p.166).

Soares (2004) postula que o contexto da sociedade brasileira, a partir da década de 1950, foi marcada por transformações sociais e culturais. A escola passa a ser democratizada, possibilitando o acesso das camadas populares, não mais somente dos filhos da classe burguesa. Nesse contexto, ganham força as postulações da pedagogia da Escola Nova¹⁷ que, de acordo com Gadotti (1999, p.142) “propunha que a educação fosse instigadora da mudança social e, ao mesmo tempo, se transformasse porque a sociedade estava em mudança”. O autor destaca que as considerações propostas pela Escola Nova traziam o aluno para o centro - *paidocentrismo* - na crença de que “só o aluno poderia ser autor de sua própria experiência” (Op. Cit., p. 144). Aranha (2006, p. 246) também explica que “o escolanovismo resultou da tentativa de superar a escola tradicional excessivamente rígida, magistrocêntrica e voltada para a memorização dos conteúdos”. Porém, sob o olhar de Saviani (2009), as inovações apresentadas pelo movimento da Escola Nova falharam, promovendo elevação de ensino destinado às elites e uma curvatura para baixo do nível de ensino às classes populares. Nesse sentido, “todas as reformas escolares fracassaram, tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista” (Op. Cit., p.15).

Diante desse contexto, as disciplinas curriculares precisaram ser reformuladas. A disciplina Língua Portuguesa também se modifica, como podemos constatar abaixo:

É então que gramática e texto, estudo sobre a língua e estudo da língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática. Assim, nos anos 1950 e

¹⁷ Conf. Aranha (2006, p. 246-247), a Escola Nova tinha as seguintes características: “educação integral (intelectual, moral, física); educação ativa; educação prática, com obrigatoriedade de trabalhos manuais; exercício de autonomia; vida no campo; internato; coeducação; ensino individualizado”.

1960, ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece. Além disso, os manuais didáticos passam a incluir exercícios – de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática (SOARES, 2004, p.167).

Partindo dessas colocações, compreendemos que a gramática continuava a ser o foco do ensino de Língua Portuguesa e o livro didático passou a ser um facilitador para o planejamento dessas aulas. Nesse período – décadas de 50 e 60 -, devido ao aumento da contratação de professores para atender a um elevado número de alunos, houve aumento de publicações de livros didáticos, os quais passaram a se encarregar de apresentar exercícios e propor atividades, de acordo com Soares (Op. Cit.), a docência começa a galgar um caminho de desprestígio social: não são mais os professores que desenvolvem atividades inerentes ao ensino da língua materna, como antes, e ocorre o aumento das contratações de profissionais menos qualificados.

A partir da década de 50, como assinala Soares (2004), os livros didáticos também passaram a ter uma nova organização, apresentando-se como uma coletânea, sendo que metade do livro compunha-se de uma seleção de textos e a outra metade trazia a gramática, diferente de até então em que o livro trazia apenas partes do texto e cabia ao professor desenvolver atividades de compreensão, interpretação, análise e compor exercícios que julgasse pertinentes, como já fora mencionado. Já na década de 60, Soares (2004) diz que os livros eram organizados em unidades, apresentando não só o texto para interpretação, mas também atividades relacionadas à gramática. A coletânea “Português através de textos”, de autoria da própria Magda Soares, foi editada nessa década.

Essas mudanças ocorreram nas décadas de 50 e 60; porém, atualmente, em pleno século XXI, ainda observamos a primazia da gramática em detrimento do texto no ensino de Língua Portuguesa. Destacamos, no entanto, que a formação dos professores desse século já contempla a linguística como componente curricular, sendo que o ensino da gramática sofre fortes críticas desse grupo. Não podemos desconsiderar, todavia, que a tradição que se perpetuou no tempo demora um bom período para ser derrubada e isso explicaria algumas resistências em manter o ensino ainda focado na gramática. Um dos elementos que contribui para a lentidão das transformações no ensino de Língua Portuguesa é o livro didático, que ainda

apresenta atividades pouco inovadoras. O envio do livro didático para as escolas conta com o apoio do governo federal¹⁸, sendo, muitas vezes, um regulador para o planejamento do professor, como podemos ver em Batista (2003, p. 47):

Buscando assumir essa função estruturadora do trabalho pedagógico, os livros didáticos [...] tendem a ser não um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra.

Entretanto, após longo período de mudanças, percebemos atualmente autores “(es)forçados” em elaborar livros didáticos enfocando gêneros textuais, combinando atividades diversificadas, o que sinaliza um avanço na perspectiva da objetivação do letramento do aluno. Essa preocupação com o livro didático, possivelmente tem influências dos linguistas que participam da avaliação do PNLD desde os anos 90, reconfigurando sua apresentação.

Prosseguindo com as mudanças, Bunzen (2011), coloca que a LDB n. 4024, de 1961, demarcou a transferência das questões educacionais mais gerais, dando autonomia para que os Estados nacionais, os professores e os autores/editores de livros didáticos passassem a elaborar sua política educacional, podendo ampliar ou desenvolver as instruções estabelecidas para cada disciplina. Esse mesmo autor ainda menciona que “desde a Lei n. 4024 de 61, diminuiu-se consideravelmente o caráter rígido dos programas para o ensino de Português, uma disciplina *obrigatória* para todas as séries do ginásio e do colegial” (BUNZEN, 2011, p. 899). Apesar dessa aparente autonomia na organização do ensino de português, Bunzen (2011) destaca que a obra “Amplitude e Desenvolvimento do Programa de Português”, publicada pelo Conselho Federal de Educação, foi um regulador do ensino dessa disciplina nas escolas. Cita também o livro “Português no Ginásio”, de autoria de Raul Moreira Léllis, um dos manuais mais adotados pelas escolas, em que “as recomendações apareciam explicitamente, apontando para três grandes eixos de

¹⁸ Conforme Batista (2003, p. 25-26), “o PNLD é uma iniciativa do Ministério da Educação (ME) e tem objetivo básico distribuir universalmente e gratuitamente livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro [...]. A partir de 1996, o Programa também desenvolve um processo de avaliação pedagógica das obras nele inscritas, coordenado pela Condipe (Coordenação Geral de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos) da Secretaria da Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação”.

ensino: Expressão Oral, Expressão Escrita e Gramática Expositiva” (Op. Cit., p. 899).

Mas foi em 1971, com a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n. 5692/71 – num contexto marcado pela ditadura militar, que aconteceu realmente uma mudança radical nos paradigmas educacionais. Ao se referir a essa lei, Bunzen (2011, p. 900) evidencia que:

O Governo Militar suspende a inspiração liberalista de 1961 e, baseando-se em uma tendência tecnicista, voltada para o mundo do trabalho e para o combate ao analfabetismo, amplia a obrigatoriedade escolar para oito anos: o chamado 1º grau obrigatório e gratuito.

Nesse contexto ditatorial, a formação do alunado deve ser voltada para o trabalho e a imposição da ideologia do governo militar passa, segundo Soares (2004), pelo ensino da linguagem. Assim,

A língua no contexto desses objetivos e dessa ideologia, passou a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento. A própria denominação da disciplina foi alterada: não mais português, mas *comunicação e expressão*, nas séries iniciais do então criado 1º grau, e *comunicação em língua portuguesa*, nas séries finais desse grau; só no 2º grau o foco em “*comunicação*” desaparece da denominação que, nesse grau, passa a ser *Língua portuguesa e literatura brasileira* (SOARES, 2004, p. 169).

A partir da década de 70, alicerçada pela promulgação da nova LDB, a disciplina passou a ser ensinada tendo como objetivo principal a comunicação, ou seja, “já não se trata mais do estudo *sobre* a língua ou de estudo *da* língua, mas de desenvolvimento do *uso* da língua” (Op. Cit., p. 169). Com relação aos livros didáticos, Pietri (2010, p. 74) assinala que “a presença da gramática nos livros didáticos teria sido minimizada, surgindo a polêmica (que se mantém atual) quanto a ensinar ou não a gramática”.

Além de diminuir as atividades com exercícios gramaticais, segundo Soares (2004), nessa década, os livros didáticos também apresentam uma nova abordagem para a leitura, ampliando-a de forma significativa. Começam a aparecer textos não

somente literários, mas também aqueles presentes em diversos contextos sociais, como os de jornais, revistas, publicitários, de humor, textos não-verbais, entre outros. De forma inovadora, os livros didáticos também trazem atividades de ensino voltadas para a oralidade, agora buscando desenvolver a comunicação em contextos cotidianos.

As mudanças usualmente geram resistências, mas também requerem rupturas de paradigmas já estabelecidos. Da mesma forma, essa nova roupagem dada ao ensino da língua portuguesa, “teria promovido a perda dos referenciais historicamente constituídos quanto aos saberes considerados próprios a ela” (PIETRI, 2012, p. 20), passando a ser alvo de muitas críticas. Soares (2004) traz a crítica colocada por Osman Lins sobre a apresentação dos livros didáticos que ficaram mais coloridos, como “uma Disneylândia pedagógica”. Assim, diante dessa nova apresentação para o ensino da disciplina,

a segunda metade dos anos 80 viu serem eliminadas as denominações comunicação e expressão e comunicação em língua portuguesa, e recuperada a denominação português, para a disciplina dos currículos de ensino fundamental e médio, através de medida do então Conselho Federal de Educação que, assim, respondeu a insistentes protestos da área educacional (SOARES, 2004, p.170).

A mudança do nome da disciplina em si, compreendemos que não influencia significativamente a forma de organização do ensino de língua materna, apenas acalma as críticas e suaviza o discurso. Corroborando Soares (2004), acreditamos que o fato que trouxe uma nova nuance ao ensino, na década de 80, foram as contribuições de linguistas renomados. A autora diz que, “talvez essa contribuição das ciências linguísticas ao ensino de *português* seja a característica fundamental que a disciplina *português* assume a partir dos anos 1980”. Pietri (2012) alega que foi isso que possibilitou repensar o ensino da Língua Portuguesa de forma a aceitar as variantes linguísticas trazidas pelos alunos menos favorecidos, pois eles acabavam se calando e se evadindo das escolas por sentirem que seu dialeto era excluído e considerado errado perante o “padrão culto” ensinado nas escolas.

Soares (2004) coloca que, diante desse panorama, os professores precisavam adequar-se ao conteúdo, buscando uma metodologia diferenciada, o

que exigiu deles uma nova postura frente a essa multiplicidade de dialetos apresentados: “Tem sido por força dos estudos de sociolinguística que se vem criando essa nova postura e definindo esses novos conteúdos e nova metodologia” (SOARES, Op. Cit., p.172). Outro ponto a ser considerado pelos estudos linguísticos, citado pela autora, refere-se ao entendimento de, com essa heterogeneidade dialetal apresentada pelos alunos, novas concepções necessitam ser consideradas no ensino gramatical, tanto na língua escrita quanto na língua falada. Por último, postula que “a linguística textual tem trazido à disciplina português uma nova maneira de tratar o texto, o que tem significado uma nova maneira de tratar a oralidade e a escrita no ensino” (SOARES, 2004, p.172).

No entanto, de acordo com Soares (2004), não foi só a linguística que imprimiu mudança no ensino de Língua Portuguesa. Ela aponta que estudos mais recentes constataram que as transformações decorrem também pelo viés da história da leitura e da escrita, da sociologia da leitura e da escrita e da antropologia da leitura e da escrita e que, talvez, essas influências de áreas tão variadas possam estar configurando a disciplina de português atualmente no Brasil. Além disso, acreditamos que fatores político-socioeconômicos ocorridos nos últimos anos, transformações no papel da escola ante a sociedade e alterações no currículo também contribuíram para promover alterações no ensino de LP.

Do nosso ponto de vista, esses aspectos históricos e metodológicos são necessários para conhecer a origem da disciplina de Língua Portuguesa no currículo escolar, pois essa forma possibilita compreender práticas efetivadas pelos professores em sala de aula, muitas vezes, ainda pautadas em concepções já ultrapassadas. Esses aspectos históricos também contribuem para a percepção dos processos identitários do professor de Língua Portuguesa.

Na próxima seção, serão apresentadas algumas orientações previstas nos PCNs relativas ao ensino de Língua Portuguesa, Ensino Fundamental II, haja vista que os professores, sujeitos dessa pesquisa, atuam nesse segmento de ensino.

1.2 Os PCNs e o ensino de Língua Portuguesa

Todas as transformações e influências ocorridas na disciplina curricular de Língua Portuguesa aconteceram de forma lenta. Essas transformações só são observáveis na educação, após longo tempo passado. Um exemplo disso são as colocações de Angelo (2005), pautadas em Soares, ao mencionar que, a despeito de a “Linguística ter sido introduzida nos cursos superiores de Letras, no Brasil, nos anos 60, [...] somente nos anos 80 é que os efeitos do ensino e da pesquisa linguística sobre a Língua Portuguesa começam a aparecer no ensino de Português”. (ANGELO, 2005, p. 6). Essa constatação também verificamos na adoção dos PCNs/LP como referencial teórico-metodológico para as aulas de Língua Portuguesa, uma vez que ainda hoje podemos encontrar práticas em dissonância com o que eles expressam.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, organizado pelo Ministério da Educação, na década de 90, foram elaborados com o propósito de orientar o ensino das disciplinas curriculares em todo o território nacional, como também ampliar a abrangência de um ensino qualificado para todos, visando minimizar o fracasso escolar. Em sua apresentação, encontramos a seguinte citação:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nascem da necessidade de se construir uma referência nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. E que possam garantir a todo aluno de qualquer região do país, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que frequentam cursos nos períodos diurno ou noturno, que sejam portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania (PCN, 1998, p. 9).

Para o Ensino Fundamental II, a coletânea contempla as disciplinas constantes no currículo – Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte, Língua Estrangeira-, trazendo ainda um caderno sobre os temas transversais: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo.

Com relação à disciplina Língua Portuguesa, os PCNs apresentam o ensino organizado sob dois eixos: “um, que enfoca o *uso* da linguagem, por meio das práticas de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos; outro que enfoca a *reflexão* sobre a língua e linguagem” (POMPÍLIO *et al.*, 2000, p. 96). Esses dois eixos conduzem à percepção da função social da língua, utilizada nos mais diversos contextos, possibilitando a inserção do aluno na sociedade. Assim, “o objetivo de ensino e, portanto, de aprendizagens é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS/LP, 1998, p. 22).

A publicação dos PCNs é analisada por Rojo (2000) de forma positiva, indicando “um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral e, em particular, no que se refere aos PCNs de Língua Portuguesa, nas políticas linguísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente” (ROJO, 2000, p.27). Porém, Araújo (2011, p. 99) apresenta crítica acerca da “política linguística nacional veiculada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Português”, forjando uma identidade para esse professor, a qual não vamos detalhar aqui ¹⁹.

De uma forma ou de outra, entendemos que os PCNs são a principal referência para que os estados organizem seus programas de ensino. Se eles não existissem, como seriam as aulas de Língua Portuguesa? Teriam outras características? O ensino continuaria marcado pela gramática? Não há como responder a tais questionamentos, porém é fato que os PCNs oferecem reflexões e direcionamento para o ensino de Língua Portuguesa nas salas de aula, como também para a organização dos livros didáticos.

De forma inovadora, os PCNs trazem a proposta de ensino para a disciplina Língua Portuguesa, partindo dos gêneros discursivos ou textuais²⁰, de “vezo bakhtiniano”, de acordo com Rojo (2000, p. 31). Eles apresentam concepções fundamentadas no “sociointeracionismo, na teoria enunciativa e na linguística textual, cujos enfoques teóricos dirigem o ensino da língua(gem) para seu uso e funcionamento discursivos e determinado sócio-historicamente” (COSTA, 2000,

¹⁹ Para um estudo mais aprofundado, ver “**A identidade em parâmetros curriculares: em questão a subjetividade do professor de português**” – Alex Pereira de Araújo (2011).

²⁰ Sombrio (2013), em nota de rodapé de seu trabalho, destaca que alguns teóricos discutem essa terminologia “gênero textual” e “gênero discursivo”. Menciona também que Bronckart (1999, p.143) observa certa “vacilação terminológica” nos textos de Bakhtin utilizando, por vezes, gêneros do discurso, gêneros do texto e/ou formas estáveis de enunciados.

p.67). Porém, Rojo (2000) aponta problemas na transposição didática, por entender que, muitas vezes, tais enfoques teóricos não são estudados tanto na formação inicial, como na formação continuada. Dessa forma, alguns professores ainda não desenvolveram conhecimento mais aprofundado para o ensino de Língua Portuguesa com gêneros textuais, utilizando o texto apenas como pretexto²¹, desconsiderando suas características próprias, a intencionalidade quando de sua produção, o público alvo que se quis atingir, o tempo histórico de construção e/ou publicação, entre outros: “Nessa perspectiva, a forma do texto independe das práticas sociais, é isenta de qualquer pressão comunicativa e é tomada como historicamente invariável” (SANTOS, 2006, p. 15). Essa mesma autora menciona ainda que, “o fato de um novo saber ser ensinado tornar-se objeto de prescrição oficial não garante que seja efetivamente vivenciado na prática de ensino” (Op. Cit., p. 17-18).

Rojo (2000, p. 28) reforça a questão da transposição didática dos PCNs dizendo que isso não acontece de forma simples; pelo contrário, exige muito esforço.

Não somente a construção de currículos plurais e adequados a realidades locais, como também a elaboração de materiais didáticos que viabilizem a implementação desses currículos. Ambas as ações envolvem diretamente a formação inicial e continuada de professores e educadores.

A questão da escolarização dos gêneros textuais²² é abordada por Marcuschi (2006, p.62), pois, ao migrarem de uma esfera de circulação e produção naturais e, ao serem inseridos no contexto escolar, eles sofrerão certos “deslizamentos de sentidos”. Isso acontece porque, nesse deslocamento, os textos vão servir a outro propósito: ao ensino e à aprendizagem do aluno. Portanto, cabe ao professor de Língua Portuguesa aproximar o gênero estudado da sua esfera de produção e circulação próprias, a fim de evitar maiores “deslizamentos de sentidos”. Por

²¹Lajolo (1988, p. 52) coloca que “o texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constituiu ponto de encontro entre dois sujeitos: o que o escreve e o que o lê; escritor e leitor, reunidos pelo ato radicalmente solitário da leitura, contrapartida do igualmente solitário ato de escritura”.

²² Neste trabalho, adota-se a expressão “gêneros textuais”, pela familiaridade com o termo.

consequente, o conhecimento do professor acerca do trabalho com gêneros textuais conduzirá à aprendizagem e desenvolvimento do aluno crítico sobre os textos veiculados em todos os espaços sociais. Dessa forma, acreditamos que o ensino com gêneros textuais postulados nos PCNs de Língua Portuguesa possibilitam amplitude para o ensino da disciplina.

Assim como Rojo (2000), Pompílio *et al.* (2000) também consideram um avanço as orientações constantes nos PCNs de LP, destacando que:

Os PCNs apontam os gêneros discursivos como objeto de ensino e os textos como unidade de ensino. Esse documento procura demonstrar, em consequência, que ensinar língua supõe ensinar diferentes gêneros; que não basta ensinar o código e o sistema de normas abstratas que regem a língua para que o estudante possa utilizá-la com mestria suficiente para tornar-se cidadão (POMPÍLIO *et al.*, 2006, p.96).

Acreditamos que a maioria dos professores já percebeu que, de acordo com os PCNs, o ensino da disciplina Língua Portuguesa deve ser a partir do gênero; porém, é um trabalho que exige do professor uma compreensão aprofundada do conceito e uma “intervenção didática sistemática e planejada” (SANTOS, 2006, p.22), demandando maior tempo para planejamento, nem sempre possível, se consideradas as condições do trabalho docente. Diante dessa realidade, o livro didático continua a ser muito utilizado para o ensino de LP, conforme Rojo (2000, p.34):

Em uma realidade escolar na qual sabemos que o que rege as práticas de sala de aula é a adoção do livro didático, por variadas razões que vão desde o número de alunos por sala, até a falta de tempo remunerado e de formação do professor para a elaboração de seus próprios materiais didáticos, a elaboração de materiais didáticos que criem condições de viabilidade para a *realização do currículo em sala de aula* torna-se um problema crucial.

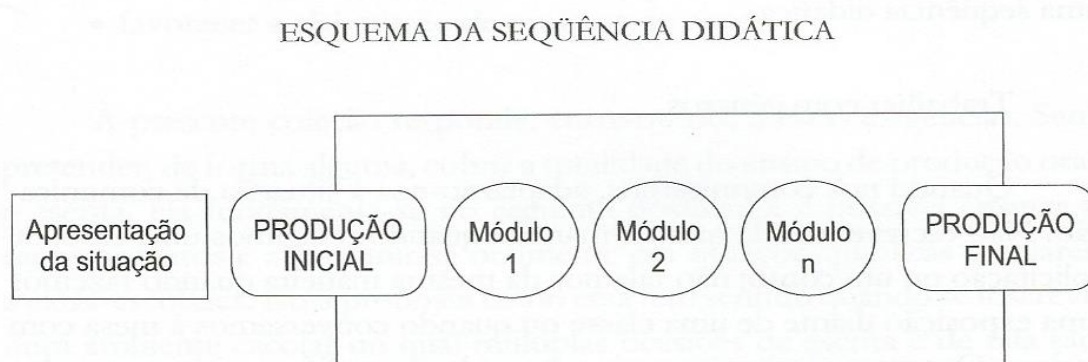
Nesse sentido, o tempo disponibilizado para o trabalho docente deveria ser reavaliado, para tornar possível o trabalho com gêneros textuais como idealizado pelos PCNs/LP.

Segundo Rojo (Op. Cit.), a literatura vigente indica dois agrupamentos de gêneros para o trabalho em sala de aula. O primeiro, constante nos PCNs de LP, foi organizado de acordo com a sua circulação social, “cujo domínio é fundamental à efetiva participação social” (PCN/LP, 1988, *apud* ROJO, 2000, p. 35), distribuídos da seguinte maneira: gêneros literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica.

O segundo grupo, de acordo com a autora, é postulado por Dolz e Schneuwly (1996), que sugerem “um agrupamento de gêneros essencialmente regido pelas capacidades de linguagem exigidas pelas práticas de uso da linguagem em pauta” (ROJO, 2000, p. 35), distribuídos em: narrar, relatar, expor, argumentar, e instruir/prescrever²³. Na opinião da autora, ambos os agrupamentos podem ser combinados e podem servir de “pautas organizadoras de livros didáticos para o ensino fundamental” (Id. Ib.).

O trabalho com os gêneros textuais proposto nos PCNs sugerem a organização de ensino por intermédio de sequências didáticas, que são “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY, DOLZ *et al.*, 2004, p. 97). Porém, os PCNs de LP apenas citam tais sequências dentro dos “projetos” e “módulos didáticos”, sem apresentá-las de forma detalhada. Por esse motivo, buscamos a apresentação de um esquema de organização da sequência didática, elaborada pelos autores suíços Schneuwly, Dolz *et. al.* (2004, p.98).

Figura 1 – Sequência didática



Recorte digitalizado: Gêneros Oraís e Escritos na Escola. Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004)

²³ A autora assume a substituição desse último agrupamento, “instruir/prescrever”, pelo original que não foi mencionado por ela.

Nessa perspectiva de trabalho, o professor considera como ponto de partida o conhecimento prévio do aluno sobre o gênero proposto para estudo, avançando paulatinamente. A produção inicial apresenta pistas sobre o que o aluno já sabe sobre o gênero e possibilita alterações na sequência das atividades, caso seja necessário, visando ao aprendizado dos educandos: “Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que deve desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, p. 98). De forma sistemática, os módulos que compõem a sequência didática, são formados por exercícios ou outras atividades, servindo de instrumentos para o conhecimento e domínio do aluno sobre o gênero estudado. Através da produção final é que aluno e professor poderão visualizar os progressos adquiridos durante o processo de desenvolvimento da sequência didática servindo, também, para “uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência” (Id. Ib., p. 98-99).

A sequência didática dos autores suíços sugere uma ordem para o trabalho com gêneros, considerando critérios de progressão. Assim, tais autores trazem a concepção de que o conhecimento se processe de forma “em espiral”, pois acreditam que “uma progressão ‘em espiral’ [possibilita] melhor domínio do mesmo gênero em diferentes níveis” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, p. 123)²⁴.

Diante das inovações evidenciadas a partir dos PCNs-LP, é notável a sua contribuição para o ensino de Língua Portuguesa. Seu estudo também conduz às reflexões sobre a prática pedagógica, uma vez que eles:

Constituem um grande avanço para o ensino/aprendizagem de leitura e produção de textos na educação básica [...] por proporem uma metodologia de enfoque enunciativo-discursivo a ser desenvolvida nas salas de aula. Por consequência, quebram a concepção de ensino tradicional de língua materna de feição normativo e conceitual (COSTA, 2000, p. 67).

Porém, é importante destacar que ensinar a partir de gêneros demanda muito mais trabalho, envolvimento e, principalmente, conhecimento do professor sobre

²⁴ Para um estudo mais aprofundado, ver **Gêneros Orais e Escritos na Escola**, de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Colaboradores, 2004.

“distinguir gêneros, textos e tipos de textos; pensar a não dicotomia entre capacidades relacionadas de leitura, escrita e gramática e estabelecer práticas de reflexão sobre a linguagem no lugar do estudo da gramática normativa” (POMPÍLIO *et al.*, 2000, p. 96). Sabemos que as mudanças de paradigmas geram certo desconforto, pois desestabilizam concepções consideradas únicas e verdadeiras; assim, Rojo (2000, p. 37) menciona que “é de se prever que este formato não seja de imediato muito bem aceito pelos professores, escolas e editores, na medida em que implica mudanças na forma de programar e organizar o ensino-aprendizagem no tempo escolar”. Acreditamos que, para o ensino com gêneros textuais, organizados com sequências didáticas, se tornarem práticas rotineiras, consideramos a necessidade da práxis²⁵ do professor, como também a participação em formações continuadas que abordem a teoria presente nos PCNs de LP, a fim de evitar ou amenizar os já mencionados problemas de transposição didática.

1.3 O trabalho docente

Os seres humanos se constituem através das relações sociais, advindas, sobretudo, das relações de trabalho. Assim, “o trabalho, em seu sentido de produção de bens úteis materiais e simbólicos ou criador de valores de uso, é condição constitutiva da vida dos seres humanos em relação aos outros” (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2005, p. 12). Por isso, homem X trabalho tornou-se uma relação obrigatória.

Essa relação foi o que marcou a evolução do homem e o desenvolvimento da humanidade; pois, de acordo com Marx (apud FRIGOTTO & CIAVATTA, 2005, p. 13) o trabalho traz subjacente duas ideias centrais: ele é “criador e mantenedor da vida humana em suas múltiplas e históricas necessidades e, como decorrência dessa compreensão, princípio educativo”. Nesse sentido, Antunes (2003, p. 11) também diz que o trabalho “é a condição básica e fundamental de toda a vida

²⁵ “A práxis se apresenta como uma atividade material, transformadora e adequada a fins. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, entretanto, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de fins e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica”. *In: Filosofia da Práxis*, Adolfo Sánchez Vásquez (2011, p.239).

humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”.

É ancorada pelo trabalho que a humanidade caminha, utilizando-se dele para transformar os bens naturais, adequando-os “para satisfazer as suas necessidades vitais e socioculturais”, nas palavras de Frigotto & Ciavatta (2005, p. 15). Entretanto, a exploração não se fixou somente sobre a natureza, mas também na exploração da mão de obra do trabalhador, assim demarcada pelos autores: “A história humana, infelizmente, até hoje, reitera a exploração de seres humanos por seres humanos e de classes sobre classes” (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2005, p. 13). Dessa forma, as relações de trabalho não se constituíram de forma branda, mas foram marcadas por conflitos e lutas.

Na contemporaneidade, em boa parte dos países, as organizações de trabalho são regidas pelo sistema capitalista, cuja “centralidade fundamental transforma-se em valor de troca com o fim de gerar mais lucro ou mais capital” (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2005, p. 17). Sob essa organização, inclui-se, também, o trabalho docente. Submetido às leis desse contexto, o professor da educação básica tem como *locus* de trabalho a escola, envolvendo “profissionais da educação que a compõem (dirigentes, especialistas, professores e demais funcionários), os alunos, os pais e a comunidade” (DUARTE & OLIVEIRA, 2011, p. 164). O trabalho docente tem o foco final centrado no aluno, logo o aluno é o objeto de trabalho do professor. Assim, sob as leis do capitalismo,

Os educadores não são considerados produtores, porque não produzem capital diretamente; eles o produzem apenas indiretamente, por meio do conhecimento. Esse conhecimento pode servir, de um lado, para manter ou mesmo desenvolver o capitalismo e, de outro, para questioná-lo, implicando sua transformação. Então, o conhecimento nada mais é do que conhecimento das relações que os homens estabelecem em sua existência e, portanto, conhecimento como produção necessária ao desenvolvimento das relações humanas (LOPES, 2012, p.79).

Não se trabalha com o humano da mesma forma que se trabalha com o objeto. Diferentemente de moldar uma peça, confeccionar um tecido ou fazer qualquer outro produto, lidar com o humano requer conhecimentos amplos, além de

exigir do profissional ética e consciência política. Nesse sentido, Tardif e Lessard (2005, apud DUARTE & OLIVEIRA, 2011, p.165) explicam que,

Não é a mesma coisa transformar um objeto físico ou o comportamento de uma pessoa e sua identidade, pois cada 'objeto' possui características próprias, canalizando a ação do trabalhador em certo sentido e impondo-lhe, ao mesmo tempo, alguns limites.

Por isso, inúmeras são as atribuições do professor frente ao seu trabalho, especialmente nesse atual momento histórico, caracterizado pela tecnologia, proporcionando que o mundo adentre os lares. Esse fator exerce forte influência no trabalho docente; porém, não foi somente isso, antes dele “a massificação do ensino alterou o perfil discente das escolas públicas” (DUARTE & OLIVEIRA, 2011). Essas autoras mencionam ainda vários outros problemas de âmbito familiar e social, que acabaram integrando o trabalho docente e interferindo no processo de ensino e de aprendizagem, como os conflitos entre famílias, a violência doméstica, o abandono familiar, o consumo de drogas, a gravidez na adolescência, entre outros. Duarte & Oliveira (2011, p. 157) citam pesquisas realizadas por Oliveira (2003) e Santos (2002), nas quais apontam que esses problemas, tão comuns no espaço escolar, demandam professores com novos saberes, uma vez que acabam “sendo forçados a assumir papéis de psicólogo, assistente social, enfermeiros, pais, gerando neles dúvidas e indecisões, quando não a apatia ou o desespero, levando-os ao adoecimento e, às vezes, à desistência”.

Tendo o aluno como objeto do trabalho docente, Arroyo (2012) avalia que diante das mudanças ocorridas na sociedade, emerge outro tipo de alunado, reivindicando um novo professor. Diante dessas mudanças, sua identidade se desestabiliza, pois eles são mais exigidos, logo terão que alterar trajetórias de trabalho. Assim, “os mestres percebem que os ‘novos’ alunos tocam no seu dia a dia suas energias, suas rotinas, seu cansaço. Suas trajetórias. Suas identidades” (ARROYO, 2012, p. 176). Todas essas exigências podem levar ao adoecimento do profissional, constatado em várias pesquisas²⁶, como por exemplo, a síndrome de

²⁶ Sobre o “estado da arte” da Síndrome de *Bournout*, ver “Análise da produção científica sobre a Síndrome de *Bournout* no Brasil”, Carlotto e Câmara (2008). Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/.../3035>. Data de acesso: 21/08/2013.

Bournout que, segundo Maslach e Schaufeli (1993, *apud* CARLOTTO, 2008, p. 154), possui as seguintes características:

- a) Predominância de sintomas relacionados à exaustão mental e emocional, fadiga e depressão;
- b) Ênfase nos sintomas comportamentais e mentais e não nos sintomas físicos;
- c) Os sintomas são relacionados ao trabalho;
- d) Manifestação em pessoas que não sofriam de distúrbios psicopatológicos antes do surgimento da síndrome;
- e) Diminuição da efetividade e do desempenho no trabalho docente de atitudes e comportamentos negativos.

Essas autoras declaram que tais características são aceitas por vários pesquisadores, existindo, porém, algumas questões divergentes.

Ao analisar o trabalho dos professores na contemporaneidade, Nóvoa aponta a profissão docente com algumas contradições, demarcadas a seguir. A primeira delas diz que:

Há um paradoxo entre o excesso das missões da escola, o excesso de pedidos que a sociedade nos faz e, ao mesmo tempo, uma cada vez maior fragilidade do estatuto docente. Os professores têm perdido prestígio, a profissão docente é mais frágil hoje do que era há alguns anos. Eis um enorme paradoxo. Como é possível a escola nos pedir tantas coisas, atribuir-nos tantas missões e, ao mesmo tempo, fragilizar nosso estatuto profissional (NÓVOA, 2007, p.12).

A segunda contradição mencionada pelo autor está entre a elevação da sociedade do conhecimento em dissonância com o desprestígio da profissão dos professores. Ele avalia que,

Como se por um lado achássemos que tudo se resolve dentro das escolas e, por outro, achássemos que quem está nas escolas são os profissionais razoavelmente medíocres, que não precisam de grande formação, grandes condições salariais, que qualquer coisa serve para ser professor (Id. Ib.).

Parece-nos que essa análise é bastante apropriada; pois há de se questionar que, se o conhecimento está em alta – sociedade do conhecimento -, qual foi a base desse conhecimento? Nesse caso, os maiores investimentos não deveriam recair sobre essa base? Libâneo (2011, p. 20) reforça a ideia de investimento na base escolar:

Para serem enfrentados os desafios do avanço acelerado da ciência e da tecnologia, da mundialização da economia, da transformação dos processos de produção, do consumismo, do relativismo moral, é preciso um maciço investimento na educação escolar. É preciso reconhecer a urgência da elevação do nível científico, cultural e técnico da população, para o que se torna inadiável a universalização da escolarização básica de qualidade.

O autor também avalia que não há interesse por parte dos governantes em investir em novas estratégias formativas, e que ainda existe a manutenção do ensino duplo: “o das escolas públicas sem remuneração decente para os professores, sem condições físicas e materiais, sem supervisão pedagógico-didática com qualidade, sem programas de formação continuada, e o das escolas privadas cada vez mais seletivas” (LIBÂNEO, 2011, p. 21). Logo, manter essa dualidade ajuda a preservar o *status quo* daqueles que estão no poder.

As atuais condições de trabalho docente na rede pública de ensino delatam, também, o pouco investimento na educação obrigando que a escola abrace problemas de ordem social. Nesse sentido, consideramos as postulações de Duarte & Oliveira (2011, p. 176):

As escolas e os professores não estavam preparados para enfrentar a diversidade socioeconômica, cultural, étnica, a inclusão dos portadores de necessidades especiais, com todas as questões oriundas das histórias de exclusão desse público que penetram as salas de aula.

Diante dessas colocações e, por consequência, dos desafios impostos pela escola ao trabalho do professor, Arroyo (2007, p.194) apresenta reflexões sobre a formação do professor, mencionando que “se pretendemos introduzir mudanças pedagógicas ou curriculares, a primeira questão a colocar seria como capacitar os

docentes para as novas tarefas”. Ele parte do princípio de que é, a partir das exigências do trabalho docente, que a formação deve se alimentar e não o contrário:

Dedicar mais tempo a perguntar-nos como são vividos a docência, o trabalho docente, a história de sua formação, as tensões e os impasses da docência na educação básica, sobretudo pública popular, nas escolas de campo, indígenas, quilombolas, a docência na EJA, na educação da infância... Saber mais sobre a docência para a qual se prepara, seria um dos saberes mais formadores; seria o norteador para a conformação do currículo de formação (ARROYO, 2007, p.194).

É necessário considerar também que o professor vai desenvolvendo seus saberes ao longo de sua vida profissional. Assim, consideramos a reflexão de Tardif (2011, p. 36), ao dizer: “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Para que a escola consiga desempenhar seu papel educacional frente à comunidade escolar, acreditamos que o investimento deve centrar-se no desenvolvimento de novos saberes do professor, obtidos na formação inicial, na experiência profissional e, principalmente nas formações continuadas. Como o próprio nome já diz, essas formações deveriam ser oferecidas de forma continuada e não esporádicas; porém, em horários que realmente possibilitassem a participação efetiva dos profissionais, evitando atropelamentos de suas horas de descanso e lazer. Consideramos que essa ação já seria uma forma de respeito e valorização ao trabalho docente, uma vez que resgataria a motivação desses profissionais, tendo, como consequência, maior estímulo na execução do trabalho em sala de aula.

O último paradoxo discutido por Nóvoa (2007, p.13) refere-se ao discurso de que o professor deve ser reflexivo diante de sua prática e, “ao mesmo tempo, a inexistência de condições de trabalho concretas – desde condições de tempo, a matéria-prima mais importante da reflexão – e desenvolvimento profissional que possam, de fato, alimentar a ideia do professor reflexivo”. Para atacar tais paradoxos, o autor indica a união dos professores nessa luta, o que confiamos que vem sendo feito, mesmo que de forma tímida.

Considerando a abrangência a que foi relegado o trabalho docente, concordamos com Duarte & Oliveira (2011) ao classificarem o trabalhador docente

como “multifuncional”, considerando que dele se exige a resolução de situações circunstanciais que emergirem no espaço escolar. Ao analisar o estudo de vários pesquisadores, elas também chegam à conclusão de que é um trabalho “elástico e invisível”, explicando o uso desses termos: “o primeiro, por se estender para além das horas remuneradas de trabalho e invadir a vida privada dos professores. E, o segundo, por não ter visibilidade e, por isso não ser reconhecido socialmente” (DUARTE & OLIVEIRA, 2011, p. 177). É preciso analisar as implicações desse excesso de atribuições do trabalho docente num futuro próximo. Até porque “não haverá sociedade do conhecimento sem escolas e sem professores. Não haverá futuro melhor, sem a presença forte dos professores e da nossa profissão” (NÓVOA, 2007, p.18). Daí a importância do trabalho de todos os professores.

1.4 O trabalho do professor de Língua Portuguesa

O trabalho do professor de Língua Portuguesa é cingido de cobranças perante as outras disciplinas que fazem parte do currículo escolar. Se o aluno não sabe resolver um problema de Matemática é porque não foi ensinado a interpretar; se ele não entende Ciências, Geografia ou História é porque não sabe ler. Se o aluno escreve com erros ortográficos ou se seu texto não apresenta coerência, a culpa recai, muito facilmente, sobre o trabalho do professor de Português que não o ensinou. É necessário destacar que, de forma geral, ensinar a ler, escrever e interpretar deve ser responsabilidade de todos os professores, independente da matéria que lecionam. Nesse sentido, concordamos com as postulações de Soares (2003, p. 89):

Considera-se que é à escola e à escolarização que cabem tanto a aprendizagem das habilidades básicas de leitura e escrita, ou seja, a *alfabetização*, quanto o desenvolvimento, para além dessa aprendizagem básica, das habilidades, conhecimentos e atitudes necessários ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, ou seja, o *letramento*.

Diante disso, destacamos, no entanto, que cabe ao professor de LP intensificar essas aprendizagens de alfabetização e letramento, de acordo com as especificidades da disciplina, pois a linguagem escrita constitui a principal matéria prima de seu trabalho (embora a oralidade também precise fazer parte de seu trabalho).

Para realizar este trabalho – uso e reflexão da língua -, o professor de LP teve de se adaptar, devido às várias transformações pelas quais passou o ensino da disciplina Língua Portuguesa. Inicialmente as análises recaíam somente sobre a palavra, depois se passou a analisar a frase, ambas descontextualizadas e, por fim, chegamos ao texto. Referindo-se à análise da frase e da palavra, Antunes (2003, p.19) destaca que, “nesses limites, ficam reduzidos, naturalmente, os objetivos que uma compreensão mais relevante da linguagem poderia suscitar – linguagem que só funciona para que as pessoas possam interagir socialmente”.

Em estudos realizados por Marcuschi (2010), ao analisar os períodos de mudanças teóricas e metodológicas pelos quais passou o ensino de LP, ela os organiza e os divide em três períodos: os primeiros cinquenta anos do século XX, os anos 60 e 70 e, por último, os anos 80.

No primeiro período (início do século XX até os anos 50), a pesquisadora menciona que o ensino da escrita nas aulas de LP não passava apenas de uma tarefa, para a qual bastava escolher palavras “corretas, nobres e bonitas, que falam à alma e trazem um ensinamento” para compor um texto (MARCUSCHI, 2010, p. 70). Tal atividade não levava em conta os sentidos para elaboração desse texto.

No segundo período (anos 60 e 70), de acordo com Marcuschi (2010), marcado pelo aumento do acesso à educação pública formal das pessoas menos privilegiadas, modificando as características dos alunos, ocorreram fortes transformações na educação, sobretudo no ensino de LP que passou a se denominar “Comunicação e Expressão”, conforme a LDB 5692/71. Essa troca de nome da disciplina foi necessária devido ao contexto vivenciado pela escola. Nesse sentido, Razzini (2000, apud MARCUSCHI, 2010, p.70-71) explica que o título “Comunicação e Expressão” passou a ser utilizado pelas obras didáticas, alterando as concepções vigentes até aquele momento: “o ‘bem falar e bem escrever’ dos textos literários ‘antológicos’ por uma profusão de textos de origens diversas que transmitissem a eficácia da comunicação e a compreensão da ‘Cultura Brasileira’”.

Além dessa adaptação e, sob um contexto em movimento, ao se referir à escrita, a autora postula que o ensino da escrita de LP passou por um conflito: por um lado a atividade escrita era um convite para que o aluno escrevesse “livremente”, usando sua “criatividade”. Para isso, bastaria que ele entendesse o papel do emissor, do receptor e que o texto se compunha de uma mensagem. Por outro, o aluno não poderia emitir “posições sobre o *status quo*” (MARCUSCHI, 2010, p. 71). As atividades de escrita seguiam um modelo padrão, assim, bastava seguir o tal modelo à risca para que o texto fosse compreendido pelo receptor, que não existia. A autora também afirma que foi nesse período que os “gêneros escolares” foram consolidados, classificados nas tipologias: dissertação, narração e descrição.

O último período (anos 80) é demarcado principalmente pelos inovadores olhares dos linguistas sobre o ensino da disciplina. A tarefa de “fazer redação”, até então, foi substituída por “produzir textos”, conforme Marcuschi (2010), pois essa proposta entendia que a escrita de textos em sala de aula adotava uma concepção de língua em sentido amplo, como podemos ver:

[A língua é vista como] um sistema que vai se constituindo e reconstituindo historicamente pela ação dos usuários, um sistema sensível ao contexto, plástico e flexível, que aceita e prevê variações, deslocamentos, inversões, ambiguidades, inovações. [...] É a partir dessa compreensão que se formula a expressão “produção de texto”, com a qual se pretende evidenciar o ato, o processo de elaborar um texto (COSTA VAL, 1998, apud MARCUSCHI, 2010, p.73).

Sobre essas transformações, a autora coloca que elas não chegaram a se concretizar porque a prioridade recaiu sobre os aspectos formais do texto. Porém, elas contribuíram sobremaneira para que “a perspectiva sociointeracionista da linguagem ganhasse força nas salas de aula de língua materna nos anos subsequentes, sobretudo nos debates centrados nos estudos dos gêneros textuais” (MARCUSCHI, 2010, p.75).

As inovações nessa disciplina trouxeram a perspectiva do ensino a partir dos gêneros textuais. Assim, elas provocaram alterações na organização do trabalho do professor, influenciando a constituição de sua identidade, que exigiu amoldamentos às novas formas de se trabalhar com o ensino da língua materna, bem como abrangência da concepção de linguagem.

De acordo com Geraldi (2011) o trabalho tendo os textos como centralidade nas aulas de língua materna aconteceu devido à influência das teorias da comunicação, intensificado pela Linguística da Enunciação e dos estudos do discurso, remodelando a forma de se trabalhar com textos. Antes disso, “o texto estava na escola muito mais como objeto de uma oralização (e também do exercício de memorização), ou da leitura silenciosa e individual, mais do que como objeto de estudo e compreensão” (GERALDI, 2011, p. não informada).

Nesse sentido, corroboramos um questionamento mencionado por Geraldi (2011, p.n.inf.) de que professores ainda têm dúvidas: “como ensinar a gramática através dos textos?” Tudo isso gerou quebra de paradigmas para o professor dito “tradicional” (que tem a gramática como centralidade do ensino), desestabilizando suas certezas e colocando-o numa posição desconfortável. Trabalhar com textos requer mediação didática do professor, pois sabemos que:

... o texto não é produto mecânico de aplicação de regras; que sua produção demanda muito mais do que o conhecimento da própria língua e não requer absolutamente o conhecimento das descrições da língua para sua elaboração, o processo de ensino se viu corroído em suas seguranças: para haver o que ensinar, há que ter o que ensinar definido, fixado e distribuído em diferentes graus (em geral homeopáticos, mas isso pouco importa) (GERALDI, 2011, p.n. inf.).

De toda forma, o autor sustenta que o ensino tendo o texto “como objeto de reflexão se constitui num considerável avanço na didática da língua materna” (Id. lb.). Porém, seria interessante investigar em que medida o texto é utilizado em sala de aula como objeto de reflexão sobre a língua, pois sabemos que concepções historicamente constituídas e alterações educacionais necessitam de tempo e investimento nos profissionais para que se processem efetivamente tais mudanças.

Como já vimos, são os PCNs-LP que orientam o trabalho do professor de Língua Portuguesa, esclarecendo que as práticas de ensino devem se consolidar no uso e reflexão da língua(gem), possibilitando o desenvolvimento de competências linguísticas, visando a inserção do aluno na sociedade. Nesse trabalho, o professor tem como atribuição mediar o conhecimento do educando, focando o ensino basicamente sobre a leitura e a escrita, o que exigirá do professor requisitar diversas

competências. Dessa forma, o professor de LP deverá auxiliar o aluno de ensino fundamental, conduzindo-o ao letramento.

Porém, na prática, não é tão simples assim. O professor traz de sua constituição docente concepções nem sempre similares aos postulados pelos PCNs, o que exigirá dele maior empenho no sentido de desenvolver suas competências. Além disso, a sobrecarga do trabalho deve ser considerada, pois dificilmente se encontra um professor que não “leve trabalho para fazer em casa”, subtraindo, por vezes, suas horas de descanso. Assim, as condições de trabalho do professor de Língua Portuguesa não diferem da classe dos demais profissionais da educação.

O trabalho do professor de Língua Portuguesa, no que se refere à leitura, exige competência, compreendendo que a leitura “é um processo de interação entre leitor e o texto; nesse processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura” (SOLÉ, 1987a, *apud* SOLÉ, 1998, p.18). Essas colocações reforçam o importante papel do professor de Língua Portuguesa no desenvolvimento letrado de seus alunos, papel esse constituído historicamente. Assim sendo, professores:

- de ensino fundamental, de língua materna e de literatura – consideram-se e são considerados responsáveis por essa função de formação de leitores na/pela escola e, por isso, tanto no discurso como nas práticas cotidianas escolares, mostram-se empenhados nessa tarefa. (MARINHO e SILVA, 1998, p.81).

A ele recai também grande parte da responsabilidade no desempenho das avaliações aplicadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Nesse sentido, observamos a abrangência e a importância do trabalho do docente de Língua Portuguesa para a educação brasileira.

No capítulo a seguir, trataremos da temática central desta pesquisa que é a constituição da identidade do professor de LP.

2 IDENTIDADE E MEMÓRIA – EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

“Eu aprendi muito assim com o curso, me aprimorei bastante, principalmente na questão assim de argumento, eu vejo que eu cresci bastante, principalmente... talvez lá na faculdade não, mas estar na sala de aula, pegar ali o chão de sala é o que te faz ter uma visão diferente das coisas também”.

Jade

O perfil de professor postulado pela sociedade contemporânea é aquele comprometido com seu trabalho, dinâmico e organizado, um professor que precisa estar em busca de novos conhecimentos, ou seja, um “superprofessor”, como coloca Formosinho & Machado (2009, p.144). Porém, diante das condições de trabalho, nem sempre o professor consegue se adequar a tais exigências, fazendo com que ele se sinta incapaz diante de sua profissão, como demonstram as autoras:

Isto gera no(a) professor(a) conflitos pessoais e sentimentos profundos de autolimitação, pois ele(a) não consegue ser tão dinâmico(a), criativo(a) e “competente” para cumprir todos os papéis que lhe são atribuídos, o que acarreta uma imensa sensação de baixa estima – sente-se desvalorizado(a), desatualizado(a), muitas vezes inadequado(a) e incompetente profissionalmente (NACARATO, VARANI, CARVALHO, 1998, p. 97).

É importante destacar que essas exigências foram estabelecidas pela sociedade, portanto, “são socialmente passíveis de serem alteradas pela ação consciente dos sujeitos humanos” (FRIGOTTO, 2005, p. 63), o que demanda tempo, trabalho e transformação de mentalidade.

Acreditamos que precisamos de fato, é de um professor crítico frente ao contexto social, deixando para trás aquela prática apenas de reprodução, disposto a buscar subsídios atrativos para efetuar seu trabalho em sala de aula, uma vez que:

... os conhecimentos têm data de validade, e isso nos obriga, agora mais que nunca, a estabelecer garantias formais e informais para que os cidadãos e profissionais atualizem constantemente sua competência.

Ingressamos numa sociedade que exige dos profissionais uma permanente atividade de formação e aprendizagem (MARCELO, 2009, p.110).

Nesse sentido, vários pesquisadores discutem o problema da formação e do currículo mínimo, de acordo com Freitas (1992). Ao discutir a formação intensiva e de qualidade, o autor aponta como primeiro eixo, a questão das estruturas nas universidades que formam o sujeito por etapas, separando a formação e o trabalho. Ele reforça que o trabalho – aliado à pesquisa - deveria ser o principal articulador curricular, por reunir a teoria e a prática. Assim, a formação no trabalho abarca um caráter educativo, pois, para o “profissional da educação [...] o trabalho pedagógico [...] ocupa lugar privilegiado” (Op. Cit., p.12). O autor ainda reflete sobre outros eixos, como a qualidade da formação teórica do profissional, a democratização da escola e a necessidade de a ação curricular ser exercida de forma coletiva e interdisciplinar.

No Brasil, como em outros países, a educação constitui-se um direito indissolúvel. Dessa forma, o acesso à educação escolarizada é tido como um avanço, porém, o que observamos é que a profissão do professor não teve igual consideração, pois galgou um caminho de desprestígio social, em função da sobrecarga de trabalho, dos baixos salários oferecidos, da feminização da profissão (vista de forma preconceituosa), entre outros. Diante desse panorama, será que o professor se vê nesse seu importante papel? Será que ele reconhece sua identidade? Ele tem consciência de seu fazer docente? As respostas apresentadas pelas professoras poderão levá-las a refletir acerca de suas concepções já elaboradas, voltando seus olhares para a forma como vêm acontecendo suas práticas pedagógicas.

Na seção seguinte, pretendemos apresentar algumas concepções mais universais sobre a identidade, para depois inferir a identidade docente. Entendemos que a reflexão sobre a identidade do professor se processa de modo narrativo quando vista por ele próprio; assim, agregaremos também o papel da memória para este diálogo.

2.1 A questão das identidades

Durante o período de estudos a que nos propusemos, deparamo-nos com a complexidade do tema, pois ora ouvíamos falar em identidade, ora em identidades. Em constante busca para clarear essas dúvidas, encontramos um trabalho que muito nos auxiliou no sentido de esclarecer a confusão acerca do tema. Trata-se do artigo intitulado “Identidade de professores: considerações críticas sobre perspectivas teóricas e suas possibilidades na pesquisa”, organizado pelas pesquisadoras Vera Maria N. de S. Placco e Vera Lucia T. de Souza. Lá, constatamos que os estudos sobre a identidade docente podem ser pautados sobre teorias elaboradas por pesquisadores no campo da psicologia e da sociologia. Para abordar essa premissa, sem querer obviamente esgotar o assunto, dada sua amplitude e complexidade, e com o intuito de oferecer ao leitor uma visão geral sobre o tema, ancoramo-nos nessas autoras, as quais apontam que:

... nas dez dissertações e teses analisadas o aporte teórico adotado restringe-se, na psicologia, à teoria de Ciampa (1986) e a alguns de seus leitores e, no campo da sociologia, às teorias de Dubar (1997; 2006), uma vertente da sociologia do trabalho, e de Bauman (2005) e Hall (2006), que assumem a perspectiva da pós-modernidade (Placco e Souza, 2010, p.80).

Placco e Souza (2010), citando Marc (2005, p.10) e partindo da perspectiva da sociologia, colocam a identidade como um paradoxo:

De um lado, identidade designa o caráter do que é único e, portanto, o que distingue cada um e o diferencia irredutivelmente dos outros. Por outro lado, ela significa a perfeita semelhança entre objetos distintos, neste caso, a identidade é, portanto, o fato de ser semelhante a outros.

Assim, a identidade é individual, marcada pela diferença; e social, caracterizada pela coletividade de um determinado grupo. Se pensarmos no documento de identidade, o qual identifica a pessoa, ele identifica justamente pelas linhas diferentes e únicas constantes no polegar de seu portador. Ou seja, o que

identifica é uma marca que temos e que não pode ser encontrada em nenhuma outra pessoa. Nas palavras de Ciampa (1987, p.137), a identidade “ora distingue, diferencia; ora confunde, une, assimila. Diferente e igual”.

A ideia de construção estática da identidade é senso comum quando não analisada conscientemente. Apoiado na linha marxista, partindo do olhar da psicologia social, Antonio da Costa Ciampa, um dos autores mais estudados nas pesquisas que envolvem identidade, apresenta seu conceito dizendo que “a identidade tem essência dinâmica, cujo movimento pressupõe uma personagem” (PLACCO e SOUZA, 2010, p.85). Para ele, a identidade vai sendo constituída de forma dialética, logo “identidade é metamorfose. E metamorfose é vida” (CIAMPA, 1987, p.128).

No campo da sociologia, um dos nomes mais marcantes no estudo da identidade, é o de Claude Dubar. Conforme Placco e Souza (Op. Cit., p.86), Dubar,

...sociólogo francês que estuda as identidades profissionais diz que, levando em conta a filosofia, a noção de identidade pode ser dividida em duas correntes: essencialista e nominalista/existencialista. A primeira é constituída por substâncias imutáveis e originais (Parmênides) e tem como cerne a mesmidade – identidade é aquilo que se mantém, a despeito das mudanças. A segunda sustenta-se na noção de que tudo flui, de que não há essências eternas e que tudo muda (Heráclito) – o central é a mudança -, a identidade é condicionada à época.

Ainda segundo Placco e Souza (2010), Dubar utiliza a expressão “formas identitárias” ao invés do termo identidade, pois ele a concebe como um emaranhado de duas posições: “identidades atribuídas por outros e as reivindicadas para si, ou seja, aquilo que queremos, desejamos”. Assim, uma coisa é a identidade partindo do eu e outra é a identidade vista pelo outro. Dessa forma, a identidade só se faz em interação com o outro.

A expressão “formas identitárias” apresentada por Dubar, analisada na sua essência, apresenta pistas que indicam a preferência do autor pela corrente nominalista, citada anteriormente. Isso pode ser verificado em Placco e Souza (2010, p.86), ao colocarem que,

Dubar (1997) assume a perspectiva nominalista, que vê a identidade como resultado de uma dupla operação: diferenciação e generalização. Aquela faz emergir a singularidade do sujeito e o ato de definir-se como diferente; nesse sentido, *identidade é diferença*. A generalização possibilita ao indivíduo identificar-se com aspectos comuns de dado grupo; desse ponto, *identidade é pertença*. Então, por meio da narrativa que o sujeito faz de si a identidade se constrói.

As autoras citam também o trabalho de Zigmunt Bauman (2005), sociólogo polonês, trazendo suas concepções sobre a identidade. Para esse autor, no contexto contemporâneo, nossa modernidade pode ser considerada líquida, pois “estamos passando da fase ‘sólida’ da modernidade para a fase ‘fluida’. E os ‘fluidos’ são assim chamados porque não conseguem manter a forma por muito tempo...” (BAUMAN, 2005, p. 57). Nesse contexto ‘fluido’:

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade” (BAUMAN, 2005, p.17).

Bauman ainda postula que, nesse mundo fluido, é arriscado manter uma única identidade para toda a vida, pois “as identidades são para usar e exibir, não para armazenar e manter” (Op. Cit., p.96). Isso nos remete à ideia de identidades instáveis, inconcretas, passíveis, em constantes mudanças.

Stuart Hall²⁷, importante pesquisador dos estudos culturais, também é apresentado por Placco e Souza (Op. Cit.). Ele expõe o conceito de identidade pautado nas identidades culturais. Para esse autor, a vida moderna desestabilizou sólidas concepções de identidade que se apresentavam no passado, “fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2011, p.7). Nesse contexto propício a perturbações, inseguranças, reafirmações é que emerge a crise de identidade, “vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e

²⁷ Professor da Open University, Inglaterra. Foi um dos fundadores do importante Centre for Contemporary Cultural Studies, da Universidade de Birmingham, Inglaterra, tendo sido seu diretor de 1970-79 (Fonte: **A identidade cultural na pós-modernidade**, 2011).

processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (Id. Ib.). O autor alerta, porém, que suas concepções são provisórias, uma vez que as discussões sobre identidade são recentes e ambíguas. Para discutir seu objetivo, Hall (2011) aborda a problemática da identidade sob três concepções: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. Ao focar o sujeito pós-moderno, que aqui nos interessa, o autor diz que ele não possui uma identidade fixa, ela é “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 1987, apud HALL, 2011, p.13). Ele reforça que não temos apenas uma identidade, mas várias e que ter “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (Id. Ib.).

Concluimos, então, que, de acordo com Hall, apoiado pelos estudos culturais, não podemos conceber uma única identidade ao sujeito, pois ele vai absorvendo várias identidades, dependendo dos espaços sociais e culturais que frequenta.

As observações desses autores ajudam-nos a entender um sujeito em constante mudança, haja vista a mobilidade na sociedade atual levando a pessoa a se constituir e a se compor nos inúmeros papéis que precisa desempenhar em suas atribuições. A palavra metamorfose²⁸, utilizada por Ciampa, demonstra essa ideia de movimento, de transformação. Não obstante essa exigência de identidades para o sujeito, dependendo do contexto em que estiver inserido, adotaremos o termo no singular, conforme foi utilizado por Ciampa, pelo fato de ser o organizador de uma obra brasileira bastante significativa para as pesquisas sobre o tema.

Diante dessa apresentação, acreditamos que, dada a complexidade e abrangência do tema, não é possível estudar a identidade docente partindo apenas de um autor. Assim, os estudos apresentados por Ciampa, Dubar, Bauman, Hall, entre outros, nos ajudarão a refletir sobre a identidade dos professores de Língua Portuguesa.

²⁸ Segundo o **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**, metamorfose [Do gr. *Metamórphosis*] significa transformação de um ser em outro, mudança, transformação.

2.2 E a identidade docente, como fica?

Os estudos dos quatro autores apresentados no subtítulo anterior ajudam-nos a ampliar o entendimento sobre a complexidade do tema identidade, como já dissemos. Com isso, nesta pesquisa, adotamos a concepção - principalmente e não unicamente - de Ciampa (1987), sobre a identidade humana, por entendermos que essa abordagem abarca a complexidade de homem inserido num contexto cultural múltiplo. O autor apresentou sua teoria no livro “A estória do Severino e a história da Severina”. Essa obra, inspirada no poema “Morte e Vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto (publicada pela primeira vez em 1956), apresenta duas personagens, o Severino, do poema citado, e a Severina, personagem ficcional criada por Ciampa, a qual, assim como Severino, retrata a luta de muitas pessoas comuns. Ambas estão constituindo suas identidades, que aos poucos vão sendo apresentadas no decorrer do livro.

Tanto o Severino como a Severina, paulatinamente, vão sendo transformados pelas relações humanas, assim o autor diz que “ter uma identidade humana é ser identificado e identificar-se como humano” (CIAMPA, 1987, p.38). A humanidade só é visível através do outro, de forma coletiva, sozinho o ser humano não se constitui, não se vê, não se faz. Mas é preciso levar em conta outros fatores que contribuem para essa transformação/formação dos seres humanos, como o tempo histórico em que estão inseridos, a cultura a qual estão submetidos bem como as próprias crenças. Dessa forma o homem vai se humanizando e disseminando essa humanização entre si.

O mesmo autor ainda traz a ideia de identidade como metamorfose: ao se referir à Severina diz que “Ser é ser metamorfoseada! A metamorfose é a expressão da vida. Como tal é um processo inexorável, tenhamos ou não consciência dele” (CIAMPA, 1987, p.113). As transformações, deformações, formações vivenciadas pela pessoa, de forma dialética, vão constituindo a identidade desse ser. Assim, por meio das vivências, das experiências, das aprendizagens, o ser vai sendo metamorfoseado, ou seja, uma parte desse sujeito vai vivendo, outra parte vai morrendo, refazendo-o e assim sucessivamente, podendo transformar sua identidade. Nessa constituição dialética, a identidade não pode ser vista de forma rígida, acabada, pronta. Ela vai sendo constituída ao longo da vida de cada um.

Essas considerações remetem-nos à ideia de “intelectual orgânico” de que nos fala Gramsci, criado por cada nova classe em determinado tempo histórico, uma vez que esses intelectuais se consideram “independentes, autônomos, revestidos de características próprias, etc” (GRAMSCI, 1982, p.6).

Partindo de um enfoque social, a reflexão apresentada por Ciampa contribui para a compreensão da identidade também dentro das profissões. Nesse mesmo sentido, ao falar sobre identidade profissional, Marcelo (2009, p.112), citando Beijaard, Meijer&Verloop, coloca que:

A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. Sendo assim, a identidade pode ser entendida como uma resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?” A identidade profissional não é uma identidade estável, inerente, ou fixa. É resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar.

Adentrando no tema da identidade docente, Gatti (1996, p.85) menciona que “a identidade permeia o modo de estar no mundo e no trabalho dos homens em geral, e no nosso caso particular em exame, do professor, afetando suas formas de atuação profissional”. Assim, no sentido de constituição e não de construção, visto que esta está pronta, acabada e aquela vai sendo modificada, Gatti (Op. Cit.) também considera que a identidade docente vai se constituindo num todo, modificada constantemente pelas interferências externas. Dessa forma, não deveria ser desconsiderada, colocada à parte, como se ela não interferisse no fazer docente, mas sim, levada em conta quando se pensa em formações e em políticas públicas para o professor. Nas palavras dessa pesquisadora,

Os professores, como seres sociais concretos, com um modo próprio de estar no mundo, de ver as coisas, de interpretar informações, são ignorados pelas pesquisas e pelas políticas de intervenção que lidam de forma objetiva ou abstrata com esses profissionais (GATTI, 1996, p.85).

Sobre esse assunto, Freire (2011, p. 66) posiciona-se dizendo que “a minha resposta à ofensa à educação é a luta política, consciente, crítica e organizada contra os ofensores”. O autor apresenta duas situações como exemplo de luta contra o desrespeito das organizações públicas da educação: “de um lado, é a nossa recusa a transformar nossa atividade docente em puro *bico*, e de outro, a nossa rejeição a entendê-la e a exercê-la como prática afetiva de “tias e de tios”” (Id. Ib.). Assim, entendemos que a constituição da identidade transita, também, pelo campo da profissionalização da profissão docente.

Considerando o processo relacional como um contributo inseparável da constituição da identidade docente, ainda nas palavras de Gatti (1996, p.86),

A identidade não é somente *constructo* de origem idiossincrática, mas fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos.

Como já vimos em Ciampa (1987), também Gatti (1996) confere ao social a constituição da identidade humana. Essa mesma premissa pode ser encontrada em Fontana (2005, p.63), ao dizer que “não vimos ao mundo providos de espelhos, mas de pares: a consciência de nossa própria individualidade organiza-se e desenvolve-se em nossas relações sociais”. E essa relação é mediada principalmente pela fala. Assim, a voz do outro vai constituindo o eu, configurando a subjetividade individual. Essas vozes, segundo Fontana (Op. Cit., p.66), são denominadas por Bakthin como “dialogia. A dialogia implica sempre polifonia (multiplicidade de vozes) e polissemia (multiplicidade de sentidos), que se encontram, confrontam-se e orquestram-se em cada um de nós”. Nesse sentido, destacamos que,

Focalizada a partir do movimento de monologização, a ilusão de unidade do sujeito se dilui: somos povoados por múltiplas vozes; vozes dos outros, que nos constituem, vozes dos múltiplos papéis sociais que desempenhamos, vozes da história que ecoam em nós e nos significam. O outro, próximo ou distante, fala em nós, do mesmo modo que também falamos nos/pelos outros (FONTANA, 2005, p.66).

Esses diálogos permitem conceber que a constituição da identidade docente não se faz sozinha, mas socialmente. Portanto, é individual e social ao mesmo tempo, uma vez que a subjetividade individual interfere no social e vice-versa. Ainda, segundo Fontana (Id. ib., pág. 66),

...a multiplicidade e o conflito que vivemos nas relações sociais em que nos constituímos também se produzem dentro de nós. Somos uma multiplicidade de papéis e de lugares sociais internalizados que também se harmonizam e entram em choque. Somos também homens, mulheres, negros, mulatos, brancos, brasileiros, estrangeiros, ou mesmo brasileiros estrangeiros em nosso próprio chão, velhos e moços, pais e filhos, irmãos, esposos, a professora mais antiga da escola, aquela que está iniciando seu primeiro ano de trabalho, a professora militante, a professora não-sindicalizada, a professora que dobra período, aquela que não depende do seu salário para viver etc... Muitos em um.

Esses diferentes papéis vivenciados pela pessoa do professor inserido em diversos contextos sociais, geram contrariedades e conflitos internos, às vezes conduzindo-o a ter uma identidade “híbrida”²⁹ ou não delineada, ou até mesmo levando-o a não identificação com sua profissão. Principalmente, porque alguns apenas vão deixando o tempo passar, sem refletir sobre sua relação com determinado grupo. Reconhecer-se dentro de um grupo requer identificação e reflexão. Pimenta (2012, p.20) também contribuiu para essa linha de pensamento, dizendo que:

Uma identidade profissional se constrói³⁰, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também de reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir

²⁹ Sobre o temo “hibridismo”, Canclini (2008, p. XIX) o define como “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”.

³⁰ Como já explicitado anteriormente, o termo “construção” utilizado pela autora indica ideia de acabamento. Acreditamos que a identidade é um processo mutável, em constante transformação; por isso nossa opção pelo termo “constituição”.

de valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (Nota de rodapé acrescentada por nós).

Marcelo (2009, p.112), citando algumas passagens de Lasky (2005), relaciona a identidade docente com o desenvolvimento profissional. Para ele,

A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional”. As identidades profissionais configuram um “complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais”.

Assim, compreendemos que a constituição da identidade pode ser amparada pelas condições de trabalho oferecidas, possibilitando integração do fazer docente com o desenvolvimento profissional, proporcionando um sentimento de pertença e responsabilidade pela profissão escolhida. Essas relações vão sendo efetivadas com a experiência na docência, portanto um professor com mais tempo de atuação teria condições mais propícias para se identificar com o trabalho que realiza, do que um professor iniciante, que ainda está se constituindo, buscando identificação com seu fazer profissional. Contudo, entendemos que existem fatores que contribuem significativamente para possibilitar essa identificação, como o tempo de permanência do professor em uma mesma escola, a organização do sistema educacional, o apoio de toda a comunidade escolar: administração, pais, professores e alunos, entre outros (lembramos que o tema “trabalho docente” já foi explanado no primeiro capítulo).

Nóvoa (2007, p.16), pesquisador português, elenca questionamentos para entender como se dá o processo identitário nos professores, a saber: “Como é que cada um se tornou no professor que é hoje? E por quê? De que forma a acção pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor?” Para responder a essas perguntas, ele apresenta

três AAA que embasam a identidade docente: adesão, ação, autoconsciência. Com relação ao primeiro A (adesão) ele coloca que “porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adoção de projectos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens”. O segundo A (ação) “porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal”. E o terceiro A (autoconsciência) “porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação” (NÓVOA, 2007, p.16).

Nóvoa, assim como outros pesquisadores citados anteriormente, não compreende a identidade de forma estática, mas como um processo. De acordo com suas palavras,

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (Op.cit., p.16).

Essas colocações levam-nos a compreender que a constituição da identidade docente abarca um processo paulatino de o professor se reconhecer dentro da profissão, um estar sendo naquele momento, caso contrário, o trabalho tornar-se-á insignificante para esse professor, levando-o a acreditar que está no lugar errado, fazendo um trabalho que não lhe diz respeito. A identificação com a profissão possibilita a realização de um trabalho que lhe traz certa satisfação pessoal. E isso poderá motivá-lo à realização de um trabalho feito com gosto, com capricho e organização, e tem a ver com buscas constantes por aprimoramento da prática docente, visando ao desenvolvimento profissional; pois, em concordância com Freire (2011, p. 52) “gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”. Acreditamos que essas colocações são indispensáveis ao professor do século XXI, considerando os desafios que a ele se apresentam diariamente. Diante disso, é preciso desenvolver muitos “modos de ser professor”, tendo em vista as multifaces do trabalho docente.

Partindo das considerações anteriores, concluímos que a identidade profissional do professor apresenta algumas características específicas da profissão docente, que vão sendo constituídas pelas vivências e experiências exigidas pelo trabalho, pelas práticas pedagógicas e pela representação individual e social do professor frente à comunidade escolar. Mas, sobretudo, da contribuição que cada professor dá ao realizar seu trabalho, podendo modificar essa identidade profissional já estabelecida. De acordo com Fontana (2005, p.46):

Tornamo-nos professores e professoras tanto pela apropriação e reprodução de concepções já estabelecidas no social e inscritas no saber dominante da escola (permanência), quanto pela elaboração de formas de entendimento da atividade docente nascidas de nossa vivência pessoal com o ensino, nas interações com nossos alunos, e do processo de organização política, com nossos pares, em movimentos reivindicatórios (mudanças). Diferentes, no entanto, nos "*modus de focar*".

Permanência e mudança: eis os ingredientes que constituem a identidade do professor. Arendt (2005, p. 234), refletindo sobre a crise na educação diz que "a educação está entre as atividades mais elementares e mais necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal e qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos". Assim, por mais difícil que seja, cabe ao professor "servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado" (Op. Cit., p. 244). Dessa forma, as mudanças são imprescindíveis para o professor, considerando as necessidades do mundo em transformação. Assim, percebemos que a metamorfose é uma constante na constituição da identidade do professor, em qualquer tempo histórico e cultural.

2.3 Memória, identidade, educação

Refletir sobre memória, identidade e educação requer volver o olhar para o passado, a fim de compreender o presente e planejar o futuro. Nesse sentido, trazemos a metáfora da casa, de Gaston Bachelard, citada por Veiga-Neto (2012, p.

269), em que o autor, referindo-se aos atuais fenômenos sociais e educacionais, fala da casa como um lugar de acolhimento e de memória, de enraizamento; pois sem ela seríamos “seres sem imaginação porque sem história, e sem história porque sem memória”. Aprofundando mais suas reflexões, Veiga Neto menciona a importância de revisitar o porão da casa, não ficando apenas nos andares intermediários que possibilitam apenas experiências imediatas. Entendendo o porão como nossas raízes e o sótão como visualização do futuro, o autor diz que: “No porão, firmamos nossos pés, partimos para os voos imaginários, para o sonho e as utopias. Lá estão a reflexão e a razão; aqui estão a imaginação e a inovação. Pelas raízes, plantadas no porão, nos alimentamos a fim de nos elevar para além das experiências imediatas” (Op. Cit., p. 270).

Essas reflexões ajudam-nos a voltar aos porões para entender a organização do sistema educacional. Assim, se pensarmos nos processos de desenvolvimento humano, entendemos que esse desenvolvimento gerou transformações na vida das pessoas. A industrialização, sem dúvida, facilitou a vida do homem, trazendo-lhe, por um lado, comodidade e conforto. Por outro, todo esse avanço deixou o ser humano dependente desse progresso, alterando o seu modo de viver ao levar o desenvolvimento para a cidade, afastando-o da vida campesina. Com o desenvolvimento, surge também a necessidade de organizar a educação escolarizada. Conforme Enguita (2004, p.13), “toda educação é reprodutora; mas ao mesmo tempo, nenhuma sociedade atual seria, sem a escola, o mesmo que chegou a ser com ela, e, por isso, toda educação é transformadora”. As sociedades foram se constituindo, deixando heranças históricas, sobretudo na educação. Porém, diante desse contexto, às vezes não conseguimos voltar aos porões para lembrar antigas histórias que nos possibilitem alcançar os sótãos, apenas vivemos o *carpe diem*, que, para Bauman (2005, p. 59) “é uma reação a um mundo esvaziado de valores que finge ser duradouro”. Nesse sentido, não há tempo para lembrar momentos importantes na vida das pessoas, nem mesmo suas histórias. Benjamin (1994, p. 200-201) coloca que “a arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção”, culpabilizando o excesso de informações que são apresentadas em detrimento da narrativa. As histórias pessoais passam para um segundo plano, sendo mais interessante a vida de um artista que aparece diariamente na mídia e que impõe seu modismo, tendo como pano de fundo a ideologia marcada pelo capital. De acordo com Mucida (2009, p. 86) “estamos sob o

imperativo do novo, com desvalorização da história, da tradição e da memória”. Essas colocações conduzem-nos a pensar sobre as histórias dos professores, encontradas em seus porões, trazidas ao presente por meio da memória e que podem interferir em suas práticas pedagógicas.

Para iniciar as reflexões acerca do tema, perguntamos: O que é uma memória? Isso é o que queria saber o menino Guilherme, “que nem era tão velho assim”, personagem do livro da escritora Mem Fox (1995) - Guilherme Augusto Araújo Fernandes³¹. Ele morava ao lado de um asilo de velhos e tinha alguns amigos lá. Guilherme interrogou seus amigos do asilo em busca de resposta à sua pergunta e, para cada um, as memórias tinham significados diferentes. Para o pai de Guilherme, uma memória “é algo de que você se lembra”. Para a Sra. Silvano era “algo quente, meu filho, algo quente”. Para o Sr. Cervantes, uma memória era “algo bem antigo, meu caro, algo bem antigo”. Para o amigo Valdemar, “algo que o faz chorar, meu menino, algo que o faz chorar”. Contrariamente, para a Sra. Mandala “algo que o faz rir, meu querido, algo que o faz rir”. Para o Sr. Possante, que tinha voz de gigante, “algo que vale ouro, meu jovem, algo que vale ouro”. As explicações dadas pelos velhinhos indicam que as memórias “fazem referência às imagens que os sujeitos têm da vida, de sua relação com ela e de si mesmos. São, portanto, expressões de suas subjetividades” (GUEDES-PINTO *et. al.*, 2008). Porém, Dona Antônia Maria Diniz Cordeiro, a moradora do asilo de quem Guilherme mais gostava, não conseguia se lembrar de suas memórias.

Na apresentação do livro de Bosi (1994), “Memória e sociedade – lembranças dos velhos”, Marilena Chauí diz que “esquecer é morrer”. Assim, sem memória, como Dona Antônia podia conceber o presente sem se lembrar do passado? Com o objetivo de reavivar a memória de sua amiga, Guilherme buscou objetos que pudessem evocar a memória perdida por Dona Antônia.

Os objetos são meios que possibilitam trazer à tona fragmentos da memória. Nesse sentido, Bosi (1994, p. 441) menciona que “mais que um sentimento estético ou de utilidade, os objetos nos dão um assentimento à nossa posição no mundo, à nossa identidade. Mais que da ordem e da beleza, falam à nossa alma em sua doce

³¹ Este livro consta como indicação de leitura no exemplar da “Olimpíada de Língua Portuguesa, escrevendo o futuro”, no caderno “Se bem me lembro...”, que traz uma sequência didática para o ensino do gênero textual memórias literárias, iniciativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e da Fundação Itaú Social (FIS), com a coordenação técnica do Centro de Estudos de Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cempec).

língua natal”. Foi o que Guilherme fez. Ao apresentar alguns objetos que permitiram despertar sensações e sentimentos, Dona Antônia foi recordando do passado, trazendo para o presente sua história. Em sua inocência de menino, Guilherme resgatou as memórias de Dona Antônia sem saber que “restituir a memória desaparecida de uma pessoa é restituir sua identidade” (CANDAU, 2012, p. 16).

A interferência de Guilherme, fazendo uma espécie de “escavação” (PORTELLI, 2010, p.112), termo apresentado como metáfora para o estudo da memória, ao apresentar os objetos à senhora idosa, foi fundamental para que Dona Antônia conseguisse lembrar suas memórias. Apesar de as memórias serem de ordem individual, subjetiva, o outro pode exercer um determinante papel na recuperação dessa memória, a qual é resgatada através da linguagem, possibilitando ao entrevistador o registro dessas memórias. Ao narrar, o sujeito não o faz sem esforço, logo rememorar exige trabalho, organização, conforme as poéticas palavras de Bosi (1994, p.81), ao dizer que,

Uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, seria uma imagem fugidia. O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reaparição.

Uma memória não guarda todos os momentos vividos, mas aqueles que marcaram significativamente a vida da pessoa. Essas lembranças podem ser positivas, mas também negativas. Marquez (2003), na abertura do livro “Viver para contar” diz que “a vida não é a que a gente viveu, e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la”. Bosi (1994, p. 39), diz que “a memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento”. Muito do que somos no presente compõe-se das vivências do passado. As palavras de Fontana (2005, p. 182) permitem maior reflexão acerca do tema:

No tempo, vivemos e somos nossas relações sociais, produzimo-nos em nossa história. Falas, desejos, movimentos, formas perdidas na memória. No tempo nos constituímos, relembramos, repetimo-nos e nos transformamos, capitulamos e resistimos, mediados pelo outro, mediados pelas práticas e significados de nossa cultura. No tempo, vivemos o sofrimento e a desestabilização, as perdas, a alegria e a desilusão. Nesse

moto contínuo, nesse jogo inquieto, está em constituição nosso 'ser profissional'".

Assim, trazendo à cena os professores, a sua constituição no trabalho, suas ações no fazer docente, possivelmente têm raízes – não só, mas também - em suas memórias, inspiradas por professores durante a formação como aluno. Quem é que não se lembra de sua primeira professora? Ou de outros professores que marcaram de alguma forma, sua vida escolar? Partindo dessas colocações, acreditamos que a atuação dos professores em sala de aula pode refletir memórias que eles tiveram de seus antigos professores, os quais marcaram suas vidas, contribuindo para a constituição do seu fazer docente na atualidade.

Mucida (2009), em seu livro “Escrita de uma memória que não se apaga – Envelhecimento e velhice”, citando Bergson (2001), apresenta a memória sob dois aspectos: a memória-hábito e a memória propriamente dita. Ela diz que a memória hábito:

Refere-se a atos que, pela repetição sistemática, tornam-se fixados e memorizados. [...] A memória propriamente dita relaciona-se à intensidade com que são vividas as experiências. Essa memória compõe-se de marcas e se liga essencialmente ao afeto... (MUCIDA, 2009, p.86).

A memória hábito tem a ver com as coisas que fazemos automaticamente, aquilo que fazemos sem a necessidade de consultar manuais, aquilo que aprendemos pela repetição e que está registrado em nossa memória, como andar de bicicleta, saber o caminho até o trabalho sem precisar consultar um mapa, falar uma língua etc. Já a memória pura “quando se atualiza na *imagem-lembrança*, traz à tona da consciência um momento único, singular, não repetido, irreversível, da vida” (BOSI, 1994, p. 49).

Assim, as memórias que os professores trazem são experiências marcadas por sentimentos e sensações vivenciados durante a sua trajetória de vida. Evocar essas memórias possibilita-lhes compreender o fazer docente hoje, apoiado no passado, pois segundo Bosi (1994, p. 55),

... lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal como foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito [...]. O simples fato de lembrar o passado, *no presente*, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista.

As imagens do passado, transpostas para o presente, são resgatadas à luz de outro tempo, do tempo presente, dessa forma, não são as mesmas lembranças tal e qual foram no passado, mas recriadas pelo rememorador inserido em outro contexto cultural. De acordo com Mucida (2009, p. 91),

As lembranças sofrem também os efeitos das fantasias, das novas inscrições e do sentido que o sujeito dá depois àquilo que retorna. A memória não é, portanto, uma reprodução exata dos fatos ocorridos. É impossível reproduzirmos as vivências; estas sofrem distorções das fantasias e da passagem do tempo.

Mesmo assim, “a memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora” (BOSI, 1994, p.47). Assim, podemos dizer que professores realizam seu trabalho tendo como lembranças as atitudes de seus professores, o aprendizado que obtiveram ao longo de suas formações como também pelas experiências na docência.

É difícil imaginar uma prática docente que não implique memória, pois “sem memória o sujeito se esvazia, vive unicamente o momento presente, perde suas capacidades conceituais e cognitivas. Sua identidade desaparece” (CANDAU, 2012, p. 59-60). Então, visitar a memória dos professores frente a sua constituição ao longo da formação como aluno, talvez implique seu fazer docente, sua forma de organizar o trabalho, bem como possibilita reflexão mais aprofundada acerca da docência e, principalmente, do trabalho que desenvolve.

Na mitologia grega, a presença de uma deusa da memória indica a importância do resgate da história para a humanidade:

Mnemosyne (a memória) é uma deusa que deu a luz a nove Musas protetoras das Artes e das Ciências e oferecia aos poetas e adivinhos o

poder de retornarem ao passado e, dessa forma, contribuir para que a História não se perdesse, pudesse ser recontada e imortalizada (MUCIDA, 2009, p.89).

Da mesma forma, visitar a memória dos professores é indispensável para pensar sobre sua constituição, pois toda memória tem uma história, tem traços coletivos, traços pessoais, traços imateriais: “O que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização” (POLLAK, 1992, p. 5). Assim, podemos dizer que quem relembra está em permanente seleção de inclusão e exclusão.

No capítulo seguinte, apresentaremos a base teórica e metodológica utilizada para refletirmos sobre a fala das professoras de Língua Portuguesa.

3 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

*“Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?”*

Carlos Drummond de Andrade

A fase inicial de uma pesquisa é marcada por inúmeras angústias e escolhas, exigindo do pesquisador a definição por um caminho metodológico que seguirá até a finalização dos trabalhos. A escolha dessa metodologia deverá possibilitar respostas pertinentes aos objetivos propostos, no caso, conhecer os processos de constituição da identidade dos professores de Língua Portuguesa. Para esta pesquisa, em conformidade com estudos realizados, julgamos adequada a abordagem qualitativa pois Triviños (2012, p.117) coloca que “as posições qualitativas baseiam-se especialmente na fenomenologia e no marxismo”. Referindo-se ao marxismo, esse autor destaca o materialismo histórico, ressaltando que,

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana (TRIVIÑOS, 2012, p.51).

Assim, esta pesquisa tem embasamento teórico-metodológico no materialismo histórico-dialético, por considerar a ideia de homem inserido num determinado contexto social e histórico, entendendo que o homem não só transforma o meio, mas também é transformado e influenciado por ele de forma dialética. De acordo com Vigotsky (2007, p.68), “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético”.

Neste capítulo, o objetivo é apresentar a abordagem escolhida para a realização do trabalho, expor o caminho percorrido para investigar os processos de constituição da identidade dos professores de Língua Portuguesa, como também trazer esclarecimentos sobre o embasamento teórico-metodológico da Análise de Discurso Crítica que conduzirá a exploração dos dados da presente pesquisa.

3.1 A abordagem qualitativa

A ampliação de novos métodos para as pesquisas sociais, sobretudo as educacionais, foram de significativa importância para inovar e ampliar as investigações acerca do humano. Em séculos anteriores, começaram a surgir questionamentos relacionados ao método de pesquisa das ciências físicas e naturais, o qual abarcava investigações sobre o humano-social e o humano-educacional desvinculados de seu contexto social, conforme postulam Gatti e André (2011). Nas décadas de 50/60, segundo as autoras, sob a influência de ideias socialistas, em alguns países, surgiram movimentos em prol da discriminação racial e da igualdade de direitos. Nessa direção, as pesquisas procuravam dar voz aos que não tinham poder e privilégios, compactuando com as lutas sociais daquela época. Foi nesse contexto que,

As pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio de compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais (GATTI & ANDRÉ, 2011, p.30).

A abordagem qualitativa, de acordo com Gatti e André (Op. Cit.), envolve alguns princípios fenomenológicos, pois consideram o sujeito como um todo, dando atenção especial ao seu mundo e “aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais” (GATTI & ANDRÉ, 2011, p. 30). A fim de

atender essas necessidades, é que a abordagem qualitativa se consolidou entre os pesquisadores. Destacamos, assim, que essa abordagem permite a análise do objeto proposto por esta pesquisa, pois o que pretendemos é ouvir dos próprios professores seus processos de constituição identitária no trabalho docente, na disciplina de Língua Portuguesa.

No Brasil, a utilização do método qualitativo em educação começou a ser visualizada na década de 1970, impulsionada “pelos estudos na área de avaliação de programas e currículos, assim como das novas perspectivas para a investigação da escola e da sala de aula” (GATTI & ANDRÉ, 2011, p. 31). Sob a influência de algumas obras estrangeiras, aliado a outros eventos ocorridos no Brasil, como visita de estudiosos estrangeiros e a realização de seminários, buscando inovações para as pesquisas educacionais, o método adentrou em nosso território e se fortaleceu, principalmente nos anos 80. Ao mencionar a expansão desse método no Brasil, Gatti e André (Op. Cit., p.33) destacam que “é nos anos 1980 que emergem grupos fortes de pesquisadores que trabalham com essas metodologias em várias instituições pelo país”, nascidas principalmente de teses e dissertações.

É importante ressaltar que o método qualitativo nasceu da necessidade de métodos alternativos para abordar as pesquisas que tratassem da discussão do humano, pois antes desse método chegar aqui, as análises pautavam-se no positivismo quantitativo, por meio de experimentações, apresentando mensurações numéricas, as quais não atendiam a subjetividade inerente às pesquisas educacionais. Diante disso, Gatti e André (2011, p. 33) explicitam que “a dicotomia que se aprofundou entre método ‘quantitativo X qualitativo’, entre nós, é relevante”. As autoras destacam de forma positiva as contribuições do novo método para as pesquisas em educação, porém mencionam que a exclusão total da abordagem quantitativa deixa de lado algumas análises importantes para as pesquisas, como também retiram “da formação dos educadores a habilidade em lidar com questões que demandam um trato quantitativo e a possibilidade da crítica qualificada no que se refere a estes tipos de estudos” (GATTI & ANDRÉ, 2011, p.33).

Para Triviños (2012, p. 117), essa dicotomia entre quantitativo e qualitativo “não tem razão de existir, analisada da perspectiva marxista e da própria experiência dos pesquisadores”. De acordo com as considerações citadas pelas autoras no parágrafo anterior, Triviños (Op. Cit.) também coloca que uma pesquisa pode apresentar tanto abordagem quantitativa quanto qualitativa. Assim, o pesquisador

poderá optar entre combinar ambas as abordagens ou utilizar apenas o método qualitativo para realizar as pesquisas em educação.

Ao se referirem à escolha do método qualitativo, Gatti e André (2011, p. 36), mencionam que o pesquisador precisa considerar a exigência do “alto grau de maturidade e refinamento subjetivo exigido pelas chamadas metodologias qualitativas”. Brito e Leonardos (2001), citados por Gatti e André (Op. Cit., p. 36) também destacam que “as abordagens qualitativas trazem um grau de exigência grande para o trato com a realidade e sua reconstrução justamente por postularem o envolvimento dos pesquisados”. Talvez por exigir tanto do pesquisador e do pesquisado, Triviños (2012, p. 118) explana que “a investigação quantitativa realizada a nível de cursos de pós-graduação em educação raramente tem contribuído com bases valiosas para a colocação de soluções possíveis aos problemas que apresenta o sistema de ensino nacional” .

Apesar das análises acima apontarem pontos favoráveis e desfavoráveis quando da utilização do método qualitativo, elas revigoram a opção pela abordagem qualitativa para a realização da pesquisa em questão; pois visamos a uma abordagem que contemple uma análise mais abrangente para o campo educacional, suscitando contribuições e mudanças para a educação.

3.2 Os sujeitos, as tessituras e o instrumento da pesquisa

O processo de construção do projeto não se deu de forma branda, sem contradições. Muito pelo contrário. No início deste processo, inúmeras foram as interrogações sobre o que pesquisar; contudo, desde o início tínhamos a certeza dos sujeitos da pesquisa: os professores de Língua Portuguesa. Partindo desse ponto, algumas interrogações começaram a se intensificar: como um docente se torna o professor que é hoje? Quais influências foram demarcadas nesse caminhar? Como ele se vê em seu trabalho? Esse interesse foi aumentando com as leituras, discussões e reflexões realizadas principalmente, na disciplina “Trabalho e Formação Docente”, experienciadas no primeiro semestre do Mestrado em Educação.

Esse foi, então, o início do projeto, seguido de pesquisas sobre os estudos realizados nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* junto à CAPES, SciELO e ANPEd, conforme explicado na introdução deste trabalho, além de muitas leituras sobre os temas identidade, memória e o professor Língua Portuguesa.

O critério adotado inicialmente para a escolha dos sujeitos que participariam da pesquisa partiu do pressuposto de que o professor deveria ser efetivo na Rede Municipal de Ensino de Joinville e lecionar a disciplina de Língua Portuguesa. Tendo como instrumento para a coleta de dados a entrevista semiestruturada, julgamos pertinente investigar um número limitado de professores. Assim, definimos indagar dois professores que estivessem atuando na rede há menos de 3 anos e dois professores com maior experiência, ou seja, que estivessem trabalhando há 20 anos ou mais nessa mesma rede de ensino, visando a uma futura análise comparativa entre a constituição da identidade desses professores, quando da análise dos dados coletados. Porém, o que nos interessava era verificar possíveis divergências e similaridades nos percursos de constituição da identidade docente. O tempo de docência na rede foi utilizado apenas como critério de inclusão/exclusão.

Após aprovação do projeto através do Parecer do Processo nº186/2012, emitido pelo CEP - Comitê de Ética em Pesquisada UNIVILLE - buscamos informações junto ao setor de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação a fim de acessar uma listagem que contemplasse todos os professores de Língua Portuguesa efetivos nessa rede de ensino. De posse desta listagem, separamos os nomes daqueles que atendiam aos critérios já citados para essa pesquisa. Esse levantamento, realizado no segundo semestre de 2012, apresentava 17 professores atuando em sala de aula com mais de 20 anos efetivos na rede e 36 professores em estágio probatório, ou seja, com menos de três anos efetivos nessa rede. No total, enviamos 53 cartas-convites aos professores.

A comunicação entre as escolas e a Secretaria de Educação ocorreu através de malote localizado na sede da Secretaria de Educação (SE). Assim, o contato com os professores foi realizado por esse meio, na segunda quinzena de novembro de 2012. Para cada professor enviamos um envelope nominal, contendo uma carta-convite, que poderia ser aceita ou não; e outro envelope vazio para a devolução da carta-convite na SE. Conforme orientação no envelope, a devolução das cartas foi direcionada para a secretária do setor da Direção Executiva que as depositou em uma caixa lacrada. Semanalmente, a pesquisadora resgatava as cartas devolvidas.

No total, foram devolvidas nove cartas, três delas continham respostas negativas e 6 cartas apresentaram resposta positiva.

Esse número de cartas devolvidas causou-nos certa surpresa; pois, como professora da rede, acreditávamos que teríamos um número maior de sujeitos interessados em participar da entrevista. No entanto, sabemos que a pesquisa pode apresentar percalços nem sempre previstos. A surpresa maior foi a baixa aceitação de voluntários com mais de 20 anos na rede de ensino. Uma hipótese que levantamos para justificar tal ação refere-se ao fato de o envio do convite aos professores ter ocorrido ao final do ano, época em que é exigido o fechamento das notas dos alunos, intensificando ainda mais o trabalho do professor. Outra hipótese pode ter característica política, haja vista que ao final daquele ano houve eleições municipais, provocando mudanças de locais de trabalho para alguns profissionais, o que pode ter gerado desencontro no recebimento da carta-convite pelo professor. Também devemos levar em consideração de que entre academia e escola existe um distanciamento, o que contribuiria desfavoravelmente para a aceitação dos professores e conseqüentemente para a realização de pesquisas escolares.

Ressaltamos que esse fato, ou seja, a baixa aceitação do professor mais experiente para participar da pesquisa, serviria de base para uma investigação, o que não é o caso neste momento.

As hipóteses acima relatadas levaram-nos a fazer novo contato, no mês de fevereiro de 2013, agora via correio virtual das escolas. Enviamos 44 mensagens para os professores que não haviam retornado a carta-convite, nem haviam manifestado alguma resposta. Entretanto, esse contato não surtiu o efeito esperado, pois nenhuma resposta foi recebida.

Esses contratempos, no entanto, não interferiram no prosseguimento da pesquisa, pois sabemos que há caminhos e descaminhos na busca de dados. Assim, a partir do recebimento de cinco respostas positivas de professores em início de carreira e uma professora em final de carreira, as quais aceitaram participar da pesquisa, foi possível prosseguir o projeto de pesquisa. Para valorizar e respeitar essas professoras³², nós (pesquisadora e orientadora) reajustamos o critério inicial, que era o de entrevistar apenas quatro professoras e decidimos incluir todas as seis professoras na realização da entrevista, descartando a questão do tempo na

³² Todos os professores que aceitaram participar da pesquisa são do sexo feminino.

docência e focando nosso objeto de pesquisa nas trajetórias de constituição das identidades dessas professoras.

Como já mencionado anteriormente, o instrumento adotado para a coleta de dados foi a entrevista; pois, segundo Lüdke e André (1986, p.34):

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados assuntos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais.

As autoras também mencionam que essa aproximação entre quem entrevista e o entrevistado permite uma aproximação mútua, não estabelecendo uma posição de hierarquia, mas possibilitando uma interação entre ambos. Lüdke e André, (1986, p. 33), destacam que isso se amplia quando a entrevista não é totalmente estruturada, “onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista”. Essa forma de entrevista concede ao entrevistador, durante o processo, operar adaptações que julgar pertinentes para atingir o seu objetivo.

Assim, dado o alcance e a flexibilidade dessa ferramenta, julgamos adequada a utilização da entrevista semiestruturada, compactuando com o que postulam Lüdke e André (Idem, Ibidem): “Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados”.

Porém, o uso da entrevista requer alguns cuidados. Lüdke e André (1986) apontam que, em primeiro lugar, é preciso respeitar o entrevistado, acatando o local e horário escolhido por ele, sempre cumprindo com o que foi combinado. Outro ponto relevante diz respeito ao completo anonimato do pesquisado que deve ser garantido pelo entrevistador. Também é importante que,

Ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir

atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. Essa estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 35).

Esses critérios apresentados pelas autoras serviram de fundamentação teórica para a realização das entrevistas dessa pesquisa. Os agendamentos das entrevistas foram realizados via telefone ou e-mail, delegando às professoras a indicação de local e horário que fossem mais adequados a elas. Coube à pesquisadora deslocar-se até os locais escolhidos pelas voluntárias. Quatro professoras elegeram o *lócus* de trabalho para a entrevista, nos horários em que se encontravam fora da sala de aula, em aulas atividades; e as outras duas preferiram marcar a entrevista em suas residências. Conforme já explicitado na carta-convite, as entrevistas foram gravadas – com o consentimento das professoras – e transcritas, para posterior análise. Combinamos que seus nomes seriam omitidos, como também informações que pudessem identificá-las, garantindo-lhes total anonimato.

A escolha pela gravação deu-se por sua praticidade e funcionalidade, pois “a gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 37). Ressaltamos que as respostas dadas pelas professoras foram transcritas na íntegra, de acordo com a organização do texto apresentada por elas, contemplando as pausas, reticências, vocabulário do uso oral; no entanto, as análises foram realizadas a partir de um recorte dessas respostas. As perguntas que orientaram as entrevistas foram elaboradas por motivações particulares, das percepções mais comuns do que se pensa de um professor de Língua Portuguesa, aliadas a leituras e discussões sobre o trabalho do professor. Abaixo apresentamos essas perguntas.

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Gostaria que você me falasse sobre como você se tornou professor/a, se alguém o/a influenciou nessa decisão, quando isso ocorreu, por que escolheu essa disciplina, qual sua relação com a leitura e a escrita, enfim, como foi esse seu caminhar até hoje.
2. Você se considera um profissional melhor hoje ou em outra época? Que época foi essa?
3. Você costuma ler? O que você normalmente lê?
4. Você costuma escrever? O que você escreve?
5. O que você acredita ser importante ensinar na disciplina de Língua Portuguesa?
6. Como você vê o ensino da gramática?
7. Para você, qual a importância do professor de Língua Portuguesa nos dias atuais?
8. Se fosse pra você recomeçar hoje, você seria professora de Língua Portuguesa?

3.3 Proposições para análise de dados: A análise de discurso crítica

De início, acreditamos pertinente um esclarecimento. Alguns pesquisadores utilizam a expressão Análise de Discurso Crítica; outros preferem Análise Crítica do Discurso. Nessas breves considerações, adotaremos “Análise de Discurso Crítica”, proposto por Magalhães (2005), por corroborarmos seus argumentos. Porém, entendemos que a escolha da nomenclatura em nada altera o seu conceito.

Os dados coletados por meio da entrevista semiestruturada pressupõem uma fundamentação teórica que abarque possibilidades para análise desses dados. Assim, julgamos apropriado embasar a análise fazendo uso dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso Crítica, doravante ADC, entre os quais está a relação entre linguagem e poder e o contexto social no qual se encontram inscritos os sujeitos da pesquisa.

Para compreender a ADC, necessário se faz trazer algumas considerações sobre a análise de discurso. De acordo com Melo (2009), na década de 70, dois grandes nomes aparecem para os estudos de análise de discurso (AD): Jean Dubois e Michel Pêcheux. Para esses pesquisadores franceses, a análise de discurso “trata a língua em seu processo histórico, atende a uma perspectiva não imanentista e não-formal da linguagem e privilegia as condições de produção e recepção textual, bem como os efeitos de sentido” (MELO, 2009, p. 4). Essa teoria foi elaborada com o objetivo de “desenvolver investigações sobre as relações de poder que se estabeleciam politicamente no cenário social da época” (Op. Cit., p. 4).

Conforme Neves (1997), citada por Magalhães (2005, p. 2),

A análise de discurso tem como propósito o debate teórico e metodológico do discurso: a linguagem como prática social. Nesse sentido, a análise de discurso, seja qual for a sua orientação, se opõe à linguística formal.

A partir da década de 80, alguns estudiosos passaram a desenvolver a AD francesa, como ficou conhecida, por considerarem-na um tanto limitadora. Assim, de acordo com Magalhães (2005), Norman Fairclough³³, na Universidade de Lancaster, foi o primeiro a usar em um artigo a expressão “análise de discurso crítica”. Esse pesquisador compreendia que as “tentativas anteriores de síntese entre os estudos linguísticos e a teoria social tiveram, dessa forma, sucesso limitado” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 20). Partindo da perspectiva dialética, “considera a prática e o evento contraditórios e em luta, com uma relação complexa e variável com as estruturas as quais manifestam apenas uma fixidez temporária, parcial e contraditória” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 94). Nesse sentido, Magalhães (2005) menciona que “a ADC estuda textos e eventos em diversas práticas sociais, propondo uma teoria e um método para descrever, interpretar e explicar a linguagem no contexto sociohistórico” (MAGALHÃES, 2005, p. 3).

Assim, consideramos também importantes as colocações de Melo (2009) sobre a ADC, ao dizer que:

³³ Professor emérito de linguística na Universidade Lancaster e um dos fundadores da Análise de Discurso Crítica (ADC), um ramo da análise do discurso que estuda a influência das relações de poder no conteúdo e na estrutura dos textos. *In*: Fairclough, Norman. **Discurso e mudança social**, 2001, 2008 (reimpressão).

O princípio norteador da ACD sustenta-se na noção de que o discurso constitui e é constituído por práticas sociais, sobre as quais se podem revelar processos de manutenção e abuso de poder, por isso é função do analista crítico do discurso difundir a importância da linguagem na produção, na manutenção das relações sociais de poder e aumentar a consciência de que a linguagem contribui para a dominação de uma pessoa sobre a outra, tendo em vista tal consciência como o primeiro passo para a emancipação” (MELO, 2009, p. 9).

O discurso é um tema central para a ADC. Melo (2009) menciona que várias são as concepções de discurso aceitas pelos estudos linguísticos; porém, destaca o conceito apresentado por Fairclough, ao dizer que ele:

Entende discurso como uma prática social reprodutora e transformadora de realidades sociais e o sujeito da linguagem, a partir de uma perspectiva psicossocial, tanto propenso ao moldamento ideológico e linguístico quanto agindo como transformador de suas próprias práticas discursivas, contestando e reestruturando a dominação e as formações ideológicas socialmente empreendidas em seus discursos; ora ele se conforma às formações discursivas/sociais que o compõem, ora resiste a elas, resignificando-as, reconfigurando-as. Desse modo, a língua é uma atividade dialética que molda a sociedade e é moldada por ela (MELO, 2009, p.3).

Essas considerações sustentadas por Fairclough (2008) expressam suas observações sobre as mudanças ocorridas nas relações sociais, através dos discursos utilizados pelos falantes, os quais estão modificando as culturas sociais. E essas mudanças são sentidas em vários contextos. Como exemplo, Fairclough (Op. Cit.) cita as relações entre “médicos e pacientes, entre políticos e o público, entre mulheres e homens nos locais de trabalho e na família, todas elas parcialmente constituídas por novas práticas discursivas” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 26).

Na educação, também visualizamos vicissitudes nas relações entre professores, alunos e a comunidade escolar que interferem na identidade dos professores, tendo em vista que os discursos determinam essas relações. Assim, entendemos que vários são os fatores influenciáveis para essa metamorfose acontecer, como a globalização, as leis que regem o sistema, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Declaração Universal dos Direitos Humanos

(DUDH), a nova concepção de inclusão social, a influência das novas tecnologias, a abrangência do papel social da escola, entre outros.

Fairclough (2008) anuncia que sua teoria pode ser denominada descritiva quando analisa o procedimento e interpretativa quando analisa a prática discursiva e social. Assim, para realizar as análises dos textos, ele apresenta uma dimensão tridimensional, elucidado por Pesce (2012, p. 53-54) da seguinte forma:

a) Análise da prática textual:

- Vocabulário: significado, criação e metáforas
- Gramática: transitividade, tema, modalidade
- Coesão: interligação de orações
- Controle interacional e estrutura textual: polidez, ethos

b) Análise da prática discursiva:

- Produção de texto: interdiscursividade e intertextualidade
- Distribuição do texto: cadeias intertextuais
- Consumo de texto: coerência
- Condições de prática discursiva: individual ou coletiva

c) Análise da prática social:

- Matriz social do discurso: estruturas sociais
- Ordens do discurso: relação com a prática social e a discursiva
- Efeitos ideológicos e políticos do discurso: hegemonia, sistema de crenças, identidade social.

A fim de visualizar essa dimensão, apresentamos o quadro exibido por Fairclough (2008, p. 101):

Figura 2 – Quadro tridimensional do discurso



Recorte digitalizado do livro *Discurso e Mudança Social*.

Fairclough (Op. Cit.) pondera, no entanto, que não se pode proceder a uma segmentação de forma nítida quando da análise das práticas apresentadas, pois compreende que os processos ocorrem de forma imbricada e indissociada. Também coloca que “não há procedimento fixo para se fazer análise de discurso” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 275), assim as pessoas podem fazê-lo de acordo com a sequência que julgarem mais adequadas para responder aos objetivos da pesquisa.

A intertextualidade é um tema central na ADC. Para Fairclough (2008, p. 134) “todos os enunciados são povoados e, na verdade, constituídos por pedaços de enunciados de outros, mais ou menos explícitos ou completos”. Nesse sentido, “esse conceito toma os textos historicamente, transformando o passado no presente” (PESCE, 2012, p. 54). Além desse conceito, a interdiscursividade também é destacada na ADC “quando o foco está nas convenções discursivas e não em outros textos” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 137).

Diante da flexibilidade e abrangência da ADC, acreditamos que essa base teórica vai ao encontro do objetivo geral da presente pesquisa que é conhecer os processos de constituição da identidade dos professores de Língua Portuguesa.

4 VIDAS EM EDUCAÇÃO: REFLETINDO SOBRE O PROCESSO

“Desde pequena eu já dizia pros meus pais que eu ia ser professora, desde pequena. Eu colocava eles sentadinhos na... numa mesinha e fingia que ensinava, né, com uma reguinha, tal, e sempre... sempre tive essa vontade, mas foi no Ensino Médio alguns professores me influenciaram, de Literatura, de Língua Portuguesa, porque eu sempre gostei da leitura, não tive tanto uma leitura em casa, mas na escola eu fui muito influenciada”

Ágata

Neste capítulo, pretendemos analisar as falas das professoras entrevistadas a fim de levantar os processos de constituição da identidade dessas professoras de Língua Portuguesa. Para essa análise, o aporte teórico é a teoria tridimensional apresentada pela Análise de Discurso Crítica, apresentada no capítulo anterior.

Conforme combinado com as professoras envolvidas na pesquisa, seus nomes serão omitidos. Para identificá-las, usaremos nomes fictícios. Para essa escolha, partimos do pressuposto de que os professores possuem um valor inestimável para a educação. Fazendo analogia com a preciosidade da profissão para a sociedade, os nomes utilizados foram emprestados de pedras preciosas, formados por substantivos femininos. Assim, denominamos as professoras de Pérola, Safira, Ametista, Jade, Turquesa e Ágata. Ressaltamos que a escolha dos nomes dados às professoras não atenderam a nenhum critério *a priori*, foi uma escolha aleatória, sem nenhuma intenção prévia.

Destacamos que todas as professoras entrevistadas possuem graduação em Letras, formadas em cidades de Santa Catarina. Apenas uma professora ainda não cursou a Pós-Graduação, as demais possuem Especializações em áreas distintas. A experiência na docência varia entre 1 e 26 anos; porém, o que buscamos nesta pesquisa é refletir sobre os processos de constituição da identidade e não sobre o tempo de experiência na docência. Para realização desta pesquisa, optamos pela Rede Municipal de Ensino; em primeiro lugar, porque a pesquisadora trabalha nessa rede de ensino; sendo assim, o acesso às informações torna-se mais aproximável. Em segundo, por haver na rede municipal um baixo rodízio de professores, conforme aponta pesquisa de Lima (2013), 73,7% dos professores que lecionam dos

6^{os} aos 9^{os} anos, respondentes de sua pesquisa, trabalham há mais de 10 anos na rede municipal, indicando, de acordo com o pesquisador, que os professores que buscam essa organização para trabalhar, fazem-no com a intenção de seguir carreira. E em terceiro lugar, por levarmos em consideração o crescimento da média geral dessa rede de ensino, obtida junto às avaliações realizadas pelo IDEB.

4.1 “Meu sonho era ser professora” (Ametista)

Na rotina diária de uma escola, normalmente não pensamos em quem é a pessoa do professor que vai para a sala de aula, apenas esperamos que ele dê conta de “ensinar” os alunos, que mantenha a disciplina e que apresente resultados positivos de aprendizagem. Nesse sentido, as atenções se voltam mais para o trabalho docente do que para a pessoa do docente. No entanto, conseguir separar o profissional da pessoa parece-nos utópico, considerando as palavras de Nias (2007), citadas por Nóvoa (2007, p.15): “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”. De forma semelhante, Goodson (2007) também menciona que olhar o professor não só como profissional, mas também como pessoa é o ponto inicial para o seu desenvolvimento. Assim, considerando que se almeja um ensino qualificado, entendemos que todos os envolvidos no processo precisam ser considerados.

Nesse sentido, a realização da entrevista visou “dar voz ao professor” (GOODSON, 2007) sobre seus processos de constituição. Essa ação só é passível de efetivação por meio da linguagem, pois “o instrumento decisivamente socializador da memória é a linguagem” (BOSI, 1994, p. 56). Ao falar sobre a importante função da linguagem, Angelo (2005) menciona que:

É pelo uso da linguagem em situação interativa que se constroem textos e sentidos, que se estabelecem vínculos, compromissos entre sujeitos que se constituem na própria interação. A linguagem é vista como o lugar onde se instalam conflitos, acordos, confrontos ideológicos, é o lugar que serve para comunicar e para não comunicar: ela é o posto da instalação do discurso (ANGELO, 2005, p. 23).

Ao serem indagadas sobre “como se tornaram professoras de Língua Portuguesa?” (pergunta nº 1 da entrevista), notamos que esses processos de constituição ocorreram de formas variadas. Para Ágata, alguns professores foram importantes na escolha da profissão, mas não foi só isso; porém, para Pérola, eles foram determinantes. As professoras Safira e Turquesa relembram o incentivo que a família dava em relação à leitura e que contribuiu para a constituição na docência. Já Ametista e Jade dizem que desde pequenas gostavam dessa profissão, o que se poderia associar à ideia de dom ou vocação, visto por alguns como algo divinal, concepção essa que suprime a necessidade de seu desenvolvimento e aprimoramento.

A análise será iniciada com a professora Pérola. Ao falar de como se tornou professora, ela se refere a alguns professores que contribuíram para seu ingresso na carreira docente, pois relembra especialmente de duas professoras que apresentavam práticas que ficaram marcadas em sua mente. Pérola inicia dizendo:

No sexto ano do ginásio eu tinha uma professora de Ciências que recitava poesia [...] ali começou assim brotar alguma coisinha dentro de mim, um sentimento de gostar das letras, né. Ela era de Ciências e... as Ciências não tinha nada a ver com isso, mas aquilo era diferente né, mexia, mexia com a gente. [...]. Ela chegava na sala de aula, é...primeira coisa que ela fazia era lite... leitura de uma poesia. [...] Depois no nono ano tive uma professora de português que contava histórias e ela dizia assim: “faça um desenho sobre isso, imagine como que é essa história e enquanto eu conto você vai imaginando como que é a árvore, como que é o pássaro que está na árvore, como que é a história que eu tô contando”. Daí eu passei a gostar de, de histórias, de poesias, ali no ginásio ainda.

Notamos que Pérola alude às professoras da educação básica práticas relevantes, que ficaram marcadas em sua memória; nesse caso, trata-se de uma imagem-lembrança, pois “a imagem-lembrança tem data certa: refere-se a uma situação definida, individualizada” (BOSI, 1994, p. 49), resgatada mediante sua significação.

Observamos um despertar da emoção, quando Pérola diz: “*mexia, mexia com a gente*”. Ao usar o pronome “a gente” em substituição a “nós”, percebemos a intenção de Pérola, que queria dizer: “mexia comigo”. Essa forma de abordar uma ideia própria, trazendo a ideia de coletividade, bastante comum na oralidade, evoca um distanciamento entre o falante e a ideia expressa, uma tentativa de defesa a fim

de não se envolver emocionalmente com sua fala. No entanto, em outro trecho, “*ali começou assim brotar alguma coisinha dentro de mim, um sentimento de gostar das letras, né*”, apresenta claramente uma vontade que já havia sido despertada, permeada por muita emoção.

Em outros excertos, Pérola reforça sentimentos que iam desabrochando intrinsecamente com a prática de leituras de poesias ou de histórias, realizadas por suas professoras:

Eu lembro de uma do Jota G. de Araújo Jorge, hoje pouco falado, né, só se você pesquisar, e aquilo foi engrandecendo dentro de mim, e eu fui gostando de poesia, fui amando poesia por causa daquilo (Pérola).

Como também em: “*Daí eu passei a gostar de... de histórias, de poesias, ali no ginásio ainda*”.

Esses sentimentos, estimulados por meio dessas práticas de leitura, foram despertando em Pérola o interesse pela profissão docente. Assim, ao mencionar a oportunidade que teve de ingressar na faculdade, tendo três opções (Ciências, Letras e Matemática), Pérola não vacilou em escolher a faculdade de Letras, que a formaria para lecionar a disciplina Língua Portuguesa. Isso é notório em sua fala: “*Eu amei o curso! Eu trabalhava o dia todinho e estudava à noite, mas eu amei o curso. Então era o que eu gostava, né, era a sementinha lá de trás ainda, né...*” (Pérola). Essa fala também apresenta a realidade da época (mas também de hoje) em que era comum os jovens de classes com menor poder econômico precisarem trabalhar durante o dia para se sustentarem e frequentarem a universidade no período noturno. Essa dificuldade, no entanto, não a impediu de continuar os estudos e seguir sua carreira como professora: “*e mesmo no cansaço do dia-a-dia, estudando à noite, das 19h até as 22h, né, 23h às vezes, eu enfrentava aquilo com prazer porque era o que eu gostava*” (Pérola).

Na voz de Pérola, percebemos que, naquela época, era um grande desafio ingressar no curso superior. O poder econômico de muitas pessoas não possibilitava investimento em educação, o que exigia, de quem desejasse cursar uma faculdade, um enorme esforço, tanto financeiro quanto físico. Não obstante as reformas educacionais estarem em ascensão, na década de 80, quando Pérola estava

cursando Letras, o acesso à educação ainda oferecia poucas oportunidades de ingresso e escolha. Vimos que Pérola tinha apenas três áreas a serem escolhidas para o curso superior, indicando limitação de opção de cursos. A dificuldade com as ciências exatas - *“Fiz o ensino médio, fiz contabilidade, que não tinha nada a ver, teve algumas matérias assim que eu fui muito mal, física, por exemplo, né, quase reprovei em física no ensino médio”* (Pérola) -, foi o elemento fundamental para a não opção pela área das ciências exatas.

Podemos observar uma expressão do texto da LDB 4.024/61³⁴, quando Pérola fala *“no sexto ano do ginásio”*. O termo “ginásio”, constante na citada lei, foi modificado pelas reformas subsequentes ocorridas nas leis educacionais. Mesmo assim, ainda hoje ouvimos falar em primário e ginásio, referindo-se ao Ensino Fundamental I e II, indicando a manutenção de um discurso de poder, estabelecido pela citada lei, o que vem ao encontro do conceito de discurso de Fairclough, mencionado por Melo (2009) e já explanado no capítulo anterior deste trabalho.

Já a professora Ágata explica que *“desde pequena eu já dizia pros meus pais que eu ia ser professora, desde pequena”*, indicando que seu desejo em ser professora remonta a sua infância, atravessada por brincadeiras inocentes que fazia com os pais: *“... eu colocava eles [os pais] sentadinhos na... numa mesinha e fingia que ensinava, né, com uma reguinha...”*. Ao lado disso, professores de Literatura e de Língua Portuguesa foram igualmente lembrados por Ágata, ao dizer que: *“Mas foi no Ensino Médio alguns professores me influenciaram, de Literatura, de Língua Portuguesa porque eu sempre gostei da leitura.”* Essa professora, jovem e iniciante, relembra ainda um professor em especial, caracterizado por ela como “professor show”. Destaca sua dinamicidade e seu conhecimento literário, os quais reforçaram seu desejo de criança:

... aquele professor bem de terceirão, sabe, que é todo motivado, a gente chama de professor show hoje, faz todo um showzinho, tal, e ele era muito

³⁴ Conforme Saviani (2004) “do ponto de vista da organização do ensino a LDB (Lei 4.024/61) manteve, no fundamental, a estrutura em vigor decorrente das reformas Capanema, flexibilizando-a, porém. Com efeito, do conjunto das leis orgânicas do ensino decretadas entre 1942 e 1946 resultou uma estrutura que previa, grosso modo, um **curso primário** de quatro anos seguido do **ensino médio** com a duração de sete anos dividido verticalmente em dois ciclos, o **ginasial**, de quatro anos, e o **colegial** de três anos, divididos horizontalmente, por sua vez, nos ramos secundário, normal e técnico sendo esse, por seu turno, subdividido em industrial, agrícola e comercial (SAVIANI, 2004, p. 20). [Grifos da pesquisadora].

da literatura, aliás ele falava só de literatura, eu gostava muito dos livros, do jeito que ele falava, como ele se comportava, como os alunos olhavam pra ele, pensei pô, vou querer que um dia os alunos olhem pra mim dessa forma também... (Ágata).

Muitos autores³⁵ trazem discussões acerca do papel do professor e da escola. Essas reflexões envolvem o desprestígio social, a precarização e a desvalorização da profissão, entre outros. Ao expor sobre esses temas, Gadotti (2011) menciona que, em seus 45 anos de magistério, muitas foram as promessas e poucas ações foram realizadas. Apesar da evidência desse panorama, ainda existem professores comprometidos com seu trabalho e motivados para isso, tornando-se por vezes, exemplos para muitos estudantes, através de sua postura, conhecimentos e saberes. Possivelmente, foi este o caso de Ágata, que viu no professor do curso³⁶ um modelo para sua prática docente.

A pressão sofrida pelos jovens na escolha de uma profissão, na sociedade atual, começa bastante cedo, já ao final do Ensino Médio, em que o adolescente, ainda imaturo, precisa decidir seu futuro. Ágata demonstra esse sentimento ao dizer que “... *foi no Ensino Médio que... quando a gente que escolhe, na verdade, que tem que escolher, tem a escolha, é obrigado a fazer uma escolha e se direcionar, é... tem que fazer uma escolha de vestibular...*”. Da mesma forma, Ágata relata a imposição por uma decisão também no Ensino Superior: “... *eu dei continuidade e eu tentei juntar essas duas coisas, casar a Linguística com o ensino, porque lá dentro a gente é direcionado pra escolher alguma coisa também, a gente... aquela pressão*”. Talvez, a gama de opções de cursos à disposição dos jovens, na atualidade, como também a incidência de maiores incentivos governamentais para ingressar nos cursos superiores, contribuem para promover indecisão quanto à escolha da profissão, evidenciadas nas colocações de Ágata. O gosto pela leitura desde cedo é marcado por Ágata. Ela menciona que “*não tive tanto uma leitura em casa, mas na escola eu fui muito influenciada*”. Suas palavras indicam que a escola tem poder

³⁵ Alguns desses estudos são apresentados por: Gadotti (2011), Tardif (2011), Marcelo (2009), Arroyo (2012), Duarte (2011), entre outros.

³⁶ Necessário se faz um esclarecimento: professores de cursos preparatórios para vestibulares costumam ter práticas diferenciadas a fim de atrair os alunos para permanecerem e divulgarem o curso. Acentuamos que essas escolas comercializam o ensino, visando lucratividade e o professor recebe apreciável remuneração para realizar seu trabalho.

para despertar e induzir o deleite pela leitura. Nesse sentido, o professor pode fazer toda a diferença; pois, de acordo com Andrade (2007, p. 11) “o bom professor de língua deveria ser um bom leitor, de modo que a experiência da leitura, o conhecimento e o prazer da literatura constituíssem a experiência do docente e, assim, lhe permitissem a realização da autonomia”.

A professora denominada Safira alude ao gosto pela leitura o indicador de sua escolha pela profissão docente. Mesmo não sendo leitor, o pai de Safira costumava incentivá-la: “*Filha, tem que ler, é importante pra ser alguém na vida*”. Essa mesma ideia pode ser visualizada através dos meios de comunicação, em campanhas de incentivo à leitura, tornando-se uma verdade aceita por muitos; embora nem sempre praticada. Nesse sentido, Britto (1998, p. 61) diz que “Ser leitor tem sido tomado como qualidade positiva, como algo que torna as pessoas mais críticas e conscientes, mais verdadeiras e cidadãs”. Entretanto, de acordo com Kleiman (1995, p. 20-21) citando Street (1984), recuperando a concepção de letramento desse autor como um *modelo autônomo*, menciona que ele se contrapõe ao *modelo ideológico*, afirmando que “as práticas de letramento [...] são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (KLEIMAN, 1995, p. 21). O que percebemos é que os sentimentos são muito importantes no processo de constituição de Safira como leitora. Ao usar a expressão “*filha*”, o pai de Safira deixa transparecer seu carinho paterno, sensibilizando a filha, permanecendo esse carinho, vivo em sua memória: “*E aí eu acho que aquilo ficou tão no subconsciente que quando eu me tornei adolescente eu ia pra biblioteca e me apaixonava pelos livros quando eu comecei a conhecer a literatura*”. Com relação à influência da escola, Safira destaca uma professora, sempre associando seu gosto pela leitura aliado a sentimentos: “*... uma professora de português me deu um livro, me emprestou um livro do Machado de Assis, que é o ‘Contos’, e quando eu li aquele conto ‘A cartomante’, do Machado de Assis, eu me apaixonei*”. A indicação da professora de Safira para leitura do gênero textual conto, cujas características atraem leitores por ser breve e conter um final surpreendente, demonstra sua sensibilidade e conhecimento de literatura e do consagrado autor Machado de Assis. Talvez, a indicação de outro texto e autor, não teria provocado tanto impacto e seduzido Safira, a ponto de se “apaixonar” pela leitura.

Safira também enaltece qualidades de outras professoras da rede de ensino: “*E eu tive excelentes professoras de português e era rede pública municipal, as professoras eram muito boas, então acho que um pouquinho de cada coisa vai influenciando, às vezes, às vezes até a gente perceber o que a gente quer*” (Safira). Ao se referir à rede municipal pública, Safira deixa transparecer sua admiração pelo trabalho realizado, que pode ser constatado no resultado do IDEB de 2011³⁷, no qual a citada rede de ensino alcançou nota 5,4 para o Ensino Fundamental, indicando média bem mais elevada se comparada ao índice nacional que foi de 3,8 para redes municipais de ensino. Contudo, sabemos que esses índices ainda podem ser considerados muito baixos, sinalizando necessidade de melhorias no processo de ensino-aprendizagem da educação básica.

Chama-nos a atenção, também, a expressão utilizada por Safira, “*e era rede pública municipal*”, levando-nos a entender que, se fosse rede particular de ensino, isso não seria motivo para surpresa. Esse discurso pode estar se contrapondo a uma concepção propagada pelos meios de comunicação de que “ensino com qualidade”, que possibilite ascensão, só pode ser conquistado em instituições privadas, levando a população a acreditar no desprestígio do ensino oferecido pelas escolas públicas. O fato de ela ter introduzido a referência à rede por meio de uma conjunção aditiva “e” sinaliza o movimento de adição de méritos para o ensino público (ela poderia ter usado simplesmente uma locução adverbial para indicar o lugar onde teve bons professores, o que não causaria o mesmo efeito: “eu tive excelentes professoras de português na rede pública municipal”).

Ao adentrar em uma sala de aula pela primeira vez, Safira relata que a experiência foi “*um choque*”, pois ao se deparar com uma classe numerosa, cada aluno apresentando diversidade cultural singular, percebeu que existe muita diferença entre gostar de ler e ser professora de Língua Portuguesa. Em suas palavras:

Só que, o que acontece, gostar de literatura é uma coisa, agora você trabalhar em sala de aula é outra. E aí o choque, né. Quando eu comecei a trabalhar, quando eu comecei a ensinar, eu vi que... eu comecei a perceber que não era como eu imaginava que fosse, embora eu sempre tivesse exemplo de professores de português desde a minha 5ª série que eu tinha

³⁷ Essas informações podem ser encontradas no site do Ministério da Educação, pelo endereço eletrônico: www.ideb.inep.gov.br. Acesso em 08/07/2013.

assim como destaque, foi isso... a gente vai guardando no subconsciente, talvez, assim aquele exemplo de professores (Safira).

Parece que o início na docência provocou certo trauma em Safira; no entanto, percebemos que ela apresenta superação quando se refere aos alunos: “... *imaginei que a gente ia entrar na sala e ia falar pros alunos, isso aqui é assim, você vai fazer isso e todo mundo ia fazer. E hoje em dia não, hoje em dia eu já tô acostumada, já comecei a perceber que não é bem assim*”. A percepção pelo professor de que os alunos não apresentam comportamentos idênticos, que são diferentes uns dos outros, já indica que o professor remodele sua forma de trabalhar e sua identidade, segundo Arroyo (2012, p. 176): “os mestres percebem que os ‘novos’ alunos tocam no seu dia a dia suas energias, suas rotinas, seu cansaço. Suas trajetórias. Suas identidades”. Da mesma forma, entende que no processo ensino e aprendizagem, tendo como contexto social um mundo tecnológico, rodeado de informações múltiplas, acessível à grande parte da população, o professor necessita desenvolver muitos saberes para conseguir a atenção do aluno:

Porque eles precisam de estímulos, eles precisam... que eles estão numa fase em que eles são barulhentos, em que eles estão dispersos, em que eles quase não têm concentração [...], saber que você tá lidando com pessoas diferentes e que eles não são um conjunto de pessoas iguais...(Safira).

Tanto os recursos tecnológicos quanto a exigência dos alunos que se encontram numa fase de difícil transfiguração, influenciam para que as identidades não permaneçam estáticas, pois conforme Bauman (2005) o mundo fluido em que vivemos não admite que o sujeito tenha uma única identidade em toda a sua vida. O mesmo autor também nos diz que as identidades têm como lar natural o campo de batalha. Essa batalha parece-nos que foi enfrentada pela professora Safira, pois ela reconhece que precisou rever alguns conceitos para tentar se adaptar às exigências dos alunos, alterando sua identidade.

Nesse sentido, Ciampa (1987, p.195) coloca que “a questão da metamorfose implica com reciprocidade a da consciência”. E essa consciência é assinalada pela professora.

Se a formação fosse aliada ao trabalho de que nos fala Freitas (1992), talvez a professora Safira (e tantas outras) não caracterizaria o início de sua carreira como um “choque”, pois o autor menciona que a formação no trabalho abarca um caráter educativo. Dessa forma, aproximaria sobremaneira a teoria e a prática educacional e evitaria um início da profissão docente de forma tão traumática.

Outra professora, aqui denominada Turquesa, relata que o seu ingresso na faculdade de Letras não teve o incentivo de ninguém: “*Pra começar, eu entrei na faculdade sem influência nenhuma. Quando eu fui fazer a faculdade de Letras, eu tinha um sonho, eu queria fazer uma faculdade, não é porque eu queria ser professora, eu queria fazer uma faculdade*”. O gosto pela literatura, podemos dizer, é o único ponto que aproxima Turquesa com a faculdade de Letras, levando-a a se identificar mais com o trabalho realizado no Ensino Médio do que no Fundamental: “*... me identifiquei mais com o Ensino Médio do que com o fundamental, tanto que a minha... é... o meu desempenho na sala do Ensino Médio foi melhor do que do Ensino Fundamental*”. Com relação aos professores que pudessem ter influência em sua constituição para a docência, Turquesa fala sobre alguns deles, cujas influências foram positivas, quando já estava na graduação: “*Tive bons professores muito bons [...] eu tive professores que deixaram sua contribuição pra mim, mas influência eu não tive nenhuma...*”.

Uma temática contemporânea é citada por Turquesa. Trata-se da desvalorização da profissão docente. O conselho dado por um ex-chefe, destacado por Turquesa, indica a situação precária quanto à remuneração para a docência, se comparada com outras profissões: “*Por que você não vai fazer Direito, que dá mais dinheiro?*” Esse é um dilema que vem se arrastando por longas décadas, demarcadas com a massificação do ensino no Brasil e se alongando até os dias atuais. Reforçando uma ideologia que foi construída histórica e socialmente, essas colocações indicam “limites para se entender o(a) professor(a) como profissional” uma vez que “dar aulas” não é considerado um trabalho (NACARATO, VARANI, CARVALHO, 1998, p. 77). É preciso considerar que, “em decorrência das transformações político-socioeconômicas ocorridas nas últimas décadas, os salários das professoras não se têm constituído como uma outra renda, muitas vezes, é a renda principal ou, como consequência do desemprego da ‘era globalizada’, a única renda” (Op. Cit., 85). Além da má remuneração relegada à profissão, Lüdke e Boing (2004, p. 1160) colocam que “não é difícil constatar a perda de prestígio, de poder

aquisitivo, de condições de vida e, sobretudo, de respeito e satisfação no exercício do magistério hoje”. Mesmo consciente dessas condições, Turquesa destaca um sentimento de satisfação pessoal com a docência, o que lhe assegura identificação e permanência nesse trabalho: “... *eu gosto muito de dar aula, estou dando aula porque eu gosto, o salário é... não condiz, né, com a profissão, deveria ser muito melhor remunerado, mas eu gosto de dar aula, fico na profissão ainda porque eu gosto*”.

A constituição da profissão apresentada por Ametista envolve muita luta para realizar um sonho: “... *meu sonho era ser professora*”. Filha de pais semianalfabetos relata seu enorme esforço em estudar aliado com o trabalho que realizava durante o dia, sobrando para o estudo somente a noite. Assim, naquela época, só pôde fazer o curso de Contabilidade. A oportunidade para fazer o magistério só surgiu com o curso à distância: “... *quando saiu a primeira turma de educação à distância [...] eu fiz o magistério no sábado e no domingo...*”. Ametista destaca que seu primeiro contato com a educação foi o trabalho com crianças especiais, na APAE³⁸: “*Na APAE me apaixonei assim pela Educação Especial*”. Mas somente com a mudança de cidade foi possível o ingresso na faculdade de Letras. O tempo dedicado com o trabalho na Educação Especial foi dividido com a faculdade de Letras, em função do seu gosto pela leitura: “... *daí eu optei pra fazer curso de Letras [...], eu queria fazer a pós na área de Educação Especial e, quando eu fui fazer Letras... como eu sou... gosto muito de ler, eu sou leitora, né, eu gostei muito do curso de Letras também*”. Ametista explica que, depois de formada, trabalhava meio período com a Educação Especial e meio período com o ensino regular de Língua Portuguesa. Como se já não bastasse essa divisão, Ametista relata o fato de ter se tornado mãe obrigando-a a tomar uma decisão: “... *e quando eu tive filhos eu optei por trabalhar apenas meio período e não... daí eu deixei a Educação Especial, mal sabia eu que ia ter um filho*”.

³⁸ No Brasil, as APAES – **Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais** - surgiram com o intuito de “prestar serviços educacionais, saúde e assistência social, constituindo uma rede de promoção e defesa de direitos das pessoas com deficiência intelectual e múltipla, que hoje conta com cerca de 250 mil pessoas com estes tipos de deficiência, organizadas em mais de duas mil unidades presentes em todo o território nacional”.

A APAE tem por missão “promover e articular ações de defesa dos direitos das pessoas com deficiência e representar o movimento perante os organismos nacionais e internacionais, para a melhoria da qualidade dos serviços prestados pelas Apaes, na perspectiva da inclusão social de seus usuários”. Disponível em: <http://www.apaebrasil.org.br>. Acesso em 09/07/2013.

especial, né.” A especialização na área da educação especial, por certo, ajudou Ametista a compreender e encarar a realidade que se apresentava a ela.

Ainda na fala de Ametista, percebemos um sentimento quase de sacerdócio quando se refere ao trabalho docente: “... *acho que era um dom mesmo de ensinar, né, de passar aquilo que eu sabia*”. Nesse sentido, dialoga-se com Roldão (2008) quando diz que:

Por alguma razão é tão frequente, entre professores, formadores e público em geral, a referência à ‘vocação’ e ao ‘geito’³⁹ para ser professor – o que não nos ocorre dizer tão facilmente a respeito do médico ou do arquiteto, por exemplo, embora também essas profissões requeiram, como todas, um nível satisfatório de motivação e empenhamento (ROLDÃO, 2008, p. não indicada).

Entendemos que a docência é uma categoria de trabalho como qualquer outra, pois requer formação na área específica para contratação do profissional. Acreditar na docência como “vocação” pode contribuir para manter um discurso reprodutor de uma concepção social opressora, conforme encontramos na ADC, em que o discurso pode modificar as culturas locais, mas também pode servir para reproduzir significativas concepções para aqueles que estão no comando de determinada sociedade.

Ametista traz à memória a influência da avó para sua formação leitora e o gosto por histórias: “... *a minha vó era contadora... embora sendo analfabeta, ela contava histórias, assim, eu sou apaixonada por contação de história*”. A figura da avó de Ametista que contava “histórias para a netinha” mesmo sem saber ler, difere dos tempos modernos em que a relação com a escrita e a leitura tornou-se bastante popular. Os contextos sociais são permeados de textos de toda forma, assim como o acesso à escola está ao alcance da maioria das pessoas e vários são os incentivos nesse sentido: “Governos, instituições culturais e escolas têm despendido esforços para convencer as pessoas de que ‘é importante ler’, de que ‘ler é um prazer’, mas elas já sabem disso” (ABREU, 2003, p. 34). Entretanto, essas ações ainda não garantiram plena adesão de toda a população brasileira.

³⁹ A grafia dessa palavra está reproduzida tal qual se encontra no artigo da autora portuguesa.

À época em que a avó contava as histórias para a netinha é provável que Ametista tinha uma visão diferente da atual. Sobre as lembranças, Mucida (2009, p. 91) relata que elas “sofrem também os efeitos das fantasias, das novas inscrições e do sentido que o sujeito dá depois àquilo que retorna. A memória não é, portanto, uma reprodução exata dos fatos ocorridos”. De qualquer forma, a lembrança da avó marcou positivamente a professora quanto a gostar de histórias.

Referindo-se à escola, muito vagamente, Ametista cita uma professora que deixou alguma marca para ela: “*Uma professora... tipo assim... uma professora assim que era uma excelente professora que eu gostei...*” Apesar de adjetivá-la como “excelente”, percebemos em sua fala que a professora é um pouco reticente ao expor seu pensamento.

A exemplo de Turquesa, Ametista também menciona a desvalorização da docência, observada, sobretudo, na questão salarial, nesse caso apresentada pela fala do marido: “... *ele fala isso pra mim, né, eu tinha que seguir uma profissão que desse dinheiro*”. As palavras de Ametista também demonstram consciência quanto ao papel que precisa desempenhar dentro de seu trabalho: “... *você, às vezes, tem que resolver situações que não cabe... eu sempre falo pros alunos que eu não sou mãe, né, sou professora, venho pra ensinar vocês, pra mediar meu conhecimento, não venho pra educá-los...*”. Essas palavras revelam que a escola absorve responsabilidades que não caberiam a ela e cada vez mais é exigido que o professor assuma papéis que não são próprios da profissão, forjando uma direção identitária para o docente. Em palestra proferida por Nóvoa (2011), realizada no Brasil, ele apresenta uma frase muito significativa nesse sentido: “À escola o que é da escola, à sociedade o que é da sociedade”. Tal frase parece indicar oposição à realidade vigente. Essas postulações exigidas pelo sistema interferem na constituição da identidade do professor, tornando-a confusa e indefinida, o que impulsiona sua transformação. Com isso, concordamos com Lane (1987, p.10), apresentando a ideia de “identidade-processo-metamorfose”.

A professora aqui denominada Jade, assim como Ametista, também relembra a infância como sendo o marco inicial de sua inclinação para a docência: “... *desde pequena eu sempre gostei, na verdade, de ir pra escola, adorava; quando tinha férias ou feriados ou conselho [...] eu não gostava de ficar em casa*”. Porém, o interesse em entrar na faculdade de Letras deu-se mais pelo fato de gostar do inglês que do português. Em várias de suas falas Jade traz à cena a palavra “inglês”,

indicando o interesse pela língua estrangeira: “... *eu entrei na verdade por causa do inglês*” ou “...*a minha ideia era fazer Inglês*” ou “... *a minha aula preferida sempre foi Inglês*”. Em tempos de globalização, é comum a língua inglesa fazer parte do cotidiano dos brasileiros. Ela pode ser verificada através das redes sociais, dos filmes, das músicas, dos jogos, dos anúncios publicitários, entre outros, passando a naturalizar-se e fazer parte da cultura. Inserida nesse contexto, supomos que Jade foi persuadida por esses elementos que a conduziram a gostar de inglês; pois, conforme Ciampa (1987, p. 125), “O singular materializa o universal”. Contudo, ao adentrar no curso de Letras, tomou gosto pela leitura em função de atividades desenvolvidas por uma professora: “... *então na faculdade eu tive uma professora [...] e ela fez uns trabalhos com a gente, assim, que me estimulou muito para a leitura*”. Jade atribui também a essa professora o despertar do interesse pela docência no português: “... *daí, assim que eu consegui gostar de português, acho que pelas aulas dela*”.

Muitas vezes, uma atividade diferenciada de um professor pode ficar registrada na memória de um aluno e influir no seu desejo particular. Daí a imensa responsabilidade dos professores formadores de professores! Isso verificamos em algumas falas das professoras entrevistadas, notadamente em Jade. O que vale ressaltar é que a escolha de Jade lhe trouxe contentamento: “... *à tarde eu dou aula noutra escola, de Português também, e tô bem feliz assim*”.

Para lembrar como se tornaram professoras, Pérola, Jade, Safira, Ametista, Turquesa e Ágata tiveram que revisitar suas memórias e “voltar aos porões”, como nos coloca Veiga-Neto (2012). Esse exercício fez com que as professoras tivessem um trabalho de seleção, exigindo que elas direcionassem o olhar para o passado de forma reflexiva, uma vez que “a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo ‘atual’ das representações” (BOSI, 2010, p. 46).

Percebemos então que os processos de constituição apresentados pelas professoras foram acontecendo de formas variadas. As professoras que estavam inseridas em espaços com maior acesso à formação, tiveram mais alternativas a sua disposição; diferentemente das professoras que viviam em locais menos estruturados. E isso não é recorrente somente em Pérola, mas também em Ametista, que fez a faculdade de Pedagogia à distância porque o curso não era oferecido em sua cidade. Assim, verificamos que a diferença nas trajetórias pessoais

está nas possibilidades oferecidas pelo meio em que viviam. Observamos também que a relação positiva com a leitura, seja ela iniciada nos lares ou incentivada por professores em atividades escolares, foi preponderante para o ingresso das professoras nas faculdades de Letras, preparando-as para serem docentes da disciplina curricular Língua Portuguesa.

4.2 “Se a gente disser que uma pessoa não lê a gente tá mentindo” (Ágata)

A identidade do professor de Língua Portuguesa traz subjacente a ideia de um leitor ávido, que devora livros e livros. Mas, diante das condições de trabalho, tal sentença pode ser considerada verdadeira? O professor tem o hábito da leitura? Com relação à escrita, será que ela vai além daquela exigida pelo trabalho docente? O professor escreve textos? Quais? Esses questionamentos foram apresentados para as professoras respondentes da pesquisa e suas respostas serão analisadas abaixo.

As perguntas “Você costuma ler? O que você normalmente lê?”, e “Você costuma escrever? O que você escreve?” (números 2 e 3 da entrevista), referem-se às práticas de leitura e escrita.

Consideramos que as falas das professoras poderiam responder a pergunta elaborada por Britto (1998): “*É o professor um não-leitor?*”, pois todas as professoras mencionaram alguma forma de leitura realizadas por elas. Assim, elas têm o hábito de ler, seja pelo prazer, pelo trabalho, pela necessidade do contexto. Suas respostas confirmam isso:

Depende do meu estado de espírito com a leitura, por exemplo, eu procuro muito o lado espiritual, eu gosto de leitura... é... leituras espirituais, assim, que... que ajudam a tua mente, o equilíbrio, né... (Pérola).

Eu mudo muito, eu leio muito, assim já... ultimamente as minhas últimas leituras estão sendo ficção, que é “O código da Vinci” que eu tô lendo agora e tô lendo muito sobre empreendedorismo, muito, muito, muito, comendo livro de empreendedorismo (Safira).

Muito, ah, eu leio literatura, leio livro de... [...] eu leio livros religiosos também, né, então eu sou bem eclética na leitura (Ametista).

Eu gosto de ler ficção científica, os livros que eu mais leio e gosto de ler também livro assim que envolve questões do dia-a-dia [...] coisas que envolvem arte, ciência, religião [...] eu gosto de ler livro também sobre administração (Jade).

Leio, leio muito, muito. Estou lendo agora um livro [...] é um clássico da literatura [...] mas eu leio, eu leio muito [...]. Eu leio best-seller [...] eu leio literatura brasileira, leio revista [...] eu tenho uma biblioteca em casa, eu tenho vários livros. Esse ano acho que eu li acho que mais de 7 livros já. [...] Aí tem literatura infantil, né, que é gostoso (Turquesa).

Percebemos o ecletismo no gosto de leituras realizadas pelas professoras. Isso pode ser explicado em função de suas trajetórias individuais e/ou pelo próprio contexto em que vivem. Observamos a preocupação com a afirmação, ao fazerem uso do advérbio de intensidade “*muito*”, observado em Safira e Turquesa. Tal preocupação em enfatizar a prática leitora pode ser justificada pela reprodução de uma ideologia apresentada em várias esferas de que:

Ser leitor tem sido tomado como qualidade positiva, como algo que torna as pessoas mais críticas e conscientes, mais verdadeiras e cidadãs. Ser não-leitor seria, por sua vez, uma espécie de deficiência essencial, quase uma mutilação, no mínimo algo de que se deve envergonhar. No caso específico do professor, torna-se uma aberração (BRITTO, 1998, p.61).

O cuidado com o discurso, visualizado pela intensificação das afirmativas, supostamente foi articulado pelo fato de as professoras estarem respondendo a uma pesquisadora que, num futuro próximo, publicaria suas respostas. Daí a precaução com as palavras, pois entrevistada e entrevistadora são colocadas em patamares diferentes, gerando relações de poder, conforme consta na ADC.

Dentre as respostas, destacamos a fala da professora Ágata. Ela responde que “... se a gente disser que uma pessoa não lê a gente tá mentindo, né, porque a gente lê o tempo todo, em qualquer lugar a gente precisa lê, até pra pegar um ônibus” (Ágata). Esse discurso parece permeado de vozes (do universo acadêmico?) que priorizam o ensino na perspectiva do letramento, extrapolando os muros da escola (“em qualquer lugar”) e os seus tempos (“o tempo todo”). Essa

concepção abarca uma compreensão ampla da leitura, em comum com as palavras de Britto (Op. Cit., p 63):

A multiplicação dos materiais escritos e o desenvolvimento dos meios de comunicação eletrônica impõem a toda a população a condição de membro de uma sociedade cujos espaços, procedimentos, regras são estabelecidos e administrados pela escrita.

As postulações de Britto (1998) conduzem à reflexão sobre a significação da palavra “leitura” para as professoras. Assim, inseridas no espaço escolar, elas logo aliaram a pergunta às leituras literárias, pois cada sujeito fala de um determinado espaço sociocultural. E elas falam na condição de professoras de Língua Portuguesa!

Observamos ainda a preocupação de duas professoras para com as leituras a fim de serem vistas como exemplos para seus alunos e de incentivá-los à prática. Turquesa diz: *“eu terminei de lê o ‘Diário de Anne Frank’ porque como eu estava trabalhando... vou entrar no diário, né, aí eu já tinha curiosidade, l’*, e *“quando eu faço aula de leitura eu não fico corrigindo prova, não fico... embora às vezes eu tenho um monte pra fazer, eu pego o livro na aula de leitura, eu pego e começo a ler”*. Ao enfatizar que lê durante as aulas de leitura (colocando-se na mesma condição do estudante), e que não se ocupa das atividades que costumam sobrecarregar o trabalho do professor em seu tempo extraescolar, parece estar se resguardando de críticas feitas ao professor que ocupa esse tempo para “adiantar” suas tarefas, não servindo de exemplo para o seu aluno.

Da mesma forma, Ágata menciona que *“eu tô lendo agora, eu tô voltada pra literatura infantojuvenil que é a idade dos meus alunos, então tô lendo pra despertar o interesse neles”*. Assim, observamos o esforço dessas professoras em incentivar a leitura literária nos adolescentes que vivem num contexto cercado por estímulos de fácil absorção. Nesse sentido, concordamos com a opinião de Almeida (2001, p. 119):

As leituras do professor são relevantes para a constituição de sua identidade profissional, elementos constitutivos da profissão docente, pois

estão vinculadas à representação das práticas pedagógicas por eles construídas e podem produzir efeitos significativos em seu desempenho profissional, que se refletem diretamente em sua práxis.

São inegáveis as contribuições da leitura na constituição das pessoas; entretanto, ler exige muito vigor, como se verifica nas palavras de Britto (1998, p. 67): “Ler reconforta, instrui, permite o recolhimento e o autoconhecimento. Daí a questão da leitura incidir muito mais sobre a atividade em si que sobre os objetos lidos, como se estivéssemos diante de um verbo intransitivo”. Ou seja, ler exige doação, ler é uma entrega total.

Além de livros infantojuvenis, observamos que muitas leituras das professoras são realizadas em função da influência dos meios de comunicação e dos críticos literários. Vejam-se alguns títulos e/ou autores mencionados: “Mary Kingsley”, Dan Brown (Jade); Alberto Camus, Nikolas Sparks, Anne Frank, “A chave de Sarah”, “A peste” (Turquesa); José Saramago, “Como treinar seu dragão”, “As crônicas de Nárnia”, “As brumas de Avalon” (Ágata); “O código da Vinci” (Safira). Porém, observamos também opinião contrária ao mencionarem leituras que não lhes caíram no gosto. Pérola diz que *“leituras que trazem conhecimentos científicos não, dificilmente eu leio é... revistas assim mais teóricas, essas coisas não”*. Jade menciona que *“Autoajuda não gosto de ler muito [...] não gosto muito de livro espiritual, apesar de eu ter o meu lado espiritual, mas eu não gosto assim muito, acho que repete muito, não gosto muito do Paulo Coelho também”*. Contudo, Britto (1988, p.69) amplia a compreensão do conceito de leitura, postulando que ela “é [...] mais que uma atitude, uma forma de conhecimento e inserção social que se articula com outros conhecimentos e expressões de cultura”.

Percebemos que as professoras transitam facilmente por diversos gêneros literários, indicando que elas ainda estão construindo e aprimorando suas preferências literárias. Entretanto, a professora Pérola, ao mencionar seu gosto por leituras espirituais, aproxima-se dos dados da última pesquisa “Retratos de Leitura no Brasil”, que apontou que “livro espiritual” está classificado em 4º lugar dentre os gêneros mais lidos pela faixa etária correspondente a 50 e 59, fase em que se encontra a professora Pérola.

Amplificando a questão relacionada à prática da leitura, perguntamos às professoras em quais condições elas praticavam tais leituras. As respostas foram

variadas, mas elas apontaram, principalmente, a falta de tempo para realizá-las. Elas disseram que:

Só nas aulas de leitura. Eu não tenho tempo de ler em casa ou hora atividade... só em aulas de leitura, junto com os alunos (Pérola).

Ah, assim... tempo, tempo a gente tenta administrar, né, sempre antes de dormir eu tenho o hábito de ler [...] tem um tempinho, eu tô lendo, sempre lendo, então, assim, eu não tenho o hábito de assistir TV, eu sempre tô lendo (Ametista).

Agora, depois que começ... que começaram as aulas de fevereiro pra cá eu só tô lendo revista assim, de vez em quando eu leio um artigo, mas livro nenhum eu comecei agora [...]. Então essa adaptação minha de tá de manhã e a tarde em outra escola que não é da mesma rede, é diferente [...] então isso me suga bastante e eu não tô tendo tempo pra lê, acho que só depois das férias que eu vou me adaptar bem e voltar assim à rotina de à noite ler um pouquinho assim (Jade).

Quando? Final de semana, fim de tarde, fim de noite, mas é mais fim de semana assim, quando dá... que eu tenho que deixar as leituras obrigatórias de lado pra ler por prazer, digamos assim (Ágata).

Essas colocações evidenciam, mais uma vez, as reais condições de trabalho do professor. Parece-nos que não mais se trata de acesso aos bens materiais da cultura letrada, a questão agora se centra na falta de tempo devido à sobrecarga de trabalho. Pérola diz que o trabalho “*profissional te sobrecarrega, né, com provas, com trabalhos, com as correções que você tem que fazer*”. Jade também pondera que “*então eu tô chegando em casa e tô fazendo as coisas de lá [rede particular de ensino] ou daqui também, digitando nota [...] e na hora que eu paro, vou ler um livro, a minha mente tá muito cansada e eu daí não consigo ler e aproveitar o livro*”. Em recente pesquisa realizada por Lima (2013) sobre as condições de trabalho dos professores dos anos finais – ensino fundamental – foi verificado que 50,6% dos respondentes necessitavam de cinco horas ou mais para complementar a carga horária do trabalho, não obstante terem os 20% de horas atividades destinados para esse fim. Essas horas a mais, trabalhadas sem remuneração extra, obviamente, são retiradas do tempo de descanso ou lazer, constituindo-se num trabalho “elástico e invisível” como já refletimos com Duarte & Oliveira (2011).

Outro bloco de perguntas feitas às professoras foi: “Você costuma escrever? O que você escreve?” (Pergunta nº 4). As respostas indicaram a utilização da escrita voltada para o cumprimento do trabalho. Quando perguntadas se costumavam escrever e o que escreviam normalmente, as professoras disseram que:

Eu não escrevo para mim, quando é necessário pra escola ou pra reunião pedagógica [...]. Os planejamentos de escola, as avaliações, as... tudo o que tem de escola, relacionado à escola (Pérola).

Olha, já escrevi mais... eu lembro que há uns 3 anos atrás eu criei um blog pra escrever [...] de vez em quando eu acabo às vezes atualizando com textos de outras pessoas. Eu tinha que escrever mais, eu sei da importância que é, que tem a escrita, então eu escrevo pouco, muito pouco, raro [...]. [Antes] eu tinha mais tempo pra escrever, eu tinha mais tempo pra isso, pra ler e escrever. [...] então hoje em dia acho que o tempo, né, tá muito corrido (Safira).

Olha, eu já gostei muito de escrever artigo [...] na época de ensino médio eu escrevia redação pros amigos, né, eu fazia o trabalho de toda a turma (Ametista).

Eu tinha um costume de escrever quando eu tava na faculdade, eu fazia uns textos, eu ia de Topic pra casa e aconteciam assim várias coisas [...] às vezes eu fazia as crônicas da Topic, às vezes fazia uns poemas [...] eu acho que a gente trabalha muito em casa, leva muita coisa de escola pra casa e eu acabei, assim, deixando de lado (Jade).

Eu escrevo primeiro o planejamento, isso eu sou obrigada a escrever. [...] Às vezes, quando eu faço uma prova que eu coloco um texto, alguma coisa, muitas vezes eu coloco um texto meu, eu crio no ato, ali vou escrevendo. [...] Quando eu fazia “História da Arte” já era mais pro... aquele prazer de escrever [...] não era obrigada, no caso escrever, eu escrevia porque vinha... ah, eu assistia um filme e já queria escrever, colocar o sentimento ali, agora dei uma acalmada (Turquesa).

Eu tenho que escrever todo dia também, assim como eu tenho que ler, eu tenho que escrever pela profissão [...]. Eu tenho que escrever as aulas, escrever texto, textos técnicos, obviamente, mas escrita de textos meus, faz bastante tempo que eu não faço (Ágata).

Se há pouco tempo para ler, escrever então se torna ainda mais difícil, pois, de acordo com Almeida (2001, p.122):

Entende-se a escrita como um trabalho de teorização do real, elaborado através da linguagem, um meio específico de se pensar o mundo (cf. Foucambert 1994), que exige poder de distanciamento e reflexão e produz todo um redimensionamento nas relações dos sujeitos com o real e com a própria linguagem.

Escrever demanda tempo, muitas leituras, reflexões, escrita e reescrita, ações essas impraticáveis pelas professoras diante do trabalho na atualidade. Verificamos isso pelo uso do verbo nos tempos do pretérito (perfeito e imperfeito) indicando uma ação ocorrida num tempo passado, não mais realizada no presente: “*escrevi*”, “*criei um blog*” (Safira), “*já gostei muito de escrever*” (Ametista), “*tinha um costume*”, “*fazia crônicas*” (Jade), “*eu escrevia porque vinha*” (Turquesa). A justificativa em não escrever mais atualmente recai sobre a falta de tempo em função da profissão docente. Outro fato relevante diz respeito à obrigatoriedade da escrita. Turquesa coloca que o planejamento ela é obrigada a escrever. A palavra “*obrigada*” indica uma ação forçada, não permitindo negociação; essa imposição observamos também na resposta de Ágata ao utilizar o verbo “*ter*” no presente do indicativo – *tenho* -, dando a entender que tal ação é inflexível, ou seja, é uma exigência da profissão. Somente na fala da professora Turquesa é que aparece o ato de escrever com mais leveza: “*aquele prazer de escrever [...] não era obrigada, no caso escrever, eu escrevia porque vinha...*”. O uso do pronome demonstrativo “*aquele*”, seguido do substantivo “*prazer*”, confere-lhe certo deleite, satisfação nessa ação. Em seguida ela diz: “*agora dei uma acalmada*” demonstrando que se trata de uma pausa, existindo possibilidade de retomar a prática da escrita.

O que evidenciamos na voz das professoras é o esforço em realizar leituras a fim de conseguirem estar à frente de seus alunos. Tanto a leitura quanto a escrita são utilizadas para o trabalho; porém, elas demonstram consciência do valor dessas práticas para seu desenvolvimento pessoal e profissional, interferindo, assim, nos processos de constituição das suas identidades.

4.3 “A maior importância nossa mesmo é estimular sempre a leitura” (Jade)

Para chegarmos ao ensino da disciplina curricular de LP praticado pelos professores atualmente, vimos que foi preciso percorrer um longo caminho. Muitas foram as influências socioculturais e políticas de cada época para se chegar ao currículo atual. Isso só foi possível porque o homem, como ser histórico, vai se constituindo pelo meio, mas também transformando-o por suas ações. Assim, “produzido na cultura e produtor de cultura, o homem pode conhecer, ou seja, pode viver e recontar a história, pode construir um saber coletivo” (KRAMER, 2001, p. 173). Dessa forma, Kramer pondera que “sendo seres de cultura e produtores de cultura, podemos repensar o passado, ressignificar a história, pensar e ressignificar o futuro, indagar o presente, colocar o presente numa situação crítica” (Id. Ib.). E esse processo pode ser verificado na implementação da disciplina de LP.

Diante da magnitude da reflexão, levamos para as professoras entrevistadas nessa pesquisa três perguntas para saber como viam o ofício do professor de LP. Começamos explanando a primeira delas: “O que você acredita ser importante ensinar na disciplina Língua Portuguesa?” (pergunta nº 5 da entrevista). As falas das professoras revelam pistas de suas concepções, mas também podem indicar respostas pautadas nas postulações das camadas dominantes.

As professoras Pérola, Safira, Jade e Ágata não demonstraram hesitação em responder, considerando a leitura como principal objetivo do ensino de LP. Suas respostas foram: “*Em primeiro lugar a leitura*” (Pérola); “*É o exercício de leitura e escrita*” (Safira); “*Acho que incentivar a leitura é importante*” (Jade); “*Leitura, leitura, sempre. Sempre, sempre*” (Ágata). Percebemos que essas professoras têm concepções claras com relação à importância da leitura para o desenvolvimento intelectual do ser humano. Elas consideraram o ensino da escrita e da oralidade, mas só depois de terem citado a leitura. Observamos também que Pérola, ao classificar a leitura numa ordem - “*primeira*” -, coloca-a num patamar mais elevado, a fim de lhe dar destaque dentre os outros campos de ensino. O que nos chamou a atenção foram as repetições utilizadas por Ágata. Utilizando somente duas palavras - um substantivo simples e um advérbio de intensidade – sua resposta como que ressoou, ganhou força. O recurso da repetição de palavras visa justamente isso: dar ênfase às palavras para tentar convencer o outro de sua veracidade. A firmeza em

sua resposta pode sinalizar transformações na formação de professores na contemporaneidade, pois Ágata é a professora mais jovem dentre as entrevistadas.

Para as professoras Ametista e Turquesa, a escrita vem em primeiro lugar para depois inferir os outros itens. Ametista diz que: “*Escrever, se expressar, se comunicar*”, são as principais abordagens para ensinar LP. Turquesa diz “*Hoje... a escrita, né, de modo geral [...] porque o oral ele já vem com a carga dele*”. Destacamos que a prática de escrita na escola passou por vários estágios. De acordo com Marcuschi (2010), na primeira metade do século XX a escrita solicitada compunha-se de “composição livre”; entre os anos de 1960 e 1970 passou-se a fazer “redação”; nos anos 80, os alunos produzem textos e, a partir dos anos 90 solicita-se a produção de “gêneros textuais”. Corroborando Marcuschi (2010, p. 78), precisamos estar cientes de que “escrever na escola, portanto, deve ser visto como um ensaio ou mesmo uma prévia convincente do que será requerido dos jovens aprendizes no espaço social”. Assim, para que a prática da escrita faça sentido para o aluno, cabe ao professor realizá-la aproximando-a o mais que possível de uma necessidade real e não meramente para cumprir um protocolo escolar.

O processo de construção da escrita é colocado pelas professoras como um grande desafio de seu trabalho; pois, diante das facilidades tecnológicas, “o audiovisual e as novas tecnologias tornam seu uso [o da escrita] ainda mais necessário, multiplicam e complexificam seus usos” (BARRÉ-DE-MINIAC, 2006, p. 42). Acreditamos que cabe à escola e, mais especificamente, ao professor de LP, oferecer aprendizados que ampliem as possibilidades de usos da escrita, em diferentes esferas de comunicação. Então, proporcionar momentos de construção e reflexão da escrita, servirão, não só para o desenvolvimento do pensamento, mas também poderão contribuir para um aprimoramento da oralidade e um olhar mais crítico sobre o mundo letrado.

É importante destacar que nenhuma professora incluiu o item “ouvir” em suas respostas, embora o ensino de LP abranja os domínios do ouvir, falar, ler e escrever. Talvez, por vivermos numa era marcada pela informação, parece que ouvir está relegado a um segundo plano; o que importa é absorver e incorporar informações que, num momento seguinte, já estarão desatualizadas. Benjamin (1994, p. 203) diz que “se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio”, uma vez que a informação já vem acompanhada de explicações. Com a narrativa é diferente, ela não se entrega: “Ela conserva suas

forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver” (Op. Cit., p. 204), exigindo que o ouvinte mergulhe em seu teor. Entretanto, todo narrador pressupõe um ouvinte; assim, se não há ouvinte, para quem narrar? Se já não há mais “comunidade dos ouvintes” como coloca Benjamin (1994, p. 205), cremos que seja necessário estimular essa arte para que a narrativa não se perca, pois “contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas”.

Outra pergunta levada para as professoras foi com relação ao ensino da gramática, já que em muitas práticas, ela ainda tem centralidade. Como vimos, ela faz parte de uma construção histórica; mas reestruturada, principalmente sob a influência dos olhares linguísticos. Essa pergunta gerou um pouco de desconforto, pois é um tema que incomoda muitos professores de LP, o que não nos espanta se considerarmos as palavras de Geraldi (2011) de que os professores têm dúvidas de como ensinar gramática aliada aos textos. A pergunta feita foi a seguinte: “Como você vê o ensino da gramática?” (pergunta nº 6 da entrevista). Eis as respostas:

Bom, continua sendo solicitado o uso da gramática inserida no texto. Quando você dá ela separada, você deve explicar pros alunos aonde ela se insere, mas ela é necessária (PÉROLA).

A gramática, assim eu ensino a gramática pra eles, mas não como já ensinei [...] eu apresento pra eles todas as classes de palavras [...]. E aí eu apresento, exponho frases, textos no quadro e a gente vai trabalhando em cima de cada palavrinha [...] não trabalho a gramática assim, não faço uma prova de gramática com eles, eu não exijo isso deles, eu exijo deles que eles leem e escrevam, isso eu exijo [...]. Então, eu acho que é muito mais importante a leitura e a escrita que cobrar regra [...] (SAFIRA).

Bom, faz parte, né, precisa, né, é importante, mas eu não tenho ensinado a gramática numa caixinha, né, eu tento usar a escrita e ensinar a gramática junto, né. Agora no momento eu tô trabalhando a autobiografia, daí eu trabalho junto a gramática, né (AMETISTA).

Assim, a gente que é professor de português tem um grande dilema, [...], um grande dilema, porque uns apoiam só o estudo de gêneros e uns apoiam só o estudo da gramática, uns dizem que tem que ter um ligado ao outro, é difícil você fazer assim a ligação da gramática dentro exatamente de um texto, de uma obra.[...] é que a gente estuda uma coisa, mas quando a gente vai pra realidade é totalmente outra. A gente se decepciona por um lado (JADE).

Eu acho importante, não precisa ser gramatiquero, tipo, eu vou ensinar todas as regras, mas eu acho importante ensinar a gramática [...] só que o município [...] eles não dão tanto valor pra gramática, eles dão valor pra trabalhar com o texto em si (TURQUESA).

Sempre pautada na leitura, sempre através do texto. Não pegando o texto pra tirar informações é... informações simples. Ah, ache os verbos no texto. Não, isso não, isso já tá bem ultrapassado já, mas como... a gramática através do texto, usando o texto, usando o texto pro ensino da gramática (ÁGATA).

Pelas respostas há evidências de que, na prática, a gramática é ensinada pelas professoras, em alguns casos, em moldes diferentes dos métodos tradicionais. Na reflexão de Safira - *“eu ensino a gramática pra eles, mas não como já ensinei”* - notamos essa preocupação, significando alteração no seu modo de ensinar. As palavras de Jade, contudo, deixam explícitas inseguranças vivenciadas pela professora (que não são exclusividades dela), quanto ao ensino da gramática na sala de aula, ao utilizar a palavra dilema: *“a gente que é professor de português tem um grande dilema”*. Diante dessa resposta, acreditamos que as formações, tanto a graduação quanto as continuadas, ainda não conseguiram sanar tais inseguranças. Jade ainda postula que *“é difícil você fazer assim a ligação da gramática dentro exatamente de um texto, de uma obra”*, reforçando as incertezas no ensino da gramática em sala de aula.

As colocações de Jade trazem à tona as reflexões de Arroyo (2007) sobre a formação docente ao dizer que seria necessário ouvir como a docência é vivida, como é realizado o trabalho, ouvir as histórias de formação dos professores, as dúvidas e incertezas poderiam ser informações importantíssimas para a formação do currículo. Nesse sentido, refletimos ainda com Gatti (1996) de que a concretude dos professores não são considerados pelas pesquisas e pelas políticas de intervenção.

Observamos que há empenho das professoras em entender o ensino da gramática partindo de reflexões sobre o texto estudado. Não é somente o curso superior que fornecerá conhecimentos para a prática em sala de aula, mas o desenvolvimento profissional é um processo gradativo. Boa parte dessa aflição vivida pelas professoras pode ser simplificada, com a participação em formações continuadas que possam auxiliá-las em suas práticas. A fala de Turquesa, *“só que o município [...] eles não dão tanto valor pra gramática, eles dão valor pra trabalhar com o texto em si”*, sinaliza que, a rede de ensino em que ela trabalha, prioriza o

trabalho com gêneros textuais. Essa rede de ensino oferece uma formação continuada focando o trabalho com gêneros textuais; no entanto, acreditamos que seriam necessárias ampliações na oferta dessas formações continuadas, visando atingir maior número de profissionais.

Para ouvir como as professoras veem o ofício do professor de LP, dirigimo-lhes a pergunta: “Para você, qual a importância do professor de Língua Portuguesa nos dias atuais?” (pergunta nº 7 da entrevista). Pelas respostas, verificamos que as professoras têm consciência da importância dessa disciplina, sobretudo para a formação leitora dos alunos. Vejamos suas reflexões:

Ainda o professor de Língua Portuguesa ele é muito importante porque ele incentiva o entendimento de outras, outras disciplinas. [...] então a função do professor de português seria fazer com que os alunos entendam, entendam outros textos também, né (PÉROLA).

Acho que é mostrar pro aluno que ele pode e deve usar a informação que vem que é muito, pra ele não se alienar também, mas dizer pra ele que aquela linguagem que ele tá acostumado em casa, na internet é uma linguagem informal e mostrar pra ele qual é a importância dele aprender, e dele conhecer e dominar a linguagem formal pra vida adulta dele, principalmente, porque a gente consegue analisar o nível cultural de uma pessoa pelo vocabulário, pela forma como fala [...], é... importância de compreender, interpretar, ler e escrever. Todo esse conjunto vai tornar o aluno, o indivíduo mais atuante na sociedade, mais esperto, mais ligado, vai se destacar, [...] (SAFIRA).

Ah, eu acho que é o professor mais importante que existe [...]. Pra começar o professor de LP ensina a interpretar, ele... ele precisa, o aluno também precisa ter leitura de mundo, ele precisa pra matemática, ele precisa pra história ele precisa pra tudo, né. Eu acho... eu sempre falo que a minha matéria é a mais importante de todas [...]. A importância é que eles precisam né, pra se expressar, pra se comunicar (AMETISTA).

Ai, não vou dizer que é o mais importante porque eu vou ser egoísta [...], a maior importância nossa é estimular a leitura, porque a leitura faz eles serem críticos, vão fazer eles escreverem bem, vão fazer deles um povo que não vai ser alienado [...]. Mas eu acho que a maior importância nossa mesmo é estimular sempre a leitura, porque quem lê nunca envelhece, né, [a leitura] ela abre na verdade um leque enorme de possibilidades pra gente, né, oralidade e argumentos. Acho que é a importância de incentivar a leitura (JADE).

... na minha opinião eu diria de suma importância construir [...] o cidadão na escrita, como ser humano. Não que nós não mexemos com... eu acho importante, eu penso que a sociedade não dá esse valor, o valor devido pra ele (TURQUESA).

Eu acho que ele é um mediador, como eu tinha falado antes, um mediador entre o texto, entre o texto e o aluno. Ele tá ali fazendo a ponte, fazendo a ponte. Acho que ele é importante nisso. Ele vai ensinar é complicado... tem todo um saber ali, mas éééé... ele vai ser essa ponte mesmo, entre o texto e o aluno. Pra ensinar... ensinar entre aspas, é... a leitura de um outro modo, a interpretar, a se envolve com aquele texto (ÁGATA).

Nessas respostas, vimos que as professoras sabem qual é a principal contribuição que elas podem deixar para o aluno: incentivar a leitura. Não somente uma leitura decodificada, sem reflexão, mas uma leitura crítica frente aos textos que se apresentam no contexto social. E essa contribuição já é perceptível, pois a 3ª edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”⁴⁰, realizada em 2011, constatou que 45% dos entrevistados classificados como “público leitor” disseram que professores foram os que mais influenciaram para eles se tornarem leitores. Dessa forma, o professor que conseguir atingir maior número de alunos nesse sentido, já terá o merecido respeito; pois, “a leitura nos aproxima da cultura, ou melhor, de múltiplas culturas e, neste sentido, sempre é uma contribuição essencial para a cultura própria do leitor” (SOLÉ, 1998, p. 46).

Enquanto professores de Língua Portuguesa, o silenciamento de questões de ordem gramatical é “gritante”. Não há nenhuma referência a qualquer aspecto gramatical, o que pode indicar que, pelo menos no nível do discurso, houve a assimilação de orientações (não tão recentes, como já exposto no capítulo 1) presentes na fala da academia e nos documentos orientadores, tais como os PCNs e a Proposta Curricular de Santa Catarina.

O professor como “mediador”, postulado pela teoria sociointeracionista, é ressaltado por Ágata, provavelmente pelo fato de a professora ser recém-formada, o que explica o embasamento teórico-metodológico estar ainda “fresco” em sua memória. Ágata também usa o substantivo “*ponte*” como metáfora para reforçar a ideia de mediação do professor. Reflete também sobre o professor como detentor do saber, quando menciona “*ensinar entre aspas, né*”, corroborando Freire (2011, p. 24) de que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Notamos que as professoras acreditam que seu trabalho pode ser relevante para os alunos e a sociedade; porém, não colocam a leitura e a escrita como foco de

⁴⁰ Disponível em <www.prolivro.org.br>. Data do acesso: 21/09/2013.

todo e qualquer professor, atribuindo a si mesmas essa responsabilidade. Esses discursos evidenciam as menções já citadas de Marinho e Silva (1998) de que os professores de ensino fundamental não somente são considerados, mas também se consideram responsáveis pela formação de leitores na escola. Porém, a formação leitora não se finda na escola, ela vai sendo desenvolvida por toda a vida, conforme observado nas colocações das próprias professoras. Elas continuam a se constituir, a aprender, a refletir sobre o ensino de LP, acreditando que elas, como professoras de LP, podem contribuir sobremaneira para a formação de leitores críticos e atuantes na sociedade.

4.4 “Eu me vejo como professora um pouco melhor a cada ano” (Safira)

O processo relacional é um dos indicadores que interferem significativamente na questão da identidade, pois o “eu só se define em relação ao outro e, nesse movimento, ao mesmo tempo em que ‘atomiza porque distingue’, integra, porque é relação” (FONTANA, 2005, p.64). No trabalho do docente de Língua Portuguesa, a troca com outros professores torna-se um elemento agregador não só para a inovação do planejamento, mas também para a constituição da identidade. Para os professores iniciantes e menos experientes essa relação é fundamental, conforme constatamos nas palavras de Marcelo (2009, p.116):

A identidade docente vai se configurando assim, de forma paulatina e pouco reflexiva através do que poderíamos denominar aprendizagem informal e mediante a observação em futuros professores que vão recebendo modelos docentes com os quais se vão identificando pouco a pouco, em cuja identificação influem mais os aspectos emocionais que os racionais.

Da mesma forma, Fontana (2005, p.69) também se manifesta dizendo que “nossa singularidade é ‘lugar de passagem’, é uma condição produzida historicamente na dispersão das interações, no desafio de compreender o vivido (“nem sempre percebido”) nas suas incoerências e contradições”. Nesse sentido, o espaço escolar contribui para o desenvolvimento do professor que adquire, pouco a

pouco maior segurança emocional e profissional. Tardif (2011) apresenta suas considerações nesse sentido, ao dizer que:

... se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada e onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos (TARDIF, 2011, p. 108).

As respostas das professoras, quando da realização da entrevista, harmonizam-se com as considerações de Marcelo (2009) e Tardif (2011), ao falarem de sua constituição da identidade para o trabalho docente. Para abordar o assunto, levamos duas perguntas às professoras: Você se considera uma profissional melhor hoje ou em outra época? Se fosse pra você recomeçar hoje, você seria professora de Língua Portuguesa? (pergunta nº 2 e pergunta nº 8 da entrevista, respectivamente). As respostas apresentadas pelas professoras serão comentadas a seguir.

Ao responder a primeira pergunta citada no parágrafo anterior, destacamos que as professoras não tiveram dúvidas. Cinco delas mencionam a experiência como sendo possibilidade de aprendizagem e de identificação com a profissão:

Muito melhor hoje [...] Porque eu aprendi com o tempo, eu aprendi, eu busquei, não que alguém me ensinasse, não que a faculdade me ensinou, eles deram recursos pra gente, mas na prática, é o aprendizado de sala que eu tive, não foi supervisora, não foi nada disso. Eu planejei de acordo com o meu pensamento de ensinar (Pérola).

Eu me vejo como professora um pouco melhor a cada ano. Porque a cada ano que passa eu... eu vô entendendo melhor o conteúdo que eu passo pra eles, iii percebo que vou... vou encontrando formas mais fáceis de passar isso pra eles... (Safira).

Melhor hoje. Porque a experiência te faz aprender muito [...] então tem coisas que eu vi que deram certo que eu continuei e muitas coisas que não deram eu tentei melhorar... (Jade).

Hoje! Meu... muito melhor, porque eu fui aprendendo com os meus erros, eu fui observando, eu fui aceitando uma correção daqui, até dos meus próprios alunos (Turquesa).

Ah, melhor hoje, com certeza! Experiência, né, experiência de... que mostra, ah! desse jeito não dá, com essa turma não dá, com aquela vai, é... não dessa maneira aqui... sabe, te mostra os caminhos, os macetes da profissão, digamos assim, hoje eu me considero muito melhor, espero que daqui a um ano esteja bem melhor também (Ágata).

Observamos que o tempo em sala de aula provoca transformações, metamorfoseando as professoras. Ciampa (1987) diz que a metamorfose é um processo que pode ou não ser consciente, mas nesses casos, essa consciência é salientada pelas professoras. Tardif (2011, p. 107-108) coloca que a experiência vai possibilitando segurança e identificação com o trabalho, ao mencionar que “ainda hoje, a maioria dos professores dizem que aprendem a trabalhar trabalhando”. Aos poucos, o tempo contribui para a prática das professoras, trazendo-lhes seguranças profissionais só adquiridas com experiências praticadas, permitindo reflexões sobre o que deu certo e o que deu errado nessas práticas. Assim, as palavras de Freire (2011, p. 25) reforçam essa reflexão quando diz que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Marcelo (2009), recorrendo a Beijaard *et al.* (2004), também se refere às experiências como processo da constituição da identidade dentro do trabalho, visando o desenvolvimento profissional: “A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências” (MARCELO, 2009, p. 12). As respostas das professoras levam-nos a perceber o tempo como um fator importantíssimo para a constituição da identidade, pois ele possibilita segurança no fazer docente, direcionando para uma identificação com o trabalho dentro da profissão.

No entanto, não observamos a mesma segurança em Ametista quando fala de sua experiência profissional: “*Ah, porque eu tô na realidade começando, né, eu não assim... eu me considero começando ainda [...] eu acho que ainda eu tô começando*”. As palavras de Ametista, permeadas por pausas, sinalizam que talvez o seu tempo de trabalho ainda não seja suficiente para assegurar-lhe convicção de sua prática docente. Nesse sentido, dialogamos com Huberman (2007) que, ao pesquisar sobre o ciclo de vida dos professores, coloca que os processos de

desenvolvimento de uma carreira ocorrem de formas diferenciadas para cada profissional.

As respostas dadas à pergunta “Se fosse pra você recomeçar hoje, você seria professora de Língua Portuguesa?” (Pergunta nº 8) parece que surpreendeu as professoras, pois as respostas foram diversas e algumas um tanto confusas, o que justifica a surpresa. Percebemos que inicialmente as respostas são dadas de forma um tanto impulsiva, porém, vão sendo amadurecidas pouco a pouco. Pérola, a professora com maior tempo de experiência, diz que:

Eu acho que não saberia fazer outra coisa, eu não saberia fazer outra coisa, eu acho, mas se fosse olhar na disciplina, no comportamento, na maneira que eles não te dão atenção devida, eles não veem o professor hoje como eu via a minha professora de ciências, eles veem o professor de outra forma... (Pérola).

O início da frase já indica certa indecisão: “*eu acho*”, para em seguida afirmar que “*eu não saberia fazer outra coisa*”. Logo após, Pérola volta seu olhar para o aluno indisciplinado, comparando diferenças de valorização e respeito para com os professores atualmente e há décadas, trazendo à tona a realidade enfrentada diariamente pelos professores. Por fim, Pérola afirma que seria professora novamente, apesar dos conflitos imanentes à profissão: “... *eu recomeçaria nessa profissão também, eu tentaria os desafios, porque eu já sei como é, mas eu percebo assim nos professores novos que eles não têm essa... esse brilho nos olhos, poucos têm*”.

Safira, porém, surpreende pela segurança apresentada em sua resposta: “*Não, não faria. Porque eu não ganho dinheiro com a minha profissão. Infelizmente é uma profissão que vai me dar um teto salarial X e hoje em dia pra viver eu quero mais, quero muito mais*”. Outra vez a questão de valorização salarial da profissão é retomada, pois nesse sistema econômico vigente, não se concebe mais a profissão docente apenas como um “bico”, termo esse utilizado por Diniz (2000) e “aceitável” em tempos de expansão do ensino. Esse mesmo autor menciona que, nesse caso, não se pode exigir do professor qualificação de seu trabalho, uma vez que os baixos salários geram desinteresse e desmotivação pela profissão. No tempo presente, não há espaço para o professor desqualificado, conseqüentemente, não deveria haver

espaço para uma profissão docente desvalorizada, tanto social como financeiramente. Esse paradoxo (já colocado por Nóvoa (2007) no subtítulo 1.3 deste trabalho) entre qualificação docente X desvalorização poderia ser eliminado com investimentos para a educação, resolvendo não só a questão salarial, mas também possibilitando condições plausíveis para que os profissionais pudessem participar regularmente de formações continuadas, com vistas ao desenvolvimento profissional. Safira finaliza reforçando sua fala: “... *com certeza, eu não faria essa formação*”.

A resposta apresentada por Ametista demonstra sua satisfação com a profissão, pois, em nenhum momento apresentou dúvidas, como podemos perceber: “*Eu seria sim uma professora de Língua Portuguesa, eu gosto... eu gosto*”. Essa afirmação é reforçada com o advérbio de afirmação “sim” dentro de uma frase já afirmativa, como também pela repetição do verbo “gostar” no final do período.

Percebemos nas palavras de Jade que ela ainda não tem uma identificação muito firme como professora de Língua Portuguesa, ao verificarmos sua intenção ao ingressar na graduação: “*Quando eu fui fazer a faculdade eu fiquei em dúvida sobre Biologia e Português. De repente eu faria Biologia*”. Entende que a disciplina de Biologia é mais “atrativa” para os alunos, devido aos assuntos estudados: “*De repente eu acho que seria mais fácil, não sei. Pelo próprio assunto que Ciências traz: sexualidade, corpo humano, meio ambiente, vai lá, faz uma aula de campo e são assuntos legais [...]*”. Ao final, entretanto, Jade relaciona aprendizagens adquiridas com o curso de Letras, indicando possibilidade de identificação com a profissão: “*Mas não me arrependo assim de ter feito Letras, eu aprendi muito assim com o curso, me aprimorei bastante, principalmente na questão assim de argumento, eu vejo que eu cresci bastante [...]*”.

Turquesa inicia sua resposta um tanto reflexiva, ao utilizar o verbo “achar” nesse contexto; porém, sua resposta de identificação com a profissão vai sendo consolidada ao lembrar a trajetória na docência, buscando explicação para sua opção: “*Eu acho que eu ficaria com a mesma profissão, porque eu já recomecei... eu recomecei, né, eu ficaria, eu ficaria com a disciplina*”. O fato de ter experienciado outra profissão e ter feito a opção por ser professora de Língua Portuguesa, concede a Turquesa certa segurança quanto ao estar na profissão por desejo próprio, por gostar mesmo de dar aulas. Suas palavras legitimam isso: “... *mas eu gosto, eu gosto da Língua Portuguesa, gosto de dar aula, gosto de ensinar, embora nós*

saibamos que às vezes a gente fica com uns fiozinhos brancos, a gente sai, desanima, mas eu gosto, eu não trocaria não, eu não recomeria não”.

Ágata reflete no momento da entrevista sobre a questão dizendo: *“Boa pergunta! Boa pergunta!”*, indicando reflexão a respeito. Em seguida, apresenta incerteza em sua resposta: *“Não sei, sinceramente não sei te responder essa pergunta, porque, infelizmente ainda o professor é muito desvalorizado, a gente sabe que o salário é baixo, as condições são precárias...”* Mais uma vez a questão salarial e a desvalorização da profissão, já apresentadas no decorrer desta pesquisa e estudada por vários autores como Gadotti (2011), Tardif (2011), Marcelo (2009), Arroyo (2012), Duarte (2011), entre outros, são apontadas como elementos desmotivadores para a permanência na profissão docente. Destacamos que Ágata, bastante jovem, prestes a ingressar no curso de pós-graduação *Stricto-Sensu*, já tem um olhar amadurecido para as reais condições do trabalho do professor. Porém, para continuar na docência pelo fato de gostar muito, alia outro trabalho remunerado em um período do dia. Em suas palavras: *“Então eu opto por fazer isso metade do período, pra mim é quase que um hobby, digamos assim, eu tenho prazer em ensinar, eu não faço por obrigação, obrigação do salário, eu preciso obviamente, mas é... eu busco um pouquinho de prazer”.*

Muitas concepções apresentadas pelas professoras remetem-nos a discursos vários, possibilitando visualização da intertextualidade (tema central da ADC), pois conforme Fairclough (2008) todos os enunciados são partes de outros textos, que podem ou não ser explícitos/completos. Ou seja, os enunciados não são puros, inventados no momento da narração, sempre são constituídos a partir de outros através da revisitação da memória, de acordo com o contexto histórico e cultural.

Percebemos que, com exceção de Safira, as demais professoras sentem-se satisfeitas por estarem na profissão, lecionando a disciplina Língua Portuguesa, revelando satisfação e identificação com o trabalho realizado. Isso não significa que elas não percebam as precárias condições da profissão, a gama de atribuições que a escola abraçou sem ser consultada, fatores esses que desestabilizam as certezas da profissão, interferindo no sentimento dos professores de pertença à classe. Safira confirma essas colocações, pois não pretende investir em seu desenvolvimento profissional, ela quer realizar um trabalho que lhe traga retorno financeiro e não apenas satisfação pessoal.

Essas considerações facultam constatar que a realização do trabalho das professoras vai projetando alterações na identidade, gerando “transformações na consciência (tanto quanto na atividade)” (CIAMPA, 1987, p. 186). Ou seja, é o processo de morte e vida citado por Ciampa (Op. Cit., p. 16), pois “Morte-e-vida é um outro nome para identidade. Identidade é metamorfose”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos de constituição da identidade do professor de Língua Portuguesa, objetivo geral dessa pesquisa, puderam ser observados pelas vozes das seis professoras entrevistadas. É importante destacar que, frente às exigências da sociedade contemporânea para a profissão docente, ouve-se falar em crise de identidade. De acordo com Marcelo (2009) ao citar Day, Elliot, & Kington (2005, p.112), isso foi impulsionado pelas “mudanças nas condições internas e externas das escolas [e que] produziram condições de extrema incerteza e crise de identidade dentro do que historicamente foi, para muitos professores, uma profissão estável”. Nesse momento, os olhares precisam ser direcionados para o tempo presente, pois a profissão docente necessita se transformar, como bem diz Gadotti (2011): “um velho professor está realmente desaparecendo e espero que nesse velho professor esteja nascendo um novo professor”. Assim, acreditamos que é necessário investir na pessoa do professor, considerando a abrangência de seu trabalho, que pode ir muito além dos muros da escola. Os discursos dos professores não são neutros, suas ações, as tomadas de decisão, a organização do planejamento, a forma de avaliar, a postura em sala de aula evidenciam quem é esse professor e podem deixar marcas em seus alunos tanto positivas quanto negativas. Por esses motivos acreditamos na preciosidade da profissão para a sociedade e, nesse sentido, na importância de investimentos na educação como um todo, sobretudo na pessoa do professor e em sua formação. Como já foi bastante explorado, o trabalho do professor vai muito além de simplesmente “transmitir” conhecimento, ele passa a ser visto como exemplo possível de ser seguido pelos alunos. No caso das professoras entrevistadas, sujeitos desta pesquisa, elas tiveram oportunidade de voltar o olhar para si em seu processo de constituição, conduzindo à reflexão sobre seu trabalho e a identificação ou não com a profissão.

Os processos de constituição das professoras ocorreram de várias formas: a influência de seus professores, a intimidade com a leitura e a questão da vocação também foi citada.

Nesses processos, destacamos a influência do tempo histórico e cultural, como também as relações sociais vivenciadas pelas professoras. Esses ingredientes são determinantes para os processos de constituição das professoras de Língua

Portuguesa, propiciando identidade (ou não) com a profissão docente, pois “a identidade é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos” (MARCELO, 2009, p. 114).

Nesse sentido, as identidades vão sendo constituídas ao longo da vida, num processo dialético de morte-e-vida, conforme demarca Ciampa (1987, p.129): “Entendo que ela traduz o real movimento da identidade, uma dialética que permite desvelar seu caráter de metamorfose”. Essa metamorfose pode ser observada nas falas das professoras, inseridas em contextos sociais em constante transformação; “transformações essas nas quais o local e o global, a estabilidade e a mudança, estão desempenhando um papel desestabilizador no que diz respeito às certezas que em outras décadas caracterizaram nossas sociedades” (MARCELO, 2009, p. 114).

As narrativas apresentadas pelas professoras revelam que não podemos sinalizar apenas uma identidade para essas professoras. Mas identidades. Percebemos que existe um sentimento de pertença, formas de ser e estar na profissão, assegurando-lhes permanência, mas também transformações nos modos de ensinar, atualizadas pelas gerações. Ou seja, parte da identidade existente é renovada de acordo com as exigências do contexto e outra parte se mantém.

A concepção de que professores de LP possuem uma identidade leitora não correspondeu à realidade apresentada nesta pesquisa. As professoras demonstraram disposição de se amoldarem a uma identidade leitora, elas mesmas se colocaram como leitoras; porém, as condições de trabalho impedem-nas de se enquadrarem nesse modelo. O esforço em preencher esse requisito é impossibilitado principalmente àquelas professoras que ministram aulas em período integral, em que tanto a parte física quanto a emocional ficam sobrecarregadas ao final de cada jornada diária de trabalho, prejudicando sobremaneira essa identidade leitora.

Observamos que as professoras estão, de certa forma, cientes dos desafios impostos pela profissão docente; porém, esses desafios não são colocados como empecilhos para continuarem sendo professoras, segundo a voz de 5 dessas professoras. Algo forte as segura na profissão: o amor pela docência. Ser professor não é para todos, identificar-se com a leitura, com a escrita, mas também gostar de estar com os alunos numa sala de aula, ser paciente e acima de tudo, buscar eternamente melhorias para a prática são elementos imprescindíveis para continuar

no trabalho docente. Somente gostar de ser professor, porém, não garante permanência; é necessário comprometer-se com a profissão, de acordo com Freire (2011, p. 26) ao dizer que, quem vive com autenticidade a profissão participa “de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade”. É com esse compromisso que nós, professores, deveríamos escolher e permanecer na docência.

Porém, para viver com decência a profissão docente, acreditamos que o primeiro passo a ser dado é ouvir o que nós, professores, temos a dizer sobre nossa constituição, sobre nossa formação, sobre as lacunas existentes nessa formação, a fim de orientar formações futuras; como também escutar o que nós, professores, temos a dizer sobre as reais condições e necessidades na realização desse trabalho. Em comum acordo com Kramer (1998, p. 32), “seria fundamental se pudessemos generalizar e introduzir no processo de formação de professores a prática de ouvir o outro, o que exigiria que os próprios formadores aguçassem seus ouvidos”. Acreditamos que essa atitude poderá incentivar e conquistar mais interessados por essa preciosa profissão, contribuindo também para a permanência e identificação com ela.

Percebemos, também, que as professoras apreciaram falar de si para alguém disposto a ouvi-las; pois “rever a própria trajetória [...], reler aquilo que foi escrito em cada um de nós [...] podem se constituir em ações formadoras da maior importância” (KRAMER, 2001, p.189). No entanto, pareceu-nos que suas palavras eram medidas, com cuidado para evitar transparecer suas “mazelas” frente à profissão docente. Esse cuidado em não “se mostrar”, parece-nos uma tendência muito forte na contemporaneidade, pois entendemos que, o ritmo acelerado da vida moderna, determina rigor em tudo o que as pessoas fazem ou dizem, transformando-as e desestabilizando-as, sobretudo, as identidades docentes.

Assim, constatamos intenções das professoras em permanecer na docência, com exceção, apenas, de uma delas, mesmo diante da insatisfação financeira por elas mencionada. Parece-nos que um caminho inovador poderia ser desbravado no sentido de levar condições de profissionalização para todos nós que somos professores, trazendo à cena quem realmente realiza o trabalho diariamente. Acreditamos numa formação continuada que parta do pressuposto das necessidades formativas do professor, iniciando com uma escuta atenta desses

professores. Dessa forma, não ficaríamos silenciados, cada qual isolado em uma sala de aula, convivendo com incertezas que muitas vezes, geram a não identificação e outras, até o abandono da profissão.

Finalizamos essas considerações, reforçando-nos nas palavras de Araújo (2011, p.113), ao dizer que: “só existirá ensino de qualidade se o professor e a professora forem tratados como as verdadeiras autoridades da educação, com formação continuada, remuneração adequada e sólido compromisso com a educação das crianças e jovens”. E isso só atingiremos com políticas públicas em favor do sistema educacional nacional, estadual e municipal. Esses novos olhares sobre a profissão, provavelmente, possibilitarão aos professores identidade e permanência na profissão, como também metamorfose na relação com seu trabalho, permitindo morte, mas acima de tudo vida, deixando despertar a Severina que existe em cada um.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. Os números da cultura. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

ALMEIDA, Ana Lúcia de Campos. O professor-leitor, sua identidade e sua práxis. *In*: KLEIMAN, Angela B. (org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 14^a ed. – Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012.

_____. **Filosofia da Ciência: Introdução ao jogo e a suas regras**. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2012 – 17^a edição.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. **Professores Leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e saberes**. 1^a edição., 1 reimp. - Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Revista Educação, Porto Alegre, v.33, n.3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANGELO, Graziela Lucci de. **Revisitando o ensino tradicional de Língua Portuguesa**. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP: São Paulo, 2005. (Tese de Doutorado).

ANNIBAL, Sérgio Fabiano. **Aspectos mediadores e a identidade docente na sociedade contemporânea: o contexto do ensino de língua portuguesa**. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP: Marília, 2009. (Tese de Doutorado).

ANPED – **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em 08/06/2013.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial. 2003.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3ª ed. – ver. e ampl. – São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Alex Pereira de. **A ordem do discurso e a violência simbólica nos PCN e nas OCN: em questão a (id)entidade do professor de português construída sob a força da lei**. Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus: BA, 2011 (Dissertação de Mestrado).

ARAÚJO, Alex P. de; FERREIRA, Élide Paulina. **A identidade em parâmetros curriculares: em questão a subjetividade do professor de português**. Revista Eletrônica de Educação, v.5, n. 2, nov. 2011. Artigos. ISSN 1982-7199.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 7ª ed. – Petrópolis, RJ: 2012.

_____. Condição docente, trabalho e formação. *In*: SOUZA, João Valdir (org.). **Formação de professores para a Educação Básica: 10 anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 191 a 209.

BARRÉ-DE-MINIAC, Christine. Saber ler e escrever numa dada sociedade. *In*: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (orgs.). **Ensino de língua, representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). *In*: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio A. G. (orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros, Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura história da cultura**. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. - 7ª ed. – São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERENBLUM, Andrea. **A invenção da palavra oficial – identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 3ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **IDEB – Resultados e Metas**. Disponível em <www.ideb.inep.gov.br>. Acesso em 08/07/2013.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 15/05/2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**/Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitor Interditado. *In*: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da (orgs.). **Leituras do Professor**. Campinas: SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998 (Coleção Leituras no Brasil).

BUNZEN, Clecio. **A fabricação da disciplina escolar português**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v.11, n.34, p.885-911, set/dez., 2011.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. Tradução Heloíza Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa: tradução da introdução Gênese Andrade. 4ª ed., 4ª reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. Tradução Maria Letícia Ferreira, - 1ª ed. – 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2012.

CAPES – **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em 30/05/2013.

CARLOTTO, Mary Sandra; CÂMARA, Sheila Gonçalves. **Análise da produção científica sobre a Síndrome de *Bournout* no Brasil**. Revista Psico, v.39, n. 2, pp. 152-158, abr./jun.2008. Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/.../3035>. Data de

acesso: 21/08/2013.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e A história da Severina – Um ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Identidade**. In Psicologia Social: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 2004.

COSTA, Sérgio Roberto. A construção de “títulos” em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In: ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

DINIZ, Júlio Emílio. **Formação de professores – pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (trad. e orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila Andrade (orgs.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **Educar em tempos incertos**. Trad. Fátima Murad. – Porto Alegre: Artemed, 2004.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, 2008 (reimpressão).

FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da Norma**. 2ª ed., Edições Loyola: São Paulo, 2004.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. Professores na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade. *In*: FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto, Portugal: Porto Editora Ltda., 2009.

FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. Ilustrado por Julie Vivas; tradução de Gilda Aquino – São Paulo: Brinque-Book, 1995.

FREIRE, **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paulo Freire, São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos. **Em direção a uma política para a formação de professores**. Revista eletrônica Em Aberto, Brasília, ano 12, n. 54, abr./jun., 1992. Disponível em: www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/801/720. Acessado em: 04/09/2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, 2ª edição.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2ª ed. – São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

_____. **História das ideias pedagógicas**. 8ª ed. – São Paulo: Ática, 1999.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologias da Pesquisa em Educação**. 2ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. **Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 98, p.85-90, ago. 1996. Disponível em www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/249.pdf. Acessado em 10/02/2013.

GERALDI, João Wanderley. Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas; de práticas a objetos. Revista Língua & Letras. Número Especial – XIX CELLIP – 1º

Semestre de 2011. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/index>>. Acessado em 07/01/2014.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, António (orgs.). **Vidas de professores**. 2ª edição. Porto: Porto Editora, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª ed. – Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1982.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia *et al.* **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11ª edição, 1ª reimpressão – Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (orgs.). **Vidas de professores**. 2ª edição. Porto: Porto Editora, 2007.

IDEB - **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Endereço eletrônico: www.ideb.inep.gov.br. Acesso em 08/07/2013.

KLEIMAN, Angela B.(orgs.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: SP: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

KRAMER, Sonia. **Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação**. Revista Brasileira de Educação. Jan./Fev./Mar./Abr., 1998, nº 7. Disponível em <www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde07/rbde07_04_sonia_kramer.pdf>. Data do acesso: 29/09/2013.

_____. Linguagem e história: o papel da narrativa e da escrita na constituição de sujeitos sociais. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. *In*: ZILBERMAN, Regina (orgs.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 8ª ed. – Porto Alegre, Mercado Aberto, 1988.

LANE, Silvia T.M. Prefácio. *In*: CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e A história da Severina – Um ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? : novas exigências educacionais e profissão docente**. 13ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Fernando de. **Condições de trabalho dos docentes dos anos finais do ensino fundamental**. Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE: Joinville – 2013 (Dissertação de Mestrado).

LOPES, Maria do Socorro Morato Lopes. **A constituição da identidade do professor de Língua Portuguesa na imprensa: uma abordagem discursiva**. Universidade Federal do Pará – UFPA: Belém/PA – 2012. (Dissertação de Mestrado).

LOPES, Regina Maria G. Pereira. Concepções pedagógicas e emancipação humana: um estudo crítico. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n.89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo: Política, Cultura e Poder**. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp. 98-113, Jul./Dez. 2006. Disponível em <www.currilosemfronteiras.org>. Data do acesso: 10/09/2013.

MAGALHÃES, Izabel. **Introdução: A Análise de Discurso Crítica**. *D.E.L.T.A.*, 21: Especial, 2005, p.1-9.

MARCELO, Carlos. **A identidade docente: constantes e desafios**. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. Nº 01, p.109-131, ago./dez. 2009.

Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Data do acesso: 10/04/2012.

MARCUSCHI, Beth. Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual. *In*: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTI, Marianne C.B. (orgs.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Escrevendo na escola para a vida. *In*: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salette Ribas da (orgs.). **Leituras do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

MÁRQUEZ, Gabriel Garcia. **Viver para contar**. Tradução Eric Nepomuceno, 2ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2003.

MELO, Iran Ferreira de. **Análise do discurso e análise crítica do discurso: desdobramentos e intersecções**. Revista Eletrônica de Divulgação em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. Ano 05, nº 11 – 2º semestre de 2009 – ISSN 1807-5193.

MUCIDA, Ângela. **Escrita de uma memória que não se apaga – Envelhecimento e velhice**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NACARATO, Adair Mendes; VARANI, Adriana; CARVALHO, Valéria de. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. *In*: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

NETO, João Cabral de Melo. **Morte e vida severina; e, Outros poemas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

NÓVOA, António (orgs.). Os professores e as histórias da sua vida. *In*: _____. **Vidas de professores**. 2ª edição. Porto: Porto Editora, 2007.

_____. **Para uma formação construída dentro da profissão**. 2009. Disponível em: <www.revistaeducacion.mec.es/re30_09por.pdf>. Acessado em 10/04/2012.

_____. **Percorrendo a pedagogia do século XX, para entrar no XXI. O regresso dos professores.** Projeto Fênix, 18 fev. 2011. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=UlcSVz9xITQ>>. Acessado em: 26/03/2012.

_____. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.** Palestra organizada pelo Sindicato dos professores de São Paulo – SINPRO/SP, 2007. Disponível em: < www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acessado em 20/07/2013.

PESCE, Marli Kruger de. **A formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura: a perspectiva do professor formador e dos licenciandos.** Pontifícia Universidade Católica – PUC: São Paulo, 2012 (Tese de Doutorado).

PIETRI, Émerson de. **Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v.15, n.43, jan./abr., 2010.

_____. Os estudos da linguagem e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. *In*: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek (orgs.). **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). Professor: formação, identidade e trabalho docente. *In*: _____ **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

PLACCO, Vera M. N. de Souza; SOUZA, Vera L. T. de. Identidade de professores: considerações críticas sobre perspectivas teóricas e suas possibilidades na pesquisa. *In*: CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; HOBOLD, Márcia de Souza; AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. **Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa.** Joinville, SC: Editora Univille, 2010.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social.** Revista Estudo Históricas, Rio de Janeiro, vol. 5, n.10, 1992, p.200-212. Disponível em <www.bibliotecadigital.fgv.br>. Acessado em 06/09/2013.

POMPÍLIO, Berenice Wanderley *et al.* Os PCNs: Uma experiência de formação de professores do ensino fundamental. *In*: ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

PORTELLI, Alexandro. **Ensaio de história oral.** São Paulo: Letra e Voz, 2010.

REGO, Teresa Cristina Rego. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 20ª edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Que é ser professor hoje? – A profissionalidade docente revisitada**. Revista da ESES, 9, Nova Série, 79-87. Lisboa: 2008.

ROJO, Roxane. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. *In*: _____. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

SANTOS, Carmi Ferraz. O ensino da língua na escola: dos tipos aos gêneros. *In*: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVACALTE, Marianne C. B. (orgs.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 9ªed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41ª ed. revista. – Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª edição ver. – Campinas, SP: Autores Associados, 2010 – (Coleção memória e educação).

SciELO - **Scientific Electronic Library Online**. Disponível em <<http://www.scielo.org>> Acesso em 30/05/2013.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da Norma**. 2ª edição – São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. Letramento e escolarização. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling - 6ª ed. - Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOMBRIO, Leila Mattos. **As percepções de professores de língua portuguesa sobre o programa de formação continuada Gestar II e sua contribuição para o**

trabalho com gêneros textuais/discursivos. Joinville: UNIVILLE, 2013 (Dissertação de Mestrado).

SOUZA, Elizeu Clementino. **A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação.** In: Revista Educação em Questão, Natal, v.25, n.11, p.22-39, jan./abr. 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Tradução de João Batista Kreuch, 6ª edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1.ed. – 21. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2012.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** 2ª ed. – Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. (1934) **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Organizadores: Michael Cole... (et al.); tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 7ª. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. **É preciso ir aos porões.** Revista Brasileira de Educação. V. 17, n.50, maio-ago. 2012. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a02.pdf>. Acesso em 21/09/2013.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). Pesquisa qualitativa em Educação: origens e desenvolvimentos. In: _____ **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação.** 2ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ANEXOS

PARECER Nº 448/2012 DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVILLE

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO DE JOINVILLE - FURJ
UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE



Joinville, 26 de outubro de 2012

OFÍCIO N.º 448/2012 - PRPPG/ CEP

Para Prof. Teresinha da Silva Sezerino
Dissertação – Mestrado em Educação
UNIVILLE

ASSUNTO: Parecer Processo nº 186/2012

O Projeto de pesquisa intitulado “**A IDENTIDADE DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: PERCORRENDO CAMINHOS**” e seu Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de sua responsabilidade, foram **APROVADOS** pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE, após terem sido analisados e verificados que atendem plenamente aos parâmetros descritos na Res. CNS 196/96 e complementares, e Res. 19/07 CEP/UNIVILLE, conforme parecer em anexo.

Lembramos que, ao finalizar a pesquisa, deverá ser encaminhado ao CEP/UNIVILLE o relatório final.

Atenciosamente,

Eleide Abril Gordon Findlay
Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE



Campus Joinville
Rua Paulo Malchitzki nº 10 - Zona Industrial
CEP: 89219-710 - Joinville/SC
Fone: (47) 3464-9080 - Fax: (47) 3473-0131
www.univille.br

Unidade Centro - Joinville
Rua Ministro Calógeras, 437 - Centro
CEP 89202-207 - Joinville/SC
Fone: (47) 3422-3021

Unidade São Francisco do Sul
Rodovia Duque de Caxias Km 8 Poste 128 - Iperoba
CEP: 89.240-000 - São Francisco do Sul/SC
Telefone: (47) 3442-2577

Campus São Bento do Sul
R. Norberto Edouardo Weiermann, 230 - Colonial
Caixa Postal 41 - CEP: 89290-000 - São Bento do Sul/SC
Telefones: (47) 3631-9100

PARECER DO PROJETO DE PESQUISA

1) DADOS GERAIS

Nº do Protocolo: 11/0912

Nº do Processo: 186/2012

Data de Entrada no Comitê: 18/09/12

Instituição: UNIVILLE

Área Temática Especial: (X) Não () Sim. Qual?

Fonte Financiadora: Pesquisadora Responsável

2) TÍTULO

A identidade de professores de língua portuguesa: percorrendo caminhos

3) PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Teresinha da Silva Sezerino

4) PARTICIPANTE

Rosana Mara Koerner

5) SUMÁRIO DO PROTOCOLO

A Folha de Rosto está com todos os campos preenchidos e assinado pelo Coordenador do Curso de Mestrado em Educação da UNIVILLE.

Os currículos apresentados, do responsável e do participante, estão adequados para o que requer a pesquisa proposta.

O objetivo geral da pesquisa é “Conhecer os processos de constituição da identidade de professores de Língua Portuguesa em início e em final de carreira.”

A justificativa, a revisão de literatura, os objetivos específicos e ampla referência bibliográfica compõem o projeto proposto, conforme determina a resolução 196/96.

O local da pesquisa será as Escolas da Rede Municipal de Ensino de Joinville – Santa Catarina. A carta de anuência da Secretaria da Educação do Município de Joinville está anexada ao projeto de pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa serão Professores que lecionam no Ensino Fundamental II, na disciplina de Língua Portuguesa, efetivos na Rede Municipal de Ensino, em Joinville, e que estão em início e em final de carreira.

A natureza da pesquisa é qualitativa e os procedimentos de coleta de dados abrangem, principalmente, dois momentos, o contato com os participantes do estudo, a partir de uma carta convite e a realização de entrevista semiestruturada (questões em anexo), convergente ao objetivo proposto.

Após aceitação voluntária para realização da entrevista, será feita a seleção num total de 4 professores, cujas informações serão gravadas, posteriormente transcritas e servirão de base para a elaboração da dissertação de mestrado da

pesquisadora. O local das entrevistas será marcado respeitando a disponibilidade dos entrevistados.

Não ficou claro os critérios de seleção dos 4 entrevistados, parece-se nos que essa seleção será feita a partir da carta resposta à carta contato, a partir do texto do professor.

A autora do projeto menciona que os riscos que envolvem os sujeitos da pesquisa são mínimos, também estão descritos os benefícios da investigação.

O TCLE, anexado ao projeto, está elaborado em forma de convite aos sujeitos que participarão do estudo proposto como é recomendado pelo CEP/UNIVILLE, também consta por escrito no texto a informação referente às duas vias, em que uma ficará com o participante e a outra com o pesquisador.

O orçamento foi detalhado e terá a despesa geral de R\$4.100,00. Valor a ser custeado pela mestranda, dessa forma não observa-se aparente conflito de interesses.

O cronograma apresentado prevê várias etapas e a coleta de dados com os sujeitos da pesquisa está prevista para ocorrer a partir de dezembro/2012, atendendo o que pede Res. 196/96, VI.2.e. Não está explicitado que a pesquisa somente iniciará após o parecer deste Comitê de Ética.

Os dados serão codificados e analisados conforme os procedimentos teóricos metodológicos da Análise Crítica do Discurso. Não está explicitado no texto se os resultados da pesquisa serão disponibilizados à entidade onde será realizado o estudo.

Os resultados esperados forma explicitados no projeto proposto.

6) PARECER

- () Não aprovado;
 (X) Aprovado;
 () Aprovado, a ser encaminhado à CONEP para registro;
 () Aprovado, a ser encaminhado à CONEP para apreciação e parecer;
 () Com Pendências.

A partir da análise, constata-se que o projeto intitulado **“A IDENTIDADE DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: PERCORRENDO CAMINHOS”** atende plenamente a Resolução CNS 196/96 e complementares, e a Resolução 19/07 CEPE/UNIVILLE, para realização de pesquisas com seres humanos, sendo o projeto aprovado.

Joinville, 26 de outubro de 2012


 Eleide Abril Gordon Findlay

Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE

APÊNDICES

Os apêndices estão classificados por letras alfabéticas, sendo que cada letra se refere a uma pergunta que conduziu as entrevistas semiestruturadas. Como já mencionamos no interior deste, os nomes utilizados para as seis professoras são fictícios e foram emprestados de pedras preciosas, sendo que não houve nenhum critério *a priori* para nomear estas professoras.

APÊNDICE A - PERGUNTA Nº 1

Gostaria que você me falasse sobre como você se tornou professor/a, se alguém o/a influenciou nessa decisão, quando isso ocorreu, por que escolheu essa disciplina, qual sua relação com a leitura e a escrita, enfim, como foi esse seu caminhar até hoje.

PÉROLA

Bom, é... no sexto ano do ginásio eu tinha uma professora de Ciências que recitava poesia e...e... (pausa) eu ficava emocionada, né, com a poesia, então, ali começou assim brotar alguma coisinha dentro de mim, um sentimento de gostar das letras, né. Ela era de Ciências e... as ciências não tinha nada a ver isso, mas aquilo era diferente né, mexia, mexia com a gente. Ah! Naquela fase de adolescência em que... fase de adolescência em que você tá despertando pro amor, pras coisas, e ela falava aquelas coisas bonitas, né. Aí eu... é como se fosse ver nela um modelo, né. Ela chegava na sala de aula, é primeira coisa que ela fazia era lite... leitura de uma poesia. Eu lembro de uma do Jota G, de Araújo Jorge, hoje pouco falado, né, só se você pesquisar e aquilo foi engrandecendo dentro de mim e eu fui gostando de poesia, fui amando poesia por causa daquilo. Depois no nono ano tive uma professora de português que contava histórias e ela dizia assim: faça um desenho sobre isso, imagine como que é essa história e enquanto eu conto você vai imaginando como que é a árvore, como que é o pássaro que está na árvore, como que é a história que eu tô contando. Daí eu passei a gostar de, de histórias, de poesias, ali no ginásio ainda. Fiz o ensino médio fiz contabilidade que não tinha nada a ver, teve algumas matérias assim que até eu fui muito mal, física, por exemplo, né, quase reprovei em física no ensino médio, mas... o, o professor dizia assim, ela taxava a gente de burra, dizia assim, é ... quem não entender isso tem que pastar, ele tinha um linguajar assim bem chulo, né, com os alunos...

Pesquisadora: Você pode me dizer que década que foi isso?

É... 80, não 70, década de 80. Ih... mesmo assim, lá em Mafra só tinha 3 faculdades: tinha Ciências, Letras e Matemática. Quando saiu ... eu saí do ensino médio, eu fiquei um ano parada, eu pensei, eu não vou estudar, quero decidir o que quero e aí apareceu as Letras, Ciências e Matemática, i eu me encaixei naquela que eu achei que era minha área. Eu amei o curso! Eu trabalhava o dia todinho e estudava à noite, mas eu amei o curso. Então era o que eu gostava, né, era a sementinha lá de trás ainda, né, iii eu gostava de psicologia dentro de Letras, i mesmo no cansaço do dia-a-dia, estudando à noite das 7, das 19 h até 22 h, 22h né, 23 às vezes, eu enfrentava aquilo com prazer porque era o que eu gostava, né, então aí despertou a minha vontade de trabalhar. Lá em Mafra não tinha... não tinha vaga pra professores, então quando eu casei que eu vim pra Joinville já né...

Pesquisadora: Em que ano foi isso?

87. Aí eu vim pra Joinville, iii logo pensei assim: no que que eu vou trabalhar? Aí já procurei a secretaria do estado, entrei... trabalhei com o ensino médio no estado

dois anos iii... fiz o concurso do município e passei a trabalhar no município, 20 horas né...

Pesquisadora: *E desde então...*

Desde então eu tô no município até hoje (risos) deixei do estado i continuo dando aula, trabalhando, gosto, é trabalhoso mais eu gosto, gosto daquilo que eu faço, não saberia fazer outra coisa.

Pesquisadora: *Você poderia falar um pouquinho mais sobre a tua... o teu trabalho em sala de aula, desde que entrou no município, como que é o teu trabalho em sala de aula, como que você analisaria isso?*

Eu sempre olho o aluno como se fosse um filho, não um filho que eu vou proteger, um filho que eu vou ensinar. Então se aquele filho tem uma dificuldade muito grande, eu vou procurar é... ensiná-lo, fazer com que ele melhore, da melhor forma possível. Aquele que já tá encaminhado, que já sabe muitas coisas ele só vai melhorar, é dessa forma que eu olho, não superprotetora, mas olhando dessa forma que uma pessoa é diferente da outra, e que você pode ensiná-lo da melhor maneira possível, né, pra que ele aprenda.

É... da gramática, do ... da língua portuguesa, sempre mesclando. Teve época que a gente recebia o planejamento da prefeitura e tinha que ser aquilo ali, a gramática pura, isolada e depois que foram vindo os textos, né, bastante tempo depois, quase 20 anos depois, né.

SAFIRA

Eu tava conversando com o meu pai essa semana sobre o que me despertou a gostar com a leitura, aí eu lembrei que a gente tinha uma estante bem antiga lá em casa, com vários livros antigos lá em casa, ele sempre falava assim, ele não lia, mas ele falava assim: filha tem que ler, é importante pra ser alguém na vida. E aí eu acho que aquilo ficou tão no subconsciente que quando eu me tornei adolescente eu ia pra biblioteca e me apaixonava pelos livros quando eu comecei a conhecer a literatura. liii, quando eu tava na no terceiro ano do ensino médio, eu não sabia ainda o que queria, uma professora de português me deu um livro, me emprestou um livro do Machado de Assis, que é o Contos e quando eu li aquele conto “A cartomante” do Machado de Assis eu me apaixonei. Foi o primeiro contato consciente de que a literatura trabalha com a subjetividade, e aí aquilo me fascinou, me pegou e aí tá, vou fazer Letras. Só que o que acontece, gostar de literatura é uma coisa, agora você trabalhar em sala de aula é outra. E aí o choque, né. Quando eu comecei a trabalhar, quando eu comecei a ensinar, eu vi que... eu comecei a perceber que não era como eu imaginava que fosse, embora eu sempre tivesse exemplo de professores de português desde a minha 5ª série que eu tinha assim como destaque, foi isso... a gente vai guardando no subconsciente, talvez, assim aquele exemplo de professores. E eu tive excelentes professoras de português e era rede pública municipal, as professoras eram muito boas, então acho que um

pouquinho de cada coisa vai influenciando, às vezes, às vezes até a gente percebeu o que a gente quer.

Mas o meu primeiro contato com a sala de aula foi um choque, assim... eu imaginava que eu ia ... claro, eu tinha 18 anos, né, a primeira vez que eu entrei na sala, foi na época da faculdade, imaginei que fosse mais fácil, imaginei que a gente ia entrar na sala e ia falar pros alunos, isso aqui é assim, você vai fazer isso e todo mundo ia fazer. E hoje em dia não, hoje em dia eu já tô acostumada, já comecei a perceber que não é bem assim. Porque eles precisam de estímulos, eles precisam... que eles estão numa fase em que eles são barulhentos, em que eles estão dispersos, em que eles quase não têm concentração, isso tudo é difícil, porque você não tem que tomar só o conteúdo, tem que dominar a sala inteira, saber que você tá lidando com pessoas diferentes e que eles não são um conjunto de pessoas iguais, são todos diferentes, isso é difícil na nossa profissão.

Pesquisadora: É bastante desafiador né...

Então, assim, do começo da minha profissão são tantas coisas, uma vida, a cadeira da faculdade tudo o que você aprende, é tudo muito bom ir pra realidade, aquele choque e aí depois, aprender a trabalhar com isso, eu não sei, eu acho que vou me aposentar aprendendo a lidar com eles ainda, porque cada dia é um desafio.

Pesquisadora: Então basicamente quem te influenciou, primeiramente foi seu pai?

Acho que na leitura, no hábito da leitura e ver a leitura como algo importante foi meu pai. Iiiii, os professores que eu tive foram exemplos também pra mim, desde a quinta série tive sempre professoras de português que me chamavam a atenção, assim, pela forma como trabalhavam, pela matéria que... porque eu sempre tive mais facilidade... não mais que as outras matérias, mas eu tinha facilidade...

Pesquisadora: Tipo uma identificação, talvez, com essa matéria?

É, mas principalmente o que me decidiu fazer essa formação foi a literatura, muito mais do que a gramática.

AMETISTA

Bom, a minha trajetória como professora... eu sou uma menina de família humilde, né, a minha família... meus pais são semianalfabetos, então meu sonho era ser professora. Mas quando eu terminei a 8ª série, na minha cidade não tinha o magistério durante a noite e eu tinha que optar por fazer contabilidade pra trabalhar à noite. Daí eu fiz a contabilidade, mas o meu sonho... eu via as minhas amigas fazendo o magistério durante o dia, mas eu tinha que trabalhar pra ajudar no sustento da família, daí teve uma época em... quando saiu a primeira turma de educação à distância, era pelo colégio Bagosi de Curitiba, IEDC – Instituto de

Educação à distância de Curitiba, eu fiz... eu fiz o magistério no sábado e no domingo e uma vez na semana e era bem... como era a primeira turma, era bem puxado, tinha que responder aquelas, aquelas apostila enorme, tudo em cima do Jean Piaget, foi uma... bem inovador, começou em 1999, e nesse época eu trabalhei... larguei de trabalhar em escritório pra trabalhar na APAE. Na APAE eu me apaixonei assim pela educação especial. Daí eu trabalhei na APAE de Ivaiporã, durante 7 anos, daí mudei pra Joinville, daí eu optei pra fazer curso de Letras porque tanto fazia eu fazer Pedagogia ou curso de Letras, eu queria fazer a pós na área de educação especial, e quando eu fui fazer Letras... como eu sou... gosto muito de ler, eu sou leitora, né, eu gostei muito do curso de Letras também, e eu fiquei meio período na educação especial, meio período na área de... na área de LP. Daí eu fiz concurso há 3 anos atrás no município, passei, e quando eu tive filhos eu optei por trabalhar apenas meio período e não... daí eu deixei a educação especial, mal sabia eu que eu ia ter um filho especial, né. E... gosto muito de trabalhar na educação, me balanço muito assim, quando eu tive filhos pra parar, mas assim, o amor pela profissão, embora hoje é difícil, né, você tem que tá sempre... tipo assim, você às vezes tem que resolver situações que não cabe... eu sempre falo pros alunos que eu não sou mãe, né, sou professora, venho pra ensinar vocês, pra mediar meu conhecimento, não venho pra educá-los, mas cabe muito... hoje assim... os valores né, os pais não ensinam valores pros filhos, a minha dificuldade hoje é... eu percebo... eu trabalho num bairro assim... um bairro humilde, né, que os pais eles vão trabalhar fora em busca de dar o material pros filhos, então eu vou... crianças assim com celular de ponta, com tênis de marca, da Nike, né, mas o pai tá o tempo todo trabalhando fora pra poder manter o material, mas não faz atividade, não tem... eles não tem suporte nenhum, não tem controle dentro do...

Pesquisadora: *Emocional...*

É, emocional... limite mesmo, né.

Pesquisadora: *Quando você falou assim, eu tinha um sonho de ser professora, por que, de onde nasceu esse sonho em ser professora?*

Ah, assim, a minha vó era analfabeta e ela falava que ela queria muito ir à escola, então a minha vó era contadora... embora sendo analfabeta, ela contava histórias, assim, eu sou apaixonada por contação de história, né, veio da minha vó e ela falava muito de professora, professora, professora aí...

Pesquisadora: *E durante a tua vida escolar, a tua formação básica, como foi?*

Eu sempre fui... eu sempre falo pros meus alunos, se a gente... eu era de família humilde, mas eu sempre fui a primeira na sala, né, então eu gostava muito de ensinar os amigos, né, eu terminava a tarefa, já ia ensinar os amiguinhos ali, acho que era um dom mesmo de ensinar, né, de passar aquilo que eu sabia.

Pesquisadora: Então, na verdade, além da tua vó quem te estimulou de certa forma, você tinha isso contigo desde pequena...

De querer, de querer ser professora, embora assim... às vezes o meu marido “ai larga, você é muito comunicativa, você tinha que seguir uma profissão que ganhasse dinheiro (risos) porque professor não ganha dinheiro” (risos) ele fala isso pra mim, né, eu tinha que seguir uma profissão que desse dinheiro.

Pesquisadora: Com relação aos professores, eles tiveram alguma influência nessa tua escolha?

Uma professora... tipo assim... uma professora assim que era uma excelente professora que eu gostei, mas assim, não necessariamente, professora, não, porque a nossa... a época de ensino fundamental assim, os professores tinham... eles estavam num pedestal, né, e era muito diferente. Tinha professor que falava dentro da sala de aula, era bem diferente de hoje, os valores também mudaram, assim, né.

Pesquisadora: Se inverteram, no caso.

É, se inverteram. (risos)

JADE

Tá, desde pequena eu sempre gostei, na verdade, de ir pra escola, adorava, quando tinha férias ou feriados ou conselho, assim pra mim eu não... eu não gostava de ficar em casa e depois quando eu fui pro ensino médio, daí eu comecei a trabalhar, na verdade, eu nunca gostei muito de português, eu sempre gostei de inglês, então como eu vi que no curso de Letras tinha as duas habilitações, aí eu fiz... eu entrei na verdade por causa do inglês, no primeiro ano você tem que fazer as duas, português e inglês, depois optar se quer fazer só uma ou continuar as duas, então eu entrei pelo inglês... na faculdade que eu gostei de português, então na faculdade eu tive uma professora chamada Marilene, não sei se ela tá lá ainda, não lembro o sobrenome dela, mas eu lembro que ela era loira, tinha o olho bem azul, assim, e ela fez uns trabalhos com a gente, assim, que me estimulou muito pra leitura. Então,... ali que eu tive um gosto por português, depois eu continuei habilitação dupla ainda, inglês e português, mas... daí assim que eu consegui gostar de Português acho que pelas aulas dela, mas até então eu não tinha ideia de fazer Português, primeiro ano eu ia fazer porque era obrigatório, mas assim, a minha ideia era fazer inglês, i eu continuei português e hoje na verdade eu só dou aula de Português, e comecei a dar aula de Inglês quando entrei no estado desde 3 ou 4 anos e depois aí me concursei em Português, à tarde eu dou aula noutra escola de Português também e tô bem feliz assim.

Pesquisadora: E durante tua formação básica não teve ninguém que te estimulou, como é a tua relação com a leitura e com a escrita?

No ensino fundamental eu tinha uma professora assim bem assim bacana, Elizabete, de Português, gostava assim, mas nada que... a minha aula preferida sempre foi Inglês, sempre foi a aula assim pra mim era a aula top, que era a aula que eu gostava, daí em casa escutava música, pegava letra, aquela coisa assim bem... éééé de pesquisa, né, que eu tinha comigo. E no ensino médio, assim meio que morreu, não tinha assim um professor ai que estimulasse, eu trabalhava o dia inteiro e ia pra faculd... pra escola à noite, então era aquela coisa bem corrida, então não tinha assim muito... mas eu quis sempre quis fazer alguma coisa na área de educação porque eu sempre gostei de estudar, sempre gostei de pesquisa, de tá me formando, atualizando, então escolhi a área por causa disso e eu ia engatar no inglês, porque eu gostava do inglês, depois acabou mudando um pouco.

TURQUESA

Pra começar, eu entrei na faculdade sem influência nenhuma. Quando eu fui fazer a faculdade de Letras, eu tinha um sonho, eu queria fazer uma faculdade, não é porque eu queria ser professora, eu queria fazer uma faculdade. Daí eu optei por Letras porque eu gosto muito, sempre gostei de ler. Então eu comecei o curso, primeiro ano, segundo ano e fui gostando, daí eu continuei. Eu fui entrar numa sala de aula, no... último ano, no estágio só, justamente por ter o problema do financeiro, casada, eu e o meu marido, não tinha ajuda de custo de nenhum lado, meu sogro, sogra, nada, éramos nós, então eu não podia parar de trabalhar, daí eu tinha que continuar a faculdade trabalhando, daí no último ano eu fui pro estágio e eu gostei, eu gostei de dar aula, me identifiquei mais com o ensino médio do que com o fundamental, tanto que a minha... é... o meu desempenho na sala do EM foi melhor do que do EF. Influência eu não tive nenhuma, nem de pai, nem de mãe, de ninguém, ah... você vai ser professora, não, de ninguém, de ninguém...

Pesquisadora: Mas por que você entrou na faculdade de Letras?

Justamente... eu gostava de ler, da leitura, eu gostava de ler, embora não conhecia o curso, não conhecia muito bem o curso, sabia que Letras ia tratar de LP, mas eu não conhecia o curso... o meu sonho era fazer matemática, tá, eu sempre gostava... adorava LP mas eu gostava muito mais de matemática, mas aí pelo fato de matemática ser uma disciplina pesada, um curso pesado e o meu serviço não contribuía pra isso, né, números, números, eu... comentavam assim: Ah, porque começa... o curso começa com 40 e para com 10, agora nem existe, né, aí fui pra Letras, gostei, continuei, aí depois... porque eu sabia que eu tinha uma tia que era professora, mas eu não sabia a formação dela, né, mas não influenciou, mais tarde eu fui saber que a formação dela também era Letras, mais tarde, né, então ela disse pra mim assim: Eu escolhi bem. Tive professores muito bons na Univille como..., tipo Taísa, né, que... não tem como não ter aula com a Taísa e não gostar, né, a Telma, a Telma acho que nem se encontra mais lá, né, acho que ela se aposentou, não sei se foi pra professora, ela é mais nova, né, eu tive professores que deixaram sua contribuição pra mim, mas influência eu não tive nenhuma, nenhuma, eu acho até que eu tive mais influência pra não fazer do que pra fazer, porque eu trabalhei numa loja que o meu chefe dizia: Por que que você não vai fazer Direito, que dá mais

dinheiro? Não sei se você ouviu essa conversa, por que você não vai fazer Direito, Direito dá mais dinheiro.

Pesquisadora: *E você não quis?*

Não, não é pra mim. Hoje eu não me vejo... eu gosto muito de dar aula, estou dando aula porque eu gosto, o salário é... não condiz né com a profissão, deveria ser muito melhor remunerado, mas eu gosto de dar aula, fico na profissão ainda porque eu gosto. Acredito que se... a partir do momento que eu olhar pra um aluno e ele começar a gritar, a ofender, é a hora que eu tenho que rever, né, e mudar de profissão, certo!

ÁGATA

Como é que eu escolhi? Vamos lá. Desde pequena eu já dizia pros meus pais que eu ia ser professora, desde pequena, eu colocava eles sentadinhos na... numa mesinha e fingia que ensinava, né, com uma reguinha, tal, e sempre... sempre tive essa vontade, mas foi no Ensino Médio alguns professores me influenciaram, de Literatura, de Língua Portuguesa porque eu sempre gostei da leitura, não tive tanto uma leitura em casa, mas na escola eu fui muito influenciada. Então acho que foi por esse caminho que eu me... que eu fui seguindo.

Pesquisadora: *Especialmente no Ensino Médio?*

Foi, foi no ensino médio, foi no ensino médio que... quando a gente que escolhe, na verdade, que tem que escolher, tem a escolha, é obrigado a fazer uma escolha e se direcionar, é tem que fazer uma escolha de vestibular tal, é como eu já tinha essa vontade e alguns professores me inspiraram, eu resolvi fazer Letras Português.

Pesquisadora: *E lá na faculdade, como foi...*

Então, lá na faculdade também... dentro da UFSC principalmente tem aquela coisa assim é ... separado, é linguística... é linguística, estudo da gramática tal, a linguística, a literatura, que é mais focado principalmente na teoria literária e a gente tem também é... o ensino. Só que eu sempre fiquei dividida na linguística e no ensino, né... o estudo da gramática, o estudo da linguística com... com a prática em sala de aula. Foi... aí... a gente vai fazendo as escolhas né, por matérias, tal, chegou lá no final da faculdade eu pensei: e agora, o que que eu vou ser, vou ser bacharel, pegar a área da linguística ou eu vou ser professora? Eu dei um jeitinho de juntar as duas coisas, é no meu TCC eu fiz sobre... eu fiz bacharel e licenciada, eu me formei em bacharel e licenciada, e no meu TCC eu juntei, eu fiz o estudo do ENEM, o Exame Nacional do Ensino Médio, daí eu vou dar continuidade no Mestrado, mas ele... eu dei continuidade e eu tentei juntar essas duas coisas, casar a Linguística com o ensino, porque lá dentro a gente é direcionado pra escolher alguma coisa também, a gente aquela pressão.

Pesquisadora: *E você falou antes que alguns professores te influenciaram no EM, porque eles te influenciaram, o que eles tinham assim de diferente?*

Engraçado, eu tinha um professor chamado professor Alencar, ele ainda dá aulas em escolas particulares, e ele era muito... aquele professor bem de terceirão, sabe, que é todo motivado, a gente chama de professor show hoje, faz todo um showzinho, tal, e ele era muito da literatura, aliás ele falava só de literatura, eu gostava muito dos livros, do jeito que ele falava, como ele se comportava, como os alunos olhavam pra ele, pensei pô, vou querer que um dia os alunos olhem pra mim dessa forma também, é só que chegou na faculdade e um me deparei com a Teoria Literária que eu detesto até não poder mais, eu cheguei... tem essa barreira, então eu fui pro lado da Linguística. Eu entrei pela literatura no português, mas acabei me voltando pro lado da linguística, que lá dentro tem uma dinâmica diferente.

APÊNDICE B - PERGUNTA Nº 2

Você se considera uma profissional melhor hoje ou em outra época? Que época foi essa?

PÉROLA

Muito melhor hoje.

Pesquisadora: ... ou num tempo atrás, noutra época?

Muito melhor hoje.

Pesquisadora: Por quê?

Porque eu aprendi com o tempo, eu aprendi, eu busquei, não que alguém me ensinasse, não que a faculdade me ensinou, eles deram recursos pra gente, mas na prática, é o aprendizado de sala que eu tive, não foi supervisora, não foi nada disso. Eu planejei de acordo com o meu pensamento do ensinar.

SAFIRA

Eu me vejo como professora um pouco melhor a cada ano. Porque a cada ano que passa eu..eu vou entendendo melhor o conteúdo que eu passo pra eles, iiiii percebo quiiii vou, vou encontrando formas mais fáceis de passar isso pra eles, mais didática, ééé vou, vou ganhando mais facilidade de, de passar pra eles o conteúdo, e tentar entender. Acredito que a cada ano a gente vai melhorando um pouquinho mais.

AMETISTA

Ah, porque eu tô na realidade começando, né, eu não assim... eu me considero começando ainda, né, eu tô na educação desde... professora de Português faz cinco anos e educação especial fiquei onze anos, eu acho que ainda eu tô começando (risos). Quinze anos eu acho que ainda eu tô começando ainda! (risos).

JADE

Não, melhor hoje.

Pesquisadora: Por quê?

Porque a experiência te faz aprender muito (risos) e como eu trabalhei em várias regiões aqui de Joinville, desde zona sul, até zona norte, zona leste, zona oeste e

cada bairro é uma... né uma cultura e a gente aprende muito com isso, então tem coisas que eu vi que deram certo que eu continuei e muitas coisas que não deram eu tentei melhorar e mesmo assim hoje ainda eu eu vendo que eu tô mais organizada, que eu pesquiso ainda mais, que eu vou mais atrás, mesmo assim ainda tem coisas que a gente vê que sempre tem que melhorar, né, que não dá certo aqui, de repente que deu lá, então vai também do nível do aluno, do do estímulo que ele tem, mas hoje eu me considero melhor do que quando eu comecei, com certeza, mas ainda eu tenho que melhorar muito.

TURQUESA

Hoje, meu, muito melhor, porque eu fui aprendendo com os meus erros, eu fui observando, eu fui aceitando uma correção daqui, até dos meus próprios alunos. Eu lembro que quando eu comecei em 2006, eu só tinha a experiência do estágio. Comecei em 2006, lá em Araquari, no colégio Higino Aguiar, trabalhei com todo o Ensino Médio do noturno, pensa! Quando concluí, né, o ano certinho, aí eu pedi pra escreverem: façam uma avaliação, coisas de novato. Aí uma aluna colocou assim, que eu era uma excelente professora em relação ao conteúdo, à explicação, só que eu tinha que observar que quem mandava na sala era eu. Eu tinha que ter mais esse domínio, pulso firme. Fui pegando aqui, fui pegando ali, hoje, graças a Deus, eu não... eu entro na sala, eu tenho a minha aula, eu tenho né... não, claro, não quero que eles fiquem mudo, mas não é mais como quando eu comecei, a sala era bagunçada. A gente sabe que precisamos de um pouco de silêncio pra termos aula, né, isso em qualquer ambiente, então hoje meu, hoje eu sou muito melhor do que eu... preciso melhorar? Preciso e muito ainda, sinto né, tenho consciência disso, tem pessoas que não pensam assim, né, mas eu penso, eu tenho consciência que eu preciso melhorar a cada dia como professora numa sala de aula e como ser humano, porque antes de ser professora eu sou ser humano e eu trabalho com ser humano, né, tem essa troca, né. Eu acho que você ganha muito teu aluno é... pela tua forma de agir dentro da sala de aula. E hoje, o que mais falta... eu vejo pela minha escola, que é lá no Itinga, tem muita carência afetiva, e a gente acaba se tornando... não era pra ser assim, né, mas a gente acaba se tornando, é além de professor, amigo, psicólogo, às vezes pai, entre outras coisas. Não deveria ser assim, né, mas infelizmente, é.

Pesquisadora: *Essa é a realidade?*

É, não só do Brasil, né, não, Brasil é forte, mais forte aqui...

ÁGATA

Ah, melhor hoje, com certeza.

Pesquisadora: *Por quê?*

Experiência, né, experiência de... que mostra, ah desse jeito não dá, com essa turma não dá, com aquela vai, é... não dessa maneira aqui... sabe, te mostra os caminhos, os macetes da profissão, digamos assim, hoje eu me considero muito melhor, espero que daqui a um ano seja bem melhor também.

APÊNDICE C - PERGUNTA Nº 3

Você costuma ler? O que você normalmente lê?

PÉROLA

Depende do meu estado de espírito com a leitura, por exemplo, eu procuro muito o lado espiritual, eu gosto de leitura... é... leituras espirituais, assim, que... que ajudam a tua mente, o equilíbrio, né, é... leituras que trazem conhecimentos científicos não, dificilmente eu leio é... revistas assim mais teóricas, essas coisas não, mais mesmo pro engrandecimento humano mesmo .

Pesquisadora: E você tem condições de fazer isso normalmente?

Só nas aulas de leitura. Eu não tenho tempo de ler em casa ou hora atividade... só em aulas de leitura, junto com os alunos...

Pesquisadora: Por quê?

Raramente em casa.

Pesquisadora: Por quê?

Por causa da sobrecarga de trabalho, né.

Pesquisadora: Trabalho profissional ou trabalho de casa?

Profissional principalmente. E de casa também. Profissional te sobrecarrega, né, com provas, com trabalhos, com as correções que você tem pra fazer. Porque eu avalio o aluno individualmente, dificilmente faço... faço também trabalho em grupo em duplas, mais é...provas e redações geralmente é individual por causa do aprendizado individual, cada um é individual, cada pessoa e individual, outra pessoa não pode fazer por ele.

SAFIRA

Eu mudo muito, eu leio muito, assim já... ultimamente as minhas últimas leituras estão sendo ficção, que é "O código da Vinci" que eu tô lendo agora, e tô lendo muito sobre empreendedorismo, muito, muito, muito, comendo livro de empreendedorismo.

Pesquisadora: Por algum motivo?

É, penso em ganhar dinheiro (risos). Isso vai me ajudar um pouco, porque abre a cabeça pra muita coisa que a gente não enxerga se a gente não lê sobre isso, então eu tô lendo vários livros sobre empreendedorismo até porque o meu namorado é... é

empreendedor, então ele lê e a gente conversa muito, a gente faz esse círculo de debate, de troca de informações, também, né.

AMETISTA

Muito, ah, eu leio literatura, leio livro de de... ó hoje ainda eu adquiri livro novo, eu sempre leio, gosto... eu leio livros religiosos também, né, então eu sou bem eclética na leitura.

Pesquisadora: *Você tem tempo, condições pra fazer essas leituras?*

Ah, assim... tempo, tempo a gente tenta administrar, né, sempre antes de dormir eu tenho o hábito de ler antes do dormir, então é uma coisa assim que eu sempre estou lendo pra dormir, assim, tem um tempinho eu tô lendo, sempre lendo, então, assim, eu não tenho o hábito de assistir TV, eu sempre tô lendo. Isso é coisa minha, desde a época em que a gente não tinha dinheiro pra comprar livro, eu ia pra biblioteca, desde criança eu saía de casa e ia pra biblioteca ler, pra ler livros, pra folhear a Barsa, na nossa época era a época da Barsa, então eu sempre gostei muito de ler.

JADE

Leio bastante.

Pesquisadora: *O que você normalmente lê?*

Eu gosto de ler ficção científica, os livros que eu mais leio e gosto de ler também livro assim que envolve questões do dia-a-dia, tipo tem aquela autora Marye Keis ou Mary Kingsley alguns falam, que tem aquele livro da melancia, não sei se tu já ouviu falar, tem um livro chamado Férias, que conta bem assim a história do dia-a-dia de uma mulher e a melancia porque ela ficou grávida e ela achava que ela ficou que nem uma melancia daí o marido dela abandonou ela no dia que, que... ela ficou grávida e ela tinha acabado de ganhar o bebê e então aí fala assim assuntos bem do dia-a-dia e ela fala a linguagem bem feminino, então é bem divertido e eu gosto assim de ficção científica, coisas que envolvem arte, ciência, religião, tipo os livro do Dan Brown, tem lá o Código da Vinci, Anjos e Demônios. Autoajuda não gosto de ler muito, eu gosto de ler livro também sobre administração... coisas assim, por exemplo, é... como se organizar, tem a ver com a área administrativa, né, como saber usar o dinheiro, como essas coisas assim eu também gosto de ler, eu também leio bastante sobre isso, e poemas também. Não gosto muito de livro espiritual, apesar de eu ter meu lado espiritual, mas eu não gosto assim muito, acho que repete muito, não gosto muito do Paulo Coelho também (risos), mas eu gosto... eu leio bastante assim. Ontem até fui na Feira do Livro comprei 2 livros.

Pesquisadora: *Você tem tempo de ler?*

Agora, depois que começ... que começaram as aulas de fevereiro pra cá eu só tô lendo uma revista assim, de vez em quando eu leio um artigo, mas livro nenhum eu comecei agora. Eu li 3 livros nas férias, de dezembro a janeiro, mas depois que começaram as aulas eu não comecei a ler nenhum livro, só artigos assim, revistas...

Pesquisadora: *Por quê?*

Tempo. Primeiro porque eu tava acostumada aqui ficar o dia inteiro daí agora eu tô de manhã aqui e a tarde eu tô no Bom Jesus, que é outro ritmo, é outra... é outro esquema, outro funcionamento e lá me suga muito a questão assim de... da parte burocrática da escola, é tudo muito diferente, adoro trabalhar lá, pra mim assim é uma experiência maravilhosa, tá sendo, mas o esquema da escola funciona diferente, então eu dependo muito dos outros. Então às vezes eu chego em casa eu não fiz tal coisa porque eu dependia de uma pessoa daí eu tenho que falar com a pessoa pra poder fazer como que é, como que eu tenho que fazer, como que eu tenho que mandar... é tudo diferente, então isso me suga muito, então eu tô chegando em casa e tô fazendo as coisas de lá ou daqui também digitando nota. Então essa adaptação minha de tá de manhã e a tarde em outra que não é da mesma rede, é diferente, é daí aqui eu sou uma professora, lá eu também sou uma professora, mas são organizações diferentes, então isso me suga bastante e eu não tô tendo tempo pra ler, acho que só depois das férias que eu vou me adaptar bem e voltar assim à rotina de à noite ler um pouquinho assim.

TURQUESA

Eu arrumo tempo. Hoje eu tenho mais tempo, já trabalhei 60 horas, hoje eu estou só com 20 aulas, 24, né, 20 mais 4. Leio, leio muito, muito. Estou lendo agora um livro até que o Cleber falou numa aula e eu fiquei curiosa, que é "A peste", do Alberto Camus, é um clássico da literatura, eu não conhecia, conhecia o autor, é se escreve Camus, mas se lê Camin, é francês, mas eu leio, eu leio muito. Eu leio best-seller, né, tipo Nickolas Sparks, eu leio literatura brasileira, leio revista, meu marido briga comigo porque eu tenho em torno de... só da LP... agora que eu dei uma paradinha, né, eu tenho 90, acho que uma 90 revistas da LP, uma coleção, eu tenho um biblioteca em casa, eu tenho vários livros. Esse ano acho que eu li acho que mais de 7 livros já. Não, eu gosto, eu terminei de ler o "Diário de Anne Frank", porque como eu estava trabalhando... vou entrar no diário, né, aí eu já tinha curiosidade, li, eu terminei de ler "A chave de Sarah", daí eu li intercalado que a professora tinha, né, também é um livro bom, agora estou lendo este "A peste". Aí tem literatura infantil, né, que é gostoso. Eu acho... eu, não sei você, mas eu penso assim, ó, eu gosto de cobrar o que eu faço. Quando eu faço aula de leitura, eu não fico corrigindo prova, não fico... embora, às vezes eu tenho um monte pra fazer, eu pego o livro na aula de leitura, eu pego e começo a ler. Eu cheguei a ler um livro na aula de leitura assim, porque são 4 turmas, né. Eu gosto muito.

ÁGATA

Que tema, né. Então, a minha... aliás, se a gente disser que uma pessoa não lê a gente tá mentindo, né, porque a gente lê o tempo todo, em qualquer lugar a gente precisa ler, até pra pegar um ônibus. Mas... eu tô... eu trabalho aqui na escola como professora de manhã, à tarde eu trabalho pra uma empresa lá de Floripa como designer profissional, fazendo aulas pra EAD e eu ainda de quebra ainda reviso textos, eu tô revisando uma tese de doutorado. Então, assim ó, eu tô 100% lendo todo santo dia, mas livro mesmo que eu pego pra ler, que eu tô lendo agora, eu tô voltada pra literatura infanto-juvenil que é a idade dos meus alunos, então tô lendo pra despertar o interesse neles. Eu li agora há pouco tempo... tô lendo Caim, do Saramago... sabe aquelas coisas que a gente começa a ler um livro, ler outro e fica sempre pela metade? Então, tô lendo Caim, do Saramago, é tô... eu li aquelas crônicas de ... as crônicas não, a série “Como treinar o seu dragão”, que é um livro infanto-juvenil bem pra garotada, e agora na Feira do Livro comprei muito livro, muita coisa pra ler também, tudo de literatura infanto-juvenil pra ler, mas minha lei... parei também nas... ah... Crônicas de Nárnia, não, espera... Brumas de Avalon, da série Brumas de Avalon, tô no primeiro livro ainda também, tá tudo na metade, como eu tenho que ler muito então, fica difícil retomar.

Pesquisadora: *Quando você lê esses livros de literatura?*

Quando? Final de semana, fim de tarde, fim de noite, mas é mais fim de semana assim, quando dá... que eu tenho que deixar as leituras obrigatórias de lado pra ler por prazer, digamos assim.

APÊNDICE D - PERGUNTA Nº 4

Você costuma escrever? O que você escreve?

PÉROLA

Eu não escrevo pra mim, quando é necessário pra escola ou pra reunião pedagógica ou pra alguma coisa, eu adoro escrever. Adoro a escrita. Fora disso não, se tem um curso eu escrevo, se... mas ter o hábito, eu não tenho o hábito da escrita por causa do tempo.

Pesquisadora: E quais escritas você normalmente faz?

Uma redação pessoal é...

Pesquisadora: No teu dia-a-dia.

No meu dia-a-dia? Os planejamentos? Os planejamentos de escola, as avaliações, as... tudo o que tem de escola relacionado à escola. A minha vida cotidiana, eu atualmente não escrevo, pretendo escrever a partir do ano que vem (risos).

Pesquisadora: Ou seja, a tua escrita é voltada unicamente para o trabalho?

Para a profissão, só profissão. A leitura é voltada pra profissão e pro meu intelectual e a escrita é pra profissão.

SAFIRA

Olha, já escrevi mais, já... eu lembro que há uns 3 anos atrás eu criei um blog pra escrever no blog, esse blog se acaba atualizando pouco. Ainda, de vez em quando ainda eu atualizo, mas nem sempre com alguma coisa minha, acabo às vezes atualizando com textos de outras pessoas. Eu tinha que escrever mais, eu sei da importância que é, que tem a escrita, então eu escrevo pouco, muito pouco, raro. Há umas... alguns meses atrás eu comecei a escrever um diário pra rever essa, essa questão da escrita, eu comecei a ler, eu li alguns livros sobre como escrever e tudo mais, de alguns escritores e aí eu comecei a fazer isso, a exercitar a escrita através de um diário, mas já havia esquecido (risos).

Pesquisadora: Por que você hoje escreve menos, você diz que já escreveu mais, por quê?

Eu tinha mais tempo pra escrever, eu tinha mais tempo pra isso, pra ler e escrever. Sentia mais... pegava momentos assim de pensar e já ter um tempo pra escrever, hoje em dia, se eu penso, eu não tenho tempo pra registrar aquilo e depois já foi. Porque escrita é isso, a hora que der a vince eu vou ter que parar tudo e escrever senão depois não volta...

Pesquisadora: *se perde...*

É, aquela linha de pensamento já foi, então hoje em dia acho que o tempo, né, tá muito corrido.

AMETISTA

Olha, eu já gostei muito de escrever artigo, eu ganhei muito... na época de ensino médio eu escrevia redação pros amigos, né, eu fazia o trabalho de toda a turma, então uma coisa assim, hábito de escrever... hoje eu gosto muito... eu trabalho com... gosto de trabalhar com gêneros, né, eu ensino os alunos a escrever, porque escrever é o mais importante, né.

Pesquisadora: *Você trabalha dentro da proposta com gênero textual?*

Isso, todo o meu trabalho de conclusão de curso foi dentro dos gêneros textuais.

Pesquisadora: *E a tua formação foi em Joinville, mesmo?*

Sim, eu terminei aqui, na verdade eu terminei aqui.

JADE

Eu tinha um costume de escrever quando eu tava na faculdade, eu fazia uns textos, eu ia de Topic pra casa e aconteciam assim várias coisas na (rsrsrs) {...} eram só meninas, né, às vezes eu fazia as crônicas da Topic, às vezes fazia uns poemas, depois assim eu meio que parei, eu acho que a gente trabalha muito em casa, leva muita coisa de escola pra casa e eu acabei, assim, deixando de lado.

Pesquisadora: *Então a tua escrita hoje se dá pelo trabalho?*

Pelo trabalho, nada assim que seja pessoal, hoje eu vou escrever um poema. Eu fazia muito acho que até 2007, assim na faculdade, depois que eu comecei a dar aula, assim, meio que parou porque justamente eu tenho 40 horas fechadas, então eu não... e aquela coisa, a gente lê e escreve todo dia, eu quando chega em casa à noite e ainda tem coisa pra fazer e na hora que eu parar vou ler um livro, a minha mente tá muito cansada e eu daí não consigo ler e aproveitar o livro, então... falta de tempo mesmo.

TURQUESA

Eu escrevo... ser sincera, né, eu escrevo primeiro o planejamento, isso eu sou obrigada a escrever. Quando eu fazia o curso de História da Arte, fiz História da Arte na Casa da Cultura 3 anos, aí eu escrevia tudo... resenha de filme, eu escrevia

resenha pro próprio portfólio, né. Mas assim ó, contos essas coisas eu não escrevo, eu às vezes, quando eu faço uma prova que eu coloco um texto, alguma coisa, muitas vezes eu coloco um texto meu, eu crio no ato, ali vou escrevendo, por exemplo, eu trabalho com pronome, que nem hoje de manhã fiz um planejamento, que eu procurei um exercício sobre pronomes na internet, mas eu não queria solto, eu queria dentro de um texto pra eles diferenciarem, daí eu criei um. Prova também eu crio, às vezes um parágrafo, dois, três, tudo partindo... mas são mais contos de que poemas, não tenho a veia poética de escrever...

Pesquisadora: Então a tua escrita é intercalada, na verdade, ela é mais voltada para o trabalho, mas... é para o trabalho, basicamente.

É para o trabalho. Quando eu fazia “História da Arte” já era mais pro... aquele prazer de escrever, não tinha uma relação... não era obrigada, no caso, escrever, eu escrevia porque vinha... ah, eu assistia um filme e já queria escrever, colocar o sentimento ali, agora dei uma acalmada.

ÁGATA

Eu tenho que escrever todo dia também, assim como eu tenho que ler, eu tenho que escrever pela profissão, como “designer profissional”. Eu tenho que escrever as aulas, escrever textos, textos técnicos, obviamente, mas escrita de textos meus, faz bastante tempo que eu não faço, dizer assim: Ah, a [nome próprio ocultado] vai escrever um poema, escrever uma carta, faz bastante tempo que eu não faço isso.

APÊNDICE E - PERGUNTA Nº 5

O que você acredita ser importante ensinar no ensino de Língua Portuguesa?

PÉROLA

Em primeiro lugar a leitura, o entendimento do texto, por exemplo, um texto que eu dei pra eles ou o que eles procuram, entender aquilo que está escrito, né, procurar aprender, compreender o que tá no texto e a escrita também, transcrever aquilo que entendeu, é... entender o significado das palavras, entender o significado, onde que ela pode ser aplicada, que significado que ela tem em cada contexto, isso. Ler, entender, escrever é ... escrever com coerência, falar.

SAFIRA

É o exercício de leitura e escrita, é o mais importante, o aluno exercitar a leitura e exercitar a escrita, porque exercitando a escrita e trabalhando a reescrita várias e várias vezes é que ele vai sanar aquelas dificuldades da fala que ele tem, principalmente no sexto ano que eu tô trabalhando esse ano. Essa fase é uma fase que eles ainda têm, ainda se pegam escrevendo como falam, juntando as palavras ou separando as palavras, então a melhor forma é fazer com que ele escreva, sinalizar pra ele onde que tá o erro e aí ele refazer, e aí ele exercitar através disso, então a leitura e a escrita.

AMETISTA

Escrever, se expressar, se comunicar, né, porque eles tão ficando analfabetos, né, e assim eu vejo... ontem eu peguei um peguei um texto pra ler, tava escrito... era 6º ano, mas muito erro, os alunos têm muita dificuldade de escrever e eu fico muito triste quando eu pego, eles não têm qualidade na escrita, então eu trabalho muito a escrita com os alunos, não sou uma professora livresca nem gramaticista, sou da escrita mesmo, é trabalhoso, é, mas no final do ano, assim, a gente vê quanto aquela criança que fazia aqueles... quanto eles melhoram, né. Então eu trabalho muito com gêneros textuais.

JADE

Se todos lessem, eu acho que já seria um bom caminho pra poder escrever bem, né, então, acho que estimular a leitura é importante, porque eles lendo eles vão ser criativos, vão ser mais críticos, vão escrever bem, não vão aceitar tão fácil as coisas

porque eles vão ter mais raciocínio, lógica, criticidade, acho que a questão da leitura mesmo, incentivar a leitura. E aqui é difícil incentivar a leitura, são pouquíssimos que leem, então até às vezes eu comento com eles assim ó, nem que seja assim uma ó... revista, pega uma revista de novela e lê um resumo da novela, pega um gibi e faz uma... gibi eles até leem assim, mas eles cansam rápido, eles não têm costume de ler tudo, então é bem difícil, é difícil. Tudo que é muito longo, uma página de um texto já é muito assim... é difícil pra eles.

TURQUESA

Hoje... a escrita, né, de modo geral, dentro da escrita porque o oral ele já vem com a carga dele, a oralidade, eu vejo pelos meus, né. Essa questão você diz em relação tipo... o conteúdo...

Pesquisadora: No geral, o que que é mais importante o meu aluno aprender dentro da minha disciplina?

Eu acredito que seja aprender a escrever, eu acho assim, deixa eu pensar como eu vou colocar assim pra ti, é uma pergunta até muito ampla, né, na minha opinião, muito ampla, porque eu vou dar um exemplo no município, ele trabalha muito com gêneros, você trabalha no município, né, ele trabalha muito com gêneros textuais, enfoca é o problema com gêneros, só que pra você escrever um gênero, trabalhar com gênero em si, você tem que saber escrever, colocar no papel isso. Por exemplo, você faz o mestrado, você não pode escrever o trabalho de qualquer jeito, tu tem que ter uma estrutura. Eu acredito que tem que ser essa relação, trabalhar o texto coerente, coeso. Pra que isso ocorra, eu tenho que ensinar quase tudo, né, quase tudo pra que isso ocorra, não separado, mas... tipo o verbo, o verbo é essencial pra um texto bem escrito, mas ao mesmo tempo eu preciso ter aquela coerência de colocar as ideias em ordem, eu não posso escrever qualquer verbo, qualquer pensamento de qualquer jeito. Então eu acho assim que de forma geral, trabalhar o texto, trazendo as questões de gramática, não trabalhar... eu vou ensinar verbo, vou ensinar pronome, por que que eu tenho o meu aqui em vez de ser o teu, ou, a mesma coisa, este em vez de esse, por que que ocorre este aqui e esse ali, eu acho que tudo tem a sua importância, não só gêneros, textos, textos, textos, eu preciso ensinar o texto pra ele, eu preciso, mas eu preciso ensinar como ele vai conseguir chegar a perfeição, porque senão ocorre que nem aconteceu no ENEM, ele foi escrever um texto e escreveu uma receita de... miojo, porque eu não posso é... colocar na cabeça do aluno é...a ideia, eu posso dar o caminho pra ele construir a ideia dele. Esse caminho eu vou ter que dar ensinando a escrita correta, adequada, né, porque não existe... adequada que eu vou aprender dentro da gramática normativa, pra construir essa ideia. Eu não sou gramaticista tá, eu só to colocando, eu tenho que ensiná-lo a escrever corretamente e isso eu vou conseguir fazê-lo, né, no caso, ensinando um pouco da gramática normativa.

ÁGATA

Leitura, leitura sempre. Sempre, sempre. Eles vão ter que... não é que eu vou ter que ensinar a ler, aliás é muito complicado a gente ensinar a ler em si, mas eu preciso estimular a leitura e estimular a interpretação de texto. Eu tenho que ser essa ponte sabe, entre o livro, entre o texto e a compreensão deles, acho que eles precisam muito disso, mais que a gramática, muito mais que qualquer coisa. Hoje...

Pesquisadora: Por quê? Poderia falar mais um pouquinho disso?

Sim, hoje, as crianças... como elas vivem nesse mundo de internet, de... as informações, elas são muito rápidas, são muito... muito soltas, eles precisam de uma concentração pra focar no livro. Tu dá um livro, um livro não, perdão, um texto de mais de 10 linhas pra eles, eles choram até não poder mais, porque eles não tem... a informação é tudo muito rápido, sabe, é coisa pequena, ai, é o facebook, é internet, é msn, mas são frases rápidas, eles precisam dessa concentração, desse estímulo pra ler coisas maiores, pra interpreta, pra se concentrar. Eu acho... pelo menos eu, na minha visão é isso.

APÊNDICE F - PERGUNTA Nº 6

Como você vê o ensino da gramática?

PÉROLA

Bom, continua sendo solicitado o uso da gramática inserida no texto. Quando você dá ela separada, você deve explicar pros alunos aonde ela se insere, mas ela é necessária. Por que que ela é necessária? Porque ele vai pro ensino médio ou pra qualquer escola ou pro vestibular, um concurso, é pedido a gramática, então eles teriam que saber, as teorias também, o significado, por exemplo, as classes gramaticais, saber o significado de um substantivo pra daí entender ele dentro de um contexto. Não só o substantivo, outras partes da gramática.

SAFIRA

A gramática, assim eu ensino a gramática pra eles, mas não como já ensinei, é... a gramática é assim ó, eu apresento pra eles todas as classes de palavras, por exemplo, no sexto ano, até hoje eu tava fazendo isso com eles, eu tava conversando com eles, que todas as palavras que a gente fala e que a gente escreve, todas, vão se classificar dentro de uma das classes, por exemplo. E aí eu apresento, exponho frases, textos no quadro e a gente vai trabalhando em cima de cada palavrinha. Por exemplo... mas sempre dando mais ênfase ao texto, que é o que eles pedem pra gente fazer mesmo, né. Então não faço... não trabalho a gramática assim não faço uma prova de gramática com eles, eu não exijo isso deles, eu exijo deles que eles leem e escrevam, isso eu exijo. A gramática eu quero que eles entendam, mas se eles precisarem consultar o caderno, consultar o livro pra sanar alguma dúvida sobre gramática, pode. Eu acho que não tem a necessidade de decorar uma regra, porque eu não aprendi assim, eu aprendi lendo a regra gramatical, como escrever corretamente. Até hoje tem muita regra que eu não sei, mas eu sei quais as palavras que se acentuam pela leitura e não pela regra. Então eu acho que é muito mais importante a leitura e a escrita que cobrar regra, então já tá um pouco fora no meu plano.

AMETISTA

Bom, faz parte, né, precisa, né, é importante, mas eu não tenho ensinado a gramática numa caixinha, né, eu tento usar a escrita e ensinar a gramática junto, né. Agora no momento eu tô trabalhando a autobiografia, daí eu trabalho junto a gramática, né.

Pesquisadora: *Você trabalhou com 6ºs anos?*

Sextos e nonos.

JADE

Assim, a gente que é professor de português tem um grande lema, né, dilema, um grande dilema, porque uns apoiam só o estudo de gêneros e uns apoiam só o estudo da gramática, uns dizem que tem que ter um ligado ao outro, é difícil você fazer assim a ligação da gramática dentro exatamente de um texto, de uma obra. Tem aluno que não percebe isso, ele só entende quando é separado. Então de uma forma ou outra a gente acaba separando, trabalhar... por exemplo, eu trabalhei gênero propaganda com o 8º ano, aí depois tem lá advérbio, aí dentro da propaganda eu trabalhei lá as frases que tinham advérbio, que sentido que dava, tal, mas pra eles entenderem o que era advérbio tinha que fazer aulinha separada, só de advérbio, aí pegava um poema que tinha lá advérbio, em qual estrofe que tinha... aquelas coisas assim, então, eles... ligar uma coisa a outra, assim, é difícil, a gente explica, né, que tem essa relação, que não se separa, que arte, literatura, gramática tudo é uma coisa só, eu explico que assim, um vive do outro, um depende do outro, mas de uma forma ou outra a gente tem que acabar separando, isso pra entender bem, eles são muito assim do, do... se deixar muito aberto eles se perdem, então tem que fazer mas chega uma hora que tem que parar e... verbo, principalmente, então é difícil, é que a gente estuda uma coisa mas quando a gente vai pra realidade é totalmente outra. A gente se decepciona por um lado.

TURQUESA

Eu acho importante, não precisa ser gramatiquero, tipo eu vou ensinar todas as regras, mas eu acho importante ensinar a gramática. Vamos dar um exemplo, a escola particular, a escola particular ensina a gramática, tem uma professora só pra gramática, não fosse importante eu acredito que eles nem teriam o ensino da... A UNIVILLE em si ela nunca foi de trabalhar a ... na faculdade a gente nunca foi de a... não sei você, né, você é da época da D. Ivone? A dona Ivone se aposentou agora, né, eu vi na... a dona Ivone o Kleber fala muito dela, o Kleber diz que ela é uma pessoa... espetacular como pessoa e como professora e ela ensinava gramática. Eu acredito que é importante, seja importante, porque hoje, pra você ter uma ideia, eu tenho um aluno no sétimo ano... sexto ano, sétimo ano, no ensino médio que até o ano passado eu trabalhei com o ensino médio, a minha formação praticamente é quase toda no ensino médio, eles não sabiam tirar... diferenciar um verbo de um texto, eles não sabem diferenciar, eles não sabem diferenciar um substantivo, eles não sabem diferenciar um adjetivo de um substantivo. Eu acho importante. Não precisa decorar, tem que colocar na cabeça deles que tem que entender, diferenciar, eu acho importante... só que o município de Joinville eu acredito que eles não dão tanto valor pra gramática, eles dão valor pra trabalhar com o texto em si. Agora a matemática, né, da língua portuguesa é essa, como você chega lá. Você tem um caminho pra chegar lá. Eles perguntam: professora, mas por que que vai isso aqui? Por que que eu não posso colocar... conjunção, no caso, por que que tem que ser

mas eu não posso por portanto no mesmo lugar, porque portanto conjunção conclusão, né, e mas em adversativa, por que tem que ser uma e não tem que ser a outra? Eu acho que a partir do momento que eles começarem... que a escola em si, né, o município em si, não só o município, o estado também, começar a mudar esse olhar eu acho que até facilitaria para o próprio professor de português. Não sei qual é a tua opinião em relação a isso?

ÁGATA

Sempre pautada na leitura, sempre através do texto. Não pegando o texto pra tirar informações é... informações simples. Ah, ache os verbos no texto. Não, isso não, isso já tá bem ultrapassado já, mas como... a gramática através do texto, usando o texto, usando o texto pro ensino da gramática.

APÊNDICE G - PERGUNTA Nº 7

Para você, qual é a importância do professor de Língua Portuguesa nos dias atuais?

PÉROLA

Eu não sei na visão do aluno, né, na visão do professor, ainda o professor de língua portuguesa ele é muito importante porque ele incentiva o entendimento de outras, outras disciplinas. Essa semana aconteceu uma interessante na minha sala, os alunos tavam apavorados com a teoria de ciências, tinha prova de ciências, tinha quatro teorias, daí eu disse pra eles: vamos fazer uma leitura e o entendimento do texto. Fizemos uma leitura de ciências, né, e eles... depois no corredor alguns alunos disseram: professora eu tirei 10, o outro 8, porque eles entenderam a... então a utilidade, a valorização do professor de português é fazer com que ele entenda ciências, com que ele entenda outras matérias, porque eles veem, eles veem isoladamente outras matérias, eles não veem que ali tem a língua portuguesa naquele entendimento, então a função do professor de português seria fazer com que os alunos entendam, entendam outros textos também, né, é importante a poesia que eu aprendi lá no começo, é importante o entendimento das histórias, mas também é importante outros tipos de leitura, né, a compreensão de outros tipos de leitura, e é essa então a utilidade da matéria, né, vista dessa forma, se não fosse vindo de cima pra baixo uma teoria a ser dada né, por exemplo, só a língua portuguesa, podem ser pegos outros gêneros, outros textos, né, isso eu faço de vez em quando, quando eu vejo o desespero deles, principalmente né.

SAFIRA

Acho que é mostrar pro aluno que ele pode e deve usar a informação que vem que é muito, pra ele não se alienar também, mas dizer pra ele que aquela linguagem que ele tá acostumado em casa, na internet é uma linguagem informal e mostrar pra ele qual é a importância dele aprender, e dele conhecer e dominar a linguagem formal pra vida adulta dele, principalmente, porque a gente consegue analisar o nível cultural de uma pessoa pelo vocabulário, pela forma como fala, isso é importante pra eles, entendeu, acho que isso é o mais importante, é mostrar pra ele que ele pode falar da forma que ele fala, mas dependendo do contexto que ele tem que dominar a linguagem formal pra não passar vergonha, pra não ser taxado de burro, pra não ser taxado de ignorante, acho que é isso, é mostrar pra ele que ele vai usar os textos que chegam rapidamente, mas ele tem que saber filtrar o que chega também, até mesmo através da linguagem, através do conteúdo, então é importante ele interpretar aquele texto, o que ele pode interpretar e fazer um link com o que ele sente, com a história dele e compreender principalmente também, então é aquela coisa, é importância de compreender, interpretar, ler e escrever. Todo esse conjunto vai tornar o aluno, o indivíduo mais atuante na sociedade, mais esperto, mais ligado, vai se destacar, então acho que é importante mostrar pra ele a importância, se ele

não sabe porque é importante trabalhar aquilo, ele não vai querer trabalhar. É difícil conseguir fazer ele perceber isso, não é fácil, não é só chegar pra ele e falar como eu tô falando pra ti, tem que ficar dando exemplo, mesmo assim... às vezes pra aquela idade que ainda não... ele não entende naquela idade, então é insistência, né, falar, falar, falar, repetir, repetir, repetir até que um dia, quem sabe... lá, depois da escola, ele lembrar do que a gente falou agora.

AMETISTA

Ah, eu acho que é o professor mais importante que existe (risos).

Pesquisadora: Por quê?

Pra começar o professor de LP ensina a interpretar, ele... ele precisa, o aluno também precisa ter leitura de mundo, ele precisa pra matemática, ele precisa pra história ele precisa pra tudo, né. Eu acho.. eu sempre falo que a minha matéria é a mais importante de todas (risos). A importância é que eles precisam né, pra se expressar, pra se comunicar, pra... desde fazer, elaborar uma pergunta pra um professor também, né, é comunicação né.

JADE

Ai, não vou dizer que é o mais importante porque eu vou ser egoísta (rsrsrs), que eu sei também que não é o mais importante, mas acho que a maior importância da gente... eu sempre falo pra eles assim, ó, não acreditem em tudo que leem porque nem tudo é correto, o livro também erra, e a maior importância nossa é estimular a leitura, porque a leitura faz eles serem críticos, vão fazer eles escreverem bem, vão fazer deles um povo que não vai ser alienado, vai ser aquele que vai entender não isso é certo, isso é errado, e estimular os vários tipos de leitura, né. A gente tem que começar acho que estimular eles pelo que eles gostam, não adianta eu trazer pra eles um Machado de Assis pra eles que não vai dar certo, ah gosta de gibi então vamos começar lendo gibi, ah gosta de revista de fofoca, então vamos começar lendo revista de fofoca e assim... que o nosso gosto também é diferente do deles, né, às vezes a gente faz o gosto pra aula pra gente e não pra eles. Mas eu acho que a maior importância nossa mesmo é estimular sempre a leitura, porque quem lê nunca envelhece, né, então... e eles, com isso vão ficando maduros e mais fáceis... acho que eles ficam mais fáceis de viver com as pessoas, né, porque quem não lê fica querendo ou não um ignorante em algumas coisas, então vai achar que ele é sempre o correto, não vai é... discutir com alguém sobre algum outro assunto, não vai ter argumento, vai ficar no senso comum, então tudo isso eu explico pra eles também que a leitura traz... ela abre na verdade um leque enorme de possibilidades pra gente, né, oralidade e argumentos. Acho que é a importância de incentivar a leitura.

TURQUESA

Eu... na minha opinião eu diria de suma importância construir, né, a... até o cidadão na escrita, como ser humano. Não que nós não mexemos com... eu acho importante, eu penso que a sociedade não dá esse valor, o valor devido pra ele.

Pesquisadora: O que que falta?

Falando não tanto de financeiro, dá um exemplo na escola, a gente... o professor em si. Eu sou professora de LP, mas tem lá o professor de Geografia, por exemplo, ele não valoriza a escrita, a língua porque... eu sempre digo pros meus alunos, esse ano... ano passado eu peguei o bonde andando, eu comecei em julho, tá aquela bagunça, ficou complicado pra mim, mas esse ano eu estou cobrando deles o uso do dicionário, eu digo pra eles assim: pessoal, o dicionário não é ferramenta pra LP, o dicionário é ferramenta pra todas as disciplinas tirando o Inglês, porque é a única matéria que você não vai consultar o dicionário de Português é o Inglês, então é esse valor, essa preocupação das demais disciplinas de cobrarem o português, a escrita, não a fala, porque a oralidade a gente sabe que antes de aprendermos a escrever a gente já... ninguém ensina, a gente já aprende a falar sozinhos. Mas eu acho que essa preocupação com a escrita, porque eles já estão na escola pra aprender a escrever, pra melhorar, pra juntar, pra organizar as ideias, por isso que eles estão, e se tivesse mais cobrança de História, Geografia, Ciências, das demais, eu acho que um conjunto. Não ser só Português, porque é LP eu vou aprender a falar o português na disciplina, só que ele fica na língua... saí da LP ele pega outras, ele não fala alemão, não fala inglês, não fala japonês, ele fala português.

ÁGATA

Muito filosofia essa! Qual a importância do professor de LP. Eu acho que ele é um mediador, como eu tinha falado antes, um mediador entre o texto, entre o texto e o aluno. Ele tá ali fazendo a ponte, fazendo a ponte. Acho que ele é importante nisso. Ele vai ensinar é complicado... tem todo um saber ali, mas éééé... ele vai ser essa ponte mesmo, entre o texto e o aluno. Pra ensinar... ensinar entre aspas, é... a leitura de um outro modo, a interpretar, a se envolver com aquele texto.

APÊNDICE H - PERGUNTA Nº 8

Se fosse pra você recomeçar hoje, você seria professora de Língua Portuguesa?

PÉROLA

Eu acho que não saberia fazer outra coisa, eu não saberia fazer outra coisa, eu acho, mais se fosse olhar na disciplina, no comportamento, na maneira que eles não te dão atenção devida, eles não veem o professor hoje como eu via a minha professora de ciências, eles veem o professor de outra forma...

Pesquisadora: *Eles quem?*

Os alunos. Os alunos veem de outra forma e os pais também. Muitos pais também veem o professor assim como inimigo, como alguém que quer te ferrar. Não é. O professor é alguém que quer te ajudar, mas ... talvez olhando dessa forma eu seria, eu teria outra profissão. Mas se fosse hoje, dissesse assim pra mim assim ó, você vai ter que recomeçar, eu recomeçaria nessa profissão também, eu tentaria os desafios, porque eu já sei como é, mas eu percebo assim nos professores novos que eles não têm essa... esse brilho nos olhos, poucos têm. Eles têm um medo, eles têm... eles veem que o ensino hoje não é aquela vocação, aquela... vontade de... aprender, de ensinar, hoje simplesmente eles olham o lado ruim da coisa, né, e a família desestruturada, os filhos, filhos vêm daquela maneira pra escola, então é complicado. Eu recomeçaria, mas eu acho que muita gente não. Já tão arrependidos de ter entrado sabe, são poucos.

SAFIRA

Não, não faria.

Pesquisadora: *Por quê?*

Porque eu não ganho dinheiro com a minha profissão. Infelizmente é uma profissão que vai me dar um teto salarial X e hoje em dia pra viver eu quero mais, quero muito mais. Então, até por isso eu leio sobre empreendedorismo, fico pensando em formas de ganhar dinheiro de outras formas, porque a minha paixão é a literatura, é o que eu gosto, mas de tá em sala de aula me cansa muuuuito, eu saio muito cansada iii eu não tenho um retorno financeiro pra isso. Então com certeza eu... com certeza eu não faria essa formação. A não ser que eu já tivesse muito dinheiro pro meu bel prazer eu quisesse esse conhecimento que eu já adquiri, aí eu faria, mas pro meu sustento... pra eu que vivo sozinha, não tenho marido, não tenho filhos eu já acho pouco, e aí e se eu quiser casar e ter filhos, o que que eu vou fazer? (Risos) É muito pouco, não vale a pena.

AMETISTA

Eu seria sim uma professora de LP, eu gosto... eu gosto. Eu gosto de trabalhar com adolescente, eu gosto de... quando eu trabalho música, assim, quando... abrir a cabeça deles assim... dá a impressão que eles são assim tão fechadinhos assim, eles começam a ver o mundo de outra forma, assim, eu gosto, eu gosto bastante.

JADE

Quando eu fui fazer a faculdade eu fiquei em dúvida sobre Biologia e Português. De repente eu faria Biologia.

Pesquisadora: *Por quê?*

Porque eu sempre gostei também de Biologia na escola. Gostava de trabalhar raiz, gostava de trabalhar animais, ecossistema. Até hoje eu lembro de trabalhos que eu fiz, assim, eu acho que são assuntos que... estimulam, estimulam não, que chamam mais a atenção do aluno do que Português, acho que é a matéria que mais tem, assim, que chama a atenção é aula de Ciências. De repente eu acho que seria mais fácil, não sei. Pelo próprio assunto que Ciências traz: sexualidade, corpo humano, é meio ambiente, vai lá, faz uma aula de campo e são assuntos legais, eu acho que sempre tão... tão aí na TV, talvez eu faria e acho que é uma coisa que eu sempre gostei, também. Mas, não me arrependo assim de ter feito Letras, eu aprendi muito assim com o curso, me aprimorei bastante, principalmente na questão assim de argumento, eu vejo que eu cresci bastante, principalmente... talvez lá na faculdade não, mas estar em sala de aula, pegar ali o chão de sala é o que te faz ter uma visão diferente das coisas também.

TURQUESA

Eu acho que eu ficaria com a mesma profissão, porque eu já recomecei... eu recomecei, né, eu ficaria, eu ficaria com a disciplina. Talvez, se eu tivesse que recomeçar, eu continuaria sendo professora mas... se fosse eu... se eu fosse, né, a minha ideia de recomeçar, eu até faria, mas voltado pra educação, pra aula, pra professora, mas a disciplina de LP é muito boa, eu... nossa, eu brinco com meus alunos, brinco não, falo, né, gente é muito bom, quando eu vou ensinar verbos eu digo gente é maravilhoso. Daí eles olham pra minha assim, professora está mentindo. Eu sou apaixonada por literatura, tá, então minha ideia... se eu for trocar o fundamental pelo médio pra trabalhar a parte literária. Sou apaixonada, eu não era apaixonada, quando eu fiz meu TCC eu fiz em gramática, aí quando eu comecei a trabalhar com literatura eu lembrei das aulas da minha professora, e... mas eu gosto, eu gosto da LP, gosto de dar aula, gosto de ensinar, embora nós saibamos que às vezes a gente fica com uns fiozinhos brancos, a gente sai, desanima, mas eu gosto, eu não trocava não, eu não recomeçaria não.

ÁGATA

Boa pergunta! Boa pergunta. Se eu fosse recomeçar. Não sei, sinceramente não sei te responder essa pergunta, porque infelizmente ainda o professor é muito desvalorizado, a gente sabe que o salário é baixo, as condições são precárias, ainda tu vê que aqui a escola é muito organizada, bem estruturada, bem organizada, é um espaço muito gostoso, é gostosa dar aula. Mas assim ó, eu não seria professora, eu não sou e não faço isso, é... 40 horas por semana, eu acho muito desgastante. Então eu opto por fazer isso metade do período, pra mim é quase que um hobby, digamos assim, eu tenho prazer em ensinar, eu não faço por obrigação, obrigação do salário, eu preciso obviamente, mas é... eu busco um pouquinho de prazer. Eu não faria isso 40 horas por semana. Então se fosse pra eu escolher tal... eu daria aula sim, mas talvez eu escolheria uma outra profissão. Talvez uma... mas eu daria ... continuaria dando aula sim. Não sei se de LP, mas dar aula pra mim é bem gostoso.