

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

ROZIRLANIA FLORENTINO DA SILVA

IDENTIDADE E RESPONSABILIDADE: UMA ANÁLISE DAS CONSTITUIÇÕES
IDENTITÁRIAS RESPONSIVAS DE UM PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA DE
UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE MACEIÓ – AL

MACEIÓ – AL

2018

ROZIRLANIA FLORENTINO DA SILVA

IDENTIDADE E RESPONSABILIDADE: UMA ANÁLISE DAS CONSTITUIÇÕES
IDENTITÁRIAS RESPONSIVAS DE UM PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA DE
UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE MACEIÓ – AL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima.

MACEIÓ – AL



2018

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecária Responsável: Janaina Xisto de Barros Lima

- S586i Silva, Rozirlania Florentino da.
Identidade e responsividade: uma análise das constituições identitárias responsivas de um professor de língua portuguesa de uma escola pública da cidade de Maceió – AL / Rozirlania Florentino da Silva. – 2018.
170 f. : il.
- Orientadora: Rita de Cássia Souto Maior.
Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística: Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2017.
- Bibliografia: f. 144-151.
Apêndices: f. 152-166.
Anexos: f. 167-170.
1. Linguística aplicada. 2. Formação docente - Análise do discurso.
3. Ensino e aprendizagem. I. Título.

CDU: 81'42

 UFAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS FACULDADE DE LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA	 PPGLL
---	--	--

TERMO DE APROVAÇÃO

ROZIRLANIA FLORENTINO DA SILVA

Título do trabalho: "IDENTIDADES SOCIAIS E RESPONSABILIDADE: UMA ANÁLISE DA CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES RESPONSIVAS DE UM PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE MACEIÓ/AL"

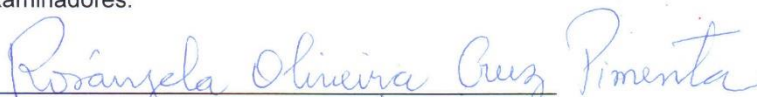
DISSERTAÇÃO aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRA em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

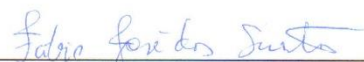


Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Major Siqueira Lima (PPGLL/Ufal)

Examinadores:



Profa. Dra. Rosângela Oliveira Cruz Pimenta (Ufal)



Prof. Dr. Fábio José dos Santos (Ifal)

Maceió, 31 de janeiro de 2018.

AGRADECIMENTOS

Primeiro a **Deus**, o Senhor da minha história, a luz que sempre iluminou os meus caminhos e me direcionou na construção deste trabalho.

À minha família, em especial, aos meus pais, **Pedro e Severina**, e aos meus irmãos, **Marcela, Cícera, Irlânia, Daniela e Daniel**, por tanto amor dedicado a mim e por compreenderem minhas ausências quando ouviam: “ela não volta para casa hoje” ou “ela está no quarto estudando”.

À minha querida orientadora, professora e amiga, **Dra. Rita Souto**, pelos constantes momentos de aprendizado, pelo olhar atento em cada palavra escrita neste trabalho e pelos importantes ensinamentos que pude guardar através de suas orientações.

Ao Mestre e professor **Antônio Lima**, grande incentivador na continuidade de meus estudos e ingresso no mestrado.

Ao querido casal, **Cintia e Rafael**, grandes amigos que sempre acreditaram em mim, e me deram todo o apoio e o suporte que precisei.

À querida amiga e colega de mestrado, **Marcia Vanessa**, pela paciência, pela serenidade, por me ajudar com a pesquisa, por estudar comigo e me acolher em sua casa, enfim, por sua amizade.

Ao casal, **Mayara e Júnior**, grandes acolhedores na cidade de Maceió, me fizeram companhia em momentos de solidão e me presentearam com sua amizade.

À querida **Juliana**, amiga de infância, especial em minha vida e constante companheira, estando perto ou longe.

Ao querido **Josemar**, grande incentivador na tarefa de concluir este mestrado, importante apoio nos momentos difíceis.

Aos professores Dr. **Fábio** e Dra. **Rosângela**, por aceitarem fazer parte da Banca Examinadora e pelas grandes contribuições nesta dissertação.

Ao professor colaborador, pela boa vontade aceitar minha presença em seu espaço de trabalho, sem o qual não seria possível a realização desta pesquisa.

Enfim, meus sinceros agradecimentos a todos que direta ou indiretamente estiveram e estão comigo ao longo desta árdua e proveitosa caminhada.

RESUMO

Esta pesquisa se situa na área de Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; FABRÍCIO, 2006) e objetiva refletir sobre a constituição das identidades responsivas de um professor de Língua Portuguesa e a sua prática docente, em contexto de sala de aula, descrevendo os discursos e os discursos envolventes (SOUTO MAIOR, 2009, 2012), que constituem essas identidades, buscando identificar indícios de responsividade nas constituições identitárias e discutindo sobre as implicações dessas constituições identitárias responsivas para a construção da prática docente. Para tal, contamos com a colaboração de um professor de Língua Portuguesa que atua em uma escola da rede pública estadual de ensino da cidade de Maceió/AL. No que diz respeito às principais categorias que embasam a análise, buscamos suporte teórico em Bakhtin (2003, 2004, 2006), adotando suas concepções de língua, discurso e sujeito responsivo. Sobre discurso envolvente, apoiamos-nos nas considerações de Souto Maior (2009) e Lima e Souto Maior (2012). No tocante ao ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, trazemos as considerações de Antunes (2003, 2007, 2009 e 2010) e também nos ancoramos nas considerações de Geraldi (1991, 2006). Sobre formação docente, buscamos apoio em Pimenta (2010), Magalhães (2004), Guedes (2006), Freire (1967, 2011). E, para identidade, os principais teóricos que embasam este estudo são Moita Lopes (1998, 2002), Coracini (2000), Hall (1997) e Bauman (2005). No que se refere à natureza desta pesquisa, concebemos que se trata de uma pesquisa qualitativa (CHIZZOTTI, 2014) com viés no estudo de caso (LÜDKE E ANDRÉ, 1986), que busca analisar uma situação de modo aprofundado a partir de uma variedade de informações. Desse modo, a partir dos dados analisados no questionário e na entrevista, nos Registros de Conversas com o Professor (RCP) e no procedimento que chamamos de visionamento das ações do professor colaborador, foi possível percebermos que nos discursos há indícios de constituições identitárias responsivas do professor em sala de aula e que essas constituições influenciam na construção sua prática docente de modo que as tensões identitárias vivenciadas pelo professor colaborador revelam a natureza processual, contraditória e fragmentada das identidades e implicam, também, na condução de um ensino/aprendizagem de língua portuguesa fragmentado.

Palavras-Chave: identidades responsivas; discurso; discurso envolvente; ensino/aprendizagem; formação docente.

ABSTRACT

This research lies in the area of Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006; FABRÍCIO, 2006) and it aims to reflect on the constitution of the responsive identities of a Portuguese Language teacher and his work, in a classroom context, describing the discourses and the engaging discourses (SOUTO MAIOR, 2009, 2012), which constitute these identities, seeking to identify signs of responsiveness in the identity constitutions and discussing the implications for identity constitutions responsive to the construction of the teaching practice. For such, we count on the collaboration of a Portuguese Language teacher, who works at a public school in the city of Maceió / AL. Regarding the main categories that embody the analysis, we seek theoretical support in Bakhtin (2003, 2004, 2006), following his conceptions of language, discourse and responsive subject. On engaging discourse, we rely on the considerations of Souto Maior (2009) and Lima and Souto Maior (2012). Regarding the teaching/learning of Portuguese Language, we bring the considerations of Antunes (2003, 2007, 2009 and 2010) and also the considerations of Geraldi (1991, 2006). On teacher training, we sought support in Pimenta (2010), Magalhães (2004), Guedes (2006), Freire (1967, 2011). For identity, the main theorists who embody this study are Moita Lopes (1998, 2002), Coracini (2000), Hall (1997) and Bauman (2005). Concerning the nature of this research, we perceive that this is a qualitative research (CHIZZOTTI, 2014) focusing in the case study (LÜDKE AND ANDRE, 1986), which seeks to analyze in a deep manner from a variety of information. Thus, from the data analyzed in the questionnaire and in the interview, in the Registers of Conversations with the Professor (RCP) and in the procedure that we call the actions of the collaborating professor, it was possible to perceive that in the discourses there are indications of identity constitutions responsive to the teacher in the classroom. These constitutions influence in the construction of their teaching practice, so that, the identity tensions experienced by the collaborating teacher reveal the procedural, contradictory and fragmented nature of identities and also imply the conduction of a fragmented Portuguese language teaching / learning.

Keywords: responsive identities; speech; enveloping discourse; teaching / learning; teacher training.

LISTA DE QUADROS PRODUZIDOS

Quadro 1 - Questionário de Sondagem	88 e 89
Quadro 2 – Roteiro da Entrevista	90
Quadro 3 – Visionamento referente à Ação de Descrever	96 e 97
Quadro 4 – Resumo das Técnicas e Procedimentos de Coleta de Dados	98
Quadro 5 – Trecho do Questionário	101
Quadro 6 – Trecho do Roteiro da Entrevista	101 e 102
Quadro 7 - Trecho do Roteiro da Entrevista.....	104 e 105
Quadro 8 - Trecho do Roteiro da Entrevista.....	107
Quadro 9 - Trecho do Roteiro da Entrevista.....	108 e 109
Quadro 10 - Trecho do Questionário.....	110
Quadro 11 - Trecho do Roteiro da Entrevista.....	111 e 112
Quadro 12 - Trecho do Roteiro da Entrevista.....	114 e 115
Quadro 13 – Trecho do 1º RCP	117
Quadro 14 - Trecho do 2º RCP.....	118 e 119
Quadro 15 - Trecho do 3º RCP.....	121 a 122
Quadro 16 – Primeiro Modelo entregue ao professor referente ao núcleo Literatura....	125 e 126
Quadro 17 – Segundo Modelo entregue ao professor referente ao núcleo Redação.....	127 e 128
Quadro 18 – Terceiro Modelo entregue ao professor referente ao núcleo Gramática...	129 e 130
Quadro 19 - Visionamento referente à Ação de Informar	131
Quadro 20 - Visionamento referente à Ação de Confrontar.....	134 a 135
Quadro 21 - Visionamento referente à Ação de Reconstruir.....	137

LISTA DE SIGLAS

AL – Análise Linguística

CESAMA – Centro de Ensino Superior Arcaño Mikael de Arapiraca

EF – Ensino Fundamental

EJA – Educação para Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

IFAL – Instituto Federal de Alagoas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LA – Linguística Aplicada

LD – Livro Didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação

ONG – Organização Não Governamental

RCP - Registro de Conversas com o Professor

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UNEAL – Universidade Estadual de Alagoas

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO.....	10
2 - COSTURANDO OS FIOS DA TEORIA: LÍNGUA, DISCURSO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	18
2.1 – CONCEPÇÕES DE LÍNGUA/LINGUAGEM	18
2.1.1. Discurso e Discurso Envolvente.....	22
2.2 – O ENSINO DE LP: BREVE HISTÓRICO.....	26
2.3 – O ENSINO DE LP NA CONTEMPORANEIDADE.....	29
2.3.1 – Ensino/aprendizagem de LP: Gramática, Redação e Literatura.....	31
3 -SUJEITO E RESPONSABILIDADE, FORMAÇÃO DOCENTE E AS CONSTITUIÇÕES IDENTITÁRIAS.....	41
3.1 – SUJEITO E RESPONSABILIDADE.....	41
3.2 – IDENTIDADE: TRAJETÓRIA DO TERMO.....	45
3.3 - IDENTIDADE SOCIAL: IDENTIFICAÇÃO NO/PELO OUTRO.....	50
3.4 – O/A PROFESSOR/A E A FORMAÇÃO DOCENTE.....	52
2.5 – IDENTIDADE DOCENTE: DISCURSOS EM MOVIMENTO	65
2.6– IDENTIDADE RESPONSIVA DO/A PROFESSOR/A DE LP.....	68
4 – ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	73
4.1 – O CAMPO DA LA NA PESQUISA QUALITATIVA.....	73
4.2 – O ESTUDO DE CASO E AS SUAS CARACTERÍSTICAS.....	76
4.3–APRESENTAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA: O PROFESSOR COLABORADOR.....	77
4.4 – APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO DO PROFESSOR COLABORADOR: O LOCAL DA PESQUISA.....	78
4.5 – A RELAÇÃO DA PROFESSORA PESQUISADORA COM A PESQUISA E COM O PROFESSOR COLABORADOR.....	82

4.6 - AS TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES E GERAÇÃO DE DADOS.....	86
5 – ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS.....	99
5.1 – CONSTITUIÇÕES IDENTITÁRIAS: TENSÕES DISCURSIVAS DO PROFESSOR.....	99
5.1.1 – Discursos envolventes que envolvem o professor.....	110
5.2 – “A GENTE FICA SEM SABER O QUE FAZER”: INDÍCIOS DE REVELAÇÕES IDENTITÁRIAS RESPONSIVAS DO PROFESSOR COLABORADOR.....	116
5.3 – VISIONAMENTO: IMPLICAÇÕES NA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA RESPONSIVA DO PROFESSOR COLABORADOR.....	124
6 - CONCLUSÃO.....	140
REFERÊNCIAS.....	145
APÊNDICES.....	152
ANEXOS.....	167

1 - INTRODUÇÃO

As transformações mundiais intensificadas com a modernidade, como a divisão social do trabalho e o processo de globalização, incidem diretamente sobre as relações sociais e podem, também, refletirem-se na construção das identidades e no processo de elaboração das representações sociais dos sujeitos (BAUMAN, 1999). A necessidade de compreender o mundo e de criar representações sobre ele é semelhante ao processo de tomada de consciência do eu e da construção da própria identidade na medida em que os sujeitos se constituem identitariamente, também, a partir do processo de tornarem-se conscientes de si e do outro como partes de um processo em construção (BAUMAN, 2005).

Partindo desse pressuposto, é possível entendermos que a construção da identidade se dá num processo que está inserido no plano das relações sociais do sujeito, em movimentos constantes de construção e reconstrução (MOITA LOPES, 2002). Essa acepção tem atingido relevância tal para a compreensão do mundo de hoje que alcançou também as salas de aula, o que é visível, por exemplo, nos conflitos vivenciados por professores/as em contexto de ensino, uma vez que as escolas são, em última análise, instituições socialmente estabelecidas como espaços de construção de conhecimento/aprendizagem e de recriação de identidades (MOITA LOPES, 1998).

A partir dessas considerações, surgiu nosso interesse pelos estudos sobre as identidades docentes (CORACINI, 2000; MOITA LOPES, 2006) de professores/as de Língua Portuguesa, doravante LP, que se intensificou a partir de reflexões advindas do contato com professores/as colaboradores/as de um Projeto de Extensão interinstitucional, intitulado “Professores das escolas públicas de Alagoas: gerando reflexões e ações” (PROEX/UFAL/IFAL),¹ durante o ano 2014, no qual os nove professores/as participantes eram de escolas públicas da cidade de Maceió. Nas reuniões, eles/as participavam de oficinas para planejamentos de sequências didáticas que eram socializadas posteriormente no grupo, gerando discussões políticas e teórico-metodológicas sobre a profissão.

Ao participar das discussões que aconteciam nas oficinas oferecidas pelos coordenadores do projeto, foi possível observarmos, de forma mais atenta, o trabalho docente, pois, nesses momentos, os/as professores/as discutiam com os/as colaboradores/as do projeto sobre suas ações em sala de aula, bem como sobre seus receios e suas angústias com relação ao

¹Esse projeto foi desenvolvido sob a coordenação da professora Dra. Rita de Cássia Souto Maior (UFAL) em parceria com o professor Me. Antônio Carlos Santos de Lima (IFAL), tendo como integrantes e colaboradores alunos das duas instituições e nove professores da rede pública de ensino de Maceió.

ensino. Além disso, eles/elas aplicavam uma sequência didática em suas respectivas turmas com o tema discutido em cada oficina e traziam o relatório dos resultados para socializar com o grupo nas reuniões subsequentes².

Durante essas reuniões, a observação das práticas discursivas desses/as professores/as apresentou indícios de que eles/elas refletiam sobre os problemas envolvendo um ensino/aprendizagem de LP que, muitas vezes, prioriza o estudo das categorias gramaticais, sem contar com os elementos discursivos para a leitura e produção de textos (ANTUNES, 2010), e tentavam redimensionar suas práticas; porém, muitas vezes conseguiam (re)adequá-las de modo a atender às demandas do ensino (POSSENTI, 1996; GERALDI, 2009), as quais compreendem o processo de ensino/aprendizagem com o entendimento da língua viva (BAKHTIN, 1998, 2003).

Por entendermos que essa dificuldade em (re)adequar as práticas de ensino, percebida no contato com os/as professores/as, poderia estar ligada, principalmente, às constituições das identidades responsivas desses/as profissionais, pois eles/elas, em alguns momentos de discussão, nas oficinas do referido projeto de extensão, demonstravam certa insegurança sobre as maneiras de conduzir suas práticas docentes, parecia se sentirem os/as principais responsáveis por essa insegurança e levantando questionamentos sobre sua formação docente e etc., desenvolvemos esta pesquisa com objetivo de refletirmos sobre essa situação, entendendo também que as constituições identitárias são um dos principais fatores que interferem no processo de ensino/aprendizagem de LP, além de outros, como as concepções de língua e a formação docente.

No que se refere às concepções de língua, há a situação de professores/as que ainda adotam a perspectiva mais relacionada à tradição, a qual difere do entendimento proposto pelos estudiosos contemporâneos, como Possenti (1996) e Geraldi (2006, 2009).

Sobre a formação docente (GUEDES, 2006; PIMENTA, 2010), há as lacunas presentes na formação inicial, na qual se percebe um distanciamento entre teoria e prática, além dos equívocos de se pensar que ensinar língua é ensinar somente a gramática normativa³.

² As reuniões aconteciam duas vezes ao mês (de janeiro a novembro de 2014). Uma delas era com os pesquisadores colaboradores junto aos coordenadores do projeto, para discutir e organizar as oficinas que seriam oferecidas aos nove professores. Cada oficina envolvia um tema que fizesse referência ao ensino de língua portuguesa, como: leitura, produção textual e uso das tecnologias, além de outros temas sugeridos pelos professores colaboradores. Nas reuniões o grupo fazia leituras sobre as temáticas e discutia sobre o assunto, com sugestões de atividades para socializar com os professores nos cursos que aconteciam na segunda reunião de cada mês, quando também estavam presentes os professores colaboradores, para a realização das sequências didáticas.

³ Segundo Possenti (1996, p.69), gramática normativa é o conjunto de regras que devem ser seguidas, normalmente é a perspectiva que aparece nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos

Além disso, há um fator relevante discutido por Guedes (2006) ao fazer referência à formação docente. Segundo ele, muitas das práticas ainda observáveis no/a professor/a, principalmente quando este/a sente algumas dificuldades em se livrar do velho, mesmo quando diz negá-lo, e sua religiosa reverência pelo livro didático, têm raízes marcantes no período colonial, pois, segundo o autor, desde esse período, os jesuítas impunham a rigidez e obediência a um manual de estudos. Essas práticas são fundamentadas e se fundamentam no/pelo discurso, que aqui é entendido como dialogicamente orientado para o outro (BAKHTIN, 2006), mais especificamente fundamentam-se nos discursos envolventes (DE), que funcionam como dispositivos de fossilização de atitudes, compreensões, valores que regem nossas práticas diárias. Esses discursos envolventes, grosso modo, são os discursos cristalizados, que também envolvem as práticas de sala de aula, definem os posicionamentos tomados por meio de crenças, valores e expectativas estereotipadas (SOUTO MAIOR, 2009). Esses discursos, construídos culturalmente, são circulantes na mídia⁴, na sociedade, entre outros/as professores/as, no sistema educacional, enfim, em todos os campos institucionais dos quais esses/as professores/as fazem parte, seja concordando, discordando, completando, silenciando ou defendendo-se.

As ideias levantadas acima são determinantes nos conflitos vivenciados por professores/as e nas dificuldades em (re)adequar suas práticas de ensino; isso pode provocar a sensação de se estar diante de um abismo, que se dá pela instabilidade que o novo oferece em contraponto aos critérios e costumes tradicionais que já estão apreendidos, prontos. Como podemos ver neste discurso de uma professora⁵: *Acredito que ainda faço uso de uma abordagem que se prende à metodologia tradicional do ensino da língua, apesar de, em alguns momentos, procurar fazer uma abordagem mais contextualizada, quebrando a teoria de seguir apenas o livro, em um estudo do código pelo código, muitas vezes acabo usando como referência as orientações indicadas no manual didático. [...] Então, muitas vezes me sinto como se estivesse sempre voltando ao marco zero, ou seja, ensaio um ensino mais adequado à realidade do aluno, mas volto à metodologia tradicional.*

O novo ou estranho tira a possibilidade de segurança e estabilidade, mexe com as constituições identitárias, pois os/as professores/as se deparam com as novas possibilidades de

⁴ De acordo com Nacarato et. al. (1998), a mídia, em alguns momentos, publica algo sobre as dificuldades que professores/as enfrentam com as más condições físicas da escola, a falta de salas de aula, a criminalidade na escola e os baixos salários dos docentes; mas também, e principalmente, noticia experiências bem sucedidas de trabalhos educacionais acenando para as potencialidades, deixando o subentendido de que é possível fazer, basta querer, pois se alguns são capazes de fazer bem feito e os demais, não, ou seria por má vontade ou porque são desqualificados.

⁵ Este discurso faz parte dos dados de uma pesquisa de especialização (SILVA, 2015), realizada com professores/as de língua portuguesa da rede pública de ensino do interior de Alagoas.

identidades do cenário contemporâneo, na academia, na esfera científica ou nos contextos de formação, por exemplo, entrando em choque com outras identidades advindas de práticas tradicionais, com as quais já estão familiarizados/as, a dos seus professores na escola, por exemplo, de modo que as diferenças individuais correm o risco de serem apagadas em detrimento dos interesses de um determinado grupo. Essa reflexão pode ser reforçada por Fabrício e Moita Lopes (2002), que discutem sobre os impactos causados quando os sujeitos se depararam com o novo entrando em choque com o tradicional, causando insegurança e gerando a ideia de abismo que, segundo eles,

advém de nossa compreensão teórica sobre a linguagem, não como solo seguro e firme ou estrutura sólida, mas como espaço labiríntico e movente. Tal aspecto de nossas práticas discursivas fica mais latente quando, ao nos confrontarmos com o outro “estrangeiro”, não reconhecemos fronteiras familiares de significados onde nos ancorar. Nesses contextos, critérios cartesianos de racionalidade, causalidade e verdade não costumam dar conta dos mal-entendidos frequentes que nos causam perplexidade. (FABRÍCIO E MOITA LOPES, 2002, p.14 e 15).

Mediante essa reflexão, podemos depreender que a identidade não é fixa, define-se historicamente, variando de acordo com as representações e interpelações culturais. Sendo assim, percebemos que é próprio do ser humano estar em processo de constante construção e reformulação, revelando, pois, que dentro de um sujeito coexistem várias identidades. Essa pluralidade das identidades pode estar relacionada com ideia de abismo acima apresentada e pode levar o/a professor/a de língua materna a vivenciar uma luta de conflitos consigo mesmo, por se sentir desconfortável diante de tantos posicionamentos contrários ao que acontece na prática e perceber as lacunas da sua formação⁶.

Dessa forma, a pertinência em apresentar essas concepções teóricas para contextualizar este estudo está na contribuição que as pesquisas nessa área trazem para a compreensão do processo de constituição das identidades docentes, uma vez que as representações que esses/as profissionais têm de si, como professore/as, podem influenciar, também, a construção da sua prática. Ao falar de prática docente, fazemos referência a um saber-fazer do professor repleto de significados, o que indica que os/as professores/as possuem saberes profissionais cheios de pluralidade (TARDIF, 2000), estes são revelados em meio às suas tarefas cotidianas de sala de aula.

⁶ Sobre essas lacunas na formação, fazemos referência ao fato de que, na maioria dos cursos de Letras, há, ainda, um distanciamento entre a teoria e a prática (MAGALHÃES, 2004), e a preocupação maior é com a teorização do ensino, enquanto o tempo dedicado à prática, muitas vezes, se resume, na maioria das vezes, às aulas de Estágio Supervisionado, que ainda não dão conta do que seja a realidade do ensino.

Diante dessas considerações, cabe relacionar as atitudes do/a professor/a como de natureza responsiva. Para Bakhtin (1998; 2003; 2004), essa responsividade é uma orientada em direção aos discursos produzidos por outrem, encontrando o seu lugar adequado no contexto correspondente, ou ainda, uma réplica a cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, atitude que pode se configurar em concordância, discordância ou completude. Isso significa que os posicionamentos assumidos pelo/a professor/a estão relacionadas às constituições das identidades responsivas, isto é, é tanto uma contrapalavra quando um constituir-se do sujeito.

Entendemos essas constituições identitárias responsivas numa relação de complementaridade entre os termos ‘identidade’ e ‘responsividade’, ou seja, ao responder-se aos discursos de outrem, os traços identitários são realçados, postos em evidência, da mesma forma que as identidades vão se (re)construindo influenciadas pelos fatores que interferem na responsividade, pelas réplicas a cada palavra do discurso.

Quando falamos sobre as demandas do ensino e as suas implicações identitárias para os sujeitos envolvidos nesse contexto, pensamos na necessidade de responder a uma questão: que aluno queremos formar? Antunes (2003, p.110) discute que um dos objetivos do ensino seria “ampliar a competência do aluno para o exercício cada vez mais pleno, mais fluente e interessante da fala e da escrita, incluindo, evidentemente, a escuta e a leitura”. Além de saber o que dizer e como dizer, em uma determinada situação comunicativa, é importante mostrar ao aluno que a linguagem não é apenas para veicular informações, e sim, que é através dela que o ouvinte entende a posição que o falante ocupa ou acha que ocupa na sociedade, “as pessoas falam para serem “ouvidas”, as vezes para serem respeitadas e também para exercer uma influência no ambiente em que realizam os atos linguísticos” (GNERRE, 1998, p.05).

É também por meio da língua que um sujeito se constitui identitariamente e assume seu lugar na sociedade. Eis, então, que, “a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (GNERRE, 1998, p.22). Isso significa que a linguagem pode possibilitar ou bloquear o acesso de determinados grupos sociais a lugares, às pessoas e a outros grupos sociais, que se relacionam com o acesso a direitos sociais ou à garantia da dignidade humana, e esse acesso se dá por meio das práticas discursivas.

A partir das discussões apresentadas, nesta pesquisa buscamos atender aos seguintes objetivos:

Geral:

- Refletir sobre a constituição das identidade responsivas do/a professor/a de Língua Portuguesa em contexto de sala de aula.

Específicos:

- Descrever os discursos e, neles, os discursos envolventes que constituem as identidades docentes de um/a professor/a;
- Identificar indícios de responsividade nas constituições identitárias;
- Analisar as implicações da responsividade e das constituições identitárias na construção da prática docente.

Para tal, traçamos alguns percursos teóricos a fim de entender melhor a situação observada em campo. Inicialmente, destacamos que se trata de uma pesquisa que se situa na área da Linguística Aplicada, “uma área de pesquisa mestiça e ideológica, que precisa considerar, inclusive, os interesses a que servem os conhecimentos que produz” (MOITA LOPES, 2006, p. 25).

No que diz respeito às principais categorias que embasam nossa análise, para discutirmos sobre formação docente, buscamos apoio em Pimenta (2010), Magalhães (2004), Guedes (2006), Freire (1967, 2011). E para as discussões sobre identidade, os principais teóricos que embasam esse estudo são Moita Lopes (1998, 2002), Coracini (2000), Hall (1997) e Bauman (2005).

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo (LÜDKE E ANDRÉ, 1986) e interpretativista (MOITA LOPES, 2006), que defende o estudo do homem levando em conta que o ser humano não é passivo, mas sim que interpreta o mundo em que vive continuamente (OLIVEIRA, 2009). Entendemos esta investigação como um estudo de caso, pois nesse tipo de estudo enfatiza-se a “interpretação em contexto”; busca-se retratar a realidade de forma completa e profunda; usa-se uma variedade de fontes de informação (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 19).

Além disso, o estudo de caso é um dos tipos de pesquisa qualitativa visto como “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente” (TRIVIÑOS, 1995, p.133), sendo bastante usado nas pesquisas em educação, pois possibilita ao pesquisador buscar descobertas, ou seja, “novos elementos podem emergir como importantes durante o estudo”. (LÜDKE E ANDRÉ, 1989, p. 18).

Como o foco desse trabalho é o/a professor/a de LP, um importante procedimento foi acompanhar o cotidiano de um professor de uma escola pública estadual, no bairro Graciliano

Ramos, da cidade de Maceió. Esse sujeito foi um dos/as nove professores/as colaboradores do projeto de extensão supracitado.

A observação das aulas do professor ocorreu durante quinze semanas (março a junho de 2016), na turma do 1º ano E, na referida escola estadual em que ele lecionava língua portuguesa em turmas do 1º ano do ensino médio na modalidade integral. Nesses momentos de observação, usamos um gravador de áudio, que gerou onze notas de gravação, e fizemos treze diários de campo. O objetivo do uso do gravador de áudio e das anotações no diário de campo, as quais constituíram descrição e reflexão da situação observada, foi interpretar as ações observadas e descritas, a fim de fazermos uma reflexão crítica sobre as constituições das identidades responsivas do professor colaborador por meio da triangulação (YIN, 2010) entre as informações obtidas a partir das situações diversas que envolviam o sujeito pesquisado.

Para fazer essa triangulação também utilizamos outros instrumentos de geração de informações, como uma entrevista semiestruturada e a aplicação de um questionário de sondagem sobre o professor colaborador, com intuito de obter informações a respeito de sua formação, carga horária e outros dados que serviram como indicadores no momento da análise. Também utilizamos dados obtidos através dos três Registros de Conversas com o Professor, doravante RCP, e, por fim, os dados obtidos através do que chamamos visionamento das ações do professor colaborador, momento em que ele reviu e avaliou sua prática por meio do processo proposto por Liberali (1999), em sua tese de doutorado, na qual a autora discute a reflexão de coordenadores de escolas a partir da análise de diários, processo também discutido por ela em artigos posteriores (LIBERALI, 2004, 2009) nos quais a autora trata da formação de professores/as para uma prática reflexiva a partir de quatro formas de ação: descrever, informar, confrontar e reconstruir.

Nesta pesquisa fizemos uma adaptação ao processo indicado por Liberali (1999, 2004, 2009), pois, nesses trabalhos, a autora discute as quatro formas de ação a partir de dados retirados dos diários de coordenadores e professores. Em nosso estudo, o professor colaborador reflete sobre sua prática a partir de anotações que fizemos sobre suas aulas, na ação do descrever, cabendo a ele fazer suas reflexões nas ações de informar, confrontar e reconstruir.

Esse visionamento, segundo Freitas (2005), é a autocompreensão através do outro, ou seja, “posso ver o que o outro não ver (sua própria imagem, sua expressão) e o outro vê o que não posso ver” (FREITAS, 2005, p.304).

Todo esse processo aconteceu por meio uma observação participante que combinou, simultaneamente, a análise documental, entrevistas e observação direta da situação estudada.

Sendo assim, a fim de cumprir os objetivos estabelecidos neste estudo, dividimos o texto em seções, com propósitos específicos a serem discutidos. Na divisão organizamos a pesquisa da seguinte forma:

Na seção dois, apresentamos algumas concepções teóricas sobre língua; discurso e discurso envolvente; e alguns percursos históricos e teóricos sobre o ensino/aprendizagem de LP.

Na seção três, discutimos as noções de sujeito e responsividade; fazemos um percurso histórico sobre a formação docente e tecemos as discussões sobre as identidades, fazendo um estudo sobre a trajetória do termo, discutindo sobre as categorias, que são: identidade social; identidades docentes e identidades responsivas.

Na seção quatro, apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa, nos quais trazemos algumas informações sobre o professor colaborador e sobre a instituição de ensino em que ele atua; além disso, trazemos um relato da pesquisadora sobre sua relação com a pesquisa e com o professor colaborador; por fim, explicamos as técnicas e os procedimentos de coleta de dados.

Na seção cinco, apresentamos as análises dos dados obtidos durante o período de observação, conforme já foi mencionado, e, na seção seis, tecemos algumas considerações finais a respeito dos resultados da pesquisa realizada.

Partindo do princípio de que qualquer processo de transformação da realidade escolar na direção da tão almejada melhoria da qualidade de ensino deve, obrigatoriamente, passar pela escuta do que o/a professor/a tem a dizer, iniciamos as discussões dessa pesquisa com a grande vontade de que, apesar de suas possíveis falhas e faltas, possamos refletir sobre a natureza do trabalho docente em nossas escolas públicas, a partir da identificação das formas de representação⁷ que o/a professor/a constrói a respeito de si e do outro.

⁷ Quando usamos o termo “representação”, fazemos isso correlacionando-o com o termo “identidade”, ambos sendo sinônimos.

2 – COSTURANDO OS FIOS DA TEORIA: LÍNGUA, DISCURSO E ENSINO DE LP

Nesta seção, inicialmente, apresentamos as abordagens sobre língua/linguagem, discurso e discurso envolvente; em seguida, tratamos da história do ensino de LP e de como este ensino se configura na contemporaneidade.

2.1 – Concepções de língua/linguagem

A partir da perspectiva bakhtiniana de que o conceito de língua/linguagem está voltado ao fenômeno da interação verbal, ou seja, a língua, enquanto construto sócio-histórico, materializa-se na interação que acontece nas relações sociais, num processo dialógico de interação entre diversas culturas, comunidades e a sociedade (BAKHTIN, 2003, 2004, 2006), entendemos que definir o papel da discussão sobre língua/linguagem nesse estudo é importante, pois,

- a) nós, seres humanos, nos constituímos no discurso, na língua (MAGALHÃES, 2004);
- b) é na/pela da língua que acontecem as constituições identitárias (FABRÍCIO E MOITA LOPES, 2002; MOITA LOPES, 1998, 2002);
- c) a discussão sobre língua vai orientar a concepção de ensino/aprendizagem de LP (ANTUNES, 2003, 2007, 2009, 2010; POSSENTI, 1999);
- d) este estudo baseia-se em noções discursivas (BAKHTIN, 2003, 2004, 2006).

Ao apresentar a relevância da discussão sobre língua para pesquisas que envolvem o ensino/aprendizagem de LP, podemos direcionar nossas discussões sobre as teorias elaboradas para conceituar a língua. Muitos pesquisadores têm se dedicado a estudar os fenômenos linguísticos (POSSENTI, 1996; MARCUSCHI, 2008; SAUSSURE, 2012; BAKHTIN, 2006), e elaboraram diversas teorias ao longo dos anos para conceituar língua. De acordo com alguns autores como Possenti (1996) e Marcuschi (2008), há algumas teorias mais voltadas para o potencial sistemático da língua, tida como expressão do pensamento, ou estrutura sistemática; outras mais voltadas para a visão dela como instrumento de comunicação; e há a concepção de língua/linguagem como interação social entre os sujeitos, visão adotada por Bakhtin (2006),

que “coloca, em primeiro lugar, a questão dos dados reais da linguística, da natureza real dos fatos da língua” (p.15).

Essas posições sobre a língua, como já mencionado, apresentam alguns contrapontos entre si. Em uma primeira posição, Marcuschi (2008) cita a visão estruturalista de Saussure, na qual a língua é a “norma de todas as manifestações da linguagem” (MARCUSCHI, 2008, p.41). Nesse sentido, ela é um sistema de signos que exprimem ideias, nas quais os signos representam a união do significante - imagem acústica -, mais o significado - conceito dessa imagem - dentro do estudo da língua. Segundo a visão saussuriana, a linguagem tem duas partes, a língua está em primeiro lugar, é a parte essencial da linguagem como algo adquirido e convencional, ou seja, “é o conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 2012, p.41), enquanto que a fala, segunda parte da linguagem, é o uso individual e particular que cada falante faz de sua língua.

Nessa perspectiva saussuriana, a língua é vista como forma ou estrutura, como um sistema de regras, em que é defendida a autonomia do sistema diante das condições de produção. Nessa visão formalista, o contexto e a situação não são analisados, sendo a língua vista de forma autônoma como código ou sistema de signos, de modo que os fatores externos a ela são desconsiderados. O problema dessa visão de língua é que, pensar nela como uma estrutura estável dificulta a abordagem dos problemas relativos à significação e à compreensão, como, também, o funcionamento do texto, pois as unidades são tratadas isoladamente fora do contexto, mas a língua não se limita apenas a isso. Essa visão foi criticada por Bakhtin, pois, para ele,

Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto. Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma que é utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto (BAKHTIN, 2006, p.93 e 94).

É possível entender a crítica que Bakhtin faz à linguística unificante de Saussure porque, ao contrário de considerar a língua um objeto abstrato ideal, como um sistema sincrônico homogêneo que rejeita suas manifestações individuais, Bakhtin atentou, principalmente, para a materialização da língua através da interação entre os falantes, afirmando sua natureza social. Para ele, a língua está ligada às condições da comunicação e estas são sempre ligadas às estruturas sociais. Isso se confirma na seguinte reflexão do autor:

Separando-se a língua da fala, separa-se ao mesmo tempo: em primeiro lugar, o que é social do que é individual; em segundo lugar, o que é essencial do que é acessório e relativamente accidental. A língua não é função do sujeito falante, ela é um produto que o indivíduo registra passivamente; ela não supõe nunca premeditação e a reflexão [...] A fala é, ao contrário, um ato individual de vontade e de inteligência no interior do qual convém distinguir: primeiramente, as combinações pelas quais o sujeito falante utiliza o código da língua para exprimir seu pensamento pessoal; em segundo lugar, o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar estas combinações (BAKHTIN, 2006, p.87).

Na posição assumida pela teoria da comunicação, a língua é tida como instrumento, transmissor de informações, sistema de codificação. Mas, como afirma Marcuschi (2008), essa posição “não parece razoável pelo fato de não atingir nenhum nível de abstração desejável e pelo fato de desvincular a língua de suas características mais importantes, ou seja, seu aspecto cognitivo social” (p.60). Tomá-la como um instrumento seria considerá-la como algo fora do sujeito, que pode ser retirado; mas ao contrário, como afirma Fiorin (2007), a linguagem é uma instituição social, que veicula ideologias e media a comunicação entre os homens, reflete e refrata, segundo Bakhtin (2006), a realidade, na medida em que ela condensa, cristaliza e reflete as práticas sociais; nesse sentido o pensamento não existe fora da linguagem. É claro que uma das características de grande importância da língua é seu uso como meio de comunicação, mas essa característica deve ser vista como um conjunto de fatores, uma vez que ela sofre influência dos milhares de usuários e está em constante processo de variação.

Voltando à posição assumida pela visão estruturalista, enquanto Saussure (2012) considera a língua separada da fala e da linguagem como um sistema estável (objetivismo abstrato), e uma segunda orientação considera a fala como algo individual, como enunciação monológica (subjetivismo individualista), Bakhtin (2006) assume uma terceira orientação, a de que a língua é um construto sócio-histórico, dialógico, que vai construindo o sujeito e a si mesma, na medida em que os seres humanos se constituem através da linguagem, que acontece nas interações verbais.

Para esse pensador russo, “a enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica” (BAKHTIN, 2006, p.17). Essa enunciação é o produto das interações entre dois ou mais sujeitos socialmente organizados; é nesse momento que a língua se realiza e se constrói como uma “corrente evolutiva e ininterrupta” (BAKHTIN, 2006, p.91).

Sendo assim, a unidade real da língua não é a enunciação monológica individual e de forma isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, é o que podemos chamar de

dialogismo bakhtiniano. Esse dialogismo, segundo Brait (2005, p.95), diz respeito “às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos”. Com base nisso, é possível percebermos que, por se realizar na interação verbal, a língua materializa-se em constantes mudanças e modifica-se na medida que o ser humano a utiliza, já que ele está sempre querendo aprender e produzir coisas novas, com outros significados. Isso implica dizer que também conseguimos produzir novos sentidos na comunicação pela possibilidade de várias interpretações que o estudo da língua, em seu contexto, nos proporciona, ou seja,

Como é na e pelas práticas sociais que o homem se constitui como ser humano, isto é, desenvolve o pensamento e a linguagem e constrói sua subjetividade, o eu vai ser sempre resultado de interações sociais e da apropriação dos discursos de outros. (MAGALHÃES, 2004, p.68).

Magalhães (op.cit.) discute que o homem se constitui como ser a partir das suas relações sociais, e por isso, dialógicas, pois o eu é resultado da interação com o outro. Através da relação com o outro, o eu se constitui e colabora para a constituição desse outro. Sendo assim, vimos que essas relações dialógicas, definidas por Bakhtin, são constituídas nas interações, são relações de sentido que se estabelecem entre enunciados referenciados no todo da interação verbal. O contexto, a história, as intenções, a entonação que compõem as interações são elementos fundamentais na construção do diálogo; nessa situação, o sujeito/falante é impulsionado a colocar-se e responder.

Bakhtin (1998, p. 90) diz que “todas as esferas da atividade humana utilizam a língua para elaborar seus enunciados de acordo com as suas necessidades”. Nessa perspectiva, o entendimento de enunciado diz respeito à “unidade real da comunicação verbal”. A língua passa a ser percebida como um produto sócio histórico, ou seja, como uma forma de interação verbal e social realizada por meio de enunciações.

Sendo assim, a concepção de enunciado para Bakhtin está ligada ao dialogismo, este é o princípio que permeia sua visão de linguagem, pois “o ouvido do leitor é sempre provocado por um conjunto de vozes, nem sempre harmoniosas, que apontam insistentemente para a natureza constitutivamente dialógica da linguagem” (BRAIT, 2005, p.97).

Em relação às posições assumidas sobre as concepções de língua, apesar de reconhecer as relevantes contribuições trazidas pelas diversas teorias que procuram definir a língua, com base nas considerações acima mencionadas, nesta pesquisa, adotamos as concepções de Bakhtin (2006), pois, segundo suas considerações,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2006, p.125).

Compreende-se, assim, que a língua é o meio pelo qual os falantes interagem socialmente, “sua produção e reprodução é fato cotidiano, localizado no tempo e no espaço da vida dos homens: uma questão dentro da vida e da morte, do prazer e do sofrer” (ALMEIDA, 2006, p. 14). É através dela que os indivíduos expressam suas ideias, seus sentimentos e até refletem sobre o que são.

Muito se descobre de uma pessoa observando sua maneira de fazer uso da língua. Esta, em muitas situações, é considerada um instrumento de poder, pois, como afirma Gnerre (1998, p. 5 e 6), “o poder da palavra é o poder de mobilizar a autoridade acumulada pelo falante e concentrá-la num ato linguístico [...] discurso político, sermão na igreja, aula, etc.” Com a língua aprendemos a conhecer o mundo, a entender a realidade que nos cerca e a interagir com o outro.

Como afirma Azeredo (2007, p.37), “a língua materna é também uma forma de conhecimento e de identidade cultural, um modo de trazer dentro de nós o mundo que está lá fora”. Desta forma, devemos ter conhecimento de que a língua é viva e está em constante evolução; estudá-la é saber acompanhar as transformações pelas quais ela passa.

Essas transformações acontecem, principalmente, através da interação verbal entre os falantes, momento em que os discursos são constituídos. Com base nestas discussões, encaminhamo-nos para o próximo tópico desta seção, no qual tratamos da noção de discurso e discurso envolvente, visto que a língua transforma os sujeitos e se transforma, na medida em que é utilizada.

2.1.1 – Discurso e discurso envolvente

Sendo a língua um construto sócio-histórico que se realiza através da interação verbal, o discurso é o seu resultado. Desse modo, é possível entendermos que uma única língua produz discursos ideologicamente opostos, uma vez que o mesmo sistema linguístico é utilizado por classes sociais diferentes (BARROS, 2003). Sendo assim, os traços impressos na língua por meio do discurso criam em seu interior choques e contradições que fazem com que a língua não

seja neutra, mas, sim, ideológica, pois tem o poder de harmonizar elementos que se atraem e ao mesmo tempo se rejeitam, como discutido no tópico anterior.

Em *Questões de literatura e estética*, Bakhtin (2002) faz referência à natureza dialógica do discurso numa dupla orientação: uma para o objeto, na qual o falante se apropria de outras vozes, e a outra orientação é a da resposta antecipada do ouvinte, ligada à sua compreensão responsiva ativa (categoria que será mais bem discutida no tópico seguinte), e às vozes que formam a sua resposta. Essa orientação dialógica é um fenômeno próprio do discurso, pois, “em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa” (BAKHTIN, 2002, p.88). Desse modo, podemos compreender, ainda segundo o autor, que não há “Adão mítico” que consiga evitar a mútua orientação dialógica do discurso, pois o discurso nasce no diálogo como sua “réplica viva e forma-se na mútua orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto, logo, a concepção que o discurso tem de seu objeto é dialógica” (BAKHTIN, 2002, p.89)

Sendo o discurso carregado de valores sócio-históricos e representativo das práticas do cotidiano, Maingueneau (2008), que aborda o texto enquanto discurso, traz significativas discussões sobre essa temática, principalmente quando afirma que a noção de discurso pode ser utilizada na modificação em nossa maneira de conceber a linguagem.

Para completar esta afirmação, Maingueneau (2008, p.52) aponta oito características essenciais para compreender o discurso, dentre as quais destacamos três principais, por entender que estas se aproximam mais das discussões de Bakhtin (2002), acima apresentadas; são elas: o discurso é orientado, se constrói em função de uma finalidade; é uma forma de ação, falar é uma forma de agir sobre o outro visando a sua modificação; e é interativo, há interação entre dois parceiros, eu-você, numa troca verbal⁸.

⁸ As oito características são: a) como uma organização situada para além da frase: mobiliza estruturas de outra ordem que não sejam exatamente as da frase, como os provérbios, as interdições, que não estão submetidos às regras de organizações relativas ao plano de textos; b) o discurso é orientado: se constrói em função de uma finalidade; c) é uma forma de ação: falar é uma forma de agir sobre o outro visando sua modificação; d) é interativo: há interação entre dois parceiros, EU-VOCÊ, numa troca verbal. Essa interação ocorre principalmente na oralidade, em que dois locutores enunciam em função do efeito de suas palavras sobre o outro; e) o discurso é contextualizado: não se pode atribuir significado a um enunciado fora de contexto; f) é assumido por um sujeito: indica quem é o responsável pelo que está dizendo, só é discurso se remete a um sujeito, um EU; g) é regido por normas: cada ato de linguagem é regido por normas, não pode efetuar-se sem justificar seu direito de se apresentar da forma como se apresenta; h) é considerado no bojo de um interdiscurso: só adquire sentido a partir do universo de outros discursos.

Essas características explicitadas por Maingueneau (2008) dialogam com as posições assumidas por Bakhtin (2006) de que o discurso se elabora em vista do outro, e esse outro perpassa, atravessa, condiciona o discurso do eu, já que, para Bakhtin (2006),

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de assimilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, ou o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos (p.295).

Assim como Bakhtin (2006), Maingueneau (2008) considera que o discurso é dialogicamente orientado para o outro, modifica este outro e se modifica também. Essa correlação entre Bakhtin (2006) e Maingueneau (2008) acerca do que seja o discurso remete às posições e interações do sujeito como ser social e suas constituições identitárias, pois, se o sujeito toma consciência de si através do outro, logo, sua identidade é constante de incompletude, fluidez e, desse modo, se evidencia a impossibilidade de se avaliar o sujeito fora da situação social, não existindo isoladamente, na medida em que ele participa do fluxo social em um constante processo de interação e troca com outras formas de comunicação (BRANDÃO, 1997)⁹.

Nesse processo constante de interação que acontece através do discurso são percebidas vozes outras que ecoam com as vozes próximas no momento da enunciação, como bem explicitado por Maingueneau (2008), falar é uma forma de agir sobre o outro visando a sua modificação. Sendo assim, pode-se entender que a característica fundamental do discurso é justamente o atravessamento do discurso de outro e, por isso, a fala é fundamentalmente, constitutivamente heterogênea (FIORIN, 2013), pois a linguagem, seja pensada como língua ou como discurso, é essencialmente dialógica. Para Bakhtin, apagar essa natureza dialógica é o mesmo que apagar a ligação que existe entre a linguagem e a vida (BARROS, 2003). E essa natureza dialógica do discurso possibilita aos interlocutores a construção social de quem somos (MOITA LOPES, 2006).

Assumindo-se a natureza essencialmente dialógica do discurso, em que a voz do outro atravessa os discursos vários, e, pensando na natureza de nosso trabalho, no qual propomos analisar os atravessamentos discursivos que compõem a constituição identitária docente de um professor colaborador, concebemos a necessidade de tratarmos da noção de discursos

⁹ Isso será discutido mais adiante, no tópico sobre sujeito e responsividade.

envolventes, “dizeres que são construídos em contextos específicos e soam como regras ou verdades instituídas de representação e/ou exploradas num contexto mercadológico perverso” (SOUTO MAIOR, 2017, no prelo).

Entendemos a noção de discursos envolventes como sendo aqueles discursos que fazem parte do contexto dos sujeitos, que os envolvem tanto por estar ao redor deles, como no sentido de que os seduz, definindo-se, também, a partir de orientações dialógicas, ou seja, consideram o outro e se posicionam sobre esse outro.

Cabe discutirmos aqui a não neutralidade dos discursos, pois estes são sempre marcados pela valoração de uma dada ideologia, que carrega uma significação social. Desse modo, os enunciados, que materializam os discursos, apresentam sempre uma dimensão avaliativa e expressam um posicionamento social.

Este posicionamento social pode também acontecer através dos discursos envolventes. No caso do/a professor/a de LP, um exemplo de discurso envolvente seria o de que o ensino não está bom por falta de interesse dos alunos ou dos/as professores/as¹⁰.

Nesse sentido, o/a professor/a, ao considerar os discursos envolventes, “poderá revelar sua prática como orientação dialógica direcionada e responsiva, como prática na estabilidade da repetição e na instabilidade da consideração do novo” (LIMA e SOUTO MAIOR, 2012, p.404). Entendemos, nesta citação dos autores (op. cit.), que, de certa forma, os discursos envolventes permeiam o universo dos/as professores/as de modo a influenciar nas suas tomadas de posições, pois, como tratam-se de discursos culturalmente estabelecidos, há o receio de desconstruí-los (instabilidade) e, então opta-se pela reprodução dos mesmos, talvez com o objetivo de esses/as professores se respaldarem de possíveis cobranças (estabilidade).

Ainda de acordo com Souto Maior (2009), os discursos envolventes podem ser definidos a partir de duas configurações teóricas:

Na primeira, considera-se que esses são as representações significativas-valorativas dos atos de linguagem que ‘envolvem’ no sentido de estar em volta, ao redor, do sujeito e nele mesmo, porque envolve por dentro também. E, numa segunda perspectiva, considera-se que são envolventes porque, como *pathos*, suscitam paixões, seduzem (BAUDRILLARD, 2006), são direcionados a um outro (BAKHTIN, 2003), tornando-se canto de sereia que podem ou não ser engodo. (p.113)

¹⁰ É importante esclarecermos que, neste trabalho, não buscamos a veracidade nos tais discursos, mas, sim, buscamos chamar a atenção para a forma como esses discursos proliferam-se e se naturalizam sem que haja reflexão sobre eles.

Para entendermos o que são discursos envolventes é importante, ainda, atentarmos para o fato de que o sujeito está rodeado por um contexto e pelos discursos que o constituem como ser social, que o envolvem, o seduzem e consideram o outro. Esses discursos expressam os acontecimentos linguístico-discursivos ao redor dos sujeitos nas situações sociais e transformam os sentidos pelos contratos por eles estabelecidos nas mais diversas situações de comunicação (LIMA e SOUTO MAIOR, 2012, p.395). Sendo assim, envolvem os sujeitos de tal modo, que se tornam frequentes nas interações sociais e são canonizados e usados diversas vezes e em diversas situações de modo naturalizado.

Após essas reflexões sobre os discursos que envolvem o sujeito professor/a e suas implicações para o ensino, iniciamos as discussões do próximo tópico desta seção, trazendo algumas considerações sobre histórico do ensino de LP.

2.2 - O ensino de LP: breve histórico

O ensino no Brasil, inicialmente, aconteceu com a tarefa dos jesuítas missionários da Companhia de Jesus, que vieram catequizar os índios no período colonial (GUEDES, 2006). Esses jesuítas, dentre eles Manuel da Nóbrega e José de Anchieta, tiveram uma preocupação maior com a ação mais educadora, de base catequética, do que com a conversão religiosa dos índios. Desse modo, durante mais de dois séculos, foram os jesuítas os educadores no Brasil (VERDINE CLARE, 2002). Houve o choque entre a língua portuguesa trazida para o Brasil no período da colonização e a língua geral falada informalmente pelos povos que ali habitavam.

Com a forte influência jesuítica e dos colonizadores, o português tornou-se a língua modelo, com a preocupação em falar polido e disciplinado em gramática, enquanto a língua geral tornou-se desprestigiada. A partir disso, é possível entendermos que os problemas relativos ao ensino de língua materna no Brasil, principalmente no que diz respeito ao ensino de gramática normativa, já começaram desde a sua habitação pelos colonos portugueses, pois nessa situação já havia a sinalização de uma língua padrão, determinada pelos que detinham o poder (VERDINE CLARE, 2002).

Como afirma Soares (1998), até meados do século XVIII, esse ensino era restrito à alfabetização. Poucas pessoas tinham acesso à escolarização mais prolongada, apenas alguns de classes mais privilegiadas. Em meados desse mesmo século, a educação escolarizada não jesuítica iniciou-se para essa pequena parcela privilegiada da população, que foi aumentando aos poucos até que, com a chegada do príncipe regente D. João ao Brasil, em 1808, foram

criados Centros de Transmissão do Saber (VERDINI CLARE, 2002). Segundo pesquisas dessa mesma autora, o Rio de Janeiro, a partir de 1815, sendo capital do Reino, foi sede da Escola Médico-Cirúrgica e da Biblioteca Real,

Paralelamente, a língua literária, que se desenvolvia, ganhou, no século XIX, com José de Alencar, uma modalidade própria, aproveitando-se da cor local. Chegou-se a cogitar da formação de uma língua brasileira, quando, na verdade, estávamos diante de um “estilo brasileiro” (Melo: 1981,131) – ou variedade brasileira, numa concepção mais atual –, que iria desenvolver-se, até o século XX, quando se afirma com o movimento modernista. (VERDINI CLARE, 2002, p. 08).

Foi somente em fins do século XIX, após a Independência do país, que o ensino de Gramática, Retórica e Poética cedeu lugar à disciplina chamada Língua Portuguesa (SOARES, 1998), que se baseava no estudo da gramática da língua e leitura de antologias que privilegiavam autores portugueses (e alguns brasileiros que mais se destacavam pela imitação dos clássicos), passando todos a formar o paradigma do “bem escrever” que os alunos deviam imitar (VERDINI CLARE, 2002).

A partir do século XX, com as novas teorias linguísticas, movimentaram-se os primeiros traços de mudança, mas, ainda assim, o ensino de Língua Portuguesa se mantinha voltado à tradição gramatical, buscando-se a homogeneidade padronizada e desprezando-se a heterogeneidade dialetal (VERDINI CLARE, 2002).

Na década de 60, algumas transformações começaram a acontecer, dentre elas, a democratização da escola; o povo, em geral, conquistou o direito à educação e novas condições sociopolíticas começaram a surgir, gerando mudanças em todo o país. Sobre essa democratização, Geraldi (1991) destaca que,

Pela democratização do ensino, que é uma necessidade e um grande bem, tiveram acesso a ele largas camadas da população antes marginalizadas. A democratização, trouxe em seu bojo outra clientela. De repente não damos mais aula só para aqueles que pertencem a nosso grupo social. Representantes de outros grupos estão sentados nos bancos escolares (p.115-116).

Com a democratização da escola, a clientela da escola pública começou a modificar-se fundamentalmente. As escolas primárias municipais não eram mais frequentadas pelos filhos das camadas mais privilegiadas da população. Aos poucos, o aspecto elitista da escola pública desapareceu e sua clientela passou a ser constituída de camadas populares (VERDINI CLARE, 2002).

Em consequência disso, o/a professor/a passou a ter uma nova preocupação em sala de aula: a heterogeneidade dialetal de seus alunos. Acostumados, até então, a uma camada de

alunos distintos, a quem ministravam a norma padrão culta, agora os/as professores/as se sentiam despreparados para enfrentar essa situação (VERDINI CLARE, 2002).

Segundo a autora, no final dos anos 70, diante do caos que se estabelecera no ensino, decidiu-se pela inclusão de redações em provas e exames vestibulares; a ideia era de que essa atitude traria uma solução para a crise do ensino. A contradição disso, no entanto, era de que a melhoria do desempenho dos alunos não se limitava apenas ao domínio da técnica.

No início dos anos 80, ainda preocupadas com a situação de despreparo dos alunos, algumas escolas aumentaram em duas horas a carga horária de Português no primeiro ano do 2º grau, para maior aproveitamento em redação. No entanto, essas aulas eram uma espécie de exercício de decodificação em que o/a professor/a escolhia um tema e os alunos escreviam sobre ele sem nem ao menos ter conhecimento sobre esse tema (VERDINI CLARE, 2002).

Ainda na década de 80, segundo a estudiosa, uma nova realidade preocupava o ensino:

Os exames vestibulares constataam o despreparo dos vestibulandos, que, apesar de todos os esforços, redigem mal e não entendem o que leem. Matérias jornalísticas apresentam os erros ortográficos dos candidatos a uma vaga nas universidades. Percebe-se que a preocupação maior ainda é com a ortografia, esquecendo-se de que a expressão é o ponto nevrálgico da produção escrita (VERDINI CLARE, 2002, p.17)

Diante dessa situação apresentada na mídia, surgiram muitos questionamentos entre os linguistas sobre qual gramática ensinar; sobre qual língua era valorizada; sobre como trabalhar produção textual e sobre os resultados dos exames de vestibular, que se preocupavam, principalmente, com a boa escrita, em detrimento das formas de expressão.

Então, a partir da década de 90, as provas de vestibulares passaram a ter uma maior preocupação com questões que exploravam a reflexão e o conhecimento da língua por parte dos candidatos. Sobre essa atitude, Verdini Clare (2002) considerou que

Nada disso, porém, é definitivo. Educação será sempre um processo de questionamento. Temos consciência de que nunca chegaremos a uma plenitude, mas o mais importante, nesse momento, é a nova concepção de língua que começa a delinear-se. Língua, agora, não é apenas instrumento de comunicação, mas, principalmente, enunciação, discurso, que estabelece relações de intercomunicação (p. 23).

A estudiosa fez uma importante reflexão ao reconhecer que o mais crucial era a nova concepção de língua que começou a emergir, deixando de ser considerada somente um instrumento de comunicação e sendo percebida como enunciação, discurso. Essa nova concepção remetia ao caráter heterogêneo e instável da língua e começou a provocar questionamentos sobre o que e como ensinar. A partir disso, iniciaram-se as discussões sobre a

relação entre o ensino e a pesquisa e, no decorrer dos anos, essas discussões foram construindo historicamente diferentes identidades do/a professor/a de LP (GERALDI, 1991), assim como dos alunos.

Sobre a história do ensino de LP, Geraldi (1991, p.132) indica dois aspectos relevantes e que, segundo ele, ainda se refletem nos atuais sistemas de ensino. Primeiro ele faz referência à herança dos estudos clássicos de línguas mortas, que inspirou as descrições de línguas vivas e a forma de conhecê-las na escola. O ensino de maior tradição era o latim, língua corrente nas ciências. Em consequência do primeiro aspecto, surgiu o segundo aspecto, a influência da língua era tomada como pronta e acabada, cabendo aos falantes um papel de apropriação do já pronto em vez da produção da linguagem na interação. Paradoxalmente, em nome da história, nega-se a historicidade do fato presente, do acontecimento produzido, do acidente.

Para o autor, ao somar estes dois aspectos aos processos de passagem dos produtos do trabalho científico a conteúdos de ensino, passagem que se faz por uma seleção, organização e seriação, com exclusão da historicidade dos próprios conceitos produzidos na reflexão científica, temos pronto o pano de fundo para que o ensino de língua materna não se inspire na prática de linguagem de alunos e professores/as.

A partir do percurso histórico sobre o ensino de LP, apresentamos, no tópico a seguir algumas considerações sobre o ensino/aprendizagem de LP na contemporaneidade.

2.3 – O ensino de LP na contemporaneidade

Compreendendo que o processo de ensino/aprendizagem de língua está ligado à maneira como ela é entendida pelos seus interlocutores, neste tópico trazemos algumas reflexões sobre a focalização do ensino/aprendizagem de LP, assumindo a postura de que a língua não deve ser ensinada como algo neutro e pronto, mas sim que este ensino precisa levar em conta a perspectiva dialógica, que considera a relação sujeito, língua e sociedade na/para a construção das relações sociais.

Para tanto, iniciamos uma discussão sobre o ensino situando-nos em um ponto discutido por Possenti (1996) e que também tem sido ponto crucial das diversas reflexões que vêm acontecendo há décadas sobre os conflitos e crises que envolvem o ensino/aprendizagem de LP, as quais tratam da relação entre ensino de língua *versus* ensino de gramática normativa. Nessa acepção, o autor alerta que, “no dia em que as escolas se dessem conta de que estão ensinando

aos alunos o que eles já sabem, e que é em grande parte por isso que falta tempo para ensinar o que não sabem, poderia ocorrer uma verdadeira revolução” (POSSENTI, 1996, p.32).

De acordo com esse pensamento de Possenti, há uma contradição em ensinar ao aluno uma língua que ele já usa para agir socialmente e, de certa forma, tem domínio sobre ela. Desse modo, segundo Leite (2006), há muitas distinções nas falas dos linguistas sobre o que de fato ensinar e como ensinar. Uns defendem o ensino mais voltado para a estrutura da língua normativa, outros privilegiam o estudo da fala e há, ainda, os que tentam correlacionar o estudo da estrutura a um ensino mais contextualizado. Sobre essas distinções, a autora traz uma discussão relevante ao afirmar que

os linguistas se perguntam mesmo o que é ensinar português, se não é meramente ensinar o padre-nosso ao vigário. Isto é, em que medida e em que sentido podemos ensinar a língua materna a pessoas que a utilizam com **todo o domínio necessário para se expressar e se comunicar na sua vida cotidiana**? É ensinar a norma culta? É ensinar a língua escrita? É ensinar o falante a perceber (para situar-se inclusive socialmente) os diferentes níveis, registros ou usos da linguagem que ele – como falante natural da língua portuguesa – pode dominar? (LEITE, 2006, p. 19, grifo nosso).

Acreditamos que a autora foi um pouco generalizadora ao afirmar que os sujeitos falantes do português têm “todo o domínio necessário para se expressar e se comunicar na sua vida cotidiana”, pois, conseguir se comunicar satisfatoriamente nas relações sociais não significa ter todo domínio sobre as especificidades da língua; há lacunas que não prejudicam a comunicação, mas que são necessárias de serem ensinadas.

Responder aos questionamentos feitos pela autora (op. cit.) talvez não seja possível neste estudo e esse não é exatamente o objetivo desta pesquisa, uma vez que o nosso propósito não é de buscar respostas prontas, mas de estudar sobre o ensino através de outros estudiosos a fim de proporcionar reflexões sobre a atual situação desse ensino em nosso país, que, como temos indicado ao longo deste trabalho, tem sido uma questão frequentemente discutida por estudiosos da área da educação (ANTUNES, 2003, 2007, 2009; POSSENTI, 1996, 1999) .

Dentro dessas discussões sobre o ensino/aprendizagem de LP, cabe tratarmos sobre os alarmantes efeitos da grande desvalorização do/a professor/a e do ensino que são frequentemente discutidos em pesquisas da área de Linguística Aplicada que se preocupam com essa questão (LIMA, 2010; LIMA E SOUTO MAIOR, 2012; ZOZZOLI, 2012), ou até mesmo na mídia, esse também é um dos principais assuntos discutidos quando tratam do tema educação.

Nessas discussões, muito se fala sobre a dicotomia do ensino estruturalista e do ensino contextualizado (ANTUNES, 2003, 2007, 2010), com a qual tem de lidar o/a professor/a designado/a para ensinar a língua portuguesa, ensino este que atualmente está focalizado principalmente em três núcleos de abordagem: gramática, produção de textos (redação) e literatura. Sobre esses três núcleos de abordagem, no próximo subtópico apresentamos algumas discussões de estudiosos como Bunzen (2006) e Mendonça (2006), que trazem algumas reflexões sobre essa separação que acontece no ensino/aprendizagem de LP.

2.3.1 – Ensino/aprendizagem de LP: gramática, redação e literatura

No que diz respeito ao ensino de *gramática*, de acordo com as concepções de Mendonça (2006), “o ensino de português centrou-se nas regras gramaticais que normatizam a variedade linguística padrão, apresentada nas gramáticas tradicionais, com base em exemplos da literatura, como modelo de uso da língua” (p.227). Nesse sentido, observamos que alguns/as os/as professores/as de LP ainda tratam a gramática como a base para um ensino bem-sucedido de língua. Nesta visão, se os/as discentes conseguirem dominar todas as regras gramaticais, eles/as estarão aptos a “falar” e a “escrever” adequadamente; mas, se esse objetivo não for alcançado, o ensino é visto como malsucedido ou até “falido”. Por conta disso, o ensino de gramática, ainda segundo Mendonça (2006),

constitui um dos mais fortes pilares das aulas de português e chega a ser, em alguns casos, a preocupação quase exclusiva dessas aulas. Nas últimas duas décadas, entretanto, vem-se questionando a validade desse ‘modelo’ de ensino, o que faz emergir a proposta da prática de análise linguística (AL) em vez das aulas de gramática (p. 109).

Conforme a citação acima, os/as pesquisadores/as de LA vêm se questionando sobre essa vertente de ensino centrada, principalmente, na preocupação com a gramática, que, segundo eles, se inicia no ensino fundamental II e se repete no ensino médio (EM). Então, será que o aprendizado da língua portuguesa está atrelado a conhecer ou dominar as regras gramaticais? Esse é um tipo de questionamento que nos leva a refletir sobre o ensino de LP, sobretudo, no ensino médio. Como continua Mendonça (2006):

Na seleção de objetos de ensino da área de língua materna, o EM tem privilegiado, em geral, uma revisão/repetição do que foi visto no EF II, o que se restringe, primordialmente, a uma revisão de gramática e de técnicas de redação, especialmente para as dissertações escolares, com a novidade de introdução do estudo da literatura (p. 202 e 203).

A autora faz uma constatação importante ao confirmar que no ensino médio acontece uma revisão do que foi visto no ensino fundamental II (EF II), uma realidade que pode ser confirmada pelos/as professores/as da educação básica. De fato, o ensino, em muitos casos, ainda tem se restringido a essa revisão gramatical e, muitas vezes, para somente nela. Sobre a novidade da introdução do ensino de literatura, que em algumas escolas já foi inserido no ensino fundamental¹¹, essa “novidade” só ratifica o que temos discutido sobre a separação do português e da literatura como disciplinas divergentes.

Em grande parte das escolas ainda permanecem, na disciplina de Língua Portuguesa, aulas voltadas quase que exclusivamente ao ensino da gramática normativa (ANTUNES, 2003, 2009). O/A professor/a que trabalha com a análise textual muitas vezes é criticado pelos gestores da instituição em que leciona e pelos pais dos próprios alunos, pois a análise textual é vista como uma “enrolação”, ou o/a professor/a é apontado/a como alguém que não planejou sua aula.

Por conta desses equívocos em torno do ensino, no que se refere ao ensino de *produção de textos*, Matêncio, ao escrever sobre a leitura e produção de textos na escola, na década de 90, mas que retrata uma realidade ainda vivenciada nos dias atuais, afirma que,

Em sociedades cujas relações institucionais são intrincadas, com uma política de incentivo governamental distinta para as diferentes instituições educacionais, os papéis do professor de língua materna são nitidamente conflituosos, muitas vezes contraditórios (MATÊNCIO, 1994, p.87).

A autora faz uma importante discussão a respeito dos papéis do/a professor/a de LP. Quando ela indica que esses papéis são conflituosos, em nossas reflexões, entendemos que além dos problemas vivenciados em sala de aula, o/a professor/a encontra-se nessa situação conflituosa pela contradição entre sua atuação e o papel designado a ele/ela pelo sistema educacional, que, muitas vezes, o/a deixam em situação de desvantagem, pois ele/ela passa por um processo de formação docente que diverge em muito da prática de sala de aula. Este seria o primeiro conflito. Em seguida, chega na escola com um planejamento traçado pela instituição e precisa responder às injunções dos atores sociais, como os alunos e os pais de alunos, por exemplo. Este seria o segundo conflito. E, além disso, tentar entender a si próprio/a como um/a

¹¹ A pesquisadora é professora de uma escola de ensino fundamental, em um município do interior de Alagoas, e ministra aula de literatura em uma turma de sexto ano, nesta, também leciona língua portuguesa. Na escola, a disciplina é dividida entre os professores para complementar a carga horária.

profissional que ajuda a construir o conhecimento, mas, em alguns casos, um conhecimento “sem efeito” para ele/ela. Este seria o terceiro conflito. Ensinar as regras gramaticais de modo isolado e estático parece ser o caminho mais seguro a seguir nessa situação que provoca tanta instabilidade no/a professor/a.

Contudo o uso da língua é espontâneo; querer basear-se somente num ensino estruturalista é fazer da comunicação algo monitorado, artificial, e isso não faz sentido, seria como se a língua perdesse sua essência, sua liberdade. Sabendo-se que o domínio da linguagem e da língua nos possibilita a plena participação social, ou seja, é através disso que o sujeito constrói visões do mundo e produz cultura, é função da escola contribuir para que seus os alunos tenham acesso aos saberes linguísticos necessários para exercício da cidadania.

Nesse sentido, Antunes (2010, p. 26) é insistente em afirmar: “parece incrível, mas é na escola que as pessoas ‘exercitam’ a linguagem ao contrário, ou seja, a linguagem que não diz nada”. Nesta situação, notamos que a língua materna é tratada como se fosse uma língua estrangeira. É como se remetesse, principalmente para o componente da sinalidade, mas, ao contrário, deveria direcionar-se para o componente do signo. Quando falamos sobre sinal e signo, fazemos referência ao que Bakhtin (2006) discute: o sinal é desprovido de ideologia, mas a partir do momento em que se começa a pensar no domínio semântico e, forçosamente, ideológico, sai-se da sinalidade para entrar no domínio do signo.

Desse modo, à medida que a língua vai se desestrangeirizando, ou seja, na medida em que o aluno começa a perceber que se trata da mesma língua que ele utiliza para se comunicar e estabelecer relações, essa língua perde o caráter de sinalidade e adquire valor de signo.

Sobre a relação ensino/aprendizagem, é importante entendermos que, mais do que saber como se ensina, o/a professor/a precisa saber como se aprende, pois a sua maneira de entender o que está em torno do aprendizado e a reflexão sobre ele é um importante saber para conseguir encaminhar o aprendizado dos alunos (GUEDES, 2006).

No ensino de produção de textos, em alguns momentos chamado ou confundido com o ensino de redação, há os conflitos e receios do/a professor/a sobre como conduzir as discussões em sala de aula, com os temas que precisa abordar, seja gramática, seja redação ou literatura, de modo que o aluno possa construir uma reflexão quando, em alguns casos, ele/ela mesmo não consegue entender bem essa situação e vivencia constantes conflitos, muitas vezes sem entender que sua prática segue um caminho de incompletude, pois pode ser reavaliada e reformulada constantemente.

Sendo assim, o que podemos perceber na realidade de nossas escolas é que o ensino de produção de textos é voltado, quase sempre, para a análise gramatical, e, como afirma Bunzen (2006),

Não podemos negar que o ensino formal e sistemático da produção de textos escritos integra, nas últimas décadas, o currículo da disciplina língua portuguesa no ensino médio (EM). Em algumas escolas (principalmente nas particulares), essa produção escrita acontece nas chamadas ‘aulas de redação’, ministradas por um professor especialista que não é percebido, muitas vezes, nem pelos outros docentes nem pelos próprios alunos, como um professor de ‘leitura’, de ‘gramática’ e de ‘literatura’, mas sim como um **professor de redação** – responsável por ensinar os alunos a escreverem narrações, descrições e, preferencialmente, *dissertações* (BUNZEN, 2006, p.139, grifo do autor).

Como esclarece Bunzen, na citação acima, a fragmentação está presente nas aulas de LP, sobretudo, no ensino médio (EM), quando tanto os/as professores/as, como a gestão da escola ou até mesmo os alunos insistem na tese de que gramática e produção textual são dois eixos diferentes de uma mesma disciplina ou de disciplinas diferentes. O próprio Bunzen ratifica essa afirmação quando destaca que

Presenciamos, assim, no EM, uma verdadeira fragmentação da fragmentação. Os professores precisam tornar-se especialistas em determinado fragmento da disciplina e ensinar apenas uma ponta do iceberg: gramática, geografia física, álgebra, literatura portuguesa, pré-história, química orgânica, dinâmica etc. E não sabemos ainda quem fica com a responsabilidade de integrar/relacionar tais subdisciplinas” (BUNZEN, 2006, p.140).

O autor fala sobre essa fragmentação do ensino em 2006, e mais de uma década depois notamos que essa realidade não teve significativas mudanças.

Ainda é possível vermos que o ensino de LP continua subdividido, fragmentado, principalmente, nos três núcleos. Cabe ressaltar, também, que essa subdivisão é feita pelas próprias escolas, que colocam professores/as diferentes para cada “disciplina”, ou o/a mesmo/a professor/a para as três, mas com diários de classe e horários diferentes.

Então, lutar contra isso envolve uma série de fatores que, na maioria das vezes, são complicados de resolver. O livro já vem pronto, a escola já determina suas regras, e o/a professor/a não dispõe de tempo e formação necessários para lutar contra isso. Por conta dessa situação, muitas vezes, sobra pouco tempo para trabalhar com a produção e análise textual. A produção de textos, em muitos casos, é trabalhada com a finalidade de preparar os alunos para passarem nos exames de vestibulares. Contrapondo-se a essa forma de ensinar, Bunzen (2006) propõe que

Os alunos não deveriam produzir ‘redações’, meros produtos escolares, mas textos diversos que se aproximassem dos usos extraescolares, com função específica e situada dentro de uma prática social escolar. Se assumirmos tal posicionamento, apostaremos em um ensino muito mais procedimental e reflexivo (e menos transmissivo), que leva em consideração o próprio processo de produção de textos e que vê a sala de aula, assim como as esferas da comunicação humana, como um lugar de interação verbal (BUNZEN, 2006, p. 149).

Essa proposta de Bunzen dialoga com a perspectiva de língua e ensino adotada em nosso estudo, cuja língua acontece através da interação verbal de seus falantes e não na sistematização de frases soltas, visão equivocada de professores/as e alunos; sobre isso, percebemos que

A visão que o aluno tem de produzir texto reduz-se à produção escolar e não remete à diversidade de práticas sociais e suas múltiplas funções. A ênfase em atividades de produção de texto que visam apenas à correção gramatical para obtenção de nota constrói normalmente uma identidade para este aluno como um não produtor de textos, como um ‘sujeito’ incapaz de escrever (BUNZEN, 2006, p. 158 e 159).

Antunes confirma essa reflexão de Bunzen ao validar que o aluno ‘sofre a ação’ de ser avaliado e, fazendo jus a essa experiência de sofrimento, é reduzido à condição de mero paciente, de simples espectador da avaliação de seu estado de aprendiz. Dessa avaliação, com efeito, está normalmente ausente o aluno, como figura atuante, que também examina, calcula, dimensiona, toma pé no modo ou no ritmo de como está acontecendo seu processo de aprendizagem (ANTUNES, 2006, p. 163). Essa situação também é vivenciada pelo/a professor/a, que também sofre a ação de ser avaliado/a o tempo todo e, assim como o aluno, passa a ser reduzido à condição de mero paciente. A autora ratifica ainda que

É flagrante, na escola, a falta de condições para que a escrita seja uma prioridade e ocupe, de fato, um plano de trabalho significativo. Pesquisas já têm demonstrado que a maior parte do tempo em sala de aula é gasta com explicações ou exposições orais – compatíveis com o ‘transmissivo’, que os professores historicamente assumiram, deixando as atividades de leitura e de escrita (entenda-se aqui planejamento, redação e revisão de texto) relegadas a um segundo plano, na dependência do tempo que sobre e do espaço disponível na pauta do programa” (ANTUNES, 2006, p. 177).

Esta constatação de Antunes é muito séria e preocupante, pois de fato essa é a realidade de nossas redes de ensino, e o mais preocupante é que a responsabilidade é, quase sempre, jogada no/a professor/a, mas este/a não foi formado/a para saber lidar com essa situação e muito menos para conseguir organizar uma aula de LP que contemple os três focos como um só, sem fragmentação. Sendo assim, como afirma a própria autora,

é inadiável que se discuta e se invista, seriamente, na melhoria da formação linguística e pedagógica dos professores, para que eles possam alargar sua compreensão dos fatos da linguagem e das competências requeridas para o ato de ler e de escrever (ANTUNES, 2006, p. 177).

No que se refere ao ensino de *literatura*, apesar de reunidas numa mesma disciplina e na mesma figura do/a professor/a, a língua e a literatura aparecem como dois campos separados, muitas vezes didaticamente distribuídos em horários diferentes (LEITE, 2006).

Difícilmente é possível integrar o estudo da língua com o estudo da literatura. Apesar de ambos serem ministrados na disciplina língua portuguesa e pelo/a mesmo/a professor/a, na maioria das vezes, as aulas tendem a se concentrar no estudo abstrato da gramática através dos textos de literatura, ou em apresentação de datas.

Há professores/as que, na prática, tentam superar a dicotomia língua/literatura, mas esse desejo de mudar esbarra-se com

o peso da tradição, com a imposição dos programas a cumprir ou mesmo com as justificações teóricas do ensino tradicional da gramática – como fundamental ao domínio da fala e da escrita ou como forma objetiva de comprovar uma produção, um progresso, um acúmulo de informações perfeitamente mensuráveis e notáveis no trabalho do estudante (LEITE, 2006, p.19).

Infelizmente, esse peso da tradição ainda exerce muita influência sobre as tomadas de decisões dos/as professores/as, essa tradição, muitas vezes é imposta através dos discursos envolventes. Vivemos em uma sociedade que ainda condiciona o ensino à base de tradições, do “isso pode e isso não pode”; se o/a professor/a foge das regras, é apontado como o rebelde ou como o/a idealizador/a do ensino “perfeito”.

Há também as atribuições distintas no ensino de literatura e gramática. Segundo Osakabe (2006),

À primeira se atribui o papel de se mostrar como conjunto externo e determinante de obras catalogadas e consagradas que o aluno adiciona às informações que recebe. A gramática se mostra como conjunto de normas com que substitui seu comportamento usual, ou de regras que simplesmente se acrescentam ao conjunto geral de informações que a escola lhe atribui (OSAKABE, 2006, p.29).

A literatura, atualmente, também já é ensinada no EF II em algumas escolas. Mas, em alguns casos, a finalidade é de que funcione mais como um complemento de carga horária do que como disciplina, pois não há livro didático específico nem indicação dos conteúdos a serem

trabalhados pelo/a professor/a¹². Normalmente é distribuída entre professores/as de diferentes disciplinas, inclusive, professores de matemática, com objetivo de complementar a carga horária, e cada um trabalha a seu modo.

Esse modelo de ensino é criticado por muitos estudiosos da área; Leite (2006), por exemplo, reclama que “a questão que se coloca, [...] é até que ponto a separação estanque entre ensino de língua e ensino de literatura é necessária à separação didática das disciplinas” (LEITE, 2006, p.21). Isso é preocupante, mas, infelizmente, ainda vemos que, apesar de tantas discussões e estudos a respeito do fracasso de se ensinar a gramática e a literatura como separadas, permanece ainda nas escolas a concepção de que

literatura e gramática têm atualmente atribuições distintas no quadro de nosso ensino: à primeira se atribui o papel de se mostrar como conjunto externo e determinante de obras catalogadas e consagradas que o aluno adiciona às informações que recebe. A gramática se mostra como um conjunto de normas com que substitui seu comportamento usual ou de regras que simplesmente se acrescentam ao conjunto geral de informações que a escola lhe atribui. (OSAKABE, 2006, p. 29)

Mas ao contrário disso, como comenta Martins (2006), a literatura devia ser compreendida como produção artística inserida na cultura, que sofre influências de ordem política, social, ideológica, histórica, pois a obra literária é produto de um contexto maior, no qual estão presentes as "visões de mundo, valores ideológicos de uma época, costumes, lendas" (MARTINS, 2006, p. 90), e estes fatores influenciam na constituição do texto. Há de se considerar, também, o/a professor/a nisso tudo, que desempenha o papel de mediar os conhecimentos em sala de aula, além da necessidade de considerar o ler nessa situação.

Na época em que a pesquisadora cursou a graduação (2007-2012), na universidade, o ensino ou abordagem de literatura também era de classificação dos textos literários, situação que, segundo alguns estudiosos, se repete desde o ensino médio, como indica Martins (2006):

No ensino médio, a literatura continua sendo vítima de abordagens que privilegiam a história da literatura, na medida em que parece haver uma supervalorização das características estéticas e estilísticas presentes nos textos produzidos nos mais diversos períodos literários (MARTINS, 2006, p. 101).

Refletindo sobre a citação acima, concordamos com a autora e sugerimos que a educação literária proposta pela escola e pela própria universidade merece ser reavaliada, assim,

¹² Como já comentamos em outra nota, a própria pesquisadora vivencia esta situação sendo professora de LP e de literatura em uma mesma turma, com diários de classe e horários diferentes. Da mesma forma, há professores, nem todos de LP, que lecionam literatura para completar a carga horária.

como ratifica a própria autora, talvez “nossos alunos leitores possam encontrar razões concretas para o estudo da literatura como fenômeno artístico atrelado às transformações históricas, sociais, políticas, culturais” (MARTINS, 2006, p. 102).

A partir de tantas discussões envolvendo o ensino e pensando no que afirma Gnerre (1998), para quem, “a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”, parece oportuno concordarmos com o posicionamento de Geraldi (2006) de que cabe ao/à professor/a de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que isso signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc. Isso porque é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos. Se ela serve para bloquear, e disso ninguém duvida, também serve para romper o bloqueio (GERALDI, 2006).

Mas um fator agravante, nessa situação, são as compreensões do/a professor/a como discente no período de formação, etapa crucial no itinerário que ele/ela precisa percorrer para exercer a profissão em meio às pressões sobre sua subjetividade, sobre as indicações de como conduzir suas práticas de ensino e sobre os posicionamentos que ele/ela é impulsionado a assumir diante disso. Todas essas questões remetem aos conflitos que, muitas vezes, este/a professor/a enfrenta.

Pensando nesses conflitos, entendemos que não apenas a natureza dialógica constitutiva da linguagem, como também o conceito de ensino no quadro histórico/cultural, nos direcionam para um diálogo permanente entre os discursos e a interação dos seus participantes, que geralmente não são simétricos, muito menos harmoniosos, devido ao fato de configurar significações de determinadas comunidades, culturas de vivências e subjetividades. Nesta situação, entra em jogo relação entre o ensino e a identidade profissional; segundo Mendonça (2006), nessa relação

O que entra em jogo quando se discute o ensino, inclusive de gramática, é mais do que uma questão de ordem linguística, mesmo porque não há ensino neutro, como nos ensinou o mestre Paulo Freire. Na verdade, ao optar por uma ou outra corrente teórica, por esta e não aquela metodologia, valores e crenças são acionados, uma vez que a identidade profissional de quem ensina é posta em xeque e, por consequência, o valor que se atribui ao seu trabalho. O ensino de gramática tem relação direta com as identidades construídas no interior da escola e até fora dela: o que é importante ensinar, o que faz um bom professor de português, como deve ser a aula de português, o que se deve avaliar e como etc. (MENDONÇA, 2006, p. 221).

A fala de Mendonça, acima mencionada, relata bem os motivos pelos quais, atualmente ainda é possível notarmos que a escola permanece tratando separadamente leitura, redação e gramática, como se fossem disciplinas diferentes e ministradas também por professores/as diferentes, inclusive na mesma série.

Porém, entendemos que os conteúdos linguísticos referentes às abordagens gramaticais só adquirem maior relevância se forem relacionados a metodologias que, em sala de aula, os submetam à exposição das mais diversas manifestações de uso real da língua, desde as modalidades mais prestigiadas às mais populares. Nesse sentido, a forma como o/a professor/a reflete sobre sua prática está relacionada às suas identidades, pois ele/ela, de certo modo, vivencia os conflitos sobre as teorias da tradição sendo confrontadas com as demandas atuais do ensino. Sobre estas demandas, Luft (2005) destaca que

Não se trata de ensinar a língua materna, que o aluno já sabe ao entrar na escola; nem se pode, aliás, ensinar uma língua. O que cabe é ir aumentando a capacidade comunicativa dos alunos, trabalhar muito com a língua, melhorando sempre mais e tornando mais produtivo o manejo deste instrumento (p.30).

A língua como produto sócio histórico e enquanto condição de produção das relações cotidianas, encontra-se marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos. Desse modo, a língua não deve ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo (GERALDI, 2009), pois ensiná-la dessa forma é concebê-la como um modelo homogêneo, único, quando na verdade uma de suas principais características é a sua heterogeneidade, resultado das relações sociais.

Como as visões adotadas nesse estudo concordam com as considerações de Bakhtin (2003, 2004) sobre as relações sócio históricas que envolvem a definição de língua, concebemos que, em qualquer ensino, não se pode nem se deve negar a estrutura, mas é preciso ir além dela, num diálogo ininterrupto. O desafio não é ensinar gramática, ou não, é o como ensiná-la. O problema não é tratar da estrutura, mas ficar somente nela. Antunes insiste que

Numa perspectiva da aprendizagem como processo pessoal, em que alguém constrói o conhecimento sobre determinado objeto, quem aprende não pode ausentar-se, não pode nem sequer ser apenas espectador de sua avaliação. Tem de entrar em cena, ocupar o lugar central e assumir, como sujeito, cada uma das etapas ou atividades, pelas quais lhe é dada a oportunidade de aprender. (ANTUNES, 2006, p. 164)

Sendo a língua um construto sócio-histórico, como já foi mencionado, o interessante seria estudá-la de forma a acompanhar sua evolução, e não de maneira estática, pois o uso de

determinada língua constitui mais que um fato isolado. Esse uso é, de acordo com Antunes (2007, p. 20 e 21), “um ato humano social, político, histórico, ideológico, que tem consequências, que tem repercussões na vida de todas as pessoas. É um fato pelo qual passa a história de todos, o sentido de tudo”.

Após as discussões sobre ensino, encaminhamos as discussões para a outra seção teórica deste estudo, na qual levantamos algumas questões que envolvem o sujeito e sua responsividade, sobre a formação docente e sobre as constituições identitárias dos/as professores/as.

3 – SUJEITO E RESPONSABILIDADE, FORMAÇÃO DOCENTE E CONSTITUIÇÕES IDENTITÁRIAS

Nesta seção, apresentamos algumas considerações sobre sujeito e responsividade, inicialmente; em seguida discutimos sobre a formação docente; em outro tópico, discutimos alguns aspectos da trajetória do termo “identidade”, encaminhando as discussões para a definição de identidade social e de identidade docente. Por fim, fazemos uma correlação entre identidade e responsividade do/a professor/a de LP em contexto de ensino, entendendo que é, também, em sala de aula que as práticas discursivas se fazem presentes por meio da linguagem e “[...] é através da linguagem que se revelam posturas e conflitos, que se engendram negociações e que ocorre a aprendizagem para todas as partes envolvidas” (ROMERO, 2004, p. 193).

3.1 – Sujeito e responsividade

Como falamos sobre língua, discurso e o ensino de LP na primeira seção, neste tópico apresentamos as considerações sobre sujeito e responsividade, entendendo que o princípio da linguagem é o dialogismo e que essa dialogicidade discursiva está ligada também à responsividade do falante no discurso.

Conforme afirma Geraldi (1991), a língua não está de antemão pronta, pois o sujeito se apropria dela para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento da interação. Nessa perspectiva, podemos inferir que os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sendo seres sociais, pois a língua é trabalho social e histórico de um sujeito e do outro, e é justamente por isso que as interações se tornam possíveis e sofrem as interferências, os controles e as seleções impostas pela formação social dos sujeitos.

Em se tratando de discurso, a partir do que afirma Barros (2003), entendemos que, para Bakhtin, o discurso não é individual, em virtude de duas características do dialogismo: a primeira diz respeito ao fato de que o discurso não é individual porque se constrói entre pelo menos dois interlocutores, que são seres sociais; a segunda característica é de que o discurso não é individual porque se constrói como um diálogo entre os discursos, e, por isso, mantém relação com eles.

Desse modo, confirma-se o caráter complexo e não neutro da língua, na qual se exprimem historicamente as relações dialógicas do discurso. Isso implica dizer que o falante só existe dialogicamente porque o outro existe. Ao tratar de dialogismo, Fiorin (2013) afirma que

existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para construir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. (FIORIN, 2013, p.218)

A afirmação de Fiorin a respeito de que a “palavra é sempre perpassada pela palavra do outro” confirma-se também nas considerações de Bakhtin, quando ele diz que a linguagem se funda no dialogismo. Segundo este autor, “cada palavra emitida é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém” (BAKHTIN, 1997, p.113). Então, é nesse processo de interação dialogicizada que se dá o *locus* produtivo da linguagem, pois as palavras do outro vão deixando de ser dele, tornando-se palavras nossas que utilizamos para construir a compreensão de cada nova palavra a partir de construções ininterruptas. É a partir do processo de internalização do que nos era exterior que nos constituímos como sujeitos que somos: “o próprio ato de falarmos, de nos comunicarmos com os outros, pela forma como o fazemos, estamos participando, queiramos ou não, do processo de constituição da língua.” (GERALDI, 2009, p.63).

Sobre o processo de constituição da língua, Geraldi (2009) apresenta a linguagem como uma atividade constitutiva, isto é, constitui-se e constitui o sujeito quando é usada, e se apoia em Bakhtin (1974) para dizer que essa constituição se dá pela internalização do que nos é exterior, ou seja, a palavra do outro (por exemplo, do adulto) passa a ser usada pela criança. O autor também discute que essa constituição da língua se dá de forma ininterrupta, por isso, segundo ele, “a língua não é um sistema fechado, pronto, acabado de que poderíamos nos apropriar” (GERALDI, 2009, p. 63).

Dentro da perspectiva dialógica, em que o outro constitui o sujeito e este sujeito colabora para constituir o outro, podemos entender a concepção de responsividade, a partir do conceito bakhtiniano de dialogismo, que está interligado ao de compreensão ativa, pois, durante o processo de compreensão, as experiências históricas e socialmente construídas são ativadas para responder a determinado discurso, processo da interação social em que o sujeito assume uma posição, para a qual ele prevê uma resposta ou uma compreensão ativa do seu interlocutor.

Segundo Bakhtin (1997), o ouvinte pode determinar o que o falante vai dizer. Fala-se para um ouvinte, o outro, respondente. Mas todo falante, em maior ou menor grau, também é

um respondente, pois ele não é o primeiro a emitir aquele discurso. Sendo assim, toda compreensão pressupõe, exige algo decodificado, é prenehe de resposta (BAKHTIN, 1997), mesmo que seja de efeito retardado, quando se procura uma resposta depois do acontecimento discursivo.

Sobre essa responsividade ou compreensão responsiva ativa, Bakhtin (2003) diz que, na enunciação, “o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva” (BAKHTIN 2003, p.275), ou ainda, “todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada” (BAKHTIN 1997, p.89).

Nessa resposta antecipada, entendemos que há uma previsão de resposta; mas, por conta da natureza dialógica do discurso, essa resposta pode fugir das previsões. Isto implica dizer que o conceito de compreensão responsiva ativa está estreitamente relacionado à concepção de interação verbal, e nesta interação existe uma alternância dos sujeitos envolvidos na enunciação. Na concepção bakhtiniana,

O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 1997, p. 272)

Em relação a essa passividade, Bakhtin (2006) discorda das concepções que consideram o ouvinte como passivo, sendo somente receptor no processo de comunicação. Dessa forma, a responsividade destacada por Bakhtin é do ouvinte e também do locutor; este se torna respondente por não ser o primeiro falante, ou seja, seus enunciados já são uma resposta a enunciados anteriores e posteriores. Nesse sentido, nos atos anunciativos, na interação entre os locutores, “não só compreendemos o significado de dada palavra da língua como ocupamos em relação a ela uma ativa posição responsiva – de simpatia, acordo ou desacordo, de estímulo para ação” (BAKHTIN, 2006, p.291), ou seja, a partir de nossa compreensão das palavras de cada ato enunciativo, assumimos um posicionamento em relação a ele.

Desse modo, para Bakhtin (2004), o sujeito é responsivo, pois,

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica (p.137).

Sobre essa réplica a cada palavra do discurso, que se configura em concordância, discordância ou completude, na medida em que o sujeito toma um posicionamento, ainda que seja de concordância aos discursos apresentados, ou mesmo de silenciamento, Bakhtin chama de resposta ativa, pois o sujeito tomou uma atitude com relação aos discursos com os quais teve contato.

Dessa forma, quando os sujeitos interagem socialmente com outros sujeitos, locutor e ouvinte, ambos respondentes, o tempo todo respondem ativamente aos discursos de outrem, seja nos discursos religiosos, seja no meio familiar ou educacional, em qualquer esfera da comunicação verbal o falante será um sujeito ativo.

Quando Bakhtin fala sobre compreensão ativa, entende que a compreensão e a resposta estão fundidas reciprocamente, sendo impossível uma sem a outra. O primado pertence à resposta, que cria o terreno favorável à compreensão, e esta, por sua vez, amadurece na resposta.

Desse modo, não existe compreensão passiva do discurso; qualquer resposta, ou posicionamento, ainda que seja de aceitabilidade daquilo que foi enunciado, é uma compreensão ativa. Esse sujeito ativo se divide a partir de uma consciência social, se complementa através do discurso, de sua compreensão responsiva ativa, pois nesse sentido ele poderá ter a oportunidade de agir socialmente.

Ao agir socialmente, o sujeito sempre toma uma posição em relação ao que lhe é dito ou compreendido, essa aceção é indicada nas considerações de Zozzoli (2012), que dialogam com as de Bakhtin e indicam que

O locutor que fala uma língua materna não utiliza essa forma de compreensão de fato na prática cotidiana, mas sempre uma compreensão ativa que implica uma tomada de posição ativa em relação ao que é dito e compreendido. Isso quer dizer, também, que, na vida social, há sempre compreensão ativa, da mesma forma que há sempre diálogo (Zozzoli, 2012, p.259).

Podemos depreender dessa discussão de Zozzoli (2012) que o cerne da responsividade é justamente o diálogo que se concretiza na relação de sujeitos socialmente situados. Sendo assim, a responsividade “é exatamente o estado de completude parcial da incompletude constitutiva do diálogo, pois nos reconduzimos pelo excedente de visão na relação com o outro” (LIMA E SOUTO MAIOR, 2012, p. 399).

Essa visão dialógica indicada por Lima e Souto Maior (2012) permeia o universo da linguagem confirma que o sujeito é heterogêneo por natureza. Porque heterogêneo, o sujeito se constitui a partir de suas relações com a realidade, como resultado de “estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo, vai

dominando a realidade. Vai humanizando-a” (FREIRE, 1967, p.43). Ao humanizar a realidade, os sujeitos se situam sócio historicamente, refletem e refratam o que são ou se reconhecem como seres no processo transformação de si e do mundo ao seu redor. É a partir de suas relações com a realidade, no sentido de recriá-la, que as identidades também são recriadas e modificadas a partir da realidade dos sujeitos. Esta premissa nos direciona para o próximo tópico que discutiremos.

3.2 - Identidade: trajetória do termo

Como foi indicado anteriormente, neste tópico apresentamos algumas considerações sobre identidade; inicialmente, tratamos um pouco sobre a trajetória do termo, para, em seguida apresentarmos algumas posições sobre os seus significados.

Ao tratar sobre esse assunto, Hall (1997) apresenta três concepções de identidades constituídas ao longo do tempo.

A primeira concepção faz referência ao sujeito do iluminismo, o qual o autor aponta como um sujeito

baseado numa concepção de pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado de capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo. (HALL, 1997, p.11)

Nessa concepção, Hall (1997) trata sobre o sujeito do iluminismo, indivíduo totalmente centrado, com uma identidade una, fixa e estável, sendo o homem senhor da razão, centro de tudo, e que permanecia o mesmo indivíduo ao longo do tempo. Esse sujeito não se reconhecia como social, mas sim, individual, autossuficiente, senhor de si, sem se dar conta das transformações que acontecem ao longo da vida.

Na segunda concepção, Hall (1997) apresenta o sujeito sociológico. Segundo o autor, essa noção refletia a complexidade do mundo moderno e despertava a consciência de que o núcleo interior do sujeito não era autônomo, e sim, “formado na relação com ‘outras pessoas importantes para ele’, que mediavam para o sujeito os valores, os sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava” (HALL, 1997, p11).

Nessa descrição de sujeito sociológico, Hall (1997) indica que a identidade começa a ser formada na interação entre o eu e a sociedade, numa fusão entre o eu interior e os mundos culturais exteriores, ou seja, o sujeito, inicialmente visto com identidade estável e unificada, começa a se reconhecer num processo de fragmentação composto não apenas de uma identidade, mas de várias identidades, muitas vezes contraditórias, em virtude do choque entre seu mundo interior e o mundo exterior.

Na terceira concepção, Hall (1997) traz a noção de sujeito pós-moderno. A partir do sujeito do iluminismo e do sujeito sociológico, em um processo de identificação com o mundo exterior, surgiu o sujeito pós-moderno, “conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente” (HALL, 1997, p.12). Nessa terceira concepção, Hall indica que a identidade é definida historicamente, assim, o sujeito assume diferentes identidades em diferentes momentos, como uma “celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 1997, p. 13).

Nesse momento, a globalização é apontada por Hall (1997) como um dos aspectos de mudança e como impacto sobre a identidade cultural, configurando a diferença entre as sociedades tradicionais e as modernas, sendo que estas são sociedades de mudanças constantes, rápidas e permanentes, enquanto aquelas entram em sintonia com o sujeito cartesiano, individual, uno, coerente.

Sobre o impacto da identidade do sujeito pós-moderno, Bauman (2005) discute que

As ‘identidades’ flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. Há uma ampla possibilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece eternamente pendente (p.19).

Ambos os teóricos relatam a complexidade vivenciada pelo sujeito pós-moderno em tempos de conflitos identitários. Como bem assinala Bauman (2005), as identidades flutuam independentemente de nossas escolhas, há um vai e vem permanente e ininterrupto de diferenças e semelhanças entre o que um sujeito assume como identidade e as mudanças que ele precisa assumir ou não, pois “em nossa época líquido-moderna, o mundo em nossa volta está repartido em fragmentos mal coordenados, enquanto as nossas existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados” (BAUMAN, 2005, p.18-19).

Nessa situação, a unidade parece ser quebrada e transformada em fragmentos que se conectam a outros, enquanto formam novas identidades. A partir desses momentos de

transformações históricas que começaram a fragmentar as identidades, Hall (1997) indica que aconteceram cinco grandes avanços na teoria social que geraram o descentramento final do sujeito cartesiano; estes são apresentados resumidamente a seguir.

No primeiro descentramento, são discutidas as tradições do pensamento de Marx. Os escritos desse teórico são pertencentes ao século XIX, mas foram reinterpretados na década de sessenta e indicavam que os indivíduos não poderiam ser os autores de suas histórias, pois as construções desses indivíduos utilizavam-se dos recursos materiais e culturais fornecidos por gerações anteriores.

No segundo descentramento, o assunto discutido é a descoberta do inconsciente por Freud. Em sua teoria, Freud aponta que “nossas identidades, nossa sexualidade e a estrutura de nossos desejos são formados com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funciona de acordo com uma ‘lógica’ muito diferente daquela da Razão” (HALL, 1997, p.36). Essa visão acaba com o conceito de sujeito racional que possuía identidade fixa e unificada, como o “penso, logo existo”, do sujeito de Descartes.

Nesse sentido, Hall acrescenta que, segundo Lacan, a formação do eu no olhar do outro inicia as relações da criança com os sistemas simbólicos fora dela, isso configura os momentos de sua entrada nos vários sistemas de representação simbólica, como a língua, a cultura e a diferença sexual. Para Hall, essa divisão do eu em duas partes é um dos aspectos da formação do inconsciente do sujeito que o deixam dividido e permanece com ele por toda a vida; porém, apesar dessa divisão do eu, o sujeito vivencia sua própria identidade como se ela fosse unificada. Começa aí a origem contraditória da identidade, que, sendo formada ao longo do tempo, “através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’” (HALL, 1997, p.38).

Segundo essa visão, para o autor, a identidade não deve ser vista como algo pronto, concluído; o mais conveniente seria falar em momentos de identificação, vendo essas identidades como um processo em andamento, pois, de acordo com ele,

a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas nas quais nós imaginamos ser vistos por outros (HALL, 1997, p.39)

O terceiro descentramento está relacionado ao trabalho de Saussure. O teórico suíço argumentava que “nós não somos, em nenhum sentido, os ‘autores’ das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua” (HALL, 1997, p.40), um sistema social e não

individual. Fazendo a correlação desse conceito de língua e de identidade, Hall (1997) discute que, na língua, o significado surge nas relações de similaridade e diferença que as palavras têm com outras palavras no interior do código da língua. Sendo assim, segundo o autor, “nós sabemos o que é a ‘noite’ porque ela não é o ‘dia’ [...] eu sei quem ‘eu’ sou em relação com ‘o outro’ (por exemplo, minha mãe) que eu não posso ser” (HALL, 1997, p. 40 e 41).

O quarto descentramento faz referência ao trabalho de Foucault. Este estudioso desenvolveu trabalhos sobre o poder disciplinar, que “consiste em manter ‘as vidas, as atividades, o trabalho, as infelicidades e os prazeres do indivíduo’, assim como a sua saúde física e moral, suas práticas sexuais e sua vida familiar, sob estrito controle e disciplina” (HALL, 1997, p.42). Nesse descentramento, é possível percebermos o objetivo de querer controlar as ações do sujeito de maneira que suas atividades, seu trabalho, suas felicidades e infelicidades e seus prazeres sexuais estejam sob controle dos especialistas, dos regimes administrativos e das próprias ciências sociais.

No quinto descentramento, o assunto discutido é impacto do feminismo, o qual “faz parte daquele grupo dos ‘novos movimentos sociais’, que emergiram durante os anos sessenta” (HALL, 1997, p. 44). Esse descentramento do sujeito cartesiano abriu espaço para a contestação política de vários campos da vida social, como a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, entre outros, movimento que politizou a “subjetividade, a identidade e o processo de identificação (como homens/mulheres, mães/pais, filhos/filhas)” (HALL, 1997, p.45).

A partir do que vimos por meios dos descentramentos discutidos por Hall (1997), é possível identificarmos um tipo diferente de mudança estrutural que transformou as sociedades modernas do final no século XX. Isso gerou a fragmentação das paisagens culturais de classe, de gênero, de sexualidade, de etnia, de raça e de nacionalidade, que, no passado, tinham-nos fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Essas transformações estão também mudando as identidades advindas de práticas tradicionais, abalando a ideia que os sujeitos têm de si como seres integrados. Sobre isto, Hall (1997) expõe que

Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo (p.09).

Nessa afirmação, Hall refere-se ao descentramento do sujeito, tanto de seu lugar no mundo, como de si mesmo, que, por conseguinte, remete à crise de identidade vivenciada pelos indivíduos. Desse modo, é possível dizermos que o sujeito é a sua identidade e essa identidade

gera/transforma o sujeito, que se configura como tal em determinados contextos, ou seja, o sujeito da década de 90 não é o sujeito do século XXI. Há muitos fatores que o tornam diferente, pois se os tempos são outros, logo, o sujeito também o é.

Tomando por base a indicação de que o sujeito de hoje se diferencia do sujeito de outras épocas, Coracini (2000) problematiza a descrição de Sousa (1994, p.17), quando este afirma que “a identidade é o que, em princípio, nos diferencia dos outros”. A autora se contrapõe a essa ideia ao considerar que essas diferenças pressupõem um arrolamento de características estáveis, que remetem à ideia de unidade e estabilidade, e isso entra em conflito, pois, para ela, pensar dessa forma, seria pressupor que a identidade é algo estável, mas, pelo contrário, a identidade está em constante movimento, de modo que “não podemos acreditar na possibilidade de uma identidade acabada, descritível; só podemos postular momentos de ‘identificação’ em movimento constante e em constante modificação” (CORACINI, 2000, p.151).

Como, segundo a autora, não se pode pensar que existe uma identidade estável, acabada porque os momentos de “identificação” são constantes, é possível entendermos que isso acontece a partir das relações sócio-históricas dos sujeitos. Sobre essas relações que dão formas às constituições identitárias, Fabrício e Moita Lopes (2002) entendem que,

Se situarmos os sujeitos em suas práticas discursivas, fica clara a relevância do processo sócio histórico de construção de seus corpos e de sua conduta social. Fica claro também como os sentidos e crenças produzidos em relação a eles comparecem no momento a momento da interação. Agimos discursivamente com base em tais significados, o que nos constitui, ao mesmo tempo, como homens, mulheres, gays, heterossexuais, lésbicas, brancos, negros, pobres ou ricos – etiquetas identitárias que passam a ser valoradas em práticas discursivas ou em comunidades de prática (Wenger, 1998) específicas (FABRÍCIO E MOITA LOPES, 2002, p.13).

Os autores discutem que as identidades são (re)formuladas o tempo todo a partir das relações sócio-históricas dos sujeitos. Nessas relações se evidenciam as crenças e valorações de cada um, e nós agimos discursivamente com base nessas crenças, que conferem aos sujeitos as etiquetas identitárias como sendo homens, mulheres, gays, etc., e confirmam que “nossa fabricação identitária é um processo intersubjetivo, dialógico e relacional, pois os efeitos de sentido criados estão sempre submetidos ao olhar do outro, sendo afetados pelo contexto emergente” (FABRÍCIO E MOITA LOPES, 2002, p. 17).

Por entendermos que, como afirmam Fabrício e Moita Lopes (2002), nossas construções identitárias estão diretamente ligadas ao olhar do outro, encaminhamos essa discussão para o tópico a seguir, no qual tratamos da identidade social como constituída a partir da identificação no/pelo outro.

3.3 – Identidade social: identificação no/pelo outro

Considerando que a identidade está relacionada a processos de subjetivação e que nossas identidades sociais são construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro (MOITA LOPES, 2006), podemos considerar que através do processo de identificação com os vários discursos é possível aproximarmos o termo responsividade ao termo identidade. Entendendo que essa aproximação acontece numa relação de complementaridade, pois a identificação com os discursos de outrem possibilita a apreensão destes nas constituições identitárias e indicam o caráter fluido do termo identidade, da mesma forma que o sujeito age responsabilmente respondendo aos tais discursos, ou seja, na medida em que ele responde aos discursos, se apropria deles para/na construção de suas identidades. Conforme Freitas (2003, p. 83), “a compreensão que o sujeito tem de si se constitui através do olhar e da palavra do outro. Cada um de nós ocupa um lugar determinado no espaço e deste lugar único revelamos o nosso modo de ver o outro e o mundo físico que nos envolve”.

É por meio desse olhar do outro que os sujeitos constroem sua realidade social e a si mesmos, principalmente, por meio das práticas discursivas, pois “o discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma” (BAKHTIN, 1997, p. 294). Sendo assim, a construção da identidade social é vista sempre como estando em processo por depender também da realização discursiva em contextos específicos, ou dos significados que os participantes dão a si mesmos e aos outros engajados no discurso. (MOITA LOPES, 2006)

Uma vez que esses significados estão implicados na relação sujeito/língua, e sendo esta um construto sócio histórico, não é possível conceber um sujeito fora da história, e a identidade constitui-se como um efeito da história, o que nos leva a concluir que o sujeito não é idêntico a si mesmo, homogêneo, estável. Isso implica dizer que as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas e estão sempre em um estado de fluxo.

Desse modo, não é possível falar em identidade como algo que tenha completude ou que seja delimitável através de um sentido fixo e imutável. Neste trabalho, não entendemos o termo identidade como um conjunto de características estáveis, monolíticas. Da mesma forma, rejeitamos uma concepção de identidade relacionada à ideia de um movimento sucessivo, linear.

Sendo assim, definimos identidade como um conceito que traz implícita a ideia de processo, que resulta da filiação do indivíduo, em sua vivência social, a redes de significado,

redes essas que também têm seus limites fluidos (BAUMAN, 2005), que se amalgamam umas nas outras, apenas aparentemente relevando-se uma ou outra em dada situação de produção de sentido. O que se flagra, então, são identificações, pontuais e momentâneas, que fazem parte do complexo processo identitário de um sujeito. De acordo com Coracini (2003),

Como a identidade se forma ao longo do tempo, através de processos inconscientes, ela não poderia ser vista como algo inato, existente na consciência no momento do nascimento, como querem algumas correntes linguísticas. Apesar da ilusão que se instaura no sujeito, a identidade permanece sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação. Assim, em vez de falar de identidade como algo acabado, deveríamos vê-la como um processo em andamento e preferir o termo identificação, pois só é possível capturar momentos de identificação do sujeito com outros sujeitos, fatos e objetos. Convém lembrar que toda identificação com algo ou com alguém ocorre na medida em que essa voz encontra eco, de modo positivo ou negativo, no interior do sujeito. (p.243)

Como podemos perceber, segundo a autora, uma importante caracterização para o termo “identidade” é o fato de ela se formar ao longo do tempo, através das vivências do sujeito, de modo processual, por isso, a autora opta por falar em momentos de identificação do sujeito com outros sujeitos, ao invés de definir a identidade como algo acabado. Essas identificações podem acontecer através do processo de alteridade. Por conta desses momentos de identificação com o outro, a atuação do sujeito é sempre de oscilação, a partir de identidades que são alteradas o tempo todo. Essas identidades dialogam, ou não, entre si.

O século XXI nos coloca diante da era da comunicação, “o ‘eu’ cede lugar ao ‘nós’, o homem se vê em uma fase de transição de uma identidade uma para a emergência de novas subjetividades dentro de si mesmo” (ABREU, 2004, p.211 e 212). Essa subjetividade

põe em cheque a questão da identidade do sujeito enquanto algo uno, seguro e certo, concepção que vigorava desde o Iluminismo e que é abalada por novas teorias sociais de heterogeneidade aliadas às grandes mudanças tecnológicas e a uma profunda metamorfose sociocultural hoje vivida. (ABREU, 2004, p. 211)

Sobre as novas teorias sociais, as quais apresentam a pluralização do termo identidade e seu caráter heterogêneo, ao tratar de identidade social, Moita Lopes (2006) aponta três traços característicos importantes: a fragmentação, a contradição e o processo. Sobre a fragmentação, ele faz relação com o fato de as identidades sociais não serem homogêneas e complexas, pois gênero, classe social, sexualidade, idade coexistem na mesma pessoa. Sobre a natureza contraditória, segundo o autor, as identidades sociais vêm à tona no processo de práticas discursivas a partir de como as pessoas estão posicionadas nelas. Por conta desses dois aspectos

de fragmentação e contradição das identidades, aparece o terceiro traço, cuja referência está ligada à natureza processual, incompleta e interminável das identidades sociais.

Desse modo, no que diz respeito à identidade social, assumimos a posição de Moita Lopes (2006), para quem “a escolha de nossas múltiplas identidades não depende de nossa vontade, mas é determinada pelas práticas discursivas, impregnadas pelo poder, nas quais agimos embora possamos resistir a essas práticas” (MOITA LOPES, 2006, p. 37).

Sendo assim, os significados construídos na escola, sobre a vida social, em confronto com outros significados aos quais somos expostos em diversas práticas discursivas, desempenham um papel importante na legitimação das identidades (MOITA LOPES, 2006), pois nessas práticas discursivas, ao considerarmos as identidades sociais de nossos interlocutores, estamos simultaneamente reconstruindo as nossas.

Considerando que neste trabalho nosso interesse é trazer reflexões sobre a construção da identidade responsiva do/a professor/a de LP, nesta seção trouxemos algumas considerações sobre responsividade e identidades, correlacionando-as às noções de língua, sujeito e discurso. Adiante, para continuarmos a tecer os fios teóricos, encaminhamos a discussão para o tópico no qual discutimos sobre o/a professor/a e a formação docente.

3.4 – O/A professor/a e a formação docente

Neste tópico há algumas considerações sobre o percurso trilhado pelo/a professor/a e os reflexos de sua formação na elaboração de sua prática. Como neste estudo defendemos a concepção de ensino dialógico, consideramos importante fazer um percurso na história para entender melhor as questões relativas à figura do/a professor/a e sua formação docente, bem como, o itinerário percorrido por este profissional no decorrer dos anos; trilhar esse percurso histórico poderá trazer informações importantes sobre o contexto do/a professor/a, o que poderá apresentar pistas sobre os conflitos vividos por esse profissional durante o passar dos anos; além disso, será possível refletir sobre as mudanças e evoluções nas instituições de ensino e nos sistemas de educação.

Ao tratar das questões relativas à formação docente, Guedes (2006) discute que as práticas ainda observáveis no/a professor/a, principalmente quando este/a sente algumas dificuldades em se livrar do velho, mesmo quando diz negá-lo, e sua religiosa reverência pelo livro didático, têm raízes marcantes no período colonial, pois, segundo o autor, desde esse período,

já não tínhamos tido o mestre, pois para os jesuítas tudo já estava pronto em Aristóteles, por causa disso, também não tivemos o professor atualizado, pois a regra era combater o novo. Tivemos, desde o começo, o professor submetido ao livro, ignorante e aterrorizado (GUEDES, 2006, p.18.)

Segundo Guedes (2006), na história, temos o legado dos 200 anos de colonização, período em que a educação no Brasil foi monopólio dos jesuítas. Por conta disso, é possível perceber que essa formação de repetidores, que se iniciou com os missionários, ainda é bem acentuada nos dias atuais, mesmo com o passar dos anos e com o avanço da educação ao apresentar novas propostas teóricas e/ou práticas sobre a formação de professores/as, a rigidez jesuítica e a obediência às prescrições do manual de estudos ideologicamente desatualizado foram substituídas pela mesma rigidez a programas de ensino (GUEDES, 2006).

Como se não bastasse, essa submissão jesuítica foi substituída pela ignorância dos padres-mestres e dos capelães de engenho, e, dessa forma, a educação brasileira foi se consolidando sendo marcada por sucessivos momentos inquisitoriais, por impostas substituições de princípios mal assimilados por professores/as despreparados/as.

Essa dimensão missionária da profissão docente, aproximada à missão de um padre (NÓVOA, 1991, p. 15), é apresentada também por Pimenta (2010), que trata desse assunto falando sobre a feminização do magistério, principalmente pelos traços culturais atribuídos ao gênero, como: instinto maternal, docilidade e paciência, além de, durante muito tempo, a mulher ter sido vista como uma figura feita para servir, o que também explica a situação dos baixos salários direcionados a essa profissão. Por isso a aproximação da atividade docente a da que um padre exerce, considerada mais uma atividade vocacional do que propriamente uma profissão, como também é apresentado por Nacarato et al. (1998), quando esses asseveram que

Nos tempos de hoje, ao invés de cristãos, temos os(as) professores(as) – que, pela própria definição professam fé e fidelidade -, ao invés de imperadores/nobreza, temos ministros, secretários e supervisores de ensino e, ao invés de leões, criaram-se mecanismos de controle expressos pelo sistema de avaliação externa (p.90).

Ainda de acordo com os autores supramencionados, durante o século XX, por volta dos anos 30, começaram a acontecer transformações políticas, econômicas e sociais no país. Nesse período, acentuou-se ainda mais a feminização do magistério. Como começaram a surgir novas formas de produção, havia a necessidade de que os operários tivessem algum tipo de instrução para operar as máquinas. Essas demandas fizeram com que o Estado brasileiro organizasse um ensino unificado para todo o território. Nos anos 60, a industrialização começou a se

desenvolver com mais destaque, e ocorreu a expansão da escolaridade básica e profissionalizante. Àquela época, a então chamada Escola Normal era frequentada mais por mulheres, em especial, de classes mais favorecidas da sociedade.

Segundo Pimenta (2010), a finalidade desses cursos era preparar, em primeiro plano, para o desempenho do papel social de esposas e mães de família. Em segundo plano, preparava para o magistério, com o objetivo de substituir o papel de mães para aquelas que não se casassem. A mesma autora confirma essa situação, em nota de rodapé, descrevendo sua experiência vivida nesta época:

O currículo do Curso Normal definido em legislações compunha-se de disciplinas voltadas ao exercício do magistério, o que não garantia que os conteúdos fossem direcionados para essa finalidade. Com efeito, quando cursei a Escola Normal em fins dos anos 50, o programa desenvolvido na disciplina Canto Orfeônico era composto, em parte, por canções de ninar; a disciplina Trabalhos Manuais foi inteiramente voltada para a consecução do enxoval do recém-nascido, e em Higiene, Educação Sanitária e Puericultura aprendia a cuidar da criança recém-nascida até os cinco anos. (PIMENTA, 2010, p.33 e 34).

Essas informações só apontam e ratificam a configuração do magistério como uma ocupação feminina, em seus primórdios, e, por conta disso, uma ocupação desprestigiada do ponto de vista econômico. Conforme indica Pimenta, na citação acima, vimos que as disciplinas do Curso Normal referenciadas por ela nem sempre tinham a finalidade para essa profissão, em alguns casos, era para ensinar a mulher que ia casar e ter filhos. Neste caso, há, de certo modo, uma confusão de funções, pois, o curso que deveria para preparar, em especial, a mulher para a função do magistério, na verdade, preparava para ser dona de casa e mãe.

No período da ditadura, o projeto educacional foi exatamente de professores/as ainda mais desvalorizados. Começou pelo arrocho salarial, que destruiu as condições materiais e intelectuais de trabalho do/a professor/a, além da excessiva carga horária e da quantidade de alunos em cada sala de aula, o que desqualificou não só o/a professor/a, ao tirar-lhe o tempo para estudar, mas também o aluno, ao impedir o/a professor/a de agir como um sujeito capaz de construir uma motivação interior para aprender (GUEDES, 2006, p. 19).

Com a mobilização política que acelerou o fim da ditadura surgiu uma nova identidade de educador. A frase comum era de que o/a professor/a tinha de ser mais do que professor/a; tinha de ser um/a educador/a, com obrigações de compreender o aluno, de ser tio/a ou psicólogo/a; de apresentar a matéria de forma interessante, como se fosse um/uma comunicador/a de televisão e ainda conscientizar o seu aluno dos problemas sociais (GUEDES, 2006).

Essa militância política trouxe para o/a professor/a ainda mais ocupações além de sua sobrecarregada jornada de trabalho; ele/ela teve que acrescentar a essa jornada assembleias, debates, cursos, mas continuou deficiente na formação, nas condições de trabalho, com muitas turmas e alunos, e, ainda obrigado/a a administrar livro didático, permaneceu sem tempo para aprender a trabalhar, “para refletir sobre sua prática, para experimentar, errar e acertar” (GUEDES, 2006, p.25). Esse posicionamento de Guedes (2006) corrobora com o que afirma Geraldi (1991), ao utilizar a metáfora do “capataz de fábrica” para fazer referência à realidade vivida pelo/a professor/a:

Parece caber ao professor a escolha do material didático que usará na sala de aula. Mas qual a sua função depois disto? Uma boa metáfora é compará-lo a um capataz de fábrica. Sua função é controlar o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado; definir o tempo de exercício e sua quantidade; comparar as respostas do aluno com as respostas dadas no “manual do professor”. (GERALDI, 1991, p. 94).

Essa função de capatazia, descrita por Geraldi na década de 90 foi também discutida por Guedes mais de duas décadas depois e também se configura como uma realidade dos dias atuais, para alguns/algumas professores/as, infelizmente. Com isso, é possível depreendermos que, ao diplomar seus professores/as, dando-os como habilitados, o sistema lhes diz que são profissionais ao longo do exercício do magistério, mas a realidade que eles/elas encontram se assemelha com a seguinte: o sistema contrata-os e depois trata-os como não profissionais, os quais, em muitas situações, não têm seus direitos respeitados e não têm condições de trabalho que lhes deem tempo e apoio para continuarem estudando (GERALDI, 1991).

Diante dessa situação, as responsabilidades atribuídas a esse profissional vão além do que sua profissão demanda, pois

Do(a) professor(a) tem sido exigida a responsabilidade de ser um alquimista – transformar metais comuns (ambiente inadequado, classes numerosas e estudantes desinteressados) em ouro (motivação para aprender, prazer diante do conhecimento, construção da cidadania, estudantes com espírito investigativo e criativo).” (NACARATO et. al., 1998, p.83)

Todas essas responsabilidades refletiram e refletem diretamente no desânimo do/a professor/a com relação ao ensino, pois resultam em falta de tempo para eles/elas prepararem as aulas e de refletirem sobre sua prática, o que ocasiona, conseqüentemente, a desqualificação de sua aula, além de outras questões, como as construções identitárias que são iniciadas desde o período de sua formação.

Sobre a formação docente, foi a partir da década de 70 que os debates acerca da formação de professores/as começaram a mobilizar não só os profissionais da educação, mas, também, os profissionais de áreas específicas como a Linguística Aplicada, tendo como principal foco dos debates a estreita relação entre sucesso/fracasso escolar e a formação de professores/as (MAGALHÃES, 2004). Durante essa mesma década, o processo de formação de professores/as privilegiava a dimensão técnica, enquanto na década de 80 o foco foi para a profissionalização em serviço. Nessa época, os cursos de licenciatura seguiam o modelo de “racionalidade técnica” (SCHÖN, 1987), em que, conhecendo a parte teórica, o indivíduo poderia supostamente melhor aprender a técnica.

Na década de 90, acentuou-se uma alternativa mais ousada na formação de professores/as, que já havia sido discutida por Freire desde a década de 70; a educação continuada (MAGALHÃES, 2004). É a partir desse momento que a expressão “professor reflexivo” (SCHÖN, 1987, 1992, 1995) começa a ser utilizada com frequência pelos diferentes órgãos formadores da sociedade em suas ofertas de formação continuada.

Foi, então, a partir da década de 90 que se iniciaram as discussões sobre a formação de professores/as para uma prática crítica e reflexiva; vários pesquisadores da área, como Paulo Freire (1970, 1996) e Schön (1992, 1997)¹³, alertavam para a necessidade da introdução de mudanças na teoria educacional que era tomada por base na organização dos cursos de licenciatura e/ou formação contínua. Dessa forma, a prática docente reflexiva surgiu como uma das estratégias para a emancipação¹⁴ do/a professor/a e com interesse em colaborar na transformação das práticas docentes por meio da intervenção direta e sistemática desse/a profissional.

Ao tratar do/a professor/a reflexivo/a, Campos e Pessoa (1998) apresentam algumas discussões e indicam que, na ação reflexiva, a razão e a emoção se interligam para perceberem os problemas. Isso faz com que o/a professor/a não se prenda apenas a uma perspectiva, mas que perceba também outras alternativas sobre sua práxis.

Sobre o desenvolvimento dessa prática reflexiva, os autores citam o modelo apresentado por Schön em três ideias centrais: conhecimento na ação; reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Mas os autores se contrapõem ao modelo proposto por Schön, afirmando que

¹³ Paulo Freire foi um grande precursor de propostas para o/a professor/a reflexivo/a e pesquisador/a. Donald Schön teve trabalhos que abriram caminhos para muitas pesquisas sobre a formação de professores/as como profissionais reflexivos/as.

¹⁴ Adotamos a perspectiva de Contreras (2002) de que a emancipação do professor não é inquebrantável de convicções ou com ausência de inseguranças, mas que estas possam ser problematizadas pelo professor a fim de procurar entendê-las e entender a si próprio/a como um/a profissional que pensa sobre sua realidade de forma crítica.

Não há como se pensar na formação de um profissional reflexivo, partindo da tradição positivista que fundamenta o princípio da racionalidade técnica, uma vez **que esta desfavorece uma aproximação ou uma conduta reflexiva destes profissionais diante das situações de conflito e indagações que vão surgindo ao longo do desenvolvimento profissional.** (CAMPOS E PESSOA, 1998, p. 199, grifo nosso).

Segundo os autores, esse conhecimento técnico seria o conhecimento sistemático, de caráter científico, que distancia o/a professor/a de uma postura reflexiva, na qual ele possa refletir sobre sua própria prática.

Como podemos ver, apesar de o trabalho de Schön ter aberto caminhos para muitas pesquisas e reflexões na perspectiva de considerar os/as professores/as como sujeitos participantes das propostas curriculares e nas ações de ensinar, conforme Campos e Pessoa (1998), Schön recebeu críticas por ter sua proposta considerada como reducionista e limitadora, ao desconsiderar o contexto e pressupor essa prática de reflexão sobre/na ação de forma individualista. Sobre essa visão de Schön, consideramos que as críticas que ele recebeu foram pertinentes, pois, como adotamos a perspectiva de que o ser humano é sujeito social, consideramos impossível que qualquer forma de ação executada ou refletida por ele possa acontecer de forma individualista.

E, segundo Zeichner (1993), centrar-se em práticas individuais não permite a elaboração do processo de mudança institucional e social. Ao tratar sobre o/a professor/a reflexivo/a, Zeichner (1993) aponta a necessidade de se levar em consideração as condições sociais de ensino e trabalho docente e de se discutir o ensino reflexivo e formação de professores/as reflexivos/as, ou seja, as inquietações precisam ir além da sala de aula. Ao desconsiderar as condições sociais, a reflexão torna-se individualista; assumir uma postura assim é agir de forma monológica, e isso prejudica os objetivos de se promover uma prática reflexiva a partir dos diversos contextos que envolvem o/a professor/a.

Sobre esses contextos, ao abrir as cortinas dos bastidores do trabalho docente, Nacarato et al. (1998) apresentam o paradigma que esse profissional enfrenta:

de um lado, as condições impostas pelas políticas educacionais – a perda da autonomia e as pressões resultantes do modelo econômico do neoliberalismo – e, de outro, grupos de professores (as) que resistem, lembrando a imagem da brincadeira do cabo de guerra.(p.79).

Isso nos leva a crer que as discussões e questionamentos sobre os papéis tradicionalmente atribuídos ao profissional docente e a introdução de novas teorias que

discutem o papel do/a professor/a como um educador reflexivo e pesquisador de sua ação, ainda não atingiram os objetivos desejados. Alguns motivos para isso são apontados por Magalhães (2004), que, ao tratar das complexidades que envolvem o papel do/a professor/a, indica que as razões para esses objetivos ainda não terem sido atingidos apontam

para um quadro complexo que inclui questões de responsabilização na relação entre construir e aplicar conhecimentos; de representações do que é ensinar e aprender em contextos particulares; de identidade de professor e de aluno; de discursos valorizados, desacreditados ou marginalizados no contexto escolar e de diferenças culturais e sociais nos diversos contextos de ação. (MAGALHÃES, 2004, p. 60).

Além dos fatores apresentados por Magalhães (2004), há outro fator que também deve ser considerado; trata-se da instabilidade diante do novo. Mudanças são sempre desestabilizadoras, exigem do sujeito predisposição para conseguir colocar novas atitudes em prática e conseguir se manter firme; além disso, essa instabilidade remete às constituições identitárias dos sujeitos, pois, mudar de atitude significa mudar também as concepções, os modos de se ver e de se entender. Como se sentir encorajado a agir dessa forma em meio a um contexto de formação defasada, de péssimas condições de trabalho, carga horária extensa e baixos salários que são pagos ao/a professor/a? Em virtude dessa defasagem salarial, o/a professor opta por assumir uma carga horária que extrapola todo seu tempo em sala de aula e o/a deixa com pouco ou quase nenhum tempo para formação ou organização de suas aulas.

Essa situação priva o/a professor/a de pensar sobre sua prática e refletir sobre a realidade do ensino. Dessa forma, seria importante se pensar, desde a formação inicial, que o/a professor/a possa refletir sobre sua prática e comece a recriar alternativas para alcançar uma educação emancipatória (CONTRERAS, 2002; FREIRE, 1967; HORIKAWA, 2004), dizemos emancipatória no sentido de que este/esta professor/a possa se sentir capaz de pensar sobre sua ação e, refletindo sobre ela, ser capaz de tomar decisões a partir de suas convicções sobre o ensino, saindo do condicionamento, muitas vezes imposto pelo sistema e se sentir encorajado para modificar-se. Mas, em meio a esse contexto,

A voz do professor raras vezes é ouvida no coro daqueles que denunciam a situação. Não é de surpreender, pois faz parte do processo de diminuição do professor deixa-lo sem acesso à palavra escrita, seja como leitor, porque nem sequer pode comprar aquilo que é instrumento para seu trabalho, seja como escritor, porque ele não é um representante da elite formadora de opiniões, embora tenha que representar essa elite na sala de aula. (KLEIMAM 1995, p.09).

Por conta dessa situação de desprestígio do/a professor/a, é interessante que a formação do/a professor/a como um profissional reflexivo instigue nele/a uma integração a uma imagem que não mais se vincule à imagem do técnico especializado, aplicador de regras científicas, construída pela concepção moderna do homem e das instituições (HORIKAWA, 2004), pois, assim, ele/ela poderá sentir-se mais seguro/a diante das adversidades próprias da sala de aula. Além disso, também consideramos fundamental sempre questionar o objetivo do ensino, porque quando o/a professor/a passa a entender que esse é objetivo está relacionado à construção do conhecimento a partir de práticas cotidianas e que pode fugir de construções prontas, postas, o ensino pode começar a ter maior sucesso.

Dessa forma, entendemos que a prática docente fundamentada na reflexão contribui para a emancipação do/a professor/a e pode colaborar na transformação das práticas docentes por meio da intervenção direta deste/a profissional, que ele/ela possa ver no espelho de si não mais a imagem de um técnico especializado, aplicador de regras científicas, e sim alguém que se questiona e consegue exercer sua profissão com mais autonomia¹⁵.

Mesmo diante das discussões acima mencionadas, em nosso país a realidade aponta para uma situação alarmante e desanimadora. Matêncio, na década de 90, confirma essa informação ao dizer que “até o início deste século a formação de professores de língua materna no Brasil era ligada ainda à tradição filológica e gramatical” (MATÊNCIO 1994, p.82). Mais de uma década depois, Guedes (2006) afirma

Nunca houve no Brasil nenhum esforço pela qualificação de professores; pelo contrário, a regra de toda política educacional desde a submissão do professor aos minuciosos ditames da *Ratio Studiorum* até hoje tem sido o achatamento intelectual, acadêmico, profissional e salarial. (p.19).

Nessa situação, não passa despercebida a contradição entre as informações apresentadas na citação de Guedes (2006), supramencionada, e as que constam nos Documentos Oficiais. As Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior (BRASIL, CNE/PC nº02/2015) têm em seus artigos uma série de requisitos que devem estar presentes na formação do/a professor/a para a educação básica nos cursos superiores de licenciatura. No Artigo 10º do capítulo IV, consta que

A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas

¹⁵ Zozzoli (2002) aborda esse termo como autonomia relativa, pois o sujeito não é autônomo no sentido de independência total, há um certo assujeitamento em que o sujeito não é solto, não depende somente de si mesmo.

quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino. (BRASIL, 2015)

Na prática, a contradição é indicar que o ensino seja baseado na reflexão crítica tendo um sistema educacional que cobra uma prática monológica, que atenda ao livro didático e prima pelos estudos dos conteúdos gramaticais previstos para cada série.

Dessa forma, no que se refere à formação inicial e à formação continuada, há a necessidade de se repensarem os enfoques contemplados no que é abordado, para que, desde o início dos cursos, os futuros/as professores/as vivenciem a realidade dos espaços escolares, pois, no que diz respeito à formação continuada, a LDB (Lei n.º 9.394, de 20/12/1996) estabelece, em seu Artigo 67, que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes “[...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” e “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”. Mas, na realidade, o cumprimento desses direitos não tem sido atendido, por diversos fatores, em especial com relação aos professores/as contratados dos municípios ou monitores do estado.

O contexto em que o/a professor/a vive é bem diferente disso; um exemplo é o caso dos/as professores/as monitores/as contratados/as da rede pública de Alagoas: os salários atrasam até três meses, não há flexibilidade alguma nos horários, o/a professor/a efetivo/a apresenta sua disponibilidade e o que sobra é para o contratado, além de, em alguns momentos, o/a professor/a ter de assumir uma disciplina diferente da sua para poder completar sua carga horária, nem sempre recebe décimo terceiro, e diferente do/a professor/a efetivo, nas férias fica sem salário¹⁶. São duras condições de trabalho, além de esses/as professores/as contratados serem cobrados frequentemente por uma atuação profissional eficiente. Esses fatores colaboram para os fracassos apontados sobre o ensino e sobre a formação de professores/as em nosso país.

Se em nível nacional os dados não são nada animadores, no que se refere ao nosso estado, a situação não é diferente. Dados recentes apontam que Alagoas apresenta um dos piores índices em relação à educação. Segundo informações do site do Ministério da Educação (MEC), no Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2014, (ver anexo I), feito com base nos dados do Censo Escolar de 2014, nosso estado ocupa a 26ª colocação no Ranking dos/as professores/as com nível superior; apenas o Maranhão ficou atrás entre os 27 estados brasileiros. De acordo

¹⁶ Trazemos essas informações com base na experiência da pesquisadora, pois, na oportunidade de trabalhar como professora contratada da SEDUC, durante dois anos, ela vivenciou todas as experiências descritas nessas informações.

com o levantamento, 47,5% dos/as professores/as de nível básico possuem diploma de graduação, e apenas 19,5% possuem algum tipo de pós-graduação, o que coloca os educadores alagoanos entre os menos preparados do país para exercer a profissão docente. Pelo que pudemos observar, ainda nos dados do Anuário, essa situação não se restringe apenas a Alagoas; outros estados brasileiros também apresentam índices baixos de professores/as com licenciatura, indicando que o país inteiro enfrenta problemas com a formação docente.

Pensando nas informações alarmantes desses dados, os quais apresentam o/a professor/a em condições desfavorecidas no que diz respeito à sua formação, buscamos informações sobre o que pensam os formadores de professores/as a respeito da formação docente em um livro organizado por dois professores doutores: “Conversas com formadores de professores de línguas”. Trata-se de uma coletânea de perguntas e respostas que reúnem um diálogo com 27 formadores/as de professores/as de línguas. São professores/as de universidades estaduais e federais distribuídas nas 5 regiões do país; cada professor/a formador/a respondeu a dez perguntas¹⁷ que versavam sobre formação, língua/linguagem e ensino.

Para fins de reflexão sobre as realidades apresentadas, elegemos as respostas dos/as professores/as de diferentes regiões e que estavam relacionadas com três aspectos, os quais também foram percebidos nos discursos do professor colaborador dessa pesquisa. São eles: relação teoria/prática; necessidade de formação continuada e formação lacunar preenchida com as experiências.

a) Relação teoria/prática;

Como consta no discurso de alguns/as professores/as, a relação entre teoria/prática ainda é um pouco distante da realidade, podemos confirmar isso nos discursos abaixo:

¹⁷ As perguntas estão elencadas a seguir: 1– O que é ensinar/aprender língua(gem)? 2– Qual a relação entre formação de professores de língua e sociedade? 3 - Como contribuir para a formação de professores de línguas sem impor modelos provenientes de tendências do momento, existentes em arcabouço teórico favorecido pelo formador? 4– Que aspectos dos discursos dos formadores propiciam o desenvolvimento de resistência ou de dependência? 5– Como distinguir resistência à inovação e à mudança de necessidade de maior profundidade na discussão dos elementos inovadores? 6– Como dar conta de questões de identidade e de afetividade necessariamente envolvidas em propostas de renovação e de mudança? 7– Como desenvolver no professor em formação inicial ou contínua, independência informada que possa permitir-lhe construir saberes locais a partir de sua prática? 8– Que mecanismos linguísticos, políticos, sociais e ideológicos poderiam ser implementados nos nossos cursos de formação de professores de línguas, visando à (re) construção de uma política de formação mais condizente com os paradigmas na contemporaneidade e por quê? 9– Quais são as potencialidades, tensões e convergências dos aspectos tecnológicos para a formação de professores de línguas contemporâneos? 10– Quais os possíveis caminhos a trilhar e desafios a se lidar na formação de professores de línguas no século XXI?

“Muitos currículos universitários de cursos envolvidos com formação de professores, por seu turno, **estão bastante distantes da realidade, acentuando sobremaneira a distância existente entre teoria e prática.** Parte disso se deve às estruturas desses currículos, focados em demasia na teoria e pouco na prática” (VIAN JR. 2013, p.202);

“**Essa relação é platoniana** e se mantém ainda hoje nos cursos de formação inicial e continuada. Diria mais, ela se sustenta em patamares mais altos nos cursos de pós-graduação, em que o professor formador praticamente não mantém relações com a sociedade que ele próprio pesquisa e estuda, mas não acha que é membro dela. [...] Assim, afirmo que a relação entre **a formação docente e a sociedade é ilusória, ela não existe na realidade, somente nos regulamentos dos nossos cursos de Letras**” (MENEGASSI, 2013, p.243);

As afirmações dos professores, acima mencionadas, confirmam o que vimos discutindo ao longo dessa pesquisa e corroboram com as informações dadas por nosso professor colaborador. Infelizmente, o distanciamento entre a teoria e a prática durante a formação inicial tem sido um dos principais fatores que, de certo modo, impedem o/a professor/a de conseguir conduzir o ensino/aprendizagem de LP de forma mais satisfatória.

b) Necessidade de formação continuada

No que diz respeito à formação continuada, percebemos na fala da professora a necessidade de entender que a formação não é um processo que se encerra, pelo contrário, deve se renovar constantemente, tanto em formações continuadas, como pelo processo de revisão e reflexão do/a próprio/a professor/a, como podemos confirmar em:

“É fato considerar atualmente a formação de professores como fundamental para a revisão do ato de ensinar. [...] **Não estamos formando professores ‘acabados’ para a eternidade, isso é fato. E mais que isso: é crucial**” (SOUTO MAIOR, 2013, p.254);

A questão da formação continuada é outro fator que precisa ser levado em consideração no que diz respeito aos ensino/aprendizagem de LP. Pensar na necessidade de formação continuada é conceber que a formação não se encerra somente na graduação, mas sim, que como seres sociais, estamos constantemente em processo de mudança, o mesmo deve acontecer com a formação docente, que é reformular seus pressupostos constantemente e mostrar aos professores que ela percorre um caminho de infinitude e inacabamento.

c) Formação lacunar preenchida com as experiências

Este é um dos aspectos mais comentados por estudantes recém-formados e ingressantes na docência. Infelizmente, há de se notar, com muita frequência, as lacunas advindas de uma formação defasada que são preenchidas a partir das experiências em sala de aula. Podemos constatar essas considerações nos trechos grifados:

“[...] nem todos esses professores acreditam serem formadores: existem muitos professores que ainda se encontram no paradigma da transmissão e não da construção do conhecimento. Existe então, um problema básico ‘curricular’ na formação de nossos professores, [...] Acredito, como sugere Morin (1999), que o ensino só por disciplina, fragmentado e dividido, impede a capacidade natural que o aprendiz tem de contextualizar” (GIL, 2013, p. 124 e 125);

“Professores recém-formados ingressam no ofício para lecionar como estranhos em ninhos, sendo confrontados como ingênuos quando se dispõem a fazer diferente. [...] **a formação deve fomentar a reflexão sobre o que se deve fazer em sala de aula e não, apenas sobre o que se pode fazer”** (MICCOLI, 2013, p.149);

A questão da formação lacunar preenchida com as experiências é outro fator agravante para o ensino/aprendizagem de LP. Essa formação lacunar é fruto também de uma formação que privilegia a teoria em detrimento da prática. Tirando-se o período de Estágio Supervisionado, na formação docente pouco se vê de prática, o que leva boa parte de professores/as a ingressarem no ensino cheios/as de dúvidas e enfrentando sérias dificuldades em sala de aula.

De um modo geral, as falas desses estudiosos e formadores de professores/as apresentam considerações a respeito de como a formação docente pode ser promovida. Há poucas divergências nas representações de cada região; em sua maioria, os discursos apontam para a formação de professores/as como um processo contínuo e inacabado que está inteiramente ligado à sociedade e sua transformação. Essa visão, de modo geral, faz a correlação entre língua, sujeito e sociedade, que, de certo modo, estão intrinsecamente ligados. Isso aponta que a formação do/a professor/a deve se dar de forma dialógica, de modo que o sujeito social, que se constitui na/pela interação em sociedade, no momento de formação, deve atentar para a realidade social para refletir sobre essa realidade e poder refratá-la. Como afirmam esses estudiosos, esta deve ser a finalidade primeira da formação docente: promover a reflexão dos futuros docentes.

Com base nas informações acima discutidas, apresentamos posicionamentos de alguns teóricos sobre a formação docente. Zeichner (1998), por exemplo, propõe que desde a formação inicial é importante que o aluno, futuro professor/a, seja incitado ao envolvimento com a pesquisa. Freire (2011, p. 30) confirma essa posição assumindo que faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa, e que em sua formação permanente, é preciso que o/a professor/a se perceba e se assuma, porque professor/a, como pesquisador/a.

Assim, o processo de formação deverá estar fundamentado na reflexão sobre situações reais vivenciadas pelos/as professores/as em suas salas de aula, que produzam ações mais efetivas e concretas para a resolução das problemáticas que se apresentam na prática de qualquer professor/a. Para tanto, a capacidade de criação e investigação deve fundamentar a formação inicial, estendendo-se até a formação continuada. Desta forma, o/a professor/a torna-se o/a grande responsável por sua formação, que é mais extensa do que sua vida acadêmica e sua experiência profissional (GUEDES, 2006).

Diante dessas discussões, alguns estudiosos como Fullan (1996) e Magalhães (2002) refletem sobre o complexo contexto de trabalho do/a professor/a. Reformas são impostas, há pressões para o uso de tecnologias, esses/as professores têm de lidar com as complexidades familiares e da comunidade, além dos baixos salários. Além disso, nos contextos de formação nem sempre é possível que os participantes consigam desconstruir suas representações tradicionais sobre o ensino de LP, pois o modo como a linguagem é tratada ainda está apoiado em conceitos estruturalistas (MAGALHÃES, 2004).

Ou seja, cobram-se do/a professor/a mudanças na sua postura, mas que condições são dadas para isso? Qual apoio teórico ou subsídios são oferecidos para que essas mudanças se efetivem? As dificuldades, nesse sentido, se materializam no distanciamento entre teoria e prática na organização dos contextos de formação,

Apontando para dois extremos dessa relação, pode-se cair, de um lado, em um praticismo em que a teoria ocupa lugar secundário, ou nenhum, na construção e na análise da prática ou, de outro, em um foco excessivo na transmissão da teoria isolada da prática (MAGALHÃES, 2004 p.62).

Magalhães (2004), em suas discussões, propõe um rompimento com propostas de formação de professores/as com foco em organizações individuais e no autoritarismo, sem considerar o contexto particular dos participantes. A autora propõe, ainda, que os “contextos de formação propiciem espaços para um diálogo crítico, para reorganização das ações de linguagem usadas na análise da sala de aula e sua relação com questões sociopolíticas” (p.84).

Diante de todo esse contexto de formação, que começou fazendo uma viagem pela história, o/a professor/a se encontra diante da insegurança sobre quais posturas adotar. Mas é importante esclarecer que o propósito da formação docente não é o de acabar com as incertezas, e sim, de propiciar atitudes do/a professor/a que busquem além do que está posto e percebam que não há modelos prontos, pois as práticas docentes vão se construindo no cotidiano de forma fluida, processual, contínua, assim como as constituições identitárias. Sobre esse aspecto, Abreu (2004) sugere que “caberia ao formador de professor mostrar ao professor essa possibilidade de ser vários, sendo um, não apontando para uma outra identidade, mas para outras formas de subjetividade” (p.224).

Sendo assim, não há consistência em uma formação docente sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação, ou seja, não há como se falar em igualdade, sem se falar num projeto político que proponha a superação da crise educacional deste país com a adoção de uma perspectiva pedagógica que enfoca a formação do homem como um ser cultural, social e político, que compreende o tempo e o espaço em que vive e atua (HORIKAWA, 2004).

Por fim, é preciso pensar na formação docente como um processo inacabado, que não se conclui com o término da graduação, mas que se renova e reinicia a cada nova experiência vivida pelo/a professor/a, pois “O inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.” (FREIRE, 2011, p. 50). Se o cerne da vida é o inacabamento e o ser humano é inconcluso por natureza, suas identidades vão se reformulando ao longo de sua existência. No que se refere à identidade docente, esta começa a se constituir desde o período da formação inicial.

Após as discussões sobre a formação docente, encaminhamos nossas reflexões para a identidades docentes.

3.5 – Identidade docente: discursos em movimento

Ao tratarmos de identidade docente é importante fazermos referência ao que Moita Lopes (2006) discute sobre as escolas. Segundo o autor, elas são instituições socialmente justificáveis como espaços de construção de conhecimento/aprendizagem, sendo assim, os significados gerados em sala tendem a se destacar mais do que os gerados em outros contextos, pois os/as professores/as desempenham um importante papel nesse contexto educacional.

Nas considerações sobre identidade docente, Geraldi (1991) aponta três identidades históricas para caracterizar o/a professor/a: a primeira é a do sábio que “se caracteriza ou se identifica pelo fato de ser um produtor de conhecimento, portanto, de um saber, de uma reflexão” (p. 86). Nessa situação, a identidade deste ser não é de professor, mas de sábio, ou seja, o que ensina é o mesmo que produz o próprio conhecimento; neste caso, Geraldi usa a comparação entre o filósofo e o professor de filosofia, de modo que ambos não se separam, são a mesma pessoa, produtor e reproduzidor.

A segunda identidade histórica, que surge nos primórdios do mercantilismo, é aquela em que “o mestre já não se constitui pelo saber que produz, mas por saber um saber produzido que ele transmite” (GERALDI, 1991, p.88). Nesta nova identidade, o produtor passa a ser transmissor por conta da urgência de instrução e, conseqüentemente, de instrutores, emergindo, nesse contexto, o/a professor/a. Se, na identidade de sábio, ensinar os conhecimentos era trabalho de um mesmo mestre, nessa nova identidade, o/a professor/a se constitui “como um sujeito que domina um certo saber, isto é, o produto de um trabalho científico, a que tem acesso em sua formação sem se tornar ele próprio produtor de conhecimentos” (GERALDI, 1991, p. 88). Neste caso, sua competência será medida através de seu acompanhamento e atualização a respeito dos saberes produzidos. Isso o/a deixa sempre à mercê da atualidade, dessa atualidade ele/ela precisa articular os conhecimentos de acordo com as necessidades de transmissão desses conhecimentos, ou seja,

no ensino, não se trata de trabalhar com dados ou fatos para, refletindo sobre eles, produzir uma explicação. Trata-se de aprender/ensinar as explicações já produzidas e fazer exercícios para chegar a respostas que o saber já produzido havia previamente fornecido (GERALDI, 1991, p.92).

Do mercantilismo ao capitalismo surgiram novas divisões de trabalho e, na contemporaneidade, não se fala mais em sábios ou em cientistas, mas em pesquisadores, a terceira identidade. Porém, como afirma o autor, “a reflexão e a produção de conhecimentos subordinaram-se a relações de interesse” (GERALDI, 1991, p. 92). O livro didático é disponibilizado com respostas prontas ao professor/a, “capataz de fábrica” desde a escolha do material didático e do controle do tempo de cada atividade, até o uso dos recursos de informática, com produções destinadas ao ensino de determinados tópicos.

Em resumo, Geraldi (1991) caracteriza três identidades diferentes para o/a professor/a ao longo da história, identidades que, segundo o autor, poderiam conviver numa mesma época, são elas: a do produtor de conhecimentos; a do transmissor de conhecimentos e a do que controla a aprendizagem.

Na década de 90 Geraldi já discutia sobre a identidade docente, considerando que as identidades vão se reformulando ao passar do tempo a partir das relações sociais. Mais de dez anos depois, Coracini (2003), também embasada nas considerações de Hall (1997), trata da identidade do/a professor/a de português a partir do pressuposto de que a subjetividade se constrói no e pelo outro, sendo flagrada por identificações variadas.

Além disso, ela busca problematizar a identidade do/a professor/a de língua materna, questionando a visão de identidade que perpassa este profissional, tomado como indivíduo ou como mero produto social. A autora busca fazer um levantamento histórico trazendo a noção de sujeito consciente desde a antiguidade grega, perpassando pelo Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII, período no qual, segundo ela, “se assiste ao nascimento do indivíduo soberano” (CORACINI, 2003, p.148), que ainda permanece, tanto de modo geral, como particular, no ensino de línguas.

Segundo ela, nesse período iluminista, o homem passa a assumir o lugar de Deus como centro do mundo, julgando-se totalmente capaz de alcançar as verdades por meios construídos por ele próprio. Nesse sentido, “esse sujeito indivisível (indivíduo) constitui, assim, uma entidade unificada em seu próprio interior, [...]” (CORACINI, 2003, p.148), trazendo, ainda hoje, com grande força, a noção de sujeito centrado. Essa noção de sujeito individual é ratificada também na dicotomia de Platão (mundo das ideias vs. mundo das sensações), na qual, segundo este pensador, o primeiro deveria suplantar o segundo, pois o mais importante seria cultivar a verdade da razão, enquanto as emoções deveriam ser evitadas e até mesmo banidas. Surge, assim, com base nesse dualismo “mente vs. matéria”, o “sujeito racional, pensante e consciente, situado no centro do conhecimento, denominado, ainda hoje, sujeito cartesiano”, (CORACINI, 2003, p.148).

É a partir do século XVII que essa perspectiva de sujeito cartesiano começa a ser questionada e surge uma concepção mais social de sujeito. Porém, é na visão pós-moderna da segunda metade do século XX que acontece o descentramento do sujeito cartesiano, mas, ainda assim, este predomina nas instituições e na estrutura de poder da modernidade.

Nessa visão de sujeito descentrado e heterogêneo, que é atravessado por vozes outras que provocam os momentos de identificações, Coracini (2000) trata da identidade do/a professor/a a partir de duas perspectivas. A primeira traz as representações que o/a professor/a tem de si e de sua profissão. Destaca, dentre essas representações, as imagens idealizadas de “herói, batalhador, sempre disposto a salvar o aluno não apenas das doenças do intelecto, [...]

mas também das doenças da alma, que se manifestam, no vício da droga, em atitudes de instabilidade” (CORACINI, 2000, p.151)

Emerge, nessa perspectiva, a imagem do/a professor/a-ator/atriz, que precisa tornar suas aulas mais atrativas; entra em jogo a influência dos meios de comunicação sobre a sala de aula, que resulta numa frustração provocada pela desvalorização da profissão e do profissional da educação, já que seu saber passa a ser questionado a favor de um saber tecnológico que valoriza a “operacionalidade das informações”. A segunda perspectiva de Coracini (2000), para tratar da imagem do professor de língua materna, é a representação do professor pelo outro, sendo este outro o aluno e o livro didático. Para tal, a autora parte do pressuposto de que “o imaginário de todo sujeito se constrói através do outro (afinal o sujeito se constitui no e pelo olhar do outro)” (CORACINI, 2003, p.154) e demonstra seu interesse em indagar sobre como os alunos veem os/as professores/as de língua portuguesa.

E, sobre as vozes que atravessam o Livro Didático (LD), a autora destaca que os discursos exteriores como cartas comerciais e pessoais, diálogos exteriores à sala de aula, textos literários e outros, são todos perpassados por “pré-conceitos” sobre diversos aspectos: com relação à família, aos sexos, às raças e às classes sociais, prevalece, ainda, a representação da classe média. E todas essas vozes remetem à ideia de língua enquanto objeto, sem considerar o sujeito que a utiliza para se comunicar

Nessa mesma linha de pensamento, ela defende que devemos preferir o termo identificação, já que a identidade se constitui como um processo em andamento e pode ser entendida também como “falta de inteireza que procuramos preencher [...] sei quem sou em relação com o outro que eu não posso ser” (CORACINI, 2000, p.150). A falta de inteireza é o que tem no outro e nos complementa, por isso, nossas identidades são sempre construídas a partir de nossas identificações com traços de outras identidades.

Percebe-se, então, que para a autora a compreensão do sujeito professor/a se dá na sua singularidade, tentando capturar algumas identificações as quais tecem sua subjetividade heterogênea e contraditória, tanto no seu dizer como no dizer de outros.

Tendo em vista o que foi defendido neste tópico, de que a identidade docente se constitui na identificação com o outro, entendemos que é possível fazer a correlação entre identidade e responsividade do/a professor/a de LP, assunto tratado no tópico a seguir.

3.6 – Identidade responsiva do/a professor/a de LP

De acordo com o pensamento de Bakhtin (1997) e como dissemos anteriormente, é na relação com o outro que os sujeitos se (re)constituem, pois o ser se reflete e se refrata através do outro. A partir do momento em que os sujeitos se constituem, também se alteram, e isso acontece nas das interações sociais. Desse modo, de acordo com o pensamento bakhtiniano, é impossível alguém defender sua posição sem correlacioná-la a outras posições.

No processo de constituição das identidades do sujeito, essas identidades também são (re)construídas e (re)elaboradas a partir das relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos, com outras opiniões. Sendo assim, a alteridade pode ser considerada como fundamento da identidade, nessa perspectiva um sujeito apenas existe a partir do outro, pois

se, com minha atividade, crio o corpo exterior do outro em termos de valores, é graças a essa ótica determinada precisamente pela alteridade do outro, uma ótica que é orientada para a frente de mim mesmo e não é invertível para a minha direção (BAKHTIN, 1997, p. 79).

Ampliando a discussão sobre a alteridade na perspectiva de Bakhtin, é possível considerarmos que é na relação da alteridade que nos constituímos ao longo da vida, sendo assim, toda a presença e a ação do eu se dá em correlação com a alteridade. Vivemos em um mundo de palavras do outro, e a nossa vida é uma orientação neste mundo, é reação às palavras dos outros em meio às infinitas possibilidades de manifestação dessa reação, desde o processo de assimilação inicial do discurso até a assimilação das riquezas da cultura humana, a palavra do outro é uma condição de toda ação do eu¹⁸.

Nesse sentido, a identidade do eu é, portanto, o resultado de uma série de divisões, e o discurso é determinante para a construção dessa identidade. Assim, o eu é constitutivamente dialógico no sentido de que é constituído ao revestir-se do outro. Isso revela que são diversos os papéis que constituem a identidade e que nossas identidades resultam da criação do outro, que, ao nos dar acabamento, nos permite olhar a nós mesmos com seus olhos, e como muitos são os outros em que visualizamos nosso eu, nossas identidades são múltiplas.

Continuando as discussões sobre a multiplicidade do termo identidade, como já tratamos no percurso deste trabalho, a construção da identidade acontece em um processo que está inserido no plano das relações sociais, entendendo que a constituição identitária, na perspectiva

¹⁸ Esse aspecto, de certa forma, foi tratado quando discutimos sobre discursos envolventes no tópico 2.1.1, da seção 2.

de Moita Lopes (2006), ocorre em construção inacabada, considerando o sujeito como ser social, que se constitui na e pela linguagem a partir de relações sociais, históricas e ideológicas, e não como indivíduo, pessoa humana com características individuais. Isso indica que a identidade não pode ser fixa, pois ela é socialmente construída em um processo inacabado que se reconstrói constantemente, se adequando às novas situações nas quais o sujeito se encontra. Conforme afirma Hall (1997, p.13), a “identidade plena, completa, segura e coerente é uma fantasia. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou conformadora narrativa do eu”.

Considerando o conceito de identidade, acima discutido, é possível associar sujeito social com múltiplas identidades ao sujeito bakhtiniano, que é responsivo, pois como ser socialmente situado, na medida em que compreende os enunciados de seu contexto, esse sujeito responde ativamente a esses enunciados, ou, nos termos bakhtinianos,

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Isso significa dizer que a compreensão que o sujeito tem dos discursos de outrem é responsiva porque pressupõe uma resposta; ainda que seja de efeito retardado, essa resposta é ativa (e não passiva) porque pressupõe um posicionamento, ou seja, “dentro de si mesmo, o homem adota uma postura ativa no mundo; sua vida consciente é sempre ato; atuo mediante o ato, a palavra, o pensamento, o sentimento; vivo, venho a ser através do ato” (BAKHTIN, 2003, p.153).

A partir das definições de identidade e de sujeito responsivo, propomos a junção dos termos e formamos a expressão “identidade responsiva”. Entendemos que há diferença entre os dois termos, pois a noção de sujeito bakhtiniano, que é responsivo, que se orienta em relação aos discursos de outrem, não se refere, necessariamente, ao sujeito das constituições identitárias indicado por Hall (1997), Coracini (2000), Moita Lopes (1998, 2002) ou Bauman (2005); sujeito que é heterogêneo, que pode ser homem, mulher, marido, esposa, gay, negro, branco, etc. O que defendemos neste estudo é a relação entre identidade e responsividade, sem que uma anule a outra, mas que se complementem, pois na medida em que o sujeito responde ativamente aos discursos que o cercam, ele também se constitui identitariamente, principalmente pelo processo da alteridade, haja vista que as identidades se constroem no discurso.

Sendo assim, o uso da expressão “identidade responsiva” não se deve ao gosto por cunhar novas terminologias, mas sim, por entendermos, a partir dos nossos estudos que a análise dos dados revela essa complementaridade e, por isso, os dois termos se relacionam também numa situação de complementaridade. Além disso, os posicionamentos assumidos pelos sujeitos no discurso revelam tensões identitárias em virtude de identidades pré-estabelecidas ao longo do tempo. Essas tensões se relacionam, também, às atitudes responsivas dos sujeitos.

É a partir da fluidez e heterogeneidade das identidades que o sujeito assume posicionamentos diferentes, ou seja, que ele responde ativamente, de um modo ou de outro, aos discursos do meio no qual ele está inserido, e é, também, respondendo ao outro, discursivamente, que o sujeito se define, pois, segundo Holland et al. (1998 *apud* PASCHOAL 2013).

Identidade é um conceito que figurativamente combina o mundo pessoal ou íntimo e um espaço coletivo de formas culturais e relações sociais, ou seja, são feitas imitações física e mentalmente de pessoas. Dessa forma, a identidade é uma resposta ao mundo social que combina tanto percepções pessoais quanto imagens do coletivo que vemos ao nosso redor (p. x)

Isso significa dizer que as identidades assumidas (ou não) por cada sujeito não deixam de ser uma resposta às comunidades, às relações sociais ou aos discursos com os quais ele/ela tem contato; por isso a junção dos dois termos em uma expressão: “identidade responsiva”, com o objetivo de aproximação, mas não de igualdade entre eles, é cerne desta pesquisa.

Em virtude da natureza heterogênea e processual das constituições identitárias do/a professor/a, Guedes (2006) relata que a crise do ensino da língua que foi construída para ser o padrão e a única língua cabível para a escrita e para a fala pública, ou seja, para o exercício do poder, foi crucial para a crise de identidade do/a professor/a de português; ainda que não formule claramente, ele/a já percebeu que o papel de guardião desse padrão artificial contra a invasão da língua dos bárbaros não faz mais sentido porque ele/ela não pode deixar de se perceber, mesmo que intuitivamente, como um/a desses/as bárbaros/as, ou seja, essa peculiar crise de identidade se dá dentro de outra crise de identidade, mais ampla, que atinge todos os/as professores/as, decorrentes das péssimas condições de trabalho criadas pela falsa democratização da educação promovida pela ditadura e mantida pelos governos atuais.

Nessa crise de identidades, como assinala Abreu (2004), o/a professor/ é “punido” – mesmo que essa “punição” lhe seja imposta por ele mesmo – por não sorrir, por ser formal, por olhar e gesticular de um determinado modo” (p. 222). O fato de o/a professor/a se ver diante das injunções impostas por todos os envolvidos em seu contexto reflete em suas constituições

identitárias, interferem no seu processo pedagógico e provocam nele/a respostas ativas conflituosas.

Sendo assim, é possível identificarmos que a responsividade desses sujeitos também está relacionada às identidades ou momentos de identificação (re)construídos ao longo de sua formação e atuação em sala de aula, pois eles/as “começam a perceber que as forças sociais e institucionais, além das suas salas de aula e da escola, também influenciam em seus modos de agir e de pensar” (LIBERALI, 2004, p.93).

Nesse sentido, a percepção de que o discurso é uma construção social faz com que as pessoas (professores/as) se percebam também como participantes no processo de construção de significados na sociedade. Isso inclui a possibilidade de esses/as profissionais permitirem-se a posições de resistência em relação aos discursos envolventes (resposta ativa) e percepção de que as identidades sociais não são fixas, pois transitam em contraste com as relações sociais.

Como estamos falando da identidade responsiva do sujeito professor/a de LP, podemos dizer que ela se constitui em diversas situações discursivas na sala de aula. Isso ocorre porque, como as identidades se reconstroem processualmente, também nas situações discursivas, elas são desveladas nos/pelos posicionamentos assumidos por este/a professor/a em cada ato discursivo, pelos discursos envolventes, por exemplo, e esses posicionamentos se configuram como sendo respostas ativas de cada sujeito.

Sendo assim, percebemos que o sujeito é constituído no meio social e através desse meio social constitui o outro também, ou seja, ele/ela se constitui na medida em que o outro é constituído. Desse modo, a depender do contexto em que está inserido, o sujeito revela determinada identidade que vai se concretizando de acordo com as respostas ativas aos discursos “circulantes”.

Sendo assim, ao usar a expressão “identidade responsiva”, buscamos o entendimento de que cada termo coexiste, pois um não anula o outro, eles se complementam. As identidades do/a professor/a de LP, neste caso, são reveladas por seus discursos, os quais implicam nas atitudes responsivas.

Após as reflexões apresentadas, direcionamos nossas discussões para a próxima seção da pesquisa, momento em que tratamos da parte metodológica do nosso estudo.

4 – ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção apresentamos a abordagem de pesquisa e os procedimentos teórico-metodológicos adotados para a construção do nosso estudo. Inicialmente, tecemos algumas considerações sobre a pesquisa qualitativa e a sua correlação com o campo da LA. Em seguida, discutimos sobre a adequação do estudo de caso para esta investigação. Após, trazemos algumas informações sobre o perfil do professor colaborador, em seguida descrevemos o local da pesquisa e discorremos sobre os aspectos que correlacionam a pesquisadora com a pesquisa e com o professor colaborador.

Por fim, descrevemos as técnicas e procedimentos de coleta de dados, que foram: aplicação de questionário para a construção do perfil do professor colaborador, entrevista semiestruturada com o professor colaborador, registro de conversas com o professor (RCP), diários de campo da pesquisadora e o visionamento das ações do professor colaborador. A partir das informações geradas por meio das técnicas e dos procedimentos de coleta são apresentados os dados selecionados e os critérios de recortes para as análises.

4.1 – O campo da LA na pesquisa qualitativa

No que se refere à natureza dessa pesquisa, como já mencionamos, trata-se de uma investigação de natureza qualitativa de cunho interpretativista (MOITA LOPES, 2006) que visa refletir sobre a constituição da identidade responsiva do/a professor/a de Língua Portuguesa e sua prática docente em contexto de sala de aula. O viés qualitativo de nosso estudo se consolidou ao considerarmos as discussões de alguns teóricos que versam sobre esse tipo de pesquisa. Uma dessas discussões é feita por Chizzotti (2014), ao tratar da pesquisa qualitativa e considerar que

a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social, e os pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam nem pretendem **furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos monotéticos de analisá-la e descrevê-la** (CHIZZOTTI, 2014, p.58, grifo nosso).

Consideramos, a partir da observação de Chizzotti (2014), que a pesquisa qualitativa não desconhece a necessidade da objetividade na investigação de dados, mas por reconhecer

que se trata de uma pesquisa no campo das ciências humanas, não somente descreve a realidade observada, mas esta é também interpretada e ressignificada constantemente. Dessa forma, é possível depreendermos que, para a pesquisa qualitativa, não existem verdades absolutas, e cabe a adoção de algumas estratégias de investigação para o desenvolvimento processual do estudo (LÜDKE E ANDRÉ, 1989).

Nesse sentido, podemos entender que o pesquisador desempenha uma conduta participativa na pesquisa qualitativa, pois mergulha no cotidiano do sujeito e torna-se familiarizado em alguns de seus acontecimentos diários (CAVALCANTI, 2010). Ou, ainda, que a pesquisa qualitativa defende o estudo do homem, levando em conta que o ser humano não é passivo, mas sim que interpreta o mundo em que vive continuamente (OLIVEIRA, 2009).

Lüdke e André (1986) indicam uma característica importante da pesquisa qualitativa: a preocupação com o processo é maior do que com o produto. Por conta desse aspecto de visão processual, o pesquisador precisa descrever os acontecimentos e se voltar para a investigação dos problemas nas interações cotidianas.

Sendo assim, o viés teórico que assumimos nessa pesquisa encontra respaldo na Linguística Aplicada (LA), um campo que “busca fugir dos limites disciplinares por compreender que os conhecimentos são construções discursivas, sociais, históricas, políticas perpassadas pelo poder” (FRITZEN, 2012, p, 55), ou seja, em processo constante de reflexão, a LA reconhece o ser humano como “um sujeito sócio-histórico heterogêneo” (FRITZEN, 2012, p, 55).

Com base nas ideias defendidas por Moita Lopes (1996, 2006), que entende a LA a partir de uma perspectiva interpretativista, a análise do *corpus* gerado a partir dos registros coletados em campo aconteceu de modo processual e interpretativo. Por conta desse viés interpretativo, a pesquisa em LA envolve a viagem de ida e volta para o campo, pois tudo que acontece lá, inclusive as conversas informais, são importantes para a geração dos dados.

Moita Lopes (2006) levanta uma questão importante: uma agenda ética de investigação para a LA envolve um processo de renarração e descrição da vida social, observando como ela se apresenta a fim de compreendê-la. Segundo o autor,

Isso é essencial para que o linguista aplicado possa situar seu trabalho no mundo em vez de ser tragado por ele ao produzir conhecimento que não responda às questões contemporâneas em um mundo que não entende ou que vê como separado de si como pesquisador: a separação entre teoria e prática é o nó da questão. (MOITA LOPES, 2006, p.90, grifo nosso)

O trabalho em campo se insere nessa visão defendida por Moita Lopes (2006), pois o objetivo deste estudo de caso é descrever a vida social do/a professor/a de Língua Portuguesa tentando compreender os conflitos que a envolvem, principalmente tentando desatar o que o teórico aponta como nó da questão, que é a separação entre a teoria e a prática em sala de aula. Entendemos que em uma pesquisa dessa natureza o ponto crucial é justamente o entrelaçamento das duas, pois a prática é teórica e a teoria é praticada, separá-las como dois momentos distintos em uma pesquisa é conceber duas pesquisas diferentes em um mesmo estudo.

Completando a definição de LA, Moita Lopes (1996) cita algumas características sobre esse tipo de pesquisa. Segundo o autor, trata-se do tipo de pesquisa de natureza aplicada em Ciências Sociais, que focaliza a linguagem do ponto de vista processual, de natureza indisciplinar e mediadora e que envolve formulação teórica e interpretativista. Ao trazer essa definição para o contexto dessa pesquisa, defendemos que a realidade estudada na escola acompanhada é social porque envolve a realidade do/a professor/a de Língua Portuguesa tanto no contexto de ensino como além dos muros da escola, pois os papéis que ele/a exerce na vida social, em algum momento, influenciam em seus posicionamentos e atitudes dentro da sala de aula, o que significa dizer que as situações vivenciadas pelo/a professor/a tanto na escola como fora dela estão interligadas de modo que não há como separar uma da outra.

Em virtude dessa visão da realidade social do/a professor/a, a perspectiva de linguagem que adotamos nesse estudo é a dialógica, pois entendemos a pesquisa como uma “relação entre os sujeitos possibilitada pela linguagem” (FREITAS, 2003, p.29), que acontece em momentos de interação entre pesquisador e professor colaborador, indicando que é por meio da linguagem que os sujeitos agem socialmente.

Ainda nas características da LA apresentadas por Moita Lopes (1996), este tipo de pesquisa pesquisa faz parte da perspectiva indisciplinar e mediadora, porque não há como analisar o contexto do/a professor/a sem levar em consideração outros campos de estudos, como a filosofia da linguagem, a educação e outros; ou seja, a LA opera com conhecimentos teóricos de várias disciplinas, formula modelos teóricos e problematiza-os.

Dessa forma, a LA é vista, não como disciplina, mas como área do conhecimento articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem.

Correlacionando essas considerações com a atuação da LA nas pesquisas, entendemos que, como uma das características da LA, como já dito anteriormente, é a possibilidade de renarrar a vida social nas pesquisas e refletir sobre ela, não podemos esquecer que essa

renarração tem um limite ético, pois as interpretações e reflexões sobre os sujeitos não devem acontecer de modo aleatório, mas sim, analisando cada dado de modo ético e responsável, pois, “ao descrever, analisar e valorar pesquisa sobre a linguagem, o sujeito da academia reestrutura, dialogicamente, os acontecimentos, sem se desprender da responsabilidade de suas ações/palavras” (SOUTO MAIOR, 2013, p. 45). Esse foi o cuidado que buscamos ter com o nosso professor colaborador e com a análise dos dados.

Após as reflexões sobre a pesquisa qualitativa e sobre a LA, encaminhamos as discussões para as características do estudo de caso, tipo de pesquisa adotado neste estudo.

4. 2 – O Estudo de Caso e as suas características

O estudo de caso é um dos tipos de pesquisa qualitativa, visto como “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente” (TRIVIÑOS, 1995, p.133). Ele é bastante usado nas pesquisas em educação, pois esse tipo de investigação possibilita ao pesquisador buscar descobertas, ou seja, “novos elementos podem emergir como importantes durante o estudo” (LÜDKE E ANDRÉ, 1989, p. 18).

Segundo as autoras Lüdke e André (1989), esse tipo de pesquisa qualitativa estuda um único caso, uma situação em particular. Para isso, o pesquisador usa uma variedade de fontes colhidas em diferentes situações. Essas diferentes situações levam em conta também os fatores externos como possíveis subsídios para ajudar na interpretação do caso estudado.

Como a pesquisa qualitativa tem como uma de suas principais características a preocupação com o processo e não com o resultado, em constante movimento de interpretação e ressignificação, o estudo de caso também apresenta essa característica de constante reformulação dos seus pressupostos, numa perspectiva de que o conhecimento não se mantém fixo como algo posto, acabado, mas é ressignificado e interpretado.

Desse modo, no estudo de caso “nem as hipóteses nem os esquemas de inquisição estão aprioristicamente estabelecidos” (TRIVIÑOS, 1987, p. 134). Como o nosso foco nesta pesquisa é o/a professor/a no ambiente educacional, o estudo de caso “qualitativo” ou “naturalístico” encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao apresentar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Isso acontece devido ao fato de, na pesquisa qualitativa, o pesquisador buscar compreender melhor os problemas que envolvem a

educação e os/as professores/as através do contexto de um professor em particular, pois, a partir de uma variedade de informações, buscamos interpretar a realidade de forma completa e aprofundada.

Para tentar interpretar esta realidade, inicialmente, apresentamos algumas informações sobre o sujeito da pesquisa; em seguida, trazemos informações sobre o local da pesquisa e fazemos um breve relato sobre a relação da pesquisadora com a pesquisa e com o professor colaborador; por fim, discutimos sobre as técnicas e os procedimentos de coleta de dados.

4.3 – Apresentação do sujeito da pesquisa: o professor colaborador

O professor colaborador desta pesquisa é regente das aulas de Língua Portuguesa em uma escola estadual da cidade de Maceió. É do sexo masculino, tem 30 anos de idade e mora na mesma cidade, em um bairro próximo ao da escola em que leciona. Atua como professor monitor contratado pela SEDUC/AL da disciplina Língua Portuguesa nas turmas do ensino médio desde 2014. Cursou graduação em Letras Português/Inglês no período de 2010 a 2014, no Cesmac, em Maceió. Desde agosto de 2015 cursa especialização em Libras na Unintese, também na cidade de Maceió¹⁹.

Iniciou sua experiência com o ensino em uma ONG, segundo ele, “alfabetizando pessoas”. Nessa época ainda não possuía graduação. Foi voluntário nessa ONG durante quatro anos, período em que concluiu a graduação e passou a lecionar em uma escola, na cidade de Maceió, durante um ano, como monitor contratado pela SEDUC/AL, depois, em 2014 entrou na escola em que leciona atualmente e onde trabalha há quase três anos.

No momento em que estivemos em campo (março a junho de 2016), acompanhando suas aulas, o professor trabalhava somente nesta escola, com a carga horária de 40h semanais, lecionando em cinco turmas do 1º ano do ensino Médio, na modalidade integral. Nessas turmas, além da disciplina Língua Portuguesa, com quatro aulas semanais para cada turma, para a matriz do período integral, os horários das aulas do professor eram distribuídos da seguinte forma: duas aulas de capoeira como disciplina eletiva; duas aulas em que ele ficava na sala de leitura com os alunos; duas aulas em que havia o estudo orientado, momento em que ele trabalhava, individualmente as dúvidas dos alunos que o procuravam; e, mais oito horas/aula de

¹⁹ As aulas acontecem aos sábados, das 8h da manhã às 9h da noite, e aos domingos, das 8h da manhã às 5h da tarde.

departamento, momento em que ele ficava na escola para corrigir os trabalhos dos alunos, preencher os diários de classe e elaborar suas aulas.

O professor informou que trabalha na área da educação há dez anos e, até o período em que coletamos essas informações (março a junho de 2016), não exercia outra função empregatícia além de ser professor.

É engajado em projetos desenvolvidos por ONGs e, naquele período, atuava como colaborador de um projeto denominado Patacuri²⁰, promovido por uma ONG da cidade de Maceió. Lá ele trabalhava desenvolvendo projetos sociais com as crianças carentes da cidade.

Participava dos projetos desenvolvidos na escola em que lecionava, sendo responsável pela criação do projeto Cultura Negra²¹, que seria desenvolvido durante o ano junto com os professores de história e física.

Com relação à sua formação, participou, como professor colaborador, do “Projeto de Extensão Professores das escolas públicas: gerando reflexões e ações” PROEX/FALE/UFAL, período em que se deu o contato entre ele e a pesquisadora, nas reuniões que aconteciam na UFAL, instituição promotora do projeto, junto com o IFAL.

O professor tem pretensão de ampliar sua formação ingressando no Mestrado e está em fase de elaboração do projeto de pesquisa, pretende estudar as práticas sociais de linguagem na libras e a construção identitária de alunos.

O nosso contato foi muito tranquilo, ele se mostrou muito receptivo e disposto a colaborar com nossa pesquisa. Consideramos sua atitude receptiva de extrema importância para o desenvolvimento de nosso estudo. Adiante desenvolvemos um tópico específico sobre essa relação entre a pesquisadora e o professor colaborador

Após traçar algumas informações sobre o nosso colaborador, no próximo tópico descrevemos o local em que aconteceu a pesquisa.

4.4 – Apresentação do contexto do professor colaborador: o local da pesquisa

Uma das etapas da investigação aconteceu em uma escola da rede pública estadual de ensino localizada na cidade de Maceió, Alagoas. A referida escola fica situada no bairro

²⁰ Segundo informações do professor colaborador, o Projeto Patacuri atua na prestação de serviços e informações, assistindo as comunidades tradicionais e periféricas da cidade de Maceió- AL.

²¹ Como em 2016 a escola passava pela adaptação para a modalidade integral, nas turmas em que o professor lecionava, até o momento em que estivemos lá, não houve divulgação de informações sobre a realização deste projeto.

Graciliano Ramos e foi inaugurada em junho de 2003. No ano de 2016 atendia aos alunos do ensino fundamental e ensino médio nos três turnos, funcionando quinze salas por turno.

No turno matutino, atendia aos alunos do ensino médio. No turno vespertino, funcionava o ensino fundamental e, no turno noturno, funcionava a Educação para Jovens e Adultos – EJA, com turmas do ensino fundamental e ensino médio. Em média eram 650 alunos por turno com distribuição de 45 alunos para cada sala de aula. Na modalidade integral, somente atendia aos alunos do 1º ano e estava em período de adaptação a essa nova modalidade.

Com relação à equipe pedagógica, nesse período atuavam três diretores que se revezavam durante os três turnos e faziam o trabalho de secretaria e coordenação, juntamente com uma coordenadora, que prestava seus serviços nos turnos matutino e vespertino.

Quanto à estrutura física, a escola tinha um espaço amplo que se subdividia em térreo e primeiro andar. Além das 15 salas de aula, contava com as seguintes repartições: secretaria; sala da coordenação; diretoria; banheiro dos professores e sala dos professores; sala do Pronatec; almoxarifado; sala para guardar os materiais da banda da escola; laboratório de ciências e laboratório de informática; biblioteca; auditório; refeitório; cantina; cozinha; banheiro dos alunos (os do primeiro andar eram desativados por indisciplina dos alunos); espaço do elevador, que estava inativo; sala em que funcionaria a rádio da escola, mas que também se encontrava inativa por indisciplina dos alunos e sala de apoio aos estudantes.

No que se referia aos recursos de multimídia, a escola contava com dois aparelhos de data show, um aparelho de DVD e um aparelho de som; estes ficavam guardados em um armário na sala da diretoria. Os ventiladores das salas de aula estavam quebrados e os quadros estavam um pouco deteriorados. Ainda nas instalações do prédio, havia o pátio, que apresentava um bom espaço; também havia um espaço para a horta da escola e, anexado ao prédio havia um ginásio de esportes. Abaixo, expomos algumas fotos para ilustrar melhor o ambiente:



Foto 1 – Entrada da Escola

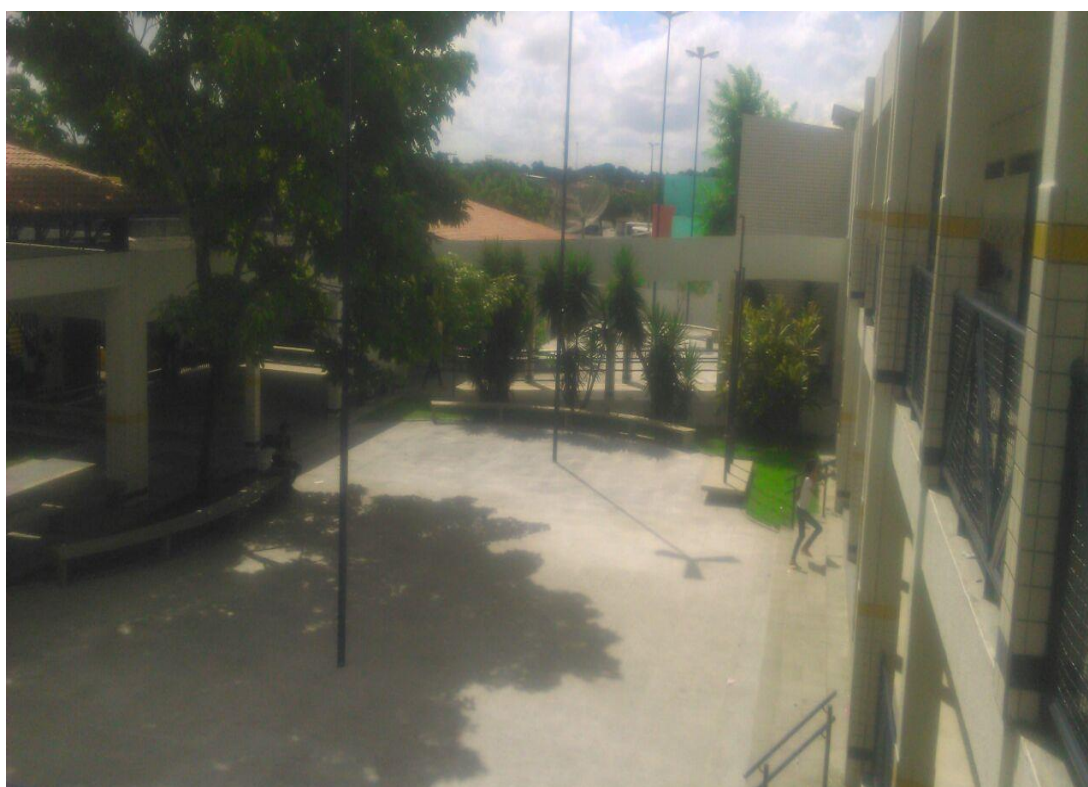


Foto 2 – Pátio da Escola



Foto 3 – Horta da Escola



Foto 4 – Horta da Escola

O bairro de localização da instituição era de fácil acesso, mas era considerado, segundo a diretora da escola, como “área vermelha”, motivo pelo qual havia câmeras espalhadas por toda escola. A clientela vinha de bairros periféricos, com históricos de roubos, assaltos, uso de drogas e violência doméstica. Segundo informações do professor colaborador, havia alunos que praticavam assaltos em horário de aula, usando a farda da instituição, outros iam para a escola com fome e passavam mal durante as atividades; algumas meninas sofriam violência sexual por algum parente e demonstravam um comportamento um pouco diferente do habitual.

Consideramos importante apresentar o contexto do professor porque, como se trata de uma pesquisa de cunho social, que envolve seres humanos, entendemos que essa realidade apresentada pode, também, influenciar nas ações desse profissional, modificando sua maneira de agir, pois, nesse contexto, sua atuação como profissional docente não é apenas a de estar em sala de aula e demonstrar conhecimento sobre o assunto, mas também de conseguir lidar com essas realidades.

4.5 – A relação da professora pesquisadora com a pesquisa e com o professor colaborador

Como vimos, o texto desta dissertação está redigido em primeira pessoa do plural, mas, por este tópico tratar, especificamente, da minha ligação com a pesquisa e com o colaborador, escreverei-o em primeira pessoa do singular.

Considerando que o ser humano é um sujeito de relações, ele nunca pode ser percebido como pronto, mas como um ser em contínua construção, pois a identidade permanece “sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’” (HALL, 1997, p. 38). Essa construção acontece, simultaneamente, através de seus posicionamentos ético-ideológicos e discursivos.

Esse sujeito humano é também um sujeito ético, individual e social ao mesmo tempo, pois a ética acontece em relação aos outros, e os posicionamentos assumidos (desvelados) pelo sujeito são sempre carregados de valores histórico-culturais, levando em conta suas ações sobre si mesmo (ações individuais), sobre os outros sujeitos (ações sociais) e ações do ambiente para ele ou dele para o ambiente. Sendo assim, “a produção de conhecimentos, nessa perspectiva, compromete-se com as relações entre o coletivo e o singular, considerando, dessa feita, as dimensões ética e teórica da existência humana” (SOUTO MAIOR, 2013, p. 52)

No caso de meu sujeito de pesquisa, o professor faz o desvelamento sobre si mesmo e sobre o outro através da construção de sua identidade responsiva, pois, na mediada em que ele

se posicionava discursivamente tanto em revelações orais quanto em escritas, suas identidades eram postas em xeque, ao mesmo tempo em que se (re) construía.

Pensando no fato de esta pesquisa analisar o sujeito e suas relações sociais, pensei ser necessário trazer algumas informações tanto sobre o meu envolvimento com a pesquisa, como sobre a minha relação com o professor colaborador. Sendo assim, iniciarei um breve relato sobre minha vida até o ingresso na academia, em seguida descreverei sobre minha relação com o professor colaborador e as implicações da pesquisa para mim como pesquisadora e como professora.

Sou de uma família de seis filhos, cinco mulheres e um homem. Eu sou a quinta filha. Sempre estudei em escola pública e enfrentei muitas dificuldades para estudar, tanto financeiras quanto pelo difícil acesso à escola, pois a casa de meus pais fica em um povoado da cidade de Limoeiro de Anadia²², no interior de Alagoas. Por ser a mais nova dentre as cinco irmãs, eu sempre me espelhei muito nelas e cresci querendo fazer as mesmas coisas que elas faziam.

Quando terminaram a educação básica, minhas três irmãs mais velhas não fizeram faculdade. Na época só havia a Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL como opção de universidade pública, em Arapiraca, cidade também do interior de Alagoas e que faz limite territorial com Limoeiro. A opção era que estudassem à noite, mas meu pai não permitia que estudassem nesse horário e, muito menos, em outra cidade. Então elas escolheram se casar e parar de estudar.

Dois anos depois, em 2006, Daniela, a quarta filha, terminou o terceiro ano, prestou vestibular para Letras na UNEAL e conseguiu ser aprovada. Foi muita conversa e insistência de minha mãe para que meu pai a deixasse cursar a graduação. No ano seguinte, por influência dela, eu prestei o vestibular para Letras também, na mesma universidade, e fui aprovada. Hoje sei que naquele tempo eu não o fiz por me identificar tanto com a área, mas porque minha irmã também cursava e eu queria fazer as mesmas coisas que ela fazia para conseguir orgulhar meu pai.

Ao iniciar o curso, percebi as várias lacunas da graduação e senti na pele os problemas que a UNEAL enfrentava desde aquela época, em 2007. Mesmo com esses problemas, eu me apaixonei pelos fenômenos que estudavam a linguagem. Naquela época a LA já me seduzia, pois eu me identificava muito com as discussões sobre o ensino de LP e o estudo da língua.

²² Limoeiro de Anadia é uma cidade pequena que possui 25 mil habitantes, sendo que, em média, 20 mil moram na zona rural e cerca de 5 mil, na zona urbana. É um município no qual os moradores vivem principalmente da agricultura e do pequeno comércio que acontece na feira livre.

No terceiro período da faculdade comecei a lecionar numa escola particular em Arapiraca, para mim, a pior experiência com o ensino. Sofri com o choque causado pelo estranhamento da falta de experiência, pelo distanciamento entre as teorias que eu via na graduação com a realidade da prática em sala de aula e pelas humilhações que o diretor e dono da escola provocava, diariamente.

Nessa época eu perdi o encanto pela docência e também me perdi com relação às minhas escolhas, mas não podia voltar atrás. Só fiquei seis meses lecionando nessa escola particular, período em que pedi demissão e passei a trabalhar em outra área, como supervisora do IBGE, durante um ano.

Em 2011, iniciei a docência como professora contratada na escola pública municipal em que estudei durante toda a educação básica, em Limoeiro de Anadia. Para mim, era um grande orgulho poder ensinar na escola em que estudei por tantos anos e ter meus/minhas ex-professores/as como colegas de trabalho. Nessa época eu estava cursando o sexto período da graduação.

Penso que ensinar durante a graduação foi muito importante para mim, pois foi a partir disso que pude entender melhor a profissão que escolhi e os problemas que envolviam o ensino de português, sobretudo no que diz respeito ao distanciamento entre as teorias que eu via na graduação e a realidade de uma sala de aula com 60 ou 70 alunos.

Concluí o curso de graduação em 2012, pois enfrentei duas greves da universidade, e iniciei uma especialização em Português/Literatura no Centro de Ensino Superior Arcajo Mikael de Arapiraca – CESAMA, mas, ao término do curso, em 2014, continuei com as mesmas lacunas da graduação e com a sensação de que pouco aprendi.

Por conta disso, antes de concluir essa especialização, participei de uma seleção para a primeira turma de especialização no Instituto Federal de Alagoas – IFAL e fui aprovada. Foi nessa especialização que comecei a refletir ainda mais sobre o ensino. Os/as professores nos instigavam a pesquisar e a refletir sobre os diversos aspectos que envolvem o ensino de LP.

Através das discussões trazidas pelos/as professores/as, pude perceber a importância da formação continuada para que o/a professor/a possa refletir sobre a sua prática docente, pois as discussões eram importantes para que eu pudesse pensar sobre a construção da minha prática.

Em 2015, antes de concluir essa especialização, fui aprovada no Mestrado em Letras e Linguística na Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Para mim, a maior conquista na área dos estudos. Cursar esse mestrado foi um importante divisor de águas para mim, pois, até então, eu não me considerava uma boa professora e me culpava muito por não conseguir me adequar

às práticas de ensino que defendiam um ensino contextualizado e não somente a decodificação da língua.

Atualmente, sou professora efetiva do Município de São Sebastião – cidade também localizada no interior de Alagoas. Hoje, como professora da rede pública de ensino, posso afirmar que esta pesquisa me transformou tanto como professora quanto como pesquisadora, pois vivenciei as duas situações enquanto acompanhei o professor colaborador e consegui enxergar a minha profissão a partir de dois olhares: o olhar de professora, questionando e refletindo sobre minha prática, muitas vezes me identificando com as posturas e angústias apresentadas pelo professor colaborador; e o olhar de pesquisadora, buscando maneiras de entender o ensino e, de alguma forma, tentando ajudar a melhorar a atual situação do ensino em nosso país, principalmente o da rede pública.

Realizar esta pesquisa foi crucial para minha profissão. Cada novo dado gerado, cada reflexão feita me seduziu ainda mais e me fez pensar muitas vezes: “este é o meu lugar!”

Sobre minha relação com o professor colaborador e o cenário da pesquisa, acredito que o fato de já termos uma certa aproximação em virtude dos nossos encontros nas reuniões do Projeto de Extensão, principalmente porque eu era a colaboradora responsável por acompanhar as atividades dele e manter contato para informar sobre as reuniões ou esclarecer dúvidas, ajudou muito na realização deste estudo. Desde o primeiro contato com ele para convidá-lo a ser colaborador em minha pesquisa, o professor se mostrou muito gentil e tranquilo com relação a minha presença em suas aulas, além disso, realizou todas as atividades que eu propus no decorrer da pesquisa, inclusive me recebendo em sua casa para a realização das entrevistas.

Acredito que o fato de já termos uma relação de convivência o deixou tranquilo para aceitar meu convite. Durante todo o período em que estive com ele, posso dizer que não é possível identificar em quem aconteceram as principais mudanças, se forma em mim, ou se foram nele. Nossa relação era principalmente de pesquisadora e colaborador, mas em muitos momentos nossas vozes se misturaram e eu não sabia se o que ele dizia era minha voz interior ou se o que eu dizia era a voz dele. Bakhtin (2006) explica bem essa situação de vozes que se misturam ao afirmar que

A palavra (e em geral, o signo) é interindividual. Tudo o que é dito, expresso, situa-se fora da “alma”, fora do locutor, não lhe pertence com exclusividade. Não se pode deixar a palavra para o locutor apenas. O autor (o locutor) tem seus direitos imprescritíveis sobre a palavra, mas também o ouvinte tem seus direitos, e todos aqueles cujas vozes soam na palavra têm seus direitos (não existe palavra que não seja de alguém). A palavra é um drama com três personagens (não é um dueto, mas um trio). É representado fora do autor, e não se pode introjetá-lo (introjeção) no autor. (BAKHTIN, 2006, p. 350)

Em alguns momentos ouvi as vozes de um professor que, de certo modo, gritavam por socorro, que não sabiam o que fazer, e eu gritei junto, porque eu também não sabia o que fazer diante de determinadas situações. Em outros momentos pude perceber a angústia do professor em seu semblante assustado ou até mesmo em seu olhar, e eu me angustiei junto.

Em outros momentos também pude perceber a empolgação de um jovem professor que ainda acreditava em mudanças, que fazia planos, e eu me empolguei junto. Foi nessa relação de alteridade com o professor colaborador que eu, professora e pesquisadora me (des)construí e (re)construí por diversas vezes na mistura de nossas vozes.

Eu senti a pesquisa como parte do que sou e do que virei a ser. Percebo que ele também foi afetado pelo turbilhão de informações e impactos causados pela minha presença em seu ambiente de trabalho e pelas reflexões que ele fez ao realizar as atividades propostas no decorrer da pesquisa.

Hoje posso dizer que eu me “encontrei” na área da educação e sinto orgulho disso. Aquela menina que iniciou a graduação em Letras para seguir os passos da irmã mais velha se tornou professora por vocação e se tornou pesquisadora por amor a essa vocação.

Por isso, a primeira contribuição desta pesquisa foi, e está sendo, a minha transformação. Na medida em que a pesquisa tem ganhando forma, também me dá forma e me transforma, como professora, como pesquisadora, como pessoa humana.

Após esse relato sobre as implicações da pesquisa para a pesquisadora e para o professor, passamos para as discussões sobre as técnicas e procedimentos usados para a geração dos dados de análise.

4. 6 – As técnicas e os procedimentos de coleta de informações e de geração de dados

Os procedimentos para a coleta de informações que geraram os dados da pesquisa foram importantes para auxiliar na geração dos registros e para descrever a situação em estudo de forma mais detalhada e organizada.

Sendo assim, durante quinze semanas, março-junho de 2016, acompanhamos diretamente as aulas de um professor de Língua Portuguesa de uma escola pública do bairro Graciliano Ramos, periferia de Maceió/AL, como mencionado anteriormente. Na medida em que acompanhamos *in loco* as experiências diárias do professor colaborador, foi possível tentarmos entender sua visão de mundo e os significados que ele atribuía à suas próprias ações.

A técnica escolhida para acompanhar o professor foi a observação participante, uma técnica válida como instrumento de investigação pelo fato de ser controlada e sistemática, a partir de um “planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador”. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p.25).

Sendo assim, a observação das aulas teve início em 07 de março de 2016, período que se estendeu durante quinze semanas, até junho de 2016. Conforme mencionado, a observação aconteceu na turma do 1º ano E, na escola estadual em que o professor colaborador era regente das aulas de língua portuguesa em turmas do 1º ano do ensino médio, em tempo integral. A escolha da turma se deu pela compatibilidade de horários da pesquisadora com os horários das aulas na respectiva turma.

Durante essas quinze semanas de observação, houve alguns dias sem aula, por conta de reuniões ou paralizações das aulas por motivos diversos, tais quais, pintura na escola, mudanças de horários e adequação à modalidade tempo integral com as turmas do 1º ano.

Por conta dos imprevistos acima descritos, apesar de o período de observação ter se estendido durante quinze semanas, fizemos treze diários de campo e obtivemos onze notas de gravações em áudio. É importante frisar que, antes desse período de acompanhamento das aulas, fizemos algumas visitas à escola, em fevereiro, a fim de conhecer o contexto analisado e de buscar informações a respeito do funcionamento da instituição.

Após contar com o consentimento dos funcionários da escola, começamos as visitas semanais para acompanhar a rotina do professor. As aulas tiveram início no dia 29 de fevereiro, mas, a pedido do professor, a observação só começou uma semana depois. Segundo ele, seria melhor para que pudessem organizar os horários e as turmas.

Nessa situação assumimos o papel de “observador participante”, definido por Lüdke e André (1986) como:

Um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação do grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 29).

Na observação participante, apesar de não haver intervenção direta nas aulas, há um grau de interação com a realidade estudada, nem que seja pela presença da pesquisadora na sala de aula, que, de certo modo, afeta o professor e os alunos, como também a própria pesquisadora.

Com base nas informações expostas, nessa observação participante lançamos mão das seguintes técnicas e procedimentos de coleta:

a) Questionário de sondagem

Na observação participante, que gerou os diários de campo e as notas de gravações em áudio, um instrumento adotado foi a aplicação de um questionário de sondagem do perfil do professor colaborador. O questionário foi aplicado em 20 de abril de 2016, com objetivo de obter informações a respeito da formação e atuação do professor, dados importantes para a construção do *corpus* de análise. Esse questionário foi aplicado no período em que as aulas estavam sendo observadas, março-junho de 2016, e foi estruturado da seguinte forma:

QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM	
Nome completo:	_____
Idade: _____	Estado civil: _____
Endereço: _____	
1 – Trabalha na área de educação há quanto tempo?	
5 - Qual sua formação acadêmica? Fez mais algum curso após sua graduação?	
3 – Em qual instituição fez o curso superior e/ou especialização? Em que ano?	
4 – Frequenta ou frequentou algum curso de atualização ou capacitação na sua área? Qual(is) curso(s)? Onde ocorrem geralmente?	
5- Qual sua opinião sobre eles?	
6 – Nestes cursos de capacitação são discutidas questões sobre o ensino de Língua Portuguesa?	
7 – Há quanto tempo leciona Língua Portuguesa e em quais instituições de ensino trabalhou?	
8 – Qual seu vínculo nesta instituição de ensino? Contratado ou efetivo/concursado? Trabalha em outra instituição de ensino além desta? Qual/ais?	
9 – Qual sua carga horária semanal nesta instituição de ensino? Quais anos leciona?	
10 – Por que você escolheu exercer a carreira de docência em Língua Portuguesa?	
11 - Como você avalia sua formação acadêmica? Justifique sua resposta.	
12 – Você exerce outra função empregatícia que não seja na área da educação? Se sim, qual?	
13- Gostaria de trabalhar em outra(s) área(s)? Qual(is)? Por quê?	

14 – Já participou ou tem participado de alguma atividade de pesquisa/extensão? Se sim, especifique qual(s) e a instituição responsável.

15 – Há projetos sendo desenvolvidos nesta instituição? Como geralmente acontecem? Como os avalia?

16- Você participa ativamente destes projetos ou é responsável pela organização de algum? Se sim, explique como acontece esta participação? Se não, diga por quê?

17 – Que contato tem com os/as professores/as das áreas afins da sua instituição de ensino? Como ocorre?

18 – Com relação ao trabalho com o ensino da língua portuguesa, como os professores de outras disciplinas costumam se posicionar? Explique sua resposta.

Quadro 1 – Questionário de sondagem aplicado em 20 de abril de 2016

Como é possível observarmos, a partir das questões aplicadas, a relevância desse instrumento de coleta se deu pelo fato de podermos vislumbrar, a partir das respostas dadas pelo professor, indícios de sua constituição responsiva identitária percebidos em seus discursos, além de podermos obter informações sobre seu cotidiano, dentro e fora da escola. Em virtude de seu caráter descritivo e informativo, esse instrumento foi usado na parte da análise que busca descrever os discursos que constituem as identidades do/a professor/a, no tópico 4.1.

b) Entrevista

Na data 10 de maio de 2016 aconteceu a entrevista na casa do professor colaborador, pois era o dia de sua folga na escola, e ficou acordado que o encontro para a discussão seria em sua residência.

A entrevista foi gravada em áudio, começou às 11:00 da manhã e durou 22 min e 11 segundos. O uso desse instrumento teve por objetivo aprofundar algumas questões e problemas observados nos momentos em campo. Além disso, essa técnica “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações e dimensões maiores” (TRIVIÑOS, 1995, p. 152).

Sendo assim, para este estudo, as informações geradas na entrevista possibilitou uma melhor observação e reflexão do contexto do sujeito colaborador e apresentou dados importantes para reflexão sobre a prática docente. A entrevista centrou-se na modalidade

semiestruturada, pois algumas questões surgiram no momento da interação, a partir das respostas do colaborador, mas algumas questões foram pré-estabelecidas a fim de nortear o estudo. O roteiro da entrevista foi organizado da seguinte forma:

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1 – Qual a sua concepção de língua no campo do ensino/aprendizagem? Como e onde você acha que a construiu?

2– Qual sua abordagem de ensino em sala de aula? Para você, quais as implicações dessa abordagem para o aprendizado do discente?

3– Para você, qual o objetivo de ensino da Língua Portuguesa? Por quê?

4 – Que fatores interferem na sua atuação como professor? Explique como cada um ocorre e suas possíveis causas.

5 – Como você lida com fatores que interferem na sua atuação? Justifique sua resposta.

6 – Quais propostas você apresenta para solucionar este(s) problema(s)? Explique como essas propostas poderiam ser viabilizadas.

7 – Como você escolhe os temas abordados em aula?

8 – Para você, qual a função do livro didático nas aulas? Justifique.

9 – O que você pensa sobre a formação docente?

10 – Quando você assumiu a sala de aula, sentiu alguma dificuldade em realizar sua prática?

Quadro 2 – Roteiro da Entrevista gravada em áudio em 10 de maio de 2016

Da mesma forma que o questionário de sondagem, consideramos que a entrevista apresenta, também, um caráter descritivo e informativo. Sendo assim, ela foi usada na análise para buscar descrever os discursos que constituem as identidades do/a professor/a, no tópico 5.1

c) Registro de conversas com o professor (RCP)

Na elaboração do projeto de pesquisa, os instrumentos que pensamos inicialmente foram os comuns em pesquisa em educação: questionário e entrevista. Mas, como se trata de um

estudo interpretativista do campo da LA, no período de observação, a partir da situação encontrada em campo, percebemos que, além das informações obtidas nos instrumentos acima mencionados, o professor colaborador dizia informações importantes em conversas com a pesquisadora. Essas conversas aconteciam no intervalo das aulas, nos corredores na saída da escola, ou até mesmo durante as aulas, enquanto os alunos faziam as atividades propostas por ele. Sendo assim, consideramos algumas das informações discutidas nessas conversas essenciais para a análise dos dados.

Esses registros das conversas com o professor aconteceram em três momentos principais: o primeiro registro aconteceu em 27 de abril. Na hora do intervalo, a pesquisadora e o professor ficaram conversando no auditório, local em que aconteceu a aula deste dia, com a permissão do professor para gravar a conversa em áudio obtivemos essa nota de gravação, que durou 15min e 21seg. O segundo registro aconteceu no momento em que os alunos faziam uma prova de redação. O professor sentou-se perto da pesquisadora e começou a conversar sobre suas angústias, neste momento, como a aula já estava sendo gravada, o recorte da conversa foi retirado da nota de áudio das aulas deste dia e durou 34min e 28seg. O terceiro registro aconteceu em 08 de junho, um momento em que os alunos faziam uma atividade do livro; o professor começou a conversar com a pesquisadora e a falar sobre a necessidade do cumprimento dos conteúdos destinados àquele bimestre, esse registro durou 8min de gravação; nele o professor também estava ciente da gravação.

Consideramos que os RCP apresentaram um caráter mais revelador, pois, de certo modo, o professor colaborador parecia um pouco mais familiarizado com a presença da pesquisadora, por isso, escolhemos esse instrumento para a parte da análise que busca identificar os indícios de responsividade nas constituições identitárias do professor colaborador, no tópico 5.2.

d) Diários descritivos reflexivos

Nessa observação participante, “estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise de documentos” (MOREIRA, 2002, p.52), como instrumento essencial, usamos as informações feitas nas anotações do diário de campo. Esse método serviu como base para a elaboração do relato das aulas e reflexão sobre elas, de modo contínuo e processual.

Para fazer a coleta de informações sem desviar os focos do interesse dessa investigação, buscamos apoio em um dos métodos descritos por Bogdan e Biklen (1982 *apud* LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 30-31), que compreende uma parte descritiva, ou seja, “um registro detalhado do que ocorre no campo”, como descrição dos sujeitos; reconstrução de diálogos; descrição dos locais; descrição de eventos especiais; descrição das atividades e os comportamentos do observador. E uma parte mais reflexiva das anotações, “as observações pessoais do pesquisador, feitas durante a fase de coleta: suas especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, pré-concepções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções”.

Durante o período de observação, as anotações geraram treze diários de campo, com vinte e seis páginas digitadas. Conforme explicamos acima, nesses momentos fazíamos anotações descrevendo o local, os sujeitos e os acontecimentos durante a aula e, ao mesmo tempo, também fazíamos anotações reflexivas sobre a situação descrita.

É importante esclarecermos que as anotações do diário de campo serviram como base para a elaboração do visionamento. À princípio, as escrituras dos diários não tinham este objetivo, mas, assim como os RCP, os dados em campo nos proporcionaram, também, a possibilidade de fazer o visionamento sobre as ações do professor colaborador, procedimento que será explicado adiante. Sendo assim, como usamos os dados dos diários para construir esse procedimento, que descreveremos a seguir, nesta pesquisa, não analisaremos os diários, mas sim, algumas anotações que retiramos deles para a elaboração da primeira ação do processo de visionamento.

e) Visionamento

Além das técnicas e procedimentos apresentados acima, outro procedimento que adotamos para a realização da pesquisa foi o que chamamos de visionamento das ações do professor. O uso deste nome se deu pelo fato de, nessa etapa o professor colaborador visionar sua prática em sala de aula e (re)construir ações sobre ela.

Neste processo, por meio da revisão de sua prática docente, o professor colaborador poderia se (re)descobrir e (re)conhecer a si próprio como professor, assim como, também, conhecer as condições em que exercia sua profissão para poder assumir-se como profissional de ensino, além de poder tomar consciência das semelhanças e das diferenças entre o seu processo reflexivo de formação.

Para tentar explicar um pouco sobre este procedimento, buscamos apoio em alguns teóricos a fim de conseguir elaborar um conceito para o termo “visionamento”. Freitas (2005), ancorada nas concepções de Bakhtin, afirma: “o homem ascende à sua humanidade, transforma-se de ser biológico em ser sócio-histórico no momento em que reflete a realidade objetiva de forma mediada, utilizando instrumentos psicológicos, os signos, na interação com os outros” (p. 303).

A partir dos pressupostos bakhtinianos, Freitas (2005) discute sobre a autocompreensão através do outro, pois, segundo a autora, “posso ver o que o outro não ver (sua própria imagem, sua expressão) e o outro vê o que não posso ver” (p.304). De acordo com ela, essa autocompreensão se manifesta desde cedo, quando a criança vê a si própria através dos olhos da mãe, por exemplo, desse modo, o eu se constrói em colaboração, um eu sendo ator do outro.

Há certa complexidade em compreender o que esse visionamento significa. Para explicar melhor, Freitas se baseia em um conto de Machado de Assis, “O espelho”. Nesse conto, a criatura humana tem duas almas, uma que olha de dentro para fora e outra que olha de fora para dentro; as duas se completam e completam o homem, que é comparado a uma laranja. Se uma das metades se perde, metade da existência se perde também (MACHADO DE ASSIS, 1974, p. 346 *apud* FREITAS, 2005, p.305).

Esse movimento de se olhar de dentro para fora e de fora para dentro pode ser realizado com o/a professor, ao refletir sobre suas ações; por isso a escolha em realizar esse procedimento. Escolha essa, que também se consubstanciou em virtude do contato com pesquisas que defendem a postura do/a professor/a reflexivo para melhorar as práticas de ensino através do distanciamento para se olhar de forma crítica e reflexiva. Além disso, como indica Magalhães,

É crucial a compreensão de como os seres humanos avaliam a si mesmos e aos outros quanto às suas capacidades de ação (poder-fazer), quanto às suas intenções (querer-fazer) e quanto aos motivos (razões para agir) nas interações com outros (colegas, alunos e/ou pesquisadores) (MAGALHÃES, 2004, p.65).

Essa possibilidade de revisão da prática em um contexto particular pode ser o ponto central para que o/a professor/a consiga discutir as representações sobre si a partir da interação com os outros. Nesta situação, entra em cena a questão da construção da identidade responsiva, pois através do processo de alteridade o professor poderia perceber-se como uma pessoa que se constitui através do discurso do outro e que recria a si mesmo e as suas identidades o tempo todo.

Sendo assim, pensando que esse visionamento trará indícios de resposta ativa do professor e refletirá em suas constituições identitárias, consideramos essa etapa crucial para atender aos objetivos propostos neste estudo.

Nesse sentido, é possível que o processo de mudança possa acontecer pela auto-observação; com este processo o sujeito se torna mais consciente de suas posições e pode refletir sobre elas a partir da análise mais acurada das situações. Neste caso, o/a professor/a pode examinar suas atitudes e práticas de sala de aula e usar essas informações para refletir sobre o ensino e sobre sua prática; essa reflexão pode relacionar as novas ideias ao conhecimento adquirido e às preocupações profissionais.

A visão de reflexão que abordamos neste estudo centra-se na proposta de reflexão crítica que se desenrola a partir de quatro ações propostas por Freire (1970) e Barlet (1990) que são discutidas posteriormente por Liberali (1999, 2004); são elas:

- 1- Descrever (O que faço?)
- 2- Informar (Qual a fundamentação teórica para minha ação?)
- 3- Confrontar (Como me tornei assim?; ou Quero ser assim?) e
- 4- Reconstruir (Como posso agir de forma diferente?).

A partir dessas ações, Liberali (1999, 2004) tem discutido propostas de reflexão tanto de coordenadores, como de professores. Segundo a autora, refletir através dessas ações seria uma possibilidade de emancipação, pois “não haveria uma simples sujeição às teorias formais, mas uma confrontação entre prática e teoria, e uma emancipação pela possibilidade real de escolha, presente no confrontar” (LIBERALI, 1999, p.04).

Tendo em vista o proposto por Liberali (1999, 2004), analisamos algumas anotações feitas no diário de campo e algumas sessões das aulas gravadas em áudio, realizadas com o professor colaborador do estudo, ao longo das quinze semanas de observação (março - junho de 2016), a fim de organizar os dados para a realização do visionamento do referido professor a partir das quatro ações propostas pela autora. Segundo ela, ao fazer esse movimento de reflexão sobre a prática,

os professores estariam analisando práticas diversas e procurando criar um distanciamento crítico para melhor compreender os processos de sala de aula. Em outras palavras, teriam a possibilidade de descrever, informar e confrontar uma prática observada e até pensar em alternativas para a reconstrução de sua própria ação ou de outros (LIBERALI, 1999, p.19).

Para entender melhor o significado das ações indicadas pela autora, no processo que ela chamou de reflexão crítica e que nós chamamos de visionamento das ações, buscamos resumir cada uma delas com as informações que consideramos mais relevantes para o entendimento de cada ação.

Descrever, para a autora, “está ligado à descrição da ação em forma de texto para que esta fique clara aos praticantes” (LIBERALI, 2004, p.90). Nesta ação, as informações fazem referência à quantidade de alunos que estavam na aula, aos materiais que o/a professor/a utilizou, à forma de abordagem do assunto, às anotações no quadro e às atividades desenvolvidas. A descrição está relacionada à questão *O que faço?* (LIBERALI, 2004).

Informar é a ação que “envolve uma busca pelos princípios que embasam (conscientemente ou não) as ações” (LIBERALI, 2004, p.91). Esta ação está relacionada à pergunta *Qual o significado de minhas ações?* Neste momento, o/a professor/a irá buscar compreender ou apresentar as teorias que influenciam as suas ações, trazendo seus conhecimentos de mundo, advindos da sua formação e de suas trocas de experiências com colegas.

Confrontar refere-se ao fato de que “as visões e ações adotadas pelos professores são percebidas não como meras preferências pessoais, mas como resultados de normas culturais e históricas que foram sendo absorvidas” (LIBERALI, 2004, p.92). Esse confrontar está ligado às questões do tipo: *Quem tem poder em minha sala de aula? A que interesses minha prática está servindo? Acredito nesses interesses ou apenas os reproduzo?* Isso significa buscar as inconsistências da prática. Nesse momento o/a professor/a pode perceber sua práxis a partir de preferências pessoais e modos diversos de agir.

Reconstruir está relacionado à “proposta de emancipação de si através do entendimento de que as práticas acadêmicas não são imutáveis e que o poder de contestação precisa ser exercido” (LIBERALI, 2004, p.94). Nesta etapa o/a professor/a pode buscar alternativas para suas ações num processo de reflexão e reconstrução (ou não) de sua prática. A pergunta pertinente a esta ação é *Como você organizaria essa aula de outra maneira? Por quê?*

A proposta da autora, embasada em outros estudiosos, seria de que o/a professor/a fizesse essa reflexão crítica a partir da escritura de diários, pois, segundo ela, “por sua característica escrita, o diário permite um distanciamento e organização do pensamento que poderá servir como contexto para a reflexão crítica” (LIBERALI, 1999, p.20 e 21), mas, para esta pesquisa, adaptamos as informações a partir de anotações que fizemos sobre as aulas do professor colaborador e organizamos nossa proposta da seguinte forma: ao final da etapa de

observação das aulas, em 15 de junho, através revisão das anotações feitas no diário de campo e das sessões de áudios, selecionamos as principais informações sobre as aulas a partir da focalização do ensino nos três núcleos centrais: literatura, redação e gramática. É importante destacarmos que o próprio professor colaborador fez essa separação durante as aulas. Sendo assim, para cada núcleo elaboramos um quadro organizado com as quatro formas de ação. Abaixo apresentamos, como exemplo, um desses modelos, no quadro número 3²³:

VISIONAMENTO DO PROFESSOR COLABORADOR	
Núcleo de focalização: Literatura Data de aplicação: 11/07/16	
DESCREVER	Descrição para a revelação de ação em forma de texto. (Pergunta: O que eu faço?)
<ul style="list-style-type: none"> • Quantidade de alunos: Em média 23 (alunos com idades entre 15 e 18 anos); • Turma: 1º Ano E; <p>Assunto: Escolas Literárias</p> <ul style="list-style-type: none"> • O professor apresentou o assunto por meio de texto em cópia; • Pediu que os alunos fizessem a leitura enquanto escrevia um resumo no quadro; • Incentivou a participação dos alunos para tirarem boas notas; • Perguntou aos alunos o que eles entendiam sobre o tema literatura; • Usou a linguagem informal (gírias) no momento da explicação. <p>Assunto: Produção Literária Medieval</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usou do livro didático; • Escreveu um esquema no quadro; • Pediu que os alunos lessem o assunto no livro e explicassem o que entenderam; • Tratou sobre o processo de formação da língua (derivada do latim, italiano e chamada galego-português); • Definiu língua como dinâmica (“nasce e morre todos os dias”); • Fez referência ao uso de palavras antigas (falantes do interior) e de palavras atuais; • Chamou a atenção dos alunos para a necessidade de interpretarem melhor o que liam (demonstrou preocupação com isso); • Fez movimentos corporais (dança) em alguns momentos de explicação; • Explicou o assunto incentivando a participação e o diálogo dos/com os alunos; • Leram a poesia de Gil Vicente (A barca do inferno), cada aluno representou um personagem do texto; • Pediu que respondessem a atividade do livro; • Movimentou-se pela sala, incentivando os alunos a responderem a atividade e esclarecendo dúvidas. • Corrigiu a atividade (pediu que os alunos lessem e dissessem as respostas enquanto escrevia-as no quadro). 	
INFORMAR	Busca pelos princípios que embasam (conscientemente ou não) as ações. (Pergunta: Qual o significado de minhas ações?)

²³ Elaboramos três quadros desse modelo. Este quadro foi o primeiro que entregamos para o professor colaborador para que ele pudesse refletir sobre a descrição que fizemos sobre suas aulas e escrevesse sobre as outras três ações do processo indicado por Liberali (1999, 2004). Os outros dois quadros, que correspondem, respectivamente aos núcleos de ensino “redação” e “gramática” serão apresentados na seção 5, no tópico 5.3 desta pesquisa.

<hr/> <hr/> <hr/>	
CONFRONTAR	<p>Interrogação das ações, princípios, teorias, situando-os num contexto cultural, social e político.</p> <p>(Pergunta: Quem tem poder em minha sala de aula? A que interesses minha prática está servindo? Acredito nesses interesses ou apenas reproduzo?)</p>
<hr/> <hr/> <hr/>	
RECONSTRUIR	<p>Reorganização das próprias ações como resultado de descrever, informar, confrontar.</p> <p>Pergunta: Como eu poderia organizar minha aula/atividade de outra maneira? Por quê?)</p>
<hr/> <hr/> <hr/>	

Quadro 3 – Visionamento do professor Colaborador - Descrever

Como aparece no modelo acima, a ação de descrever foi feita a partir das nossas observações sobre as aulas do professor colaborador, retiradas das anotações dos diários de campo; a ele caberia fazer as outras três etapas: informar, confrontar e reconstruir.

A cada semana ele recebia um quadro organizado com as nossas descrições sobre as aulas a partir dos três núcleos em que o ensino de LP foi focalizado por ele.

O primeiro quadro, que corresponde ao modelo acima, focalizado em literatura, começamos a fazer juntos, pois havia a necessidade de explicarmos e esclarecermos algumas dúvidas do professor sobre o que ele podia discutir em cada ação. Mesmo assim, por conta do tempo, não foi possível concluir a tarefa e ele levou o quadro para terminar em casa, ficando acordado que o entregaria após uma semana, momento em que ele receberia o segundo quadro com as descrições das aulas focadas em redação e, posteriormente, gramática.

Consideramos que essa etapa do visionamento foi a que nos possibilitou maiores reflexões sobre o ensino, assim como ao professor, sobre a sua prática. Nela, os indícios de constituições das identidades responsivas do professor foram sendo revelados à medida em que ele refletia e reconstruía suas ações em cada etapa.

Em virtude de percebermos o caráter mais reflexivo desse instrumento, nós o escolhemos para a parte da análise que busca descrever as implicações da responsividade e das constituições identitárias na construção da prática docente, no tópico 5.3.

Depois de discutirmos sobre as técnicas e procedimentos de coleta de dados, em resumo, temos:

Técnicas e Procedimentos	Data de aplicação	Quantidade produzida	Observações
Questionário para a construção do perfil do professor	20/04/2016	01	Das 18 questões, foram utilizadas 2 para a análise e as demais foram utilizadas para a elaboração do texto sobre o professor colaborador, no tópico 4.3.
Entrevista	10/05/2016	01	Das 10 questões, foram utilizadas 5 na análise
Registros de Conversas com o Professor (RCP)	03 datas distintas durante o processo de observação (março a junho de 2016)	03	Foram utilizados trechos dos 3 RCP na análise
Diários Descritivos Reflexivos	Março a Junho de 2016	13	Foram utilizados para o visionamento
Visionamento	03 datas distintas – já havia encerrado o processo de observação (julho e agosto de 2016)	3	Os três foram utilizados na análise

Quadro 4 – Resumo das Técnicas e Procedimentos de Coleta de Dados

Após apresentarmos o resumo das técnicas e procedimentos utilizados para a coleta dos dados, na próxima seção trazemos algumas análises desses dados e alguns resultados das reflexões discutidas ao longo deste estudo.

5 – ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

Esta seção está dividida em três tópicos de análise de dados. No primeiro tópico discutimos sobre os discursos que constituem as identidades docentes do professor e abrimos um subtópico para análise dos discursos envolventes que permeiam o universo educacional e que também são constituintes das identidades docentes; o *corpus* de análise desse tópico e de seu subtópico foi o recorte de trechos do questionário e de trechos da entrevista. No segundo tópico analisamos os trechos dos RCP procurando identificar os indícios de responsividade nas constituições identitárias do professor colaborador. E no terceiro tópico descrevemos as implicações dessa responsividade e das constituições identitárias do/a professor/a na construção de sua prática docente através da análise do procedimento que chamamos de visionamento das ações do professor colaborador, que foi feito a partir da leitura das anotações dos diários de campo.

Fizemos a seleção e a escolha dos dados para cada tópico com base no objetivo proposto para a análise, pois, como foi dito anteriormente, na seção metodológica, ao observarmos os dados, percebemos que o questionário e a entrevista têm um caráter mais descritivo e informativo, sendo assim, responde ao objetivo de descrever os discursos que constituem as identidades do/a professor/a; os RCP têm um caráter mais informal, pois o professor colaborador parecia se sentir um pouco mais familiarizado com a presença da pesquisadora, por isso, escolhemos esse procedimento para responder ao objetivo de identificar os indícios de responsividade nas constituições identitárias; já o visionamento tem um caráter mais reflexivo, pois o professor colaborador teve a oportunidade de rever sua prática através do olhar da pesquisadora e do seu olhar, simultaneamente, neste caso, entendemos que este procedimento responde melhor ao objetivo de descrever as implicações da responsividade e das constituições identitárias na construção da prática docente.

Feitas essas considerações, encaminhamo-nos para o primeiro tópico de análise, no qual apresentamos os discursos que constituem as identidades docentes do professor colaborador.

5.1 – Constituições identitárias: tensões discursivas do professor colaborador

Ao longo de nosso texto temos discutido que os sujeitos se constituem identitariamente no/pelo discurso. Essas identidades são constituídas também através do processo de alteridade, uma vez que o sujeito existe a partir do outro, ou seja,

Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos (BAKHTIN, 2003, p.314).

Por conta disso, em muitas vezes, os discursos dos sujeitos, que se orientam em relação aos discursos dos outros, mostram-se convergentes e divergentes entre si, o que se configura em muitas tensões discursivas, que são os encontros e desencontros entre os discursos.

Em nossas análises percebemos que as tensões discursivas do professor colaborador se evidenciam em convergências com os discursos envolventes, o que confirma a heterogeneidade das relações sociais e das identidades nas quais o professor vai construindo sua identidade e seu discurso, a partir das identificações com os outros discursos que se dão também através do processo de alteridade.

Por outro lado, também percebemos que há divergências discursivas do professor com seu próprio discurso, o que não indica, necessariamente, a possibilidade de que ele esteja sendo verdadeiro ou não em suas afirmações, mas sim, de que, em virtude do caráter fragmentário das identidades, há vários “eus” dentro de um mesmo sujeito, e esses “eus” são caracterizados também pelas diferenças das múltiplas vozes.

Desta forma, nos vários momentos de contato com o professor colaborador, identificamos, em determinadas situações, algumas constituições identitárias através de seu discurso; em outros momentos, percebemos, também, algumas tensões vivenciadas por ele em relação à construção de sua prática docente e ao ensino/aprendizagem de LP e que, de certa forma, estão relacionadas com a sua formação docente.

Essa situação confirma a pluralidade da constituição identitária dos sujeitos, conforme indica Coracini (2000), ao afirmar que, “em vez de falar de identidade como algo acabado, deveríamos vê-la como um processo em andamento e preferir o termo identificação, pois só é possível capturar momentos de identificação do sujeito com outros sujeitos, fatos e objetos” (p. 243).

Concordando com a afirmação de Coracini (op. cit.), entendemos que, em virtude de as constituições identitárias dos sujeitos acontecerem de modo processual, e também por se darem através de identificações com outros sujeitos nas práticas discursivas, podemos identificar alguns indícios dessas constituições, seja por meio de discursos convergentes entre si, ou através das contradições discursivas.

Nos dados analisados neste tópico, oriundos do questionário e da entrevista, foi possível percebermos algumas tensões discursivas do professor. Essas tensões discursivas se configuram

como sendo as contradições evidenciadas ou percebidas em alguns de seus discursos, situação que remete ao caráter “fragmentário, contraditório e processual das identidades” (MOITA LOPES, 2006)

Para trazer à tona exemplos da situação descrita acima, em nossa análise pudemos observar uma situação de tensão discursiva do professor colaborador quando, ao falar sobre sua formação docente, em resposta à questão de nº 11 do questionário para formação do perfil, no quadro nº 5, ele afirma que foi muito “bem formado”, com professores muito competentes, mas, em outro momento, ao responder à questão de nº 9 da entrevista²⁴, no quadro nº 6, revela que a sua formação foi “falha”, distante da realidade, segundo ele “a formação docente é falha, porque infelizmente a realidade é...diferente”. Essa situação pode ser mais bem discutida nos dados abaixo:

Questionário nº 11 – Como você avalia sua formação acadêmica? Justifique sua resposta.

“Fui muito bem formado, tive professores muito competentes e que não deixaram lacunas ao exercerem suas atribuições”.

Quadro 5 – Trecho do questionário aplicado em 20/04/2016

Questão nº 9 – O que você pensa sobre a formação docente?

“Falha (risos). A formação docente é falha, porque infelizmente a realidade é::: diferente, você chega na universidade e você aprende um aluno ideal e esse aluno ideal ele só existe nas falas de Paulo Freire, de Gardner, de Vigotsky, tudo... Aquela pessoa ideal aquele conhecimento de ensino só existe lá, porque qual é o aluno que você chega dentro da sala de aula e ele tá disposto a estudar? Dois, numa sala de cinquenta alunos. Isso é nada, é ninguém. Para além disso, ele tem a desestrutura familiar, que a gente também não pode culpar o aluno disso, mas a escola poderia preparar você para lidar com essas situações, com essas dificuldades que você vai encontrar dentro da sala de aula, você vai chegar lá a professora não fala assim: olha você vai chegar dentro da sala de aula, vai ter uma menina violentada, vai ter é::: um menino que rouba, vai ter um que usa drogas, a escola num passa essa realidade, ela fala que o aluno tá lá que ele precisa aprender que você tem que se remontar, se reinventar, se fazer quantas vezes você precisar essa reinvenção até atingir o aluno. Só

²⁴ A entrevista foi respondida oralmente pelo professor colaborador. Sendo assim, para a transcrição das respostas utilizamos alguns símbolos adaptados de Marcuschi (1986):

::: alongamento de vogal

[]: comentários ou descrição do analista

(xxx): incompreensível

...: pausa

As falas em negrito só têm a função de destaque, para facilitar a discussão.

que ela esquece de dizer que você não é estudante de psicologia, você não estudou a mente do aluno pra conseguir adentrar naquela mente que já tá formada, que de uma certa forma, o aluno se forma precoce, porque com a realidade, com tudo aquilo que ele vive, ele acaba sendo atingido por uma outra realidade, e o professor não tem essa capacidade, a gente pode reinventar reestruturar, tentar atingir, se vai conseguir? É sorte, infelizmente. Porque o conteúdo não pode ser cobrado como ele deve ser, a verdade é essa, e..., com relação ao pessoal do aluno, ele num, ele não tá disposto a se abrir pra você e você também não tem ferramentas pra adentrar naquela camada espessa que o aluno criou, **então essa formação do professor, ela precisava ser prática. Então lá mesmo na universidade a gente analisa frases, porque não analisar texto? Por que não trabalhar a questão comunicativa? Porque, a::: eu vou introduzir uma aula, eu vou trazer um texto, qual o aluno quer lê texto?** Nenhum, você pede que o aluno leia e você conta aquele que quer, o outro prefere que você ponha pra fora da sala de aula ou que você brigue com ele do que ler um texto, então , a::: eu vou introduzir minha aula de língua portuguesa com um texto. Você tá fazendo nada, ou você traz as coisas da realidade da vida dele, conversando sobre alguma coisa pra conseguir é::: introduzir o conteúdo, ou você vai chegar lá, ler um texto que não vai ter significado nenhum pra o aluno, que não vai fazer efeito nenhum e acabou. Acabou sua a sua aula ali, **então a escola, a universidade, na verdade deveria lhe preparar para isso, pra essa realidade mais próxima do aluno**, então... por exemplo, o curso da Rita, fez essa discussão de como a gente trabalha é::: o grande vilão que seria a tecnologia dentro da sala de aula, então a gente fez umas reflexões sobre isso, porque não usar ...o celular dentro da sala de aula, em vez de podar o aluno disso? Por que não pôr o aluno pra ler o que ele quer, em vez de direcionar o aluno primeiro? Só que esse trabalho deveria ser feito antes, deveria ser feito do se...xto até nono ano, porque aí o aluno ia pegando o hábito de ler e quando você direcionasse o aluno ele leria o que você quer, mas você fazer isso no ensino médio é impossível, é você dar murro em ponta de faca o tempo inteiro.

Quadro 6 – Trecho do roteiro da entrevista aplicada em 10/05/2016

As tensões percebidas nesses discursos apontam, por um lado, para a identidade de professor bem formado, na primeira fala, enquanto que, na segunda fala, ele destaca o distanciamento entre a teoria e a prática na formação inicial, como podemos observar em um trecho de seu discurso que diz: “então a escola, a universidade, na verdade deveria lhe preparar para isso, pra essa realidade mais próxima do aluno”, trecho da questão de nº 9, do quadro nº 6.

Nessa situação de o professor se contradizer ao tratar sobre sua formação docente, podemos entender que essa tensão discursiva pode ter acontecido pelo fato de que ele tenha considerado “aspectos” da formação docente que tenham sido importantes e que foram relevantes, talvez por isso o uso da expressão “fui muito bem formado”. Sendo assim, ao considerar tais aspectos positivos, podemos depreender que ele se considere “bem formado” no

âmbito do conhecimento teórico, mas isso não dá conta da realidade que contempla a relação teoria/prática.

Além disso, cabe ressaltarmos que essas tensões discursivas podem também estar relacionadas com o fato de que há uma dissipação estabelecida com a imagem do professor preparado para o aluno “ideal” e que em sala de aula se depara com o aluno “real”. Situação que pode ser observada quando o professor trata da falta de interesse dos alunos, como em outro trecho da questão nº 9 da entrevista, no quadro nº 6, apresentada acima: “Porque, ahhh eu vou introduzir uma aula, eu vou trazer um texto, qual o aluno quer ler texto? Nenhum. Você pede que o aluno leia e você conta aquele que quer. O outro prefere que você ponha pra fora da sala de aula ou que você brigue com ele do que ler um texto[...]”.

Nesta situação, percebemos que não é formação dele como professor que está em cheque, mas a falha na formação por, segundo ele, essa não atualizar sobre a faceta identitária do aluno que “não quer aprender”. Sendo assim, o professor não questiona seu preparo teórico metodológico, necessariamente, mas sim, o perfil do aluno que é diferente daquele que ele foi preparado na universidade.

Quando, ainda no mesmo trecho da entrevista ele afirma: “Então lá mesmo na universidade a gente analisa frases, porque não analisar texto? Por que não trabalhar a questão comunicativa? Porque, a::: eu vou introduzir uma aula, eu vou trazer um texto, qual o aluno quer lê texto?”, retomamos as discussões a respeito do histórico do ensino de LP, feitas no tópico 2.2, da seção 2 desta pesquisa, quando Geraldi (1991) fez uma importante reflexão ao reconhecer a influência da língua que era tomada como pronta e acabada no ensino, cabendo aos falantes um papel de apropriação do já pronto em vez da produção da linguagem na interação.

Nesta situação, segundo o autor, nega-se, em nome da tradição, a historicidade do fato presente. No caso do professor colaborador, no trecho destacado acima, ele procura justificar o fato de não analisar texto, apesar de saber que deveria fazer isso, o que revela uma tensão identitária responsiva porque ele responde ao contexto situacional de ter que trabalhar determinado assunto mas de não ter tido formação sobre isso. Essa nova concepção de língua na sua formação não foi definida, já a concepção de trabalho com frase ao invés de texto vem da história do que é ensinar LP.

Então, nesse discurso, o que podemos perceber é que, segundo o professor, os problemas sobre a condução do ensino/aprendizagem de LP não estão diretamente voltados para suas concepções teóricas adquiridas na formação, e sim sobre o fato de essa formação não ter

alertado sobre o perfil do aluno que ele iria encontrar, como no seguinte trecho de seu discurso: “a escola poderia preparar você para lidar com essas situações, com essas dificuldades que você vai encontrar dentro sala de aula, você vai chegar lá a professora não fala assim: olha você vai chegar dentro da sala de aula, vai ter uma menina violentada, vai ter é...um menino que rouba, vai ter um que usa drogas, a escola num passa essa realidade, ela fala que o aluno tá lá que ele precisa aprender que você tem que se remontar, se reinventar, se fazer quantas vezes você precisar essa reinvenção até atingir o aluno”, trecho da questão nº 9, do quadro nº 6.

Os discursos do professor colaborador, acima destacados, podem ratificar que os sujeitos têm identidades múltiplas ao redor de si, como as várias pesquisas nessa área têm indicado: “as pessoas têm identidades sociais múltiplas na sociedade. As mesmas pessoas são inscritas em práticas discursivas diferentes através de papéis de identidades sociais diferentes e contraditórias” (MOITA LOPES, 1998, p.309).

Como podemos ver na citação acima, Moita Lopes é uma importante referência dentre os pesquisadores que se dedicaram a estudar as questões identitárias. Concordamos com suas posições justamente por ele entender que as identidades não podem ser consideradas como fixas, mas sim, complexas, diferenciadas e constantemente reposicionadas. Como é o caso do nosso professor colaborador que revela as tensões identitárias em seu discurso.

Ressaltamos que essas tensões não se resumem a aparentemente dizer algo paradoxal, como no caso de dizer que foi bem formado, em um momento, e em outro dizer que a formação é falha. Pode haver, por trás disso, o conflito provocado também pelas inquietações sobre o que ele pode fazer como professor, que estaria relacionado ao campo do conhecimento teórico sobre como ele deveria trabalhar, e o que ele acaba fazendo ou tendo que fazer sendo um professor que precisa assumir diversos papéis, dentre eles, detectar os problemas de cada aluno e conseguir lidar com as diferenças individuais de cada um. Para detectar esses problemas o professor usa a expressão: “eu tenho obrigação de captar” para fazer referência às informações que cada aluno traz e conseguir organizar suas ações, como podemos observar no trecho abaixo da questão nº 4 da entrevista, no quadro nº 7:

4– Que fatores interferem na sua atuação como professor? Explique como cada um ocorre e suas possíveis causas.

É..., com relação a ser professor, a gente implica com os problemas do aluno, porque, por exemplo, é:::, o aluno ele vem cheio de várias informações e dentro da sala de aula, **eu tenho obrigação de captar, fazer uma captação, então quando eu capto a informação do aluno,**

eu vou analisar, tem aluno que é estuprado, tem aluno que é violentado tem aluno que sofre todo tipo de violência, desde sexual a violência física, nós temos alunos que o pai bebe e bota mãe e a filha pra fora de casa e elas passam a noite fora e no outro dia não vai estudar e tudo isso interfere no aprendizado do aluno e ao mesmo tempo enquanto professor eu não posso me ater a esse fato pra passar a mão por cima dela se tem vários outros alunos que tã ali pra estudar, então eu acabo ficando numa posição ruim, porque eu não consigo é:::, olhar pro outro e ser imparcial, ao mesmo tempo, porque eu acabo me comovendo com aquela situação e acabo abrindo mão e quando eu abro mão pra um eu tenho que abrir pra os outros, porque eles vão cobrar isso também. Então essa, é muito complicado essa situação [...]. Então você tem que plantar bananeira, como a gente fala dentro da sala de aula pra trazer o aluno pra perto. E eu ainda tenho muita sorte, porque apesar de eu ser um pouquinho bruto com os meus alunos, assim na rela... no sentido de dizer: estude, pare com isso, tem... cresça na vida. Então eu brigo muito com eles, chamo atenção mesmo, dou umas puxadas de orelha, eles gostam de mim, então quando eu falo que vou sair da da turma eles vão lá, fazer abaixo assinado pra mim ficar e tu... (risos) do, mas é bem engraçado.

Quadro 7 – Trecho do roteiro da entrevista aplicada em 10/05/2016

Ainda de acordo com o discurso do professor, na questão nº 4 da entrevista, no quadro nº 7, ele indica a necessidade de fazer-se múltiplo para conseguir aproximar-se do aluno. Esse discurso retoma o que o professor colaborador havia indicado ao falar sobre o aluno “ideal”, para quem sua formação foi direcionada na universidade e o aluno “real” com quem ele se depara na sala de aula, que está longe e por isso, segundo ele, “você tem que plantar bananeira” dentro da sala de aula “pra trazer o aluno pra perto”.

Ao ter que executar diferentes tarefas a fim de conseguir aproximar o aluno do universo do ensino, o professor também vai construindo suas identidades pela alteridade, pois as suas ações se concretizam em correlação com as palavras e ações do outro; sendo este outro tanto os próprios alunos e professores, quanto a gestão da escola e os envolvidos na educação.

Como por exemplo, no caso de suas angústias a respeito do que ele acaba fazendo por se comover com algumas situações apresentadas em sala de aula, nessas situações, segundo ele, “tem aluno que é estuprado, tem aluno que é violentado tem aluno que sofre todo tipo de violência, desde sexual a violência física, nós temos alunos que o pai bebe e bota mãe e a filha pra fora de casa e elas passam a noite fora e no outro dia não vai estudar e tudo isso interfere

no aprendizado do aluno e ao mesmo tempo enquanto professor eu não posso me ater a esse fato pra passar a mão por cima dela se tem vários outros alunos que tã ali pra estudar, então eu acabo ficando numa posição ruim, porque eu não consigo é:::, olhar pro outro e ser imparcial, ao mesmo tempo, porque eu acabo me comovendo com aquela situação e acabo abrindo mão e quando eu abro mão pra um eu tenho que abrir pros outros, porque eles vão cobrar isso também, então essa, é muito complicada essa situação”, trecho da questão nº 4 da entrevista, no quadro nº 7.

Nesse discurso percebemos as inquietações sobre o que ele pode fazer como professor e o que ele acaba fazendo por se comover com algumas situações adversas com as quais ele se depara. De certa forma, ele entende que faz a coisa certa neste caso, pois ao agir assim, talvez ele se sinta recompensado com o amor dos alunos, pois, no mesmo trecho da questão nº 4, ele finaliza dizendo que, apesar de tudo, de todos os entraves que eles professor/alunos enfrentam e de em alguns momentos ele precisar ser rude ou firme, ele é querido: “eles gostam de mim” ou, ainda, “eles vão lá, fazer abaixo assinado pra mim ficar”. Há uma justificativa sobre como ele age com benevolência, mas com um discurso envolvente ele se mostra como forte (rude). Assume dois papéis antagônicos. Parecem dois discursos contrários: eu tenho que fazer isso (ser forte, rude), mas não posso e faço outra coisa (se comove com as situações dos alunos).

Nesta situação percebemos, mais uma vez, a tensão entre o que ele deve e o que pode ser: professor que manda, que dita as regras, porque é isso que a escola ensina, mas que acaba sendo alguém comovido com algumas situações, que abre exceções. Então, em seu discurso há o discurso que cobra dele mesmo, dizendo que precisa ser autoritário, ditar regras e o que faz para um aluno tem que fazer para os outros, e, por outro lado, há o discurso comovido com a realidade dos alunos, o que se configura como um conflito identitário.

O discurso de assumir diversos papéis, também considerado como discurso envolvente, que será mais bem discutido no tópico a seguir, foi observado em outros momentos da entrevista. No trecho abaixo, da questão nº 5, no quadro nº 8, essa postura de assumir vários papéis se evidencia principalmente com o uso da fala “a gente faz o que pode”. Além de indicar, com esse discurso, a necessidade de fazer-se múltiplo na execução do diversos papéis e, como na própria questão a pesquisadora pede uma justificativa para sua resposta sobre como ele lida com os fatores que interferem em sua atuação, o professor justifica-se fazendo uso do mesmo discurso, afirmando que “tenta fazer os vários papéis”, como podemos observar no trecho abaixo:

5- Como você lida com os fatores interferem na sua atuação? Justifique sua resposta.

Com relação a esses fatores, **a gente tenta fazer os vários papéis né**, então a gente, um aluno tá com fome, a gente leva pra cozinha se a cozinha não quer dá comida, a gente tira do bolso e dá, infelizmente.

Pesquisadora: Já aconteceu de fazer isso?

Várias vezes. Então tem aluno que desmaia, não tem médico, num tem uma pessoa lá que consiga fazer esse acompanhamento, então quem faz somos nós, **sobretudo eu**, no caso que **eu fiz primeiros socorros há muito tempo**, então a gente acaba aprendendo a trazer a pessoa de um desmaio, a conseguir acalmar, então tem esses processos, **mas nessas atuações a gente acaba fazendo todos os papéis**, tem aluno que chama o professor pra bater papo porque ele precisa desabafar, tava apanhando do pai, sendo violentado, tava com fome, então ele chama a gente, as vezes vai pra escola, as meninas as vezes vão pra escola e não tem absorvente pra usar, a gente fala com a direção, manda comprar, a direção vai lá e..., **fica uma coisa muito complicada, porque a gente tenta fazer e não consegue**. E com relação às aulas né, **a gente faz o que pode**, vai pro auditório quando pode, vai fazer aula de campo quando pode, quando não pode a gente faz uma vaquinha, faz uma arrecadação pra alugar um ônibus e vai, tudo isso são barreiras que a gente vai vencendo. **E prova, questão de xérox, as vezes tiro em casa**, as vezes tem na escola, quando tem na escola dá pra tirar, quando num tem na escola, eu faço na minha casa mesmo e **aí a gente vai vencendo da forma que pode, né**.

Quadro 8 – Trecho do roteiro da entrevista aplicada em 10/05/2016

Levando em consideração o que o professor apresentou na questão nº 4 do quadro nº 7, sobre os fatores que interferem na sua atuação como sendo, principalmente, o perfil do aluno que ele encontra na sala de aula, que é diferente do aluno para o qual ele foi preparado para trabalhar, nesta questão, o professor também indica outros fatores, pois ressalta a falta de investimento na escola para o desenvolvimento de atividades que, segundo ele, fariam parte da sua atuação caso fosse possível. O professor vai relatando posturas que assume para contornar a carência naquele contexto. Carência financeira, mas também emocional dos alunos. Identitariamente ele vai se constituindo como sujeito de ação na escola que extrapola o que considera o papel do professor. E, por isso, talvez, inicia sua fala indicando seu desempenho

em vários papéis: socorrista, psicólogo, provedor das necessidades básicas de um alunado carente.

Quando o professor faz uso do discurso “a gente vai vencendo da forma que pode”, esse discurso remete às batalhas de uma guerra, neste caso, a condição social dos alunos é uma grande guerra que ele não consegue dar conta.

Vimos aí que o professor diz tentar vencer os embates que envolvem sua atuação em sala de aula, “a gente faz o que pode”, porém há uma série de fatores relacionados à história de vida dos alunos que, de certa forma, não o permitem conseguir que suas ações sejam sempre exitosas. Em um dado momento ele diz tentar fazer, mas diz não conseguir, por conta disso, algumas lacunas não são preenchidas e, por isso, segundo ele, “a gente vai vencendo da forma que pode, né”.

Apesar de tudo, ele luta para não ver a educação fracassar, ao mesmo tempo em que indica outros fatores como responsáveis por esse fracasso. Parece que ele se sente na responsabilidade de não permitir que isso aconteça, por isso luta e não desiste. Como indicamos, a condição social dos alunos é uma luta diária que ele não consegue dar conta, na realidade, mas que leva à geração de atitudes como na compra de lanche ou objetos de uso pessoal dos alunos.

Em outro momento, as tensões discursivas se evidenciam e evidenciam os conflitos identitários do professor, como no trecho da questão nº 6 da entrevista, no quadro 9:

6– Quais propostas você apresenta para solucionar este(s) problema(s)? Explique como essas propostas poderiam ser viabilizadas.

Duas propostas que eu acho que seriam interessantes pra essa questão, infelizmente nós não temos como arcar, a menos que seja um projeto é... integrado né, mas assim, a proposta seria trazer um psicólogo e um assistente social pra dentro da escola, porque eles teriam que conviver ali dentro e com isso a gente já ia resolver muitos problemas né, e tirar essa sobrecarga do professor, e essa seria uma viabilidade. Pra esse problema eu acho que a ideia seria fazer com a escola uma parceria, trazer os estudantes de psicologia, os estudantes de assistente social que precisam fazer esses estágios pra dentro da escola, porque infelizmente esses cursos eles tão é... muito longe da escola, na verdade a escola é o lugar que mais precisa, é ali que tá o foco da da clientela, como eles chamam , tá o foco, tá ali na escola né. Pra questão de compra de material a gente esbarra em fatores burocráticos que eu num..., eu

desconheço, particularmente, mas eu acho que a escola com tantos anos poderia nem que seja uma vez por ano comprar um data show até ter data show suficiente pra todos o professores usarem, porque ainda que o professor use dentro da sala de aula o data show, que ele tenha pra usar, por que as vezes a gente quer mostrar uma imagem, as vezes quer mostrar um slide e não consegue, numa aula de redação é complicado de você tá escrevendo no quadro o tempo inteiro, uma aula de língua portuguesa analisa.., **analisa frases, porque texto a gente não analisa**, por que quem é que vai escrever um texto no quadro e analisar parte a parte como deveria ser feito? **A gente analisa frases, frases não compõem um contexto, você não consegue é comunicar com uma frase**, você consegue dá um sentido pra ela, comunicação você não consegue, **então essa relação é toda complicada, né.**

Quadro 9 – Trecho do roteiro da entrevista aplicada em 10/05/2016

Nessa fala ele apresenta as propostas que poderiam ser viabilizadas para solucionar os problemas da sala de aula, os quais foram descritos por ele na questão anterior, de ser socorrista, psicólogo e provedor das necessidades básicas dos alunos carentes. Ao mesmo tempo, indica que, em alguns momentos, a falta de estrutura na escola, que não dispõe de recursos didáticos suficientes, prejudica o bom andamento de sua aula.

Ao afirmar que em “uma aula de língua portuguesa analisa.., analisa frases, porque texto a gente não analisa, [...] A gente analisa frases, frases não compõem um contexto, você não consegue é comunicar com uma frase, você consegue dá um sentido pra ela, comunicação você não consegue, então essa relação é toda complicada, né”. Temos aqui outro discurso em que ele procurar justificar o fato de não analisar texto, mais uma vez entra em xeque a discussão sobre as raízes tradicionais do ensino de LP que, de certa forma, ainda influenciam no ensino atual.

Quando ele sugere que haja uma parceria entre a escola e estudantes de psicologia e assistência social para trabalharem os problemas trazidos pelos alunos de diferentes realidades sociais, entendemos que mais uma vez ele sinaliza o perfil dos alunos com os quais trabalha como sendo um dos fatores que interferem em sua prática. Isso é resultado, também, da democratização da escola, discussão desenvolvida no tópico 2.2 da seção 2 deste trabalho, que, segundo Verdine Clare (2002), nessa democratização a clientela da escola pública começou a modificar-se passou a ser constituída de camadas populares, o que demanda do/a professor/a uma preparação para trabalhar com o heterogêneo.

Além de constituir-se identitariamente como um sujeito que extrapola o que seja fazer o papel do professor, ele também constrói suas identidades reproduzindo os discursos

canonizados ao longo do tempo e é envolvido por esses discursos de tal modo que, em alguns momentos, parecem ser, para ele, os discursos que melhor descrevem suas inquietações. Sendo assim, neste tópico de análise, abrimos um subtópico para discutirmos um pouco sobre os principais discursos envolventes que foram percebidos nas realizações discursivas do professor colaborador.

5.1.1 – Os discursos envolventes que “envolvem” o professor colaborador

Como neste tópico nosso objetivo é descrever os discursos que constituem as identidades, nos dados analisados também detectamos alguns discursos envolventes que foram citados pelo professor colaborador. Dizemos que envolvem aproveitando a própria definição de discursos envolventes, que segundo Souto Maior (2009, p.120), “são representações significativas-valorativas dos atos da linguagem que ‘envolvem’ no sentido de estar em volta, ao redor, do sujeito e nele mesmo porque o envolvem por dentro também”. Levando em consideração essa definição, passemos para a análise do trecho que está no quadro abaixo:

Questionário nº 18 – Com relação ao trabalho com o ensino da língua portuguesa, como os professores de outras disciplinas costumam se posicionar? Explique sua resposta.

Sempre expressam que **o fato do aluno não saber ler ou escrever é culpa nossa**, porém eles esquecem que suas profissões são docentes e que isso já os colocam na posição de ensinarem além de suas matérias.

Quadro 10 – Trecho do questionário aplicado em 20/04/2016

Há, neste trecho, referente à questão nº 18 do quadro nº10 acima, o discurso de que a responsabilidade pelo aprendizado do aluno no que diz respeito a saber ler e escrever sempre delegada ao/à professor/a de português, ou seja, se este aluno não sabe, a culpa é do/a professor/a de português, “a culpa é nossa”. Ao mesmo tempo, o professor defende-se, indicando que, independente da disciplina, os outros também são professores/as, “suas profissões são docentes”, e, por isso, segundo ele, esses/essas também teriam o dever de ensinar a seus alunos a escreverem bem.

Esse discurso é considerado envolvente porque é muito comum ouvir que os/as professores/as de língua portuguesa são os/as responsáveis pelo desenvolvimento do aluno no

que se refere à leitura e produção textual. Em alguns momentos é possível percebermos isso quando, ao se deparar com um texto de algum aluno escrito com desvios gramaticais a pergunta que surge é: quem é o seu professor de português? Ou, em alguns casos, também acontece de um aluno ter alguma dúvida sobre a escrita de determinada palavra e perguntar ao professor de outra disciplina como se escreve; este responde que pergunte ao professor de português. Essa é uma responsabilidade transmitida aos professores/as de forma equivocada, pois o esperado é que um/a professor/a trabalhe leitura ou produção textual e reconheça as principais regras de ortografia, independentemente da matéria que leciona.

Além disso, outro equívoco é o pensamento de que ensinar português é limitar-se ao ensino da gramática normativa, com suas classes de palavras e suas funções sintáticas, quando na verdade, “no ensino da língua, o apelo maior deve ser orientado para a descoberta e a compreensão dos sentidos, das intenções e da função com que as coisas são ditas” (ANTUNES, 2010, p. 59). Isso implica dizer que, da mesma forma que o ensino de LP, conforme indica Antunes (op. cit.), deve extrapolar as noções de conhecimentos gramaticais, ampliando a capacidade de compreensão comunicativa dos alunos, esta pode ser desenvolvida também em outras disciplinas, pois a leitura e a produção textual são parte de todo o ensino, não somente o de LP.

Continuando nossa análise, percebemos que em alguns momentos, principalmente quando o professor colaborador faz referência ao perfil do aluno com o qual ele se depara em sala de aula, que, segundo ele, se distancia do aluno ideal. Neste caso, o professor também faz uso de uma discurso envolvente que diz respeito ao interesse dos alunos em estudar. Na questão nº 9 da entrevista, no quadro nº 11, abaixo, podemos perceber essa situação em dois momentos:

Entrevista nº 9 – O que você pensa sobre a formação docente?

[...] A formação docente é falha, porque infelizmente a realidade é::: diferente, você chega na universidade e você aprende um aluno ideal e esse aluno ideal ele só existe nas falas de Paulo Freire, de Garner, de Vigotsky, tudo... aquela pessoa ideal aquele conhecimento de ensino só existe lá, **porque qual é o aluno que você chega dentro da sala de aula e ele tá disposto a estudar?** Dois, numa sala de cinquenta alunos? Isso é nada, é ninguém. [...] Então lá, mesmo na universidade a gente analisa frases, porque não analisar texto? Por que não trabalhar a questão comunicativa? Porque, ahhh eu vou introduzir uma aula, eu vou trazer um texto, **qual o aluno quer ler texto?** Nenhum, você pede que o aluno leia e você conta

aquele que quer, o outro prefere que você ponha pra fora da sala de aula ou que você brigue com ele do que ler um texto, então, ahhh eu vou introduzir minha aula de língua portuguesa com um texto. [...] **Por que não usar ...o celular dentro sala de aula, em vez de podar o aluno disso? Por que não pôr o aluno pra ler o que ele quer, em vez de direcionar o aluno primeiro? [...]**

Quadro 11 – Trecho do roteiro da entrevista aplicada em 10/05/2016

Neste trecho da questão nº 9, quadro nº 11, conforme mencionamos é possível identificarmos indícios de dois discursos envolventes que permeiam o universo dos/as professores/as; o primeiro deles é: “porque qual é o aluno que você chega dentro da sala de aula e ele tá disposto a estudar?”. Neste caso, é comum ouvirmos de alguns/algumas professores/as, ou, até mesmo da sociedade, o discurso de que os alunos não querem estudar, que não se interessam em ir para a escola. Talvez esse discurso seja tão difundido como uma tentativa de justificar os problemas pelos quais o nosso sistema educacional passa. Nesta situação, “parece, por Discurso Envolvente que as oportunidades estão todas ali e, se algo não vai bem, é: ‘falta de interesse’ (geralmente do aluno, do professor, dos pais, não das políticas públicas, nunca!)” (SOUTO MAIOR, 2009, p. 92).

Cabe ressaltarmos que o discurso é orientado, se constrói em função de uma finalidade; é uma forma de ação, falar é uma forma de agir sobre o outro visando a sua modificação (MAINGUENEAU, 2008). Neste caso, a finalidade do professor é justificar-se responsivamente sobre os problemas que impedem, de certa forma, que o ensino aconteça de modo satisfatório.

Sabemos que a falta de interesse do aluno, sinalizada no discurso do professor, é somente um dos muitos problemas que interferem em nossas redes de ensino, além de tantos outros que já foram discutidos ao logo deste trabalho, dentre os quais destacamos as falhas formação docente que influenciam nas constituições identitárias dos/das professores de LP, logo, em suas práticas; além disso, há também a falta de boas políticas públicas.

O segundo discurso envolvente também observado no mesmo trecho da entrevista é: “qual o aluno quer ler texto”? Na verdade, esse é um discurso muito comum de ser escutado na sociedade. Alguns/algumas professores/as afirmam que os alunos não gostam de ler textos, mas, em alguns casos, os textos que esses alunos têm a oportunidade de conhecer são os dos livros didáticos, que normalmente são lidos por eles como uma tarefa obrigatória de sala de aula e já vêm com indicação de atividades.

Nosso questionamento é: será que esses alunos têm acesso a textos diferentes ou têm oportunidade de escolher suas leituras? Será que é desconstruída a ideia de que ler textos é uma tarefa chata e obrigatória e pode se tornar uma atividade prazerosa? Sobre essa situação, Geraldi, em uma entrevista dada em fevereiro de 2016, para o site “pedagogiadidaticamente” (ver anexo 2), faz uma importante reflexão que pode ajudar a responder a esses questionamentos. Segundo o autor, quando em uma escola é difícil ter acesso a material de literatura infantil, o/a professor/a procura textos adequados para crianças, mas o próprio Geraldi questiona: “O que pode ser mais adequado para o primeiro, segundo e terceiro ano do que os textos contados, produzidos pelos próprios alunos?”

Neste questionamento, o autor indica que, melhor do que ir em busca de textos infantis para os alunos, o/a professor/a poderia incentivar a produção textual desses alunos, pois, como crianças, eles escreveriam textos voltados para sua faixa etária. Geraldi, ainda na mesma entrevista, ratifica a necessidade de que o leitor tenha liberdade de criar ou escolher suas leituras, conforme outro trecho da entrevista abaixo:

Penso que a liberdade do leitor de construir sua caminhada é o principal critério que o professor pode ter. Todos nós somos capazes de fazer nossa caminhada de leitura. Em minha experiência de trabalho, vi alunos que começaram lendo *Éramos Seis*, de Maria José Dupré, e terminaram lendo *Sargento Getúlio*, de João Ubaldo Ribeiro. Essa liberdade permite que a criança possa de fato começar lendo o que nós consideramos leitura barata e terminar lendo literatura de boa qualidade. Agora, se ela começou com literatura barata e terminou com literatura barata, é porque na sala de aula não estavam circulando outros livros. **Livro de boa qualidade é o livro que os leitores gostam de ler.** (GERALDI, 2016, p.02, grifo nosso)

Como tem sido indicado pela sociedade, o aluno não é leitor; talvez pareça mais cômodo para os/as professores/as usarem esses discursos envolventes a fim de se resguardarem de possíveis cobranças, ou, até mesmo, porque talvez alguns/as destes/as professores/as não saibam como trabalhar a leitura e produção de textos na sala de aula sem confundir com análise de níveis gramaticais, e, por isso, tenham medo de errar. Algumas vezes, por conta desse medo de errar, limitam-se, como discutimos, à leitura de textos consagrados como grandes cânones literários, mas que, em muitos casos, já trazem uma atividade pronta, apesar de ser fragmentada e, as vezes, não muito significativa para os alunos. Sobre essa situação, Leite (1997) comenta que

No âmbito do EM, esse modelo de ensino é somado a uma visão de literatura como sistema de obras e autores, história literária ou conjunto de textos consagrados pela crítica como sendo literários. Tal concepção resultou numa didática de transmissão de informações fragmentárias ‘acerca da literatura’, de que são exemplos as biografias

dos autores e títulos de obras, as datas e periodizações e os resumos e trechos de obras com suas respectivas características estilísticas, em lugar do exercício autêntico da leitura e da escrita, da reflexão teórica e histórica a partir da vivência da linguagem mesma. (LEITE, 1997, p.228)

A fragmentação no ensino de literatura, também presente na fragmentação do ensino de LP pode ser também uma das causas que provocam as tensões que podemos notar nos discursos e discursos envolventes ao longo de nossas análises neste tópico e subtópico. A divisão no ensino de literatura e de língua tem raízes marcantes num

conceito de educação pautado sobre o critério absoluto da informação que secciona o saber, organizando-o em saberes especializados: o conhecimento da língua é o conhecimento de informações sobre ela e o conhecimento de literatura também se resume nessa mera função informativa. A consciência formadora de ambos os campos fica assim elidida, e a divisão, inevitável (OSAKABE, 2006, p. 29).

Correlacionando isso com a situação de sobrecarga que envolve o professor, percebemos, em alguns de seus discursos, a identidade de um professor questionador, pois em alguns momentos ele questiona sobre o porquê de não poder fazer algumas coisas na sala de aula.

Como, por exemplo, na questão nº 9 do quadro nº 11, quando ele diz: “Por que não usar...o celular dentro da sala de aula, em vez de podar o aluno disso? Por que não pôr o aluno pra ler o que ele quer em vez de direcionar o aluno primeiro?”. Mas, por outro lado, o professor também indica fragilidade, de certa forma, diante dos posicionamentos dos seus gestores, quando em outra questão diz que segue o que a secretaria manda. Isso pode ser observado no seguinte trecho da questão nº 7 da entrevista, no quadro nº 12, abaixo:

Questão nº 7 – Como você escolhe os temas abordados em aula?

“É..., com com relação ao meu conteúdo, eu sigo o que a secretaria de educação manda né, então a gente tem um conteúdo que é dado e dentro dos conteúdos a gente tenta abordar os temas que são relacionado com a vidas deles, todos eles né, então cada sala eu não abordo o mesmo tema, então no dia a dia, na conversa, a gente sempre tá falando alguma coisa, quando você dá um exemplo o aluno surge com uma história, então a partir daquele levantamento que ele faz eu preparo a aula de algum tema e trabalho uma aula. Ali dentro, trabalho redação, trabalho literatura ou língua portuguesa com o tema que é abordado pelo próprio aluno, que aí que seja interessante, que eu veja que vai gerar uma discussão uma forma de eles crescerem ou se tornar um ser crítico, que é a função da escola.

Essa postura de afirmar que segue o que a secretaria de educação manda revela indícios da identidade do professor fragilizado, o “capataz de fábrica”, descrito por Geraldi (1991), aquele cuja função é controlar o tempo das atividades dos alunos e comparar as respostas com o manual do professor. Neste caso, se, em um primeiro momento, ele é o capataz da gestão da escola ou da secretaria de educação, quando diz: “eu sigo o que a secretaria de educação **manda né**”, o uso do termo “manda” pode indicar que, talvez ele não se sinta emancipado (FREIRE, 1996; CONTRERAS, 2002; HORIKAWA, 2004) para tomar decisões a respeito do que é importante ou não ensinar aos seus alunos, no contexto em que ele está inserido. Desse modo, às vezes, por ser “capataz” do sistema educacional, pode também tornar-se “capataz” do livro didático, atendendo às suas propostas de atividades sem ao menos tentar desconstruir algumas que considere inadequadas. Mas, por outro lado, no mesmo discurso ele diz que também escolhe os temas abordados a partir do contato com os alunos relacionando os temas com a vida deles, pois, segundo o professor, “o aluno surge com uma história, então a partir daquele levantamento que ele faz eu preparo a aula de algum tema e trabalho uma aula”.

Através desses discursos percebemos que as contradições se evidenciam, múltiplas identidades se reconstróem dentro do mesmo ser. Sobre esse aspecto, Hall (1997) explica que

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (p. 12).

Além do que afirma Hall, sobre o sujeito assumir identidades diferentes em momentos diferentes, a partir dos dados acima apresentados, notamos que ele assume identidades diferentes em um mesmo momento. Através de seu discurso podemos identificar uma variedade de identidades ao redor de si, identificações, ora com posicionamentos canônicos, ora com posicionamentos de submissão, ora com posicionamentos questionadores. E essas identificações vão sendo constituídas internamente a partir das suas relações sociais. Talvez ele nem perceba que suas tensões discursivas estejam relacionadas com essa multiplicidade de vozes que atravessam sua subjetividade. Nesse sentido, segundo Bakhtin (2006)

A consciência criadora, durante a monologização, completa-se com palavras anônimas. Este processo de monologização é muito importante. Depois, a consciência monologizada, na sua qualidade de *todo* único e singular, insere-se num novo diálogo

(daí em diante, com novas vozes do outro, externas). Com frequência, a consciência criadora monologizada unifica e personaliza as palavras do outro, tornadas vozes do outro anônimas, na forma de símbolos especiais: “voz da própria vida”, “voz da natureza”, “voz do povo”, “voz de Deus”, etc. Papel da palavra com autoridade cujo portador, via de regra, não se perde, e que não fica anônima. (BAKHTIN, 2006, p. 406).

Essa citação de Bakhtin (op. cit.) ratifica que nas relações sociais, onde ocorrem as interações entre os sujeitos, as subjetividades de cada um são atravessadas pelas vozes de um e de outro, vozes que se misturam e se complementam, por isso, mais uma vez fazemos referência às características principais que pluralizam o termo identidade: fragmentação, contradição e processo.

Após as discussões sobre os discursos que constituem as identidades docentes do professor colaborador, passamos para o segundo tópico desta análise, cujas reflexões giram em torno dos indícios de responsividade nas constituições indentityárias do professor colaborador identificados nos RCP.

5.2 – “A gente fica sem saber o que fazer”: indícios de revelações identityárias responsivas do professor colaborador

Um valioso instrumento para a análise de dados foi o Registro de Conversas com o Professor (RCP). Nesses registros, conseguimos perceber que o professor parecia um pouco mais à vontade, ou seja, nos outros momentos, de certa forma, ele respondia à pesquisadora com maior consciência de que se tratava de uma voz da universidade e que estava inserido numa pesquisa; então, podemos dizer que, de algum modo, ele se preparava ou se planejava discursivamente, tanto para o questionário e a entrevista quanto para o visionamento.

Sendo assim, consideramos que o RCP²⁵ foi o método que trouxe maiores revelações da voz do professor colaborador, pois esses registros apresentam um caráter mais informal, mesmo o professor tendo consciência de que estavam sendo gravados, nesses momentos, pareciam mais uma conversa informal entre a pesquisadora e o professor. Sendo assim, nos RCP, por entendermos que o professor se sentia um pouco mais à vontade, consideramos que ele tratou de seus conflitos de forma mais espontânea, como podemos ver no primeiro registro, no quadro nº 13, abaixo:

²⁵ Os RCP também foram transcritos a partir das falas do professor. Nessas transcrições também utilizamos alguns símbolos adaptados de Marcuschi (1986).

Professor: porque, por exemplo, tem 12 projetos pra gente fazer.

Pesquisadora: já começou a desenvolver algum?

Professor: a gente vai...hoje eu vou dar estudo orientado, vou dar pra o 1º B estudo orientado, aí::tem o projeto integrador que a gente vai falar de trânsito, solidariedade, aí pra botar um projeto inserido em outro, ainda tem o Gerat [um projeto desenvolvido na escola] que vai ser música, ainda tem o projeto junino, **é tanta coisa pra dar conta e eu fico só olhando**, porque eles não se organizam. **Pesquisadora:** aí que tempo o professor tem pra preparar as aulas né?

Professor: a gente tem que preparar em casa, num tem como...eu faço os slides todos, aí reviso tudo e coloco e monto, aí vejo, aí tem coisa que não dá, aí eu vencer esses empecilhos... os computadores, a gente pediu pra botar o Windows, aí a secretária de educação disse que **não pode, não pode, não pode.**

Quadro 13 -Trecho do 1º RCP realizado em 27/04/2016

Como podemos ver, são visíveis as implicações da responsabilidade do professor em sua prática de sala de aula, pois ele se posiciona, se defende, contesta, refuta sobre os diversos projetos propostos pela escola, sem tempo para organizá-los e, logo, sem tempo para colocá-los em prática. Sendo assim, esses posicionamentos são respostas às indicações da gestão e da coordenação escolar para que ele se divida em tantas atividades.

Essa situação traz implicações para o desempenho das suas aulas, e pode ser também um dos fatores que provoca a sensação de conflito vivenciada pelo professor, refletindo em suas constituições identitárias responsivas, ou seja, ele responde aos posicionamentos da gestão da escola e, ao mesmo tempo (re) constrói suas identidades, que são fragmentadas, como também se sente, de certo modo, culpado por tanta sobrecarga, isso o faz passar por um processo de punição, que é imposta por ele mesmo ao agir de um modo ou de outro (CORACINI, 2003).

No que diz respeito à reclamação referente à sobrecarga, esta se destaca no discurso do professor colaborador em vários momentos, como já indicamos no tópico anterior. Neste caso ele chega ao ponto de considerar os projetos da escola como grandes vilões, e continuar afirmando: “é tanta coisa pra dar conta e eu fico só olhando”. Vimos nesse discurso a angústia do professor em meio a tantas atribuições que lhes são destinadas e destacamo-las como sendo um dos principais problemas enfrentados na construção de sua prática docente, a sobrecarga, pois o fato de ter tantas atribuições e ser cobrado para dar conta de todas pode surtir efeitos

muito negativos na elaboração de sua prática, uma vez que, ao se sentir pressionado para assumir todas essas responsabilidades, o professor acaba por se autopressionar acreditando que a culpa é dele que não consegue dar conta de tudo que lhe é proposto.

Outro problema foi citado no tópico de análise 5.1., quando o professor colaborador destaca a questão da formação inicial em que ele percebeu o distanciamento entre a teoria e a prática e que a realidade da sala de aula é bem diferente do que ele viu na universidade, quando se deparou com as diferentes características de cada aluno.

Em nossas análises dos RCP, percebemos um terceiro problema que pode ser elencado aos dois supramencionados: são as concepções que uma parte dos/as professores/as de LP têm sobre o que seja ensinar esta disciplina, se é somente gramática normativa, produção textual ou literatura. Essa confusão também pode ser percebida na fala de nosso professor colaborador, como podemos observar no quadro nº 14, trecho do segundo RCP, abaixo:

Pesquisadora: É finalizando a nota do segundo bimestre?

Professor: Oi?

Pesquisadora: É finalizando a nota do bimestre é?

Professor: é:::é porque da primeira eles apresentaram [aquele trabalho] aquele que eles num fizeram, aí fizeram cinco pessoas, aí vou colocar...o problema é que eu tenho que corrigir essa prova essa semana, na outra semana eu já tenho que fazer a recuperação. Segunda-feira tem que dar a revisão e quarta já...

Pesquisadora: é uma semana ou duas para recuperação?

Professor: uma semana.

Pesquisadora: é:::, na próxima já é segundo bimestre?

Professor: na próxima já é o segundo, aí na teoria a gente tem até sexta-feira para cumprir as provas, que é essa semana que termina, na outra a gente já faz a recuperação. **No segundo bimestre a gente vai trabalhar mais literatura e língua portuguesa, aí::: focar nisso.**

[...]

Pesquisadora: mas não podia prolongar um pouco o bimestre?

Professor: na minha concepção, sim, **mas num deixaram.**

Pesquisadora: aí no caso encolhe o bimestre pra no final do ano o outro ficar maior?

Professor: aí essas aulas, teoricamente, tem que ser repostas, alguns textos, só que a diretora manda a gente ir repondo dia de sábado, faltou uma aula repõe, faltou algum professor, repõe,

só que a gente fica sem saber quando é que isso vai acontecer. Por exemplo, faltou um professor aí eles mandam adiantar as aulas, aí mandaram adiantar as aulas e a gente à tarde ia fazer essas reposições, só que, o que que acontece, faltou água, aí eles não têm como ficar aqui, porque não tem lanche e não tem almoço, e eles almoçam aqui e não podem ficar o dia todo com fome e esses banheiros nojentos do jeito que são.

Pesquisadora: e segunda feira eles foram embora à tarde?

Professor: Oi?

Pesquisadora: segunda-feira eles foram embora?

Professor; eles foram embora 10 horas, **aí a gente finge que dá aula e eles fingem que aprendem.**

Quadro 14 - Trecho do 2º RCP realizado em 04/05/16

Neste RCP se evidencia principalmente o que discutimos no tópico sobre a focalização do ensino de LP, na seção 2, tópico 2.3. Como no primeiro bimestre, por indicação da coordenação, o professor trabalhou o tema “redação”, a preocupação dele para o segundo bimestre é com literatura e língua portuguesa, ou seja, nessa preocupação do professor, parece que a literatura é vista por ele, como uma parte que deve ser ensinada isoladamente. Além disso, quando ele diz: “no segundo bimestre a gente vai trabalhar mais literatura e língua portuguesa, trecho do 2º RCP, no quadro nº 14, ficamos com a seguinte inquietação: o que ele ensinou sobre redação não é língua portuguesa?

Através deste questionamento podemos retomar o que muitos teóricos (BUNZEN, 2006; LEITE, 2006; MENDONÇA, 2006) vêm discutindo, há muito tempo, sobre a separação dos três núcleos de ensino na disciplina de LP, que são gramática, redação (produção textual) e literatura. O próprio professor faz essa distinção como se fossem três coisas diferentes. Sobre essa distinção, alguns estudiosos relatam que,

Na prática das salas de aula e dos livros didáticos em geral, o que ainda se vê é que perdura a separação constante e persistente entre Língua e Literatura (...) O divórcio entre língua e literatura, além de, por si só, corresponder a uma aberração, por inconsequente em relação à natureza delas mesmas, é, no mínimo, um desserviço a todos, pois a língua é sempre reinventada na literatura, que, ao mesmo tempo, estabelece para o futuro (BRIDI, 1998, p. 122 *apud* SUASSUNA ET. AL, 2006, p. 228).

Nessa acepção é visível a opinião de que a separação entre o ensino de língua e literatura, que é feita tanto pelos/as professores/as como pelos próprios livros didáticos, é um sério equívoco, pois, apesar de serem disciplinas separadas, entendemos que elas podem ser

correlacionadas e trabalhadas juntas. Mas o problema é que, na própria universidade²⁶, a literatura também é vista separadamente; primeiro a literatura portuguesa e, em seguida e literatura brasileira. Sendo assim, parece até um pouco contraditório cobrar que o/a professor/a de LP não faça essa separação se muitas concepções que giram em torno dessa relação também fazem as distinções. Neste caso, concordamos com Martins (2006), quando ela ressalta que

A escola parece ainda não ter conseguido se adaptar às exigências do mundo moderno, no que se refere ao tratamento dado à literatura. Esta ainda é trabalhada, de modo geral, como objeto autônomo, distante das interferências criativas dos alunos leitores, visto que são priorizadas análises tradicionais que desmotivam a leitura por prazer e enfatizam a leitura como uma forma de obrigação, sempre atrelada aos exercícios escolares (MARTINS, 2006, p. 101).

Destacamos também, ainda no trecho do 2º RCP, no quadro 14, a seguinte frase utilizada pelo professor: “aí a gente finge que dá aula e eles fingem que aprendem”. Infelizmente é muito triste ouvir isso, e mais triste é sabermos que de fato esta é uma realidade ainda presente em muitas salas de aula, como a brincadeira do faz de conta, o ensino que já é estigmatizado como sendo fracassado também leva professores/as e alunos/as à perda do interesse, tanto em ensinar quanto em aprender. Essa perda de interesse faz com que professores/as se culpem pelo ensino malsucedido e vivenciem muitos conflitos internos sobre seus papéis na sala de aula. Essas considerações são também explicitadas por Mendonça (2006) quando ela relata que “muitos professores não encontram outra razão para ensinar o que ensinam nas aulas de gramática, a não ser a força da tradição, revelando uma prática docente alienada de seus propósitos mais básicos” (MENDONÇA, 2006, p. 201 e 202).

Infelizmente, muitas vezes, em sala de aula, o professor não consegue ter respostas convincentes para o questionamento dos alunos sobre ter que estudar isto ou aquilo, e o que é mais grave, às vezes o/a próprio/a professor/a não tem essa resposta para si. Ele/a saiu de uma formação que teve falhas e entrou em sala de aula com muitas dúvidas sobre o que de fato ensinar e como ensinar. Então, esses/as professores/as ficam “sem saber o que fazer”, trecho do próximo RCP que está no quadro abaixo e que será a base de nossa próxima discussão.

²⁶ No período em que a pesquisadora cursou a graduação em Letras (2007-2012), na universidade havia a separação entre a literatura e as disciplinas voltadas para o estudo da língua.

Professor: **Pior que a gente fica sem saber o que fazer** (xxx) aí eu me pergunto, como é que a pessoa tá no primeiro ano [...] **sinceramente, eu não sei o que fazer.**

Pesquisadora: Pior que eu fico aqui me questionando, o que fazer?

Professor: eu ainda forço a fazer os exercícios, mas se a pessoa não quer né... aí já pedi ajuda, aí a coordenadora diz que não tem o que fazer, porque tem que dar o conteúdo.

Pesquisadora: você falou com a coordenadora hoje?

Professor: eu falei com a coordenadora, ela disse que não pode fazer porque tem que dar o conteúdo que eu já atrasei.

Pesquisadora: conteúdo de que, do livro?

Professor: simmm.

Pesquisadora: é:::, você já atrasou por causa do assunto sobre redação, foi isso?

Professor: foi porque eu atrasei pra passar redação, que eles continuam sem saber.

Pesquisadora: e por que você não pergunta pra ela, assim: o que é mais importante, o conteúdo do livro didático ou eles serem bons leitores?

Professor: então, mas aí o conceito da escola é que o aluno precisa ser bom leitor e que o aluno precisa aprender, só que aí você se depara com o sistema, que prioriza conteúdo, que prioriza conteúdo, por exemplo, se eu chegar no Sageal e não coloco na caderneta, se não tiver a quantidade de conteúdo, eu sou chamado, entendeu? Eu sou chamado porque precisa ter o conteúdo, aí pra mim é inviável, por exemplo, registrar um conteúdo que eu não dei, principalmente porque os conteúdos do primeiro ano eles precisam no segundo (ano), aí é um complemento, só que o sistema não dá condições.

Pesquisadora: é uma situação...vira uma bola de neve.

Professor: e que não funciona, porque por exemplo, é::: você termina e você já tem que começar a fazer outra coisa, você termina a primeira e já tem que começar a fazer outra.

Pesquisadora: é importante pensar sobre isso...

Professor: **pior que a gente fica sem saber o que fazer**, porque pra isso aqui você teria que começar do zero, você teria que abandonar os conteúdos e começar a interpretação do zero, **aí como fazer isso?** Porque se você começa do zero eles já acham chato e não querem fazer, não querem ler, o que é pior do que tudo, porque se lessem pelo menos desenvolviam o senso, mas nem isso...impossível. Aí na outra lá, na outra lá, aí eu falei com a outra coordenadora, aí ela disse olhe, professor, tente fazer um acordo com eles pra ver se você consegue fazer o seguinte, dá o conteúdo em uma aula e na outra você trabalhar as dificuldades deles, falei: eu

vou tentar conversar com eles aí eu vou ver se isso vai funcionar, pra pegar fazer um diagnóstico de problemas além dos que eu já vi e outros, que é pra gente colocar em prática, **eu fico sem saber o que fazer ou o que dizer.**

Quadro nº 15 - Trecho do 3º RCP realizado em 08/06/16

No trecho deste RCP ainda são desveladas as vozes de um professor que não desconstruiu as teorias de que ensinar português é ensinar conteúdos que se restringem à análise de níveis. Ele diz que a coordenadora cobra isso, mas pelo que pudemos ver, parece que ele também tem a mesma visão e se cobra por ter passado um bimestre inteiro dedicando suas aulas somente à produção textual, na verdade, à produção de redação, por indicação da direção da escola, como podemos observar em seu discurso: “foi porque eu atrasei [o conteúdo] pra passar redação, que eles continuam sem saber”.

Dessa situação decorre também a fala dele em outro trecho do 2º RCP, no quadro 14, acima, quando ele afirma: “aí a gente finge que ensina e eles fingem que aprendem”, pois, a partir dessa revelação do professor colaborador, também nos é revelado que, para ele, não ensinar conteúdos gramaticais talvez seja fingir que ensina. Talvez por isso ele se veja angustiado e questionando ou desabafando o tempo todo: “eu fico sem saber o que fazer ou o que dizer”. Esta fala foi pronunciada por ele pelo menos cinco vezes no trecho do 3º RCP, no quadro nº 15. Dela podemos depreender que a angústia do professor e o desabafo sobre não saber o que fazer podem ser determinantes para as suas constituições identitárias também.

Parece que ele se vê como em uma corda bamba, sem saber se abre mão de suas convicções tradicionais, também propostas pelo sistema, ou se migra para as novas propostas de ensino²⁷. Sobre esses conflitos, Mendonça (2006) discute que

A tentativa de aliar uma nova perspectiva a formas conhecidas de ensinar é natural num processo de apropriação, por parte do docente, de uma proposta teórico-metodológica diferente da sua prática cotidiana. Isso se explica porque não é possível, para o professor, desvencilhar-se da sua própria identidade profissional, o que seria quase negar a si mesmo, de uma hora para outra, a não ser por meio de uma adoção acrítica de novas propostas, de um ‘inovacionismo’ irresponsável. Nesse sentido, atravessamos um momento especial, em que convivem ‘velhas’ e ‘novas’ práticas no espaço de aula de gramática, por vezes conflituosas (MENDONÇA, 2006, p. 201).

²⁷ As novas propostas estão relacionadas com as que foram indicadas por autores como Antunes (2003, 2007, 2009, 2010) e Possenti (1996, 1999) ao longo de suas discussões teóricas.

Quando a autora destaca o “inovacionismo irresponsável”, entendemos que ela faz referência ao fato de que, talvez, em alguns casos, a inovação acontece só em propostas, mas, na prática, em virtude, também, das condições da escola e da falta de estrutura profissional, fica inviável a adequação às novas teorias e isso acentua ainda mais os conflitos pelos quais esses/as profissionais passam, pois eles/elas começam a se culpar e acreditam serem os/as principais responsáveis pelo fracasso no ensino, situação que remete à brincadeira do cabo de guerra, citada por Nacarato et. al. (1998), quando retratam a tensão provocada pelas condições impostas por políticas educacionais, de um lado, e, de outro, os grupos de professores/as que resistem a essas condições.

No que se refere à responsividade, o professor demonstra discordâncias com relação a alguns posicionamentos, principalmente aos da coordenação e da secretaria de educação sobre quais metodologias ele deve adotar no ensino/aprendizagem de LP, mas essa discordância parece ser apenas discursiva, pois, na prática, sua responsividade é de aquiescência ao que lhe foi proposto, como podemos confirmar nesse trecho da questão nº 7 da entrevista, acima mencionada, no quadro nº12, no tópico 5.1: “É..., com relação ao meu conteúdo, eu sigo o que a secretaria de educação manda né [...]”.

É importante esclarecermos que, quando ele age desse modo pode parecer uma atitude passiva, mas, levando em consideração as discussões bakhtinianas e trazendo-as para o contexto do professor colaborador, sua resposta é um posicionamento ativo, pois o fato de aceitar o que lhe é “imposto” pode estar relacionado com outros fatores. Esse posicionamento pode ser o que Celani (2004) apresenta em relação ao

medo de variar desde a possibilidade da perda do emprego até o reconhecimento da necessidade de reaprender a profissão, passando pela tomada de consciência da vulnerabilidade de seu trabalho e da possível rejeição dos alunos. (CELANI, 2004, p.54)

Essa constatação de Celani é muito reveladora, porque há três embates nesse sentido: primeiro o receio de perder o emprego, realidade crucial principalmente para o/a professor/a contratado, como é o caso de nosso colaborador, por ser monitor contratado; outro embate é o reconhecimento de que talvez não consiga fazer diferente daquilo que foi indicado; e o terceiro embate está relacionado com a sua preocupação sobre a imagem que os alunos vão ter dele/a, pois, a depender dessa imagem, os alunos poderão acolhê-lo ou rejeitá-lo. Desse modo, não há como desvincular os posicionamentos assumidos pelo professor dos posicionamentos assumidos por outrem.

Sobre isso, Bakhtin (2006) expõe que nas interações verbais um dos falantes desempenha dois papéis diferentes e o mais importante é justamente essa diferenciação de papéis, pois o enunciado de quem o falante responde é o que já existe naquele momento de interação, mas a resposta, ou seja, sua compreensão responsiva, está por vir; desse modo, ao elaborar o enunciado de resposta, a falante tende a presumir a resposta do outro, ou seja,

Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado (BAKHTIN, 2003, p. 321),

A reação do outro condiciona a resposta ativa do professor, neste caso, o outro são todos os envolvidos direta ou indiretamente nas relações do professor, sejam pessoais ou profissionais. “Há, por exemplo, a pressão da tradição – que é ruim, mas cujo peso é grande e seria pouco inteligente desconhecer” (POSSENTI, 1996, p.59). Para o professor, agir de modo contrário a essa tradição, descrita por Possenti (1996), não é uma tarefa simples, pois há uma série de fatores que podem dificultar suas ações. A maneira como ele foi formado pode ser um dos fatores que impedem essa ação de mudança; outro fator pode estar ligado aos discursos envolventes que circulam em seu contexto.

Continuaremos as discussões sobre esses conflitos identitários dos/as professores/as no próximo tópico, cujas reflexões se voltam para as implicações da responsividade e das constituições identitárias na prática docente, analisadas no visionamento do professor colaborador.

5.3 – Visionamento: implicações na constituição identitária responsiva do professor colaborador

Como indicado na seção metodológica, a etapa do visionamento teve o propósito de buscar indícios das identidades responsivas do professor colaborador através dos processos de revisão e reflexão sobre suas práticas.

Outro objetivo foi o de que o professor pudesse refletir sobre suas atitudes e práticas de sala de aula a fim de usar essas informações para também refletir sobre o ensino e poder relacionar as novas ideias ao conhecimento adquirido e às preocupações profissionais.

Deste modo, entendemos que visionar é o professor observar sua prática de sala de aula e refletir sobre ela. A partir dessa reflexão, ele poderá desconstruir e reconstruir sua prática e, principalmente, perceber que a fragmentação e a incompletude não devem ser vistas como algo negativo, mas como algo necessário no processo de construção do conhecimento.

Conforme discutimos na metodologia, na seção 4, nesta etapa do visionamento, que envolve as quatro ações indicadas por Liberali (1999, 2004), fizemos a adaptação do processo de modo que a ação de “descrever” não foi feita pelo professor colaborador, mas sim, através do resumo topicalizado das ações mais relevantes observadas pela pesquisadora e registradas nos diários de campo.

O processo aconteceu da seguinte forma: após o contato com essas anotações feitas pela pesquisadora na ação de “descrever”, o professor colaborador realizava a tarefa de refletir e expor suas considerações nas outras três ações subsequentes, que eram: informar, confrontar e reconstruir, respectivamente. Os três quadros que elaboramos correspondem às quatro ações e foram elaborados com base na separação dos três núcleos do ensino de LP, também discutida no tópico 2.3, da seção 2 deste trabalho.

Essa separação dos três núcleos foi feita pelo próprio professor colaborador, conforme mencionamos anteriormente. Pelo que pudemos observar nas aulas e a partir das anotações do diário de campo, havia dias em que a aula era voltada principalmente para o ensino da gramática, em outros dias ele se preocupava mais em tratar sobre literatura, e, no primeiro bimestre, como já foi mencionado, ele trabalhou mais a produção de redação.

Para apresentar melhor o procedimento que adotamos para a realização do visionamento, seguem abaixo os três modelos dos quadros elaborados sobre os resumos dos diários de campo da pesquisadora para a proposta de ação de “descrever”, juntamente com as anotações do professor colaborador referentes às três propostas de ações subsequentes:

VISIONAMENTO DO PROFESSOR COLABORADOR	
Núcleo de Focalização: Literatura Data de aplicação: 11/07/16	
DESCREVER	Descrição para a revelação de ação em forma de texto. (Pergunta: O que eu faço?)

<ul style="list-style-type: none"> • Quantidade de alunos: Em média 23 (alunos com idades entre 15 e 18 anos); • Turma: 1º Ano E; <p>Assunto: Escolas Literárias</p> <ul style="list-style-type: none"> • O professor apresentou o assunto por meio de texto em cópia; • Pediu que os alunos fizessem a leitura enquanto escrevia um resumo no quadro; • Incentivou a participação dos alunos para tirarem boas notas; • Perguntou aos alunos o que eles entendiam sobre o tema literatura; • Usou a linguagem informal (gírias) no momento da explicação. <p>Assunto: Produção Literária Medieval</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usou do livro didático; • Escreveu um esquema no quadro; • Pediu que os alunos lessem o assunto no livro e explicassem o que entenderam; • Tratou sobre o processo de formação da língua (derivada do latim, italiano e chamada galego-português); • Definiu língua como dinâmica (“nasce e morre todos os dias”); • Fez referência ao uso de palavras antigas (falantes do interior) e de palavras atuais; • Chamou a atenção dos alunos para a necessidade de interpretarem melhor o que liam (demonstrou preocupação com isso); • Fez movimentos corporais (dança) em alguns momentos de explicação; • Explicou o assunto incentivando a participação e o diálogo dos/com os alunos; • Leram a poesia de Gil Vicente (A barca do inferno), cada aluno representou um personagem do texto; • Pediu que respondessem a atividade do livro; • Movimentou-se pela sala, incentivando os alunos a responderem a atividade e esclarecendo dúvidas. • Corrigiu a atividade (pediu que os alunos lessem e dissessem as respostas enquanto escrevia-as no quadro). 	
INFORMAR	Busca pelos princípios que embasam (conscientemente ou não) as ações. (Pergunta: Qual o significado de minhas ações?)
<p>Mesmo trazendo as aulas para a linguagem do aluno fica difícil fazer suas correlações quando não há um interesse do aluno em questão, esses já chegam desmotivados e sem interesse nenhum, quase que vazios de conhecimento acadêmicos, tento buscar novas linguagens para que as aulas se aproxime da sua realidade, porém, percebo que precisamos ensinar e reensinar a mesma coisa várias vezes, já que o mesmo não quer e nem estuda os conteúdos ministrados e desinteressante feito por um programa falido do governo que nos impõe conteúdos totalmente fora da realidade deles.</p>	
CONFRONTAR	Interrogação das ações, princípios, teorias, situando-os num contexto cultural, social e político. (Pergunta: Quem tem poder em minha sala de aula? A que interesses minha prática está servindo? Acredito nesses interesses ou apenas reproduzo?)
<p>Os alunos que deveriam deter o poder na sala, vivem desmotivados e desinteressados, estes que tem o maior de todos os poderes “a vontade”, chegam na sala sem a menor vontade de aprender ou mesmo de buscar o conhecimento ofertado, tornando ainda mais difícil o propósito da aula e o ato de mediar esse conhecimento. Mesmo acreditando na educação e no aprendizado, reconheço as deficiências que encontro na sala e na realidade.</p>	
RECONSTRUIR	Reorganização das próprias ações como resultado de descrever, informar, confrontar. Pergunta: Como eu poderia organizar minha aula/atividade de outra maneira? Por quê?)

Seria muito interessante se pudéssemos construir e reconstruir a mesma aula várias vezes bem como aplicá-las, ver o que dava certo ou não, porém enfrentamos a barreira do conteúdo que precisa ser dado e cobrado durante todo o ano.

Quadro 16 – Primeiro Modelo entregue ao professor referente ao núcleo Literatura

O quadro acima, como podemos ver, faz referência ao primeiro modelo entregue ao professor colaborador. Nele, o professor teve a oportunidade de refletir sobre suas ações com relação à focalização do núcleo literatura. Cabe ressaltarmos que a finalidade de apresentar os quadros desta forma é para ilustrarmos como conduzimos a etapa do visionamento. Sendo assim, tanto o quadro nº 16, quanto os dois subsequentes, nº 17 e nº 18, são apresentados para esclarecer como este procedimento aconteceu. Por conseguinte, após a apresentação dos três quadros, trazemos as análises através da correlação entre os três núcleos de focalização do ensino de LP, conforme será explicado mais adiante.

Passemos para a visualização do segundo modelo entregue ao professor colaborador:

VISIONAMENTO DO PROFESSOR COLABORADOR	
Núcleo de Focalização: Redação Data de aplicação: 18/07/16	
DESCREVER	Descrição para a revelação de ação em forma de texto. (Pergunta: O que eu faço?)
<p>Quantidade de alunos: Em média 23 (alunos de 15 a 18 anos);</p> <p>Turma: 1º Ano E;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentou o assunto com o tema Redação; • Chamou a atenção dos alunos para a aula usando nomes engraçados para fazer referência a eles; • Indicou os três elementos básicos para a elaboração de uma redação: introdução (começo); desenvolvimento (meio) e conclusão (fim); • Pediu que os alunos discutissem sobre como achavam que deveriam fazer a introdução; • Solicitou sugestão de temas aos alunos; • Abordou um tema que estava em evidência: a saída da presidenta do governo; • Perguntou aos alunos como eles achavam que deveriam fazer o desenvolvimento e contextualizou sobre o que estava acontecendo com a política do país; • Pediu que os alunos falassem sobre o que achavam que deveriam fazer na conclusão; • Chamou a atenção deles para a estrutura do texto e fez referência à paragrafação, à pontuação e à ortografia; • Apresentou um texto com um tema não conhecido pelos alunos e propôs a construção de um pequeno texto a partir desse tema desconhecido para que eles pudessem fazer a comparação entre escrever um texto sem conhecer o tema e escrever um texto conhecendo o tema; • Alertou aos alunos sobre a importância de ampliarem os seus conhecimentos através de leituras, da internet e da mídia a fim de que eles pudessem ter conhecimento prévio para produzir uma boa redação; 	

<ul style="list-style-type: none"> • Fez menção ao Enem e indicou que o estudo do gênero redação tem por objetivo aprender a escrever um bom texto para ter bom desempenho nesse Exame; • Usou acontecimentos do cotidiano dos alunos para contextualizar o assunto; • Propôs a escrita de uma redação para comparar com o texto que escreveram sem conhecer o tema; • Antes de corrigir a redação feita pelos alunos, apresentou outras informações sobre Redação, com uso de Data Show, explicou a tipologia do texto como dissertativo argumentativo; • Pediu que um aluno fizesse a leitura dos slides na sala de aula; • Não interferiu na leitura do aluno quando ele sentiu dificuldades em ler algumas palavras e pediu que os colegas também não interferissem para que ele conseguisse se sobressair sozinho; • Após as explicações, pediu que os alunos lessem seus textos a fim de observar os “erros”; • Pediu maior colaboração e participação dos alunos, pois precisava concluir o assunto para a prova, uma vez que o bimestre estava próximo de encerrar e ele precisava fechar as notas; • Em outra aula tratou das questões relativas à coesão e coerência textual e chamou a atenção para o uso dos conectivos; • Pediu que os alunos reescrevessem o texto que produziram na outra aula; • Passou de banca em banca e corrigiu os textos dos alunos individualmente; • Cantou e dançou para chamar atenção dos alunos; • Marcou a prova para a próxima aula com o assunto: redação; • A prova teve duas questões, uma sobre a estrutura da redação e a outra tinha a proposta de que os alunos produzissem uma redação falando sobre a importância de se discutir sobre temas transversais em sala de aula; • Poucos alunos responderam à primeira questão e a maioria dos textos produzidos não atendiam à proposta; • O professor demonstrou preocupação com essa situação. 	
INFORMAR	Busca pelos princípios que embasam (conscientemente ou não) as ações. (Pergunta: Qual o significado de minhas ações?)
<p>Dentro da sala de aula, há uma preocupação em lê o conteúdo e ter outras referências, bem como outros autores para que haja um contraponto, com base nisso minhas aulas são planejadas com a finalidade de englobar as habilidades e competências. Porém nem sempre esses interesses são atendidos, tornando em muitas vezes o planejamento desmotivante, não tem estratégias que bastem para dar significados às aulas.</p>	
CONFRONTAR	Interrogação das ações, princípios, teorias, situando-os num contexto cultural, social e político. (Pergunta: Quem tem poder em minha sala de aula? A que interesses minha prática está servindo? Acredito nesses interesses ou apenas reproduzo?)
<p>Infelizmente quem tem poder na sala de aula são os conteúdos abusivos que nem sempre são atrativos, dinâmicos ou mesmo interessantes, ainda temos outro vilão que permeia o ensino, “os projetos” que só servem aos gestores em todas as esferas, e que não tem nada de pedagógico e tão pouco prioriza o conhecimento, ou mesmo a cultura do aluno. Apesar de não acreditar no fracasso da educação, vejo todo dia a mesma fracassando, principalmente em seus conceitos, suas atitudes e suas relações, mesmo tentando todos os dias buscar novas formas e novas estratégias.</p>	

RECONSTRUIR	<p>Reorganização das próprias ações como resultado de descrever, informar, confrontar.</p> <p>Pergunta: Como eu poderia organizar minha aula/atividade de outra maneira? Por quê?)</p>
<p>Para reconstruir uma aula e explicá-la seria quase um sonho, que só existe na universidade, chegando a ser surreal. A teoria e a prática estão cada vez mais distante uma da outra, a faculdade passa quatro anos para ensinar à didática que a prática desfaz em segundos de aulas, essa nos obriga a apreender o que seria o norte de todos trabalhos na sala de aula, a didática da “prática” essa não nos ensina na faculdade. Repensar as estratégias usadas é um hábito quase constante, mas não, visto que a escola não possibilita essa interação ou mesmo o aluno desinteressado não quer mais refazer uma atividade.</p>	

Quadro 17 – Segundo Modelo entregue ao professor referente ao núcleo Redação

Neste segundo modelo o professor teve a oportunidade de refletir sobre suas ações com relação à focalização do núcleo redação. Nesta situação, o professor já tinha maior familiarização com as atividades propostas nesta etapa, pois já havia preenchido o primeiro quadro e, de certa forma, conseguiu ter uma melhor apreensão sobre as propostas de que cada forma de ação.

Tendo apresentados os dois primeiro modelos, passemos para a apresentação do terceiro modelo entregue ao professor, cuja focalização do núcleo de ensino é gramática:

VISIONAMENTO DO PROFESSOR COLABORADOR	
Núcleo de Focalização: Gramática Data de aplicação: 11/08/16	
DESCREVER	<p>Descrição para a revelação de ação em forma de texto. (Pergunta: O que eu faço?)</p>
<p>Quantidade de alunos: Em média 23 (alunos de 15 a 18 anos);</p> <p>Turma: 1º Ano E;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aula com uso do livro didático; • O professor escreveu um resumo das principais figuras de linguagem no quadro; • A aula começou com o professor pedindo que os alunos lessem o assunto do livro para depois discutirem; • Alguns alunos participavam da aula, outros conversavam entre si; • Neste dia havia muito barulho nos corredores da escola; • Após as explicações o professor pediu que os alunos respondessem a atividade do livro e ficou transitando pela sala incentivando os alunos a responderem; • Na correção da atividade poucos alunos participaram, o professor foi escrevendo as respostas das questões no quadro; • Em outra aula, o professor pediu que os alunos se organizassem em grupos de quatro pessoas para fazerem uma atividade; 	

<ul style="list-style-type: none"> • A atividade consistia em escolher cinco figuras de linguagem trabalhadas na aula anterior e elaborar um texto ou uma frase sobre cada uma, em seguida, deviam apresentar para os colegas; • Alguns alunos chamavam o professor para esclarecerem algumas dúvidas, ele os auxiliava e dizia que era para criarem novos textos e não pegarem frases prontas; • Os alunos conversavam alto e o professor pedia silêncio; • Neste dia, o professor estava ministrando aula em duas turmas ao mesmo tempo; • Enquanto os grupos se organizavam nesta turma ele ia para a outra turma passar uma atividade; • Ao retornar para a sala, o professor pediu que os alunos se organizassem para começarem as apresentações; • Os grupos se apresentaram sem intervenção do professor, somente na terceira apresentação, ele entrevistou, questionando a explicação de um aluno; • Os grupos terminaram as apresentações e o professor fez comentários sobre a postura dos alunos, quase todos se apresentaram e interagiram com os grupos; • Ele afirmou que ficou feliz com o resultado da atividade e reconheceu também ficar nervoso quando vai apresentar trabalhos; • Alertou que na ironia, a entonação da voz e o gestual são mais importantes do que a escrita. 	
INFORMAR	Busca pelos princípios que embasam (conscientemente ou não) as ações. (Pergunta: Qual o significado de minhas ações?)
Minhas ações têm como finalidade fazer meus alunos evoluírem em seus meios sociais, culturais e filosófico. A ideia principal da aula é fazer com que o aluno crie um novo olhar perante a sociedade, forjando assim, um novo conceito de sua identidade e trazendo novos significados a sua independência, quanto indivíduo.	
CONFRONTAR	Interrogação das ações, princípios, teorias, situando-os num contexto cultural, social e político. (Pergunta: Quem tem poder em minha sala de aula? A que interesses minha prática está servindo? Acredito nesses interesses ou apenas reproduzo?)
O poder da sala de aula é sempre compartilhado pelo professor e seus alunos, que juntos decidem o melhor para seus estudos, o que não se confunde com a autoridade que o professor precisa ter para gerenciar conflitos e bem como, planejar suas aulas e gerenciar sua aula. Nosso principal interesse é o conhecimento, o respeito e a desmistificação do saber, bem como seus interesses e sua visão de mundo, que se concretiza nas aulas, quando as mesmas começam ou acabam em debates que são provocados intencionalmente em meio a uma questão ou outra, isso não legitima o interesse do estado, que usa apenas o aprendizado de conteúdos, nos quais temos que fazer malabares em meio a eles para ensinar o que vemos necessário em nossas aulas.	
RECONSTRUIR	Reorganização das próprias ações como resultado de descrever, informar, confrontar. Pergunta: Como eu poderia organizar minha aula/atividade de outra maneira? Por quê?)
Seria muito significativo se pudéssemos trabalhar como nos é orientado na faculdade. Organizar sequências didáticas, projetos didáticos, jogos, atividades permanentes, etc. coisas que realmente fizessem o aluno aprender, mas o tempo e o sistema são inimigos implacáveis dentro da sala de aula, visto que nem sempre podemos explorar esses recursos. Quando chega a inspeção na escola, as orientações são para os professores passem conteúdos, é sempre em cima disso que somos cobrados e orientados o tempo todo.	

Quadro 18 – Terceiro Modelo entregue ao professor referente ao núcleo Gramática

É importante esclarecermos que a elaboração dos três quadros acima apresentados, referentes ao resumo dos diários de campo da pesquisadora, na ação de descrever, foi dividida dentro das três focalizações do ensino de LP contemplando as ações propostas por Liberali (1999, 2004), ou seja, nesta situação, o professor partiu das informações sobre cada núcleo de focalização do ensino de LP para realizar a tarefa de escrever sobre as três diferentes ações: informar, confrontar e reconstruir.

Porém, em nossa análise, fizemos o movimento inverso ao do professor, ou seja, escolhemos correlacionar o que ele escreveu sobre os três núcleos de focalização do ensino de LP tomando por referência a mesma proposta de ação. Fizemos esta escolha com o objetivo de analisar, a partir de cada forma de ação, as respostas do professor nas diferentes situações. Partimos do pressuposto de que a correlação entre as suas respostas para a mesma proposta de ação, porém, em situações e em momentos diferentes, poderia nos possibilitar uma melhor análise sobre as implicações de suas constituições identitárias responsivas, uma vez que a perspectiva de identidade adotada em nosso estudo é a de que ela se constrói de modo processual, contraditório e fragmentado (MOITA LOPES, 2002). Foi exatamente este movimento que procuramos fazer na elaboração dos quadros de análise, apresentados abaixo, com os recortes das anotações do professor colaborador.

Feitas as considerações e os esclarecimentos acima, no quadro nº 16, abaixo, apresentamos os recortes das respostas do professor colaborador referentes a ação de “informar”.

INFORMAR (Qual o significado de minhas ações?)		
LITERATURA	REDAÇÃO	GRAMÁTICA
Mesmo trazendo as aulas para a linguagem do aluno fica difícil fazer suas correlações quando não há um interesse do aluno em questão, esses já chegam desmotivados e sem interesse nenhum, quase que vazios de conhecimento acadêmicos, tento	Dentro da sala de aula, há uma preocupação em lê o conteúdo e ter outras referências, bem como outros autores para que haja um contraponto, com base nisso minhas aulas são planejadas com a finalidade de englobar as habilidades e	Minhas ações têm como finalidade fazer meus alunos evoluírem em seus meios sociais, culturais e filosófico. A ideia principal da aula é fazer com que o aluno crie um novo olhar perante a sociedade, forjando assim, um novo conceito de sua identidade e

<p>buscar novas linguagens para que as aulas se aproxime da sua realidade, porém, percebo que precisamos ensinar e reensinar a mesma coisa várias vezes, já que o mesmo não quer e nem estuda os conteúdos ministrados e desinteressante feito por um programa falido do governo que nos impõe conteúdos totalmente fora da realidade deles.</p>	<p>competências. Porém nem sempre esses interesses são atendidos, tornando em muitas vezes o planejamento desmotivante, não tem estratégias que bastem para dar significados às aulas.</p>	<p>trazendo novos significados a sua independência, quanto indivíduo.</p>
--	---	---

Quadro 19 – Visionamento referente à ação de Informar

A partir da análise das informações contidas no quadro nº 19, acima mencionadas, é possível percebermos, inicialmente, que na parte de literatura o professor colaborador indica que tenta realizar as aulas adequando-as à realidade dos alunos, mas, considera uma tarefa difícil de realizar porque, segundo ele, não há interesse por parte dos alunos em aprenderem. Nessas informações do professor, percebemos que a falta de interesse ou desmotivação do aluno indicadas por ele, de certo modo, implicam também na sua desmotivação. Relembramos que essa situação já foi indicada pelo professor colaborador em outro momento de análise quando ele faz referência ao aluno “real”, cuja formação docente não o alertou para essa realidade. Além disso, ao fazer essa revelação sobre o perfil do alunado, é uma resposta ativa aos discursos que circulam sobre os problemas que envolvem o ensino de LP, sendo assim, ele está se posicionando responsivamente.

No que diz respeito às constituições identitárias, também podemos identificar indícios de tensões discursivas do professor. Primeiro ele diz: “Mesmo trazendo as aulas para a linguagem do aluno fica difícil fazer suas correlações quando não há um interesse do aluno em questão”. Mas depois, no final do mesmo trecho ele diz que o governo impõe conteúdos fora da realidade dos alunos, “percebo que precisamos ensinar e reensinar a mesma coisa várias vezes, já que o mesmo não quer nem estuda os conteúdos ministrados e desinteressante feito por um programa falido do governo que nos impõe conteúdos totalmente fora da realidade deles”.

O uso do termo “impõe” indica contrariedade discursiva em relação ao que ele disse inicialmente. De fato, o governo, o sistema educacional indicam um programa a ser seguido e, dentro desse programa, caberia ao professor conseguir adequar suas aulas à realidade de cada turma, mas fica o questionamento: esses professores/as são formados com essa autonomia? Sabem que há algumas situações que podem ser recriadas e readequadas a fim de promover um melhor aprendizado para os alunos?

Retomamos, nesta situação, as discussões de Guedes (2006), de que tratamos ao longo deste trabalho. Segundo o autor, em nosso país nunca houve muito esforço pela qualificação de professores, desde antigamente a regra das políticas educacionais tem sido o “achatamento intelectual, acadêmico, profissional e salarial” (p.19).

Passando para a parte de redação, o professor continua com o discurso de que as aulas em algumas vezes são desmotivantes, mesmo tentando planejar suas aulas, tentando correlacioná-las com a realidade dos alunos, segundo ele, “não tem estratégias que bastem para dar significado às aulas”. Esta fala do professor é marcante, pois o que parece é que essas aulas não têm significado para ele próprio, parece também que talvez ele é quem não acredita que possa haver essas estratégias para conseguir dar sentido às aulas de LP.

No que diz respeito à parte de gramática, o professor também indica que a finalidade de suas aulas é inserir o aluno como ser que “crie um novo olhar perante a sociedade”. Desse modo, o significado de suas ações é de tentar promover uma evolução dos alunos perante à sociedade para que se tornem sujeitos mais independentes. Neste caso, ele enxerga que suas ações têm a finalidade de fazer os alunos evoluírem socialmente. Consideramos que neste discurso o professor se mostrou identitariamente como alguém que busca promover reflexões sobre a sociedade com os alunos, como um professor que não somente se limita a transmitir o conhecimento, mas que busca construir posicionamentos crítico sociais com os alunos através de seu trabalho com o ensino de LP.

Fazendo uma correlação entre as informações dos três aspectos analisados, notamos que, de um modo geral, a principal preocupação do professor colaborador, nesta etapa de informar sobre suas ações, é em conseguir adequar as aulas à realidade dos alunos, mas as implicações identitárias responsivas revelam indícios de que ele não se vê como bem-sucedido nessa ação.

Percebemos a preocupação do professor em organizar as aulas a partir do que foi proposto no planejamento, com a tentativa de fazer a correlação com a realidade do aluno, mas há o reconhecimento de que esses interesses muitas vezes não são atendidos. Mais uma vez²⁸, o professor faz referência às imposições dos conteúdos; isso nos leva a inferir que as relações de poder ainda são muito fortes nesse contexto educacional, a interferência do meio é mais forte do que suas convicções, e a organização de sua prática está condicionada a essas imposições. Isso pode indicar, mais uma vez, indícios identitários de um professor fragilizado, aterrorizado, de certo modo.

²⁸ Na análise de trechos das entrevistas, no tópico 5.1., o professor também faz referência às imposições de conteúdos.

Ele constata que as indicações do sistema não são condizentes com a realidade que encontra em sala de aula, mas, ao mesmo tempo, não desconstrói essas indicações. Por um lado, poderíamos entender que, como um formador de opiniões, o professor poderia tentar interferir nessas imposições, pois, segundo Freire (2011), o “eu” como sujeito de relações sociais e

como subjetividade, curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências (p. 74 e 75).

Mas, por outro lado, cabe refletirmos sobre quais subsídios ele tem para interferir nessas imposições, tendo que lidar com a influência de toda sociedade sobre a sua sala de aula, seja através meios de comunicação, que, de certa forma, provocam nele o sentimento de frustração, ao ver seu saber sendo questionado em favor do saber tecnológico; seja, também, por sua subjetividade heterogênea e contraditória, constituída através das identificações com as diferentes ações dessa sociedade. Sendo assim, do/a professor/a tem sido exigida a reponsabilidade de ser um alquimista, transformar metais comuns (ambiente inadequado, classes numerosas e estudantes desinteressados) em motivação para aprender e prazer diante do conhecimento (NACARATO et. al., 1998).

Essa situação pode levar o/a professor/a a uma crise de identidade, e, nessa crise, ele é punido, tanto pela sociedade, quanto por ele/ela mesmo/a, por não sorrir, por ser formal, ou por agir de um determinado modo (ABREU, 2004). Tudo isso reflete em sua prática e nas suas constituições identitárias, provocando-lhe, também, tensões discursivas em suas respostas ativas.

Continuando as discussões, encaminhamo-nos para a etapa que corresponde à ação do “confrontar”. Nessa etapa podemos perceber que os embates da fala do professor colaborador se dão nos conflitos consigo mesmo. As contradições identitárias se evidenciam, de modo que esses conflitos de informações revelam indícios de um professor angustiado com a situação de sobrecarga que lhe é destinada pelos gestores ao ponto de também sinalizar os projetos desenvolvidos na escola como um dos vilões do ensino. Observemos nos trechos destacados no quadro abaixo o que os discursos do professor revelam:

CONFRONTAR (Quem tem poder em minha sala de aula? A que interesses minha prática está servindo? Acredito nesses interesses ou apenas reproduzo?)		

LITERATURA	REDAÇÃO	GRAMÁTICA
<p>Os alunos que deveriam deter o poder na sala, vivem desmotivados e desinteressados, estes que tem o maior de todos os poderes “a vontade”, chegam na sala sem a menor vontade de aprender ou mesmo de buscar o conhecimento ofertado, tornando ainda mais difícil o propósito da aula e o ato de mediar esse conhecimento. Mesmo acreditando na educação e no aprendizado, reconheço as deficiências que encontro na sala e na realidade.</p>	<p>Infelizmente quem tem poder na sala de aula são os conteúdos abusivos que nem sempre são atrativos, dinâmicos ou mesmo interessantes, ainda temos outro vilão que permeia o ensino, “os projetos” que só servem aos gestores em todas as esferas, e que não tem nada de pedagógico e tão pouco prioriza o conhecimento, ou mesmo a cultura do aluno. Apesar de não acreditar no fracasso da educação, vejo todo dia a mesma fracassando, principalmente em seus conceitos, suas atitudes e suas relações, mesmo tentando todos os dias buscar novas formas e novas estratégias.</p>	<p>O poder da sala de aula é sempre compartilhado pelo professor e seus alunos, que juntos decidem o melhor para seus estudos, o que não se confunde com a autoridade que o professor precisa ter para gerenciar conflitos e bem como, planejar suas aulas e gerenciar sua aula. Nosso principal interesse é o conhecimento, o respeito e a desmistificação do saber, bem como seus interesses e sua visão de mundo, que se concretiza nas aulas, quando as mesmas começam ou acabam em debates que são provocados intencionalmente em meio a uma questão ou outra, isso não legitima o interesse do estado, que usa apenas o aprendizado de conteúdos, nos quais temos que fazer malabares em meio a eles para ensinar o que vemos necessário em nossas aulas.</p>

Quadro 20 – Visionamento referente à ação de Confrontar

Nesta etapa do “confrontar”, para fazer suas considerações, o professor colaborador tinha como base a explicação dada para esta ação, que seria a de pensar, principalmente, sobre quem tem o poder em sua sala de aula, como já dito, trata-se no enunciado apresentado por Liberali (1999, 2004). Acreditamos que, por conta desta indicação, nas três respostas o professor faz referência a palavra “poder”. Mas o que nos chamou a atenção é que para cada núcleo de focalização do ensino de LP, ele faz indicações distintas na atribuição desse poder.

Ora, era a mesma turma, o mesmo professor e a mesma disciplina, mas na parte de literatura ele diz que o poder deveria ser dos alunos e que o maior dos poderes seria a vontade deles em aprender, mas que eles não têm essa vontade, “os alunos que deveriam deter o poder na sala de aula [...] estes que tem o maior de todos os poderes ‘a vontade’”.

Na parte de redação ele faz referência aos conteúdos abusivos que não condizem com a realidade dos alunos, “infelizmente quem tem poder na sala de aula são os conteúdos abusivos”. Quando ele indica que o outro vilão que prejudica o ensino são os projetos que, segundo ele, “não tem nada de pedagógico”, podemos inferir que o que ele chama de “conteúdos abusivos” também é considerado por ele como vilão do ensino.

Ficamos com as inquietações de tentar entender: o que para ele seriam os conteúdos abusivos? Os conteúdos que analisam os aspectos gramaticais? Para finalizar sua fala, ainda na parte de redação, o professor faz uma consideração interessante quando diz o seguinte: “apesar de não acreditar no fracasso da educação, vejo todo dia a mesma fracassando, [...] mesmo tentando todos os dias buscar novas formas e novas estratégias”. Destacamos também o uso das concessivas “apesar de” e “mesmo tentando”, que indicam oposição a uma ideia, neste caso, oposição às imposições ou à situação vivenciada pelo professor, mas que não é impeditiva de que esta situação aconteça; isso pode indicar que ele, apesar dos empecilhos e problemas que a educação enfrenta, tenta “todos os dias buscar novas formas e novas estratégias”, mas, mesmo assim, vê a educação fracassando.

E, por fim, na parte de gramática, ele diz que o poder é “sempre compartilhado pelo professor e seus alunos” que, juntos, escolhem o que é melhor para eles. Esta última afirmativa nega o que ele disse antes, pois, inicialmente ele se coloca, discursivamente, do lado dos “oprimidos” ao indicar que o poder está em outras mãos e não nas mãos dele. Está nas mãos dos alunos, dos conteúdos, mas nesta última fala da etapa de “confrontar” ele diz que decide junto com os alunos o que é melhor para seus estudos.

Analisando os três discursos, referentes aos três núcleos do ensino de LP, podemos perceber que os conflitos identitários se evidenciam quando, inicialmente, ele não consegue se assumir como alguém que pode decidir quais conteúdos são mais viáveis para a realidade dos alunos ou qual a melhor maneira de conduzir o ensino, mas depois desconstrói esse posicionamento afirmando que ele compartilha o poder com os alunos e que, segundo ele, esse compartilhamento “não se confunde com a autoridade que o professor precisa ter para gerenciar conflitos e bem como, planejar suas aulas e gerenciar sua aula”.

Neste último discurso ele se posiciona, identitariamente, como um professor mediador que, de certa forma, consegue gerenciar sua relação com os alunos e com seu plano de aula, o que difere do que ele disse, tanto na parte de literatura, quanto na parte de redação. Mais um momento em que são desvelados os conflitos identitários que permeiam o universo do professor. Cabe aqui fazer referência ao que afirma Hall (1997, p. 75), sobre as constituições identitárias. Segundo o autor, “somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós, dentre as quais parece possível fazer uma escolha”.

Esta citação de Hall retrata a gama de diferentes identidades que fazem parte do mesmo ser, neste caso, do nosso professor colaborador, que ora se desvela na posição de “dominado”

e ora se desvela na posição de “líder”. E, ao que parece, ele entra em conflito com essas identidades porque, como afirma Hall, cada uma delas faz apelos diferentes e levam o professor a caminhos diferentes, o que, conseqüentemente, reflete-se em sua prática docente, pois, ao escolher assumir ou descartar determinada postura em sala de aula, o/a professor/a percorre os caminhos diferentes, algumas vezes, sem se dar conta de que essa mistura de caminhos é provocada pelas múltiplas identidades que giram em torno de cada ser.

Após as reflexões sobre a ação de “confrontar” chegamos na proposta de ação na qual o professor teve a oportunidade de refletir sobre as possibilidades de repensar suas ações e de tentar reconstruí-las. Como nos outros dois processos de análise acima discutidos, dispomos as falas do professor colaborador no quadro nº 18, abaixo, para que também possamos analisá-las e refletirmos sobre elas.

RECONSTRUIR		
(Como eu poderia organizar minha aula/atividade de outra maneira? Por quê?)		
LITERATURA	REDAÇÃO	GRAMÁTICA
<p>Seria muito interessante se pudéssemos construir e reconstruir a mesma aula várias vezes bem como aplicá-las, ver o que dava certo ou não, porém enfrentamos a barreira do conteúdo que precisa ser dado e cobrado durante todo o ano.</p>	<p>Para reconstruir uma aula e explicá-la seria quase um sonho, que só existe na universidade, chegando a ser surreal. A teoria e a prática estão cada vez mais distante uma da outra, a faculdade passa quatro anos para ensinar à didática que a prática desfaz em segundos de aulas, essa nos obriga a apreender o que seria o norte de todos trabalhos na sala de aula, a didática da “prática” essa não nos ensina na faculdade. Repensar as estratégias usadas é um hábito quase constante, mas não, visto que a escola não possibilita essa interação ou mesmo o aluno desinteressado não quer mais refazer uma atividade.</p>	<p>Seria muito significativo se pudéssemos trabalhar como nos é orientado na faculdade. Organizar sequências didáticas, projetos didáticos, jogos, atividades permanentes, etc. coisas que realmente fizessem o aluno aprender, mas o tempo e o sistema são inimigos implacáveis dentro da sala de aula, visto que nem sempre podemos explorar esses recursos. Quando chega a inspeção na escola, as orientações são para os professores passem conteúdos, é sempre em cima disso que somos cobrados e orientados o tempo todo.</p>

Quadro 21 – Visionamento referente à ação de Reconstruir

Como podemos perceber, na parte de literatura, mais uma vez o professor colaborador toca na “barreira do conteúdo que precisa ser dado”. Ele reconhece que seria muito bom se pudesse reconstruir a mesma aula várias vezes, mas justifica-se com o uso da adversativa, “porém”, para dizer que não é possível a realização dessa reconstrução das aulas em virtude da necessidade de dar conta dos “conteúdos”.

No que diz respeito à parte de redação, como já sinalizado por ele, em outros discursos, como no tópico 5.1, a referência principal ao fato de não conseguir reconstruir as suas aulas como gostaria é a questão do distanciamento entre a teoria vista na formação acadêmica e a realidade encontrada na prática, como em seu próprio discurso: “A teoria e a prática estão cada vez mais distante uma da outra, a faculdade passa quatro anos para ensinar à didática que a prática desfaz em segundos de aulas, [...]”.

Já na parte de gramática, inicialmente, o professor colaborador reclama do tempo e do sistema como empecilhos para a recriação das suas aulas, segundo ele, esses são tanto o tempo quanto o sistema são “inimigos implacáveis”. O uso do termo implacável pode sinalizar que o professor considera que não consegue combater esse inimigo, o que torna a missão de refazer uma aula diferenciada praticamente impossível, neste discurso.

Depois de fazer referência ao tempo e ao sistema, novamente, o professor faz referência às imposições dos gestores para que o conteúdo (aqui entendemos que sejam os estudos dos aspectos gramaticais) seja priorizado em detrimento do que ele pensa que deveria ser passado em sala (a construção de formas interessantes de ensinar).

De modo geral, é possível identificarmos que em quase todas as sequências discursivas ele toca na questão da imposição em passar os conteúdos. Apesar de reconhecer que essas imposições tendem a levar o ensino ao fracasso, ao desmotivá-lo enquanto professor, e aos alunos que pouco se interessam, de certo modo, ele acaba por, supostamente, atender aos comandos indicados por seus superiores.

Por conta disso, o que parece é que ele vive um conflito diário por ter essas percepções e não conseguir lutar contra elas. Freire (1967) diz que o homem é um ser de relações e não só de contatos, não está apenas no mundo, mas com o mundo, participando dele. Essa atitude do professor pode mostrar que ele reconhece os problemas que envolvem o ensino/aprendizagem de LP, mas não consegue redimensionar sua prática da forma que acha que deveria ser e por isso sinaliza momentos de crises identitárias o tempo todo.

Essas crises acentuam-se, principalmente, através dos conflitos que ele sente entre sua atuação e o papel designado a ele/ela pelo sistema educacional, que, muitas vezes, o/a deixam

em situação de desvantagem, pois ele/ela passa por um processo de formação docente que diverge em muito da prática de sala de aula.

As dificuldades em redimensionar suas práticas podem estar relacionadas também com as complexidades que envolvem o papel do professor. Magalhães (2004) discute que essas complexidades incluem “questões de responsabilização na relação entre construir e aplicar conhecimentos; de representações do que é ensinar e aprender em contextos particulares; de identidade de professor e de aluno; de discursos desvalorizados” (p.60).

A posição em que se acha o professor pode ter a ver também com o fato de que ele não se sente emancipado como docente, capaz de escolher as maneiras de mediar o conhecimento na sala de aula. Acreditamos que alguns das conflitos percebidos no professor colaborador podem estar ligados à sua formação docente, pois de acordo com Mendonça (2006),

O processo de formação de professores é um dos fatores que interfere na mudança de parâmetros para o ensino ou na manutenção destes. Alguns cursos de graduação em letras continuam preparando professores para ensinar gramática, enquanto outros, no extremo oposto, formam para não ensinar gramática [...]. Em muitos casos, o professor chega a retornar às aulas de gramática convencionais, ainda que compreenda as falhas desse modelo, justamente pela dificuldade de efetivar a prática de AL, ou seja, de articular a reflexão sobre os fenômenos linguísticos à produção de sentido, ao tratamento da norma e às necessidades de aprendizagem (MENDONÇA, 2006, p. 223).

Talvez, por conta disso, ele, em alguns momentos, discursivamente, acabe culpando o outro, cujas vozes ele utiliza para construir uma imagem de “oprimido”. São os estudantes que não querem aprender, a universidade que não deu receitas, o sistema que é inflexível, os gestores que não lhe dão espaço para decidir o que é melhor. Em todos os casos, ele se vale dos discursos envolventes, e se deixa construir por eles. Por último, ele constrói sua imagem, também levando em conta o olhar da pesquisadora, quando ele se coloca discursivamente diante dela, representante da voz da academia, ele está se mostrando identitariamente lacunar e fragmentado, e ele está se mostrando dessa forma a partir do movimento de alteridade em relação à pesquisadora, dando respostas a ela e à situação.

Como a principal proposta desta etapa, que denominamos de visionamento das ações do professor, é a de provocar reflexões em nosso colaborador, entendemos que esta etapa trouxe muitas implicações no modo como ele irá reconstruir suas identidades, pois acreditamos que ao visionar suas ações ele pôde refletir sobre suas elas através do olhar do outro (pesquisadora) e se reconhecer ou desconhecer como um sujeito que o tempo todo se desconstrói e reconstrói para também responder a esse outro.

Ao fazer esse movimento de desconstrução e reconstrução de suas identidades responsivas, ele pôde fazer o movimento de ação reflexiva. E, conforme afirmam Campos e Pessoa (1998), na ação reflexiva, a razão e a emoção se interligam em busca de resolver os problemas. Nesse sentido, durante o visionamento do professor, acreditamos que a sua razão e a sua emoção foram postas em cheque e ele refletiu muito sobre si e sobre suas ações, percebendo que não há somente uma perspectiva de ação, mas sim, que há também outras alternativas sobre a condução de sua prática.

6 - CONCLUSÃO

A análise dos dados contribuiu para percebermos que os conflitos e embates vivenciados por professores/as de LP estão estreitamente relacionados com as suas constituições identitárias responsivas e que esses conflitos interferem na construção de suas práticas docentes.

Pelo que pudemos observar, a atuação dos sujeitos professores/as de LP é sempre de oscilação entre as práticas que trabalham com a gramática tradicional e as práticas propostas pelas novas teorias sobre o ensino/aprendizagem de LP (POSSENTI, 1999; ANTUNES, 2003, 2007, 2009, 2010). Neste caso, a atuação dos sujeitos é sempre de oscilação, a partir das identidades que são alteradas frequentemente. Essas identidades dialogam entre si, uma vez que as posições dos sujeitos são coerentes com o que o ele/ela é na vida, de um modo geral. E, ao mesmo tempo, essa oscilação provoca as tensões e os conflitos diários pelos quais esses/as profissionais passam em sala de aula e confirma o que os teóricos que embasaram este estudo vêm defendendo ao longo dos anos: as identidades são múltiplas, heterogêneas e fragmentadas, flutuam o tempo todo ao redor dos sujeitos e os empurram em diferentes direções. Esse caráter múltiplo das identidades está relacionado com as várias vozes que permeiam o universo dos sujeitos. Essas vozes outras constituem as repostas aos discursos do meio social no qual cada sujeito está envolvido e constitui um e outro sujeito por meio do processo de alteridade (BAKHTIN, 1997). Desse modo, no que se refere às identidades, concordamos com Moita Lopes (2006), quando ele indica:

Pode-se dizer também que identidades ‘não são propriedades dos indivíduos, mas sim, construções sociais, suprimidas ou promovidas de acordo com os interesses políticos da ordem social dominante’ [...] Sendo assim, ‘o modo como o poder é distribuído na sociedade é uma característica central da visão de identidade como construção social’. (MOITA LOPES, 2006, p. 35).

Quando o autor informa que as identidades são “construções sociais, suprimidas ou promovidas de acordo com os interesses políticos da ordem social dominante”, podemos correlacionar esta assertiva a algumas situações vivenciadas pelo nosso professor colaborador quando ele demonstrou, discursivamente, que, de certo modo, agia atendendo a interesses de ordem dominante. Infelizmente, em nossa sociedade, o poder ainda é direcionado às mãos de poucos em detrimento da maioria das pessoas.

Sobre as análises, os dados nos direcionaram para os seguintes resultados: no que diz respeito aos discursos envolventes, percebemos que em alguns momentos o professor

colaborador fez uso de alguns desses discursos para, de certa forma, se resguardar ou se justificar responsabilmente – ainda que ele possa não ter percebido – sobre problemas que permeiam o universo do ensino/aprendizagem de LP.

Conforme discutimos ao longo deste estudo, uma das características principais do discurso é justamente o fato de que ele se constrói em função de uma finalidade (MAINGUENEAU, 2008). Neste caso, o fato de ele usar tais discursos envolventes indica que ele entende suas ações através das ações dos outros e, desse modo, vai recriando-as também através desse processo de alteridade.

No tocante à responsividade, vimos que o professor age de modo a atender algumas imposições, como ter que seguir o programa da escola, ter que atender ao planejamento para se justificar com a coordenação etc. Esta série de fatores nos mostra que o professor não pode ser o único responsabilizado pelo fracasso no ensino de LP, uma vez que a própria sociedade lhe cobra uma prática mais voltada ao trabalho com a gramática tradicional e isso faz com que ele, de certa forma, misture suas identidades docentes em alguns momentos e, nesse sentido, deixa de assumir uma postura mais autônoma. Sendo assim, ainda se evidencia a imagem da maioria dos/as professores/as como reprodutores de discursos institucionalizados. Ficou evidente que a visão do professor é de que a interferência do meio é maior do que as informações apreendidas na sua formação e na legitimação de sua autonomia.

No que diz respeito à identidade, como mencionamos acima, em outra citação de Moita Lopes, foi possível percebermos que

O poder atravessa a sociedade em diferentes direções, dependendo das relações sociais nas quais as pessoas se envolvem por meio de diferentes práticas discursivas: ‘as identidades sociais são estruturadas ‘como uma não língua’ no sentido de que podem ser articuladas em uma gama de posições contraditórias de um contexto discursivo ao outro. (MERCER 1990, p. 57 *apud* MOITA LOPES, 2006, p. 36)

Sobre a formação docente, percebemos a importância de desmistificar, desde a formação inicial, o equívoco que gira em torno da separação do ensino de literatura, de produção textual e de gramática dentro do ensino de LP, como se não pudessem ser articuladas num movimento da busca da formação de um sujeito mais proficiente na sua atuação no mundo. Conforme expusemos ao longo de nosso trabalho, reconhecemos a necessidade de também trabalhar-se com a formação docente aproximando as teorias da prática. Neste caso, aproximar a teoria da prática seria também alertar aos/às futuros professores/as sobre a clientela diversificada e tentar construir propostas de ensino mais voltadas para a realidade social dos/as alunos/as e que ajudassem o/a professor/a a lidar com as diversas situações que envolvem essas realidades.

Zeichner (1998) propõe que desde a formação inicial é importante que o/a futuro/a professor/a seja incitado ao envolvimento com a pesquisa, desse modo, ele/ela iniciará também o movimento de reflexão desde os primeiros anos de sua formação docente. No processo de visionamento das suas ações, acreditamos que a postura reflexiva do professor colaborador foi incentivada a partir do momento em que ele reviu sua prática a partir do olhar do outro (pesquisadora) e pôde refletir sobre ela tanto através seu olhar como pelo olhar do outro. Nesta situação, as identidades responsivas dele foram sendo reveladas na medida em que ele refletia e reconstruía suas ações em cada etapa, quando, por meio da alteridade, momento em que o eu individual se constitui mediante a relação com o outro, o professor teve a oportunidade de mostrar suas reações às palavras do outro ao olhar para si com os olhos desse outro.

No que se refere às constituições identitárias responsivas, ficou evidente o caráter múltiplo e fragmentado das identidades, pois estas são sempre consideradas dentro de um construto social e nesse construto social os sujeitos interagem por meio de atitudes responsivas ativas, em virtude dos posicionamentos que são impulsionados a assumirem (ou não), para serem inseridos na sociedade.

Como é através e pelo discurso que os sujeitos se constituem, no caso do professor colaborador, os seus discursos também são réplicas aos discursos outros e nessas réplicas ele vai construindo suas identidades de forma processual e contínua, em um caminho que sempre terá a incompletude como ponto de chegada.

Talvez, um dos motivos que causam as tensões percebidas nos discursos do professor seja o fato de ele não perceber que suas identidades são recriadas e que essa incompletude é necessária para a construção do seu “eu”, que é apenas uma parte fragmentada de tantos outros “eus” que o empurram em diferentes direções. Entender essa incompletude como necessária é entender que não se deve formar “professores ‘acabados’ para a eternidade” (SOUTO MAIOR, 2013, p.254), mas sim, que eles/elas tenham a possibilidade de criar e recriar suas ações quantas vezes seja necessário sem se sentirem culpados por fazer esse movimento de ida e volta.

Acreditamos que os objetivos propostos para nossa pesquisa foram alcançados, tendo em vista que o nosso maior propósito foi o de tanto provocar reflexões em torno dos problemas que envolvem o/a professor/a e o ensino/aprendizagem de LP em determinado contexto de ensino quanto de relacionar essa análise ao que acontece no meio educacional de um modo geral.

Temos consciência de que grande parte das etapas vivenciadas nesta pesquisa só foi possível de acontecer porque, tanto a gestão da escola, quanto o professor colaborador e os

alunos foram receptivos com nossa presença e o professor foi muito responsável com as tarefas que foram solicitadas para que ele realizasse no decorrer de nosso estudo.

Como a pesquisa desvela alguns olhares que não conseguimos ter anteriormente, pois nos desloca do lugar da repetição para o lugar da reflexão, no que diz respeito ao professor colaborador, esperamos ter conseguido alcançar o propósito de provocar as reflexões sobre sua prática e ter colaborado com mudanças em torno de sua atuação em sala de aula.

Sobre a pesquisadora, temos plena consciência de que esta pesquisa foi crucial para sua atuação profissional, pois também provocou reflexões constantes sobre sua prática e a fez perceber que também cometia alguns equívocos em torno do ensino/aprendizagem de LP.

Da pesquisa realizada temos convicção que, como se trata de uma pesquisa em LA, a interpretação de dados pode ser ressignificada e analisada a partir de outros vieses. Desta forma, novos dados podem ser acrescentados ou avaliados por outros pesquisadores, podendo-se obter resultados que venham compor um diagnóstico mais amplo.

Encerramos nossas discussões, por enquanto, mas, com a responsabilidade de ir em busca de novas visões. Conforme mencionamos, nosso principal propósito aqui foi o provocar reflexões e, de alguma forma, contribuir para a construção de um ensino que contemple a língua em seu contexto, e, também, contribuir para a formação de um/uma professor/a reflexivo/a, que procure ser pesquisador/a para elaborar sua prática docente com mais autonomia.

Por fim, esperamos que nossas discussões e reflexões, a partir dessas considerações, sirvam de ponto de partida para novas reflexões que possam vislumbrar propostas de ações que contribuam para o ensino da língua de forma a atender às atuais demandas sociais, que, pelo que pudemos perceber, em nossas análises, se relacionam principalmente com o perfil do aluno “real” que o/a professor/a se encontra em sala de aula e que está bem distante do perfil do aluno “ideal” que é visto na universidade. Sendo assim, acreditamos que, a partir do momento que os/professores/as se tornarem pesquisadores e questionadores de suas ações, poderão, também, promover um aluno que seja reflexivo e que também questione a realidade a sua volta.

Se o principal propósito desta pesquisa foi o de provocar reflexões entre os/as professores/as de LP, principalmente, no tocante às suas constituições identitárias, finalizamos as nossas conclusões com uma citação de Osakabe (2006), para refletirmos:

Ouvi uma vez falarem de uma lenda em que um jovem, ao estabelecer um modelo de esposa perfeita, descrevia-a como absolutamente tranquila e quieta. Trouxeram-lhe um cadáver. [...] Menos do que uma decorrência ‘natural’, a vida se formula em sobressaltos. Esse é o ‘espaço’ em que se constitui o sujeito do discurso, incompletude por definição (OSAKABE, 2006, p.28).

Acreditamos que quando os/as professores/as se derem conta de que suas práticas seguem o percurso da vida e que a incompletude e a fragmentação são as partes constituintes da condição humana, seja possível entenderem melhor os problemas que atravessam suas subjetividades e, conseqüentemente, o ensino poderá ser visto de um modo diferente, pois eles/elas entenderão melhor a si mesmos e às suas práticas de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Lília santos. **Contribuições da análise de um diálogo professor-coordenador para a formação de professores.** IN: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. (Org). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004;

ALMEIDA, Milton José de. **Ensinar Português?** IN: GERALDI, João Wanderley; (Org.). **O texto na sala de aula.** 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006;

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** 18ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012;

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola, 2003;

_____. **Muito além da gramática.** São Paulo: Parábola, 2007;

_____. **Língua, texto e ensino: Outra escola possível.** São Paulo: Parábola, 2009;

_____. **Análise de textos: fundamentos e práticas.** São Paulo: Parábola, 2010;

AZEREDO, José Carlos de. **Ensino de Português: fundamentos, percursos e objetos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007;

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski.** (1929). 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997;

_____. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética.** A teoria do romance. 4. Ed. Trad. Aurora Fornoni, José Pereira Jr et al. São Paulo: UNESP: Hucitec, 1998, p.71-210;

BAKHTIN, M. [VOLOSHINOV, V. N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2002 [1929].

_____. **Estética da criação verbal.** 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003(Tradução Paulo Bezerra);

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** 11. Ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004;

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV, V.N.). **Marxismo e filosofia da linguagem.** 12. Ed. São Paulo: Hucitec, 2006;

BARROS, Diana Luz Pessoa de. FIORIN, José Luiz. (Orgs.) **Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade.** 2ª ed. 1ª reimp. – São Paulo: Editora da universidade de São Paulo, 2003. [1994];

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: As Consequências Humanas**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar. Tradução de Marcus Penchel, 1999;

_____. **Identidade: entrevista com Benedetto Vecchi**. Trad. Carlos Alberto Medeiros, - Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2005;

BENVENISTE, E.- **Da subjetividade na linguagem** In: **Problemas de linguística geral I**. Campinas: Pontes, p. 284-93, 1991;

BRAIT, Beth. **Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem**. IN: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2ª ed. rev. Campinas. SP: Editora da Unicamp, 2005;

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

BRASIL, **CNE/PC n° 02/2015**;

BRANDÃO, Helena Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 6.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997;

BUNZEN, Clécio. **Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio**. IN: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006;

CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa. **O ensino da argumentação: uma experiência didática com o artigo de opinião no curso de letras**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió;

CAMPOS, S.; PESSOA, V. I. F. **Discutindo a formação de professores e professoras com Donald Schön**. IN: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998;

CELANI, Maria Antonieta Alba. **Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação**. IN: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (Org.) **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004;

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014;

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002;

CORACINI, Maria José R. Faria. **Subjetividade e identidade do Professor de Português (LM)**. Trab. Ling. Apl., Campinas, (36):147-158, Jul./Dez. 2000;

CORACINI, Maria José R. Faria. **Subjetividade e identidade do (a) Professor (a) de Português**. IN: CORACINI, Maria José R. Faria (Org.). **Identidade e Discurso (Des) construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003;

FABRÍCIO, Branca Falabella. MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas.** Rev. Veredas, Est. Ling. Juiz de Fora, v. 6, n. 2, pa.11-29, jul/dez. 2002;

_____. **Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: Redescrições em curso.** IN: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editora, 2006. p. 45 a 65;

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1967;
_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1970;

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996;

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011;

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento.** IN: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin.** 2003;

_____. **Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível.** IN: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** 2ª ed. rev. Campinas. SP: Editora da Unicamp, 2005;

FIORIN, José Luiz. **O Romance e a simulação do funcionamento real do discurso** IN: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e a construção do sentido.** 2ª ed. rev. Campinas. SP: Editora da Unicamp, 2005;

_____. **Semiótica das paixões: o ressentimento.** Revista Alfa: Revista eletrônica do departamento de estudos linguísticos e literários/UNESP - São José do Rio Preto, n.51, p. 9-22, 2007;

_____. **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto, 2013;

FRITZEN, Maristela Pereira. **O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas.** IN: FRITZEN, Maristela Pereira; LUCENA, Maria Inêz Probst. (Orgs). **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem.** Blumenau: Edfurb, 2012;

Fullan, M. G. **Turning systemic thinking on its head.** Phi Delta Kappan, 1996; 77, 420-423;

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 1 ed. São Paulo: Martins Pontes, 1991;

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** 2 ed. Campinas: SP, Mercado de Letras, 2009;

_____. (Org.) **O texto na sala de aula.** 4 ed. São Paulo: Ática, 2006;

GIL, Glória. **Conversas com formadores de professores.** IN: SILVA, Kleber Aparecido da. ARAGÃO, Rodrigo Camargo (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2013;

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998;

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006;

<http://tnh1.ne10.uol.com.br/noticia/educacao/2015/07/25/327477/professoresalagoanosestao-entre-os-menos-preparados-do-pais-segundo> (Acesso em 27 de julho de 2015);

<http://portal.mec.gov.br/> (Acesso em 27 de julho de 2015);

<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossaspublicacoes/revista/entrevistas/artigo/1370/entrevista-professor-nao-pode-ter-medo-de-errar> (Acesso em 08 de agosto de 2017);

HALL, S. **A identidade Cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomás T. da Silva e Guaciara Louro. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 1997;

HORIKAWA, Alice Yoko. **Interação pesquisador-professor: por uma relação colaborativa.** IN: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. (Org). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004;

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. **A construção de identidades em sala de aula: Um enfoque interacional.** IN: SIGNORINI, Inês (Org). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998;

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. **Gramática e literatura: desencontros e esperanças** IN: GERALDI, João Wanderley; (Org.). **O texto na sala de aula.** 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006;

LIBERALI, Fernanda Coelho. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica.** 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo;

LIBERALI, Fernanda Coelho. **As linguagens das reflexões.** IN: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. (Org). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004;

LIMA, Antônio Carlos Santos de. **O papel do professor de LM no desenvolvimento da compreensão ativa em contextos de leitura.** 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió;

LIMA, Antônio Carlos Santos de. SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. **Responsividade e discursos envolventes.** Revista Eutomia, 2012;

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**: Por uma nova concepção de língua materna. 8 ed. São Paulo: Ática, 2005;

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986;

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004;

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008;

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação**, Ed. Ática 1986;

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008;

MARTINS, Ivanda. **A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?** IN: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006;

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meireles. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994;

MENDONÇA, Márcia. **Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto**. IN: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006;

MENEGASSI, Renilson José. **Conversas com formadores**. IN: SILVA, Kleber Aparecido da. ARAGÃO, Rodrigo Camargo (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013;

MICCOLI, Laura. **Conversas com formadores** IN: SILVA, Kleber Aparecido da. ARAGÃO, Rodrigo Camargo (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013;

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Discursos e identidades em sala de aula de leitura de L1: A construção da diferença**. IN: SIGNORINI, Inês (Org). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998;

_____. **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras Editora, 1997;

_____. **Identidades Fragmentadas: A Construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras Editora, 2002;

_____. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006;

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NACARATO, A. M.; VARANI, A. e CARVALHO. **O Cotidiano do Trabalho Docente: Palco, Bastidores e Trabalho Invisível...Abrindo as Cortinas** IN: GERALDI, C. M. G.;

- FIorentini, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998;
- NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991;
- OLIVEIRA, Cristiano Lessa. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características**. Revista travessias ed. 04, 2009;
- OSAKABE, Haqira. **Ensino de gramática e ensino de literatura** IN: GERALDI, João Wanderley; (Org.). **O texto na sala de aula**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006;
- PASCHOAL, Luciene Cristina. **Questões de identidade no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira**. Revista Tabuleiro de Letras, número 6, 2013;
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010;
- PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009;
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola**. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1996;
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999;
- RAJAGOPALAN, K. **O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?** IN: SIGNORINI, I. **Linguagem e identidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998;
- ROMERO, Tânia Regina de S. **Características linguísticas do processo reflexivo**. IN: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (Org.) **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004;
- SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blinkstein. São Paulo: Editora Cultrix, 2012;
- SCHÖN, Donald A. **Educating the reflective practitioner**. Washington, DC.: American Educational Research Association, 1987;
- _____. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: Nóvoa, Antonio. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-91;
- _____. **Formar professores como profissionais reflexivos**. IN: **Os professores e sua formação**. Publicações Dom Quixote, 1995;
- SIGNORINI, Inês. **(Des)construindo bordas e fronteiras: Letramento e identidade social**. IN: SIGNORINI, Inês (Org). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998;
- SILVA, Kleber Aparecido da. ARAGÃO, Rodrigo Camargo (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013;

SILVA, Rozirlania Florentino da. **Responsividade do professor de Língua Portuguesa e prática pedagógica: uma análise com professores de escolas públicas do agreste alagoano**. 2015. Trabalho de Especialização (Linguagem e Práticas Sociais) – Instituto Federal de Alagoas, Arapiraca;

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. **As constituições de ethos e os discursos envolventes no ensino de língua portuguesa em contexto de pesquisa-ação**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió;

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. **Conversas com formadores**. IN: SILVA, kleber Aparecido da. ARAGÃO, Rodrigo Camargo (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013;

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. **Os saberes docentes e as constituições de *ethos* de licenciandos/as no programa de iniciação à docência/letras-português: análise das implicações dos discursos envolventes e a necessária inscrição de uma ética do discurso**. – 2017, no prelo;

SUASSUNA, Lúvia; MELO, Iran Ferreira de; ELIAS COELHO, Wanderley. **O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística**. IN: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006;

TARDIF, M. **Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação do magistério**. Universidade de Laval/PUC-Rio, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERDINI CLARE, Nícia de Andrade. **Ensino de Língua Portuguesa: teorias, reflexões e prática**. 2002. Tese de Doutorado – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro;

VIAN JR, Orlando. **Conversas com formadores**. IN: SILVA, kleber Aparecido da. ARAGÃO, Rodrigo Camargo (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013;

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2010;

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores, Idéias e Práticas**. EDUCA, Lisboa, 1993;

_____. **Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico?** IN: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998;

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. **Compreensão e produção responsivas ativas: indícios nas produções dos alunos**. In: ZOZZOLI, R. M. D. (Org.) **Ler e produzir: discurso, texto e formação do leitor**. Maceió: Edufal, 2002. p.17-31;

_____. **A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem.**
Revista Bakhtiniana, São Paulo, 7 (1): 253-269, Jan./Jun. 2012.

APÊNDICES

APENDICE 1 – QUESTIONÁRIO

Aplicado em 20/04/2016

QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM

Nome completo: José Cícero dos Santos Silva

Idade: 30 Estado civil: Solteiro

Endereço: Av. Antônio Lisboa de Amorim-1419, apto 307 Bloco L15

1 - Trabalha na área de educação há quanto tempo?

3 anos

2 - Qual sua formação acadêmica? Fez mais algum curso após sua graduação?

→ Letras - português / Inglês

→ Especializando em Letras

3 - Em qual instituição fez o curso superior e/ou especialização? Em que ano?

Uesmac - 2010 - 2014

Especialização em andamento

4 - Frequenta ou frequentou algum curso de atualização ou capacitação na sua área?

Qual(is) curso(s)? Onde ocorrem geralmente? Não

5 - Qual sua opinião sobre eles?

É de essencial importância para a prática pedagógica e a reciclagem de seus docentes

6 - Nestes cursos de capacitação são discutidas questões sobre o ensino de Língua

Portuguesa?

7 - Há quanto tempo leciona Língua Portuguesa e em quais instituições de ensino

trabalhou? 6 anos

8 - Qual seu vínculo nesta instituição de ensino? Contratado ou efetivo/concursado?

Trabalha em outra instituição de ensino além desta? Qual/ais? → Temporário

→ Monitoria

→ Não

9 - Qual sua carga horária semanal nesta instituição de ensino? Quais anos leciona?

40 horas semanais

1º Anos em tempo integral

10 - Por que você escolheu exercer a carreira de docência em Língua Portuguesa?

Sempre fui apaixonado pela matéria e nunca quis outra profissão.

11 - Como você avalia sua formação acadêmica? Justifique sua resposta.

Fui muito bem formado, tive professores muito competentes e que não deixaram lacunas ao ~~exercer~~ exercerem suas atribuições.

12 - Você exerce outra função empregatícia que não seja na área da educação? Se sim, qual? Não

13 - Gostaria de trabalhar em outra(s) área(s)? Qual(is)? Por quê?
Não

14 - Já participou ou tem participado de alguma atividade de pesquisa/extensão? Se sim, especifique qual(s) e a instituição responsável.
Sim.

15 - Há projetos sendo desenvolvidos nesta instituição? Como geralmente acontecem? Como os avalia?

16 - Você participa ativamente destes projetos ou é responsável pela organização de algum? Se sim, explique como acontece esta participação? Se não, diga por quê?

Não, mas gostaria, porém não tenho o tempo disponível e nem sempre é ofertado.

17 - Que contato tem com os/as professores/as das áreas afins da sua instituição de ensino? Como ocorre?

Sim, sempre. Sempre ocorre nos momentos pedagógicos ou nas horas de departamento.

18 - Com relação ao trabalho com o ensino da língua portuguesa, como os professores de outras disciplinas costumam se posicionar? Explique sua resposta.

Sempre expressam que o fato do aluno não saber ler ou escrever é culpa nossa, porém eles esquecem que suas profissões são docentes e que isso já os colocam na posição de ensinarem além de suas matérias.

APÊNDICE 2 - TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO DA ENTREVISTA

(APLICADA EM 10/05/2016)

1 – Qual a sua concepção de língua no campo do ensino/aprendizagem? Como e onde você acha que a conseguiu?

R- (Pensou um pouco para compreender a pergunta) Então...é::: a língua, que acaba sendo uma:::, um meio social, ele é dinâmico é:::, essa concepção ela vai se dando ao longo da criação mesmo da própria família. Com relação à minha família, por exemplo, sou filho de pessoa do interior, então a concepção de língua da minha família é aquela concepção que é tida hoje como errada. Então existe algumas incoerências linguísticas dentro da...da família, que eu fui adquirindo, óbvio que a faculdade conseguiu podar muita coisa, mas essa concepção eu adquiro da família, do meu meio de vida, das pessoas que estão ao meu redor. E aí a gente vai ao longo do tempo se aperfeiçoando, a::: óbvio, hoje em dia eu posso dizer que a formação conseguiu me direcionar e fazer com que eu consiga me adequar aos ambientes, então, com a minha família eu tenho uma linguagem, na escola eu tenho outra, com meu aluno eu tenho outra, no whats app eu faço a mesma coisa que meus alunos, eu abrevio palavras, tudo isso, mas aí eu vejo qual a pessoa então eu tenho essa concepção de com quem estou falando, e ai é bem tranquilo.

2– Qual sua abordagem de ensino em sala de aula? Para você, quais as implicações dessa abordagem para o aprendizado do discente?

R - (tranquilo na resposta) Então, a minha abordagem dentro da sala de aula, ela é mais dinâmica, eu prefiro a abordagem direta, e aí na questão do questionamento eu gosto muito da conversa e de trazer eles pra a realidade do dia, do dia-a-dia, porque, a pessoa coloca a língua portuguesa muito distante do aluno e na verdade ela é próxima, o aluno sabe fazer tudo que tem lá, então tudo que tem na língua portuguesa ele sabe. Ele não sabe identificar e nem transformar aquilo numa coisa melhorada, né. Então por exemplo, um aluno não sabe argumentar? Sabe. Ele argumenta quando o pai dele vai dar uma surra nele, ele tá argumentando pra não apanhar, então a gente trazer essa realidade pra o aluno traz ele mais próximo daquilo que ele já faz. Qual a diferença? Eu vou ensinar ele argumentar com fatos, com referência, com realidades mais... vamos dizer, institucionais, aí é outra coisa. Mais o aluno, ele já sabe fazer tudo que tem na língua portuguesa, é ele não sabe fazer uma frase? Sabe, ninguém fala incoerente, ou você,

mesmo que você fale assim: eu sou mar mais bom, eu sou o melhor. E esse mais bom, ele dá o sentido e você consegue entender, então se a comunicação é o mais importante, ele entende e ele consegue se expressar, o que você não consegue adequar é a forma da fala, o mais bom, o mais melhor, o mais pior, é uma, um vício de linguagem, é a questão do meio social que ele vive, então é só você adequar, é mais essa questão mesmo.

3– Para você, qual o objetivo do ensino de língua portuguesa? Por que?

R -(tranquilo) Então, é::: o objetivo pra mim seria mais a questão social, eu acho que a língua portuguesa ela é uma:::, não seria um meio social, mas ela é uma lin..., um fato social, um fator social que influencia em como a pessoa te vê. Então por exemplo, se você chegar em qualquer lugar e você falar incoerente com aquilo que as pessoas estão acostumadas a verem elas vão te julgar por aquilo, então a língua portuguesa ela te dá possibilidade, obviamente, de crescer, mas não só de crescer, mas de ser respeitado, porque quando outro olha pra você e você fala corretamente ele já te olha e fala: não é uma pessoa ignorante, porque a pessoa tem esse preconceito, e é complicado pra quem é uma pessoa do interior, que tem os pais que falam errado, ou então mesmo aqui na cidade as pessoas são de interiores, então essa pessoa não fala corretamente , então se ele adquire o acervo linguístico dos pais, ele vai falar corretamente? Não. Então a tendência mesmo é ele pegar o acervo linguístico do pai e usar, mas quando ele tá dentro da sala de aula, a gente começa a podar aquilo que não é erro, mas é inadequação da língua, então a gente começa a podar a ensinar a grafia correta, então ele vai começar a adequar a linguagem a fonologia, a fonética dele e aí ele consegue fazer essa transmissão coerente do que ele quer falar, então as pessoas começam a enxergá-lo de uma outra forma, mais isso.

4– Que fatores interferem na sua atuação como professor? Explique como cada um ocorre e suas possíveis causas.

R- (Tranquilo, momentos de risos) É:::, com relação a ser professor, a gente implica com os problemas do aluno, porque, por exemplo, é:::, o aluno ele vem cheio de várias informações e dentro da sala de aula, eu tenho obrigação de captar, fazer uma captação, então quando eu capto a informação do do aluno, eu vou analisar, tem aluno que é estuprado, tem aluno que é violentado tem aluno que sofre todo tipo de violência, desde sexual à violência física, nós temos alunos que o pai bebe e bota mãe e a filha pra fora de casa e elas passam a noite fora e no outro dia não vai estudar e tudo isso interfere no aprendizado do aluno e ao mesmo tempo, enquanto professor eu não posso me ater a esse fato pra passar a mão por cima dela se tem vários outros

alunos que tão ali pra estudar, então eu acabo ficando numa posição ruim, porque eu não consigo é:::, olhar pro outro e ser imparcial, ao mesmo tempo, porque eu acabo me comovendo com aquela situação e acabo abrindo mão e quando eu abro mão pra um eu tenho que abrir pros outros, porque eles vão cobrar isso também, então essa, é muito complicado essa situação, e aí, ao ensinar, a gente acaba tendo tudo isso e a escola, ela não dá esse suporte, não existe um psicólogo na escola, não existe um assistente social pra fazer esse trabalho, além disso, nós temos material em falta, então o data show é um pra escola inteira, é doze, treze, quatorze, quinze professores, não temos sala de vídeo que pode ser usada uma sala boa, o auditório todo mundo tem que usar, então os laboratórios é um laboratório com cinco laboratórios dentro, então matemática, física, química, biologia é tudo junto, então são quatro laboratórios num só, então a gente não tem espaço físico, não tem estrutura mesmo administrativa, é muito... fica complicado essas relações, e o aluno acaba sentindo isso, também esbarramos no fato numa aula de campo a gente não pode dar, você manda uma ofício pra secretaria num mês, a resposta chega com um ou dois meses depois e é pra dizer não, então como você faz uma aula que seja dinâmica com várias barreiras como essa? Então você tem que plantar bananeira, como a gente fala dentro da sala de aula pra trazer o aluno pra perto. E eu ainda tenho muita sorte, porque apesar de eu ser um pouquinho bruto com os meus alunos, assim na rela... no sentido de dizer: estude, pare com isso, tem... cresça na vida. Então eu brigo muito com eles, chamo atenção mesmo, dou umas puxada de orelha, eles gostam de mim, então quando eu falo que vou sair da da turma eles vão lá, fazer abaixo assinado pra mim ficar e tu... (risos) do, mas é bem engraçado.

5- Como você lida com os fatores interferem na sua atuação? Justifique sua resposta.

R - Com relação a esses fatores, a gente tenta fazer os vários papéis né, então a gente, um aluno tá com fome, a gente leva pra cozinha se a cozinha não quer dar comida, a gente tira do bolso e dar, infelizmente.

Pesquisadora: Já aconteceu de fazer isso?

Várias vezes. Então tem aluno que desmaia, não tem médico, num tem uma pessoa lá que consiga fazer esse acompanhamento, então quem faz somos nós, sobretudo eu, no caso que eu fiz primeiros socorros há muito tempo, então a gente acaba aprendendo a trazer a pessoa de um desmaio, a conseguir acalmar, então tem esses processos, mas nessas atuações a gente acaba fazendo todos os papéis, tem aluno que chama o professor pra bater papo porque ele precisa desabafar, tava apanhando do pai, sendo violentado, tava com fome, então ele chama a gente, as vezes vai pra escola, as meninas as vezes vão pra escola e não tem absorvente pra usar, a

gente fala com a direção, manda comprar, a direção vai lá e..., fica uma coisa muito complicada, porque a gente tenta fazer e não consegue. E com relação às aulas né, a gente faz o que pode, vai pro auditório quando pode, vai fazer aula de campo quando pode, quando não pode a gente faz uma vaquinha, faz uma arrecadação pra alugar um ônibus e vai, tudo isso são barreiras que a gente vai vencendo, e prova, questão de xérox, as vezes tiro em casa, as vezes tem na escola, quando tem na escola dá pra tirar, quando num tem na escola, eu faço na minha casa mesmo e aí a gente vai vencendo da forma que pode, né.

6– Quais propostas você apresenta para solucionar este(s) problema(s)? Explique como essas propostas poderiam ser viabilizadas.

R- Duas propostas que eu acho que seriam interessantes pra essa questão, infelizmente nós não temos como arcar, a menos que seja um projeto é... integrado né, mas assim, a proposta seria trazer um psicólogo e um assistente social pra dentro da escola, porque eles teriam que conviver ali dentro e com isso a gente já ia resolver muitos problemas, né e tirar essa sobrecarga do professor, e essa seria uma viabilidade, pra esse problema eu acho que a ideia seria fazer com a escola uma parceria, trazer os estudantes de psicologia os estudantes de assistente social que precisam fazer esses estágios pra dentro da escola, porque infelizmente esses cursos eles tão é... muito longe da escola, na verdade a escola é o lugar que mais precisa, é ali que tá o foco da da clientela, como eles chamam , tá o foco, tá ali na escola né, pra questão de compra de material a gente esbarra em fatores burocráticos que eu num, eu desconheço particularmente, mas eu acho que a escola com tantos anos poderia nem que seja uma vez por ano comprar um data show ate ter data show suficiente pra todos o professores usarem, porque ainda que o professor use dentro da sala de aula o data show, que ele tenha pra usar, por que as vezes a gente quer mostrar uma imagem, as vezes quer mostrar um slide e não consegue, numa aula de redação é complicado de você tá escrevendo no quadro o tempo inteiro, uma aula de língua portuguesa analisa..., analisar frases, porque texto a gente não analisa, por que quem é que vai escrever um texto no quadro e analisar parte a parte como deveria ser feito? A gente analisa frases, frases não compõem um contexto, você não consegue é comunicar com uma frase, você consegue dá um sentido pra ela, comunicação você não consegue, então essa relação é toda complicada, né.

7 – Como você escolhe os temas abordados em aula?

R- É, com com relação ao meu conteúdo, eu sigo o que a secretaria de educação manda né, então a gente tem um conteúdo que é dado e dentro dos conteúdos a gente tenta abordar os

temas que são relacionado com a vidas deles, todos eles né, então cada sala eu não abordo o mesmo tema, então no dia a dia, na conversa, a gente sempre tá falando alguma coisa, quando você dá um exemplo o aluno surge com uma história, então a partir daquele levantamento que ele faz eu preparo a aula de algum tema e trabalho uma aula ...ali dentro, trabalho redação, trabalho literatura ou língua portuguesa com o tema que é abordado pelo próprio aluno, que aí que seja interessante, que eu veja que vai gerar uma discussão uma forma de eles crescerem ou se tornar um ser crítico, que é a função da escola.

8– Para você, qual a função do livro didático nas aulas? Justifique.

R- Olha, o livro didático, ele poderia ser melhor, porque o livro didático, infelizmente ele não segue a realidade do aluno, porque o que tem no livro didático é uma realidade do sul, é uma realidade de outra..., vamos colocar de outra região, ela deveria ser produzido de acordo com cada região, porque o..., por exemplo aqui, no nosso nordeste né, sobretudo em Alagoas, nós temos variações diferentes das que são estudadas no livro e que o aluno não vê, nós temos a própria construção, o próprio texto, ele é preconceituoso quando você fala né, você vai mandar o aluno ler, ele tem uma variação de outra língua, porque a gente quando chega de uma região pra outra a gente se esbarra nessa situação, então o livro didático, ele acaba facilitando porque o conteúdo tá ali e o aluno precisa ler, mas ao mesmo tempo, ele traz uma realidade aquém, diferente do que o aluno tá acostumado, do que o aluno precisa, porque num tem ... quem é que pega aqui um autor alagoano e trabalha as características dessa terra? Ninguém. O livro didático num traz isso, ele vai trazer uma pessoa aqui de Alagoas, ahh Graciliano Ramos, é Lêdo Ivo e outros e outros, vai, mas só que é uma coisa tão remota é um poema à parte e nunca tem ah...um poema que seja relacionado com essa terra, com esse espaço, como ele conhece o lugar que vive? Torna-se Complicado, né.

9– O que você pensa sobre a sua formação docente?

R- Falha (risos). A formação docente é falha, porque infelizmente a realidade é... diferente, você chega na universidade e você aprende um aluno ideal e esse aluno ideal ele só existe nas falas de Paulo Freire, de Gardner, de Vigotsky, tudo.. aquela pessoa ideal aquele conhecimento de ensino só existe lá, porque qual é o aluno que você chega dentro da sala de aula e ele tá disposto a estudar? Dois, numa sala de cinquenta alunos? Isso é nada, é ninguém. Para além disso, ele tem a desestrutura familiar, que a gente também não pode culpar o aluno disso, mas a escola poderia preparar você para lidar com essas situações, com essas dificuldades que você

vai encontrar dentro sala de aula, você vai chegar lá a professora não fala assim: olha você vai chegar dentro da sala de aula, vai ter uma menina violentada, vai ter é...um menino que rouba, vai ter um que usa drogas, a escola num passa essa realidade, ela fala que o aluno tá lá que ele precisa aprender que você tem que se remontar se reinventar, se fazer quantas vezes você precisar essa reinvenção até atingir o aluno, só que ela esquece de dizer que você não é estudante de psicologia, você não estudou a mente do aluno pra conseguir adentrar naquela mente que já tá formada, que de uma certa forma, o aluno se forma precoce, porque com a realidade, com tudo aquilo que ele vive, ele acaba sendo atingido por uma outra realidade, e o professor não tem essa capacidade, a gente pode reinventar reestrutura, tentar atingir, se vai conseguir? É sorte, infelizmente. Porque o conteúdo não pode ser cobrado como ele deve ser, a verdade é essa, e..., com relação ao pessoal do aluno, ele num, ele não tá disposto a se abrir pra você e você também não tem ferramentas pra adentrar naquela camada espessa que o aluno criou, então essa formação do professor, ela precisava ser prática. Então lá, mesmo na universidade a gente analisa frases, porque não analisar texto? Por que não trabalhar a questão comunicativa? Porque, a::: eu vou introduzir uma aula, eu vou trazer um texto, qual o aluno que lê texto? Nenhum, você pede que o aluno lê e você conta aquele que quer, o outro prefere que você ponha pra fora da sala de aula ou que você brigue com ele do que lê um texto, então, a::: eu vou introduzir minha aula de língua portuguesa com um texto. Você tá fazendo nada, ou você traz as coisas da realidade da vida dele, conversando sobre alguma coisa pra conseguir é::: introduzir o conteúdo, ou você vai chegar lá, ler um texto que não vai ter significado nenhum pra o aluno, que não vai fazer efeito nenhum e acabou. Acabou sua a sua aula ali, então a escola, a universidade, na verdade deveria lhe preparar para isso, pra essa realidade mais próxima do aluno, então... por exemplo, o curso da Rita, fez essa discussão de como a gente trabalha é... o grande vilão que seria a tecnologia dentro da sala de aula, então a gente fez umas reflexões sobre isso, porque não usar ...o celular dentro da sala de aula, em vez de podar o aluno disso? Por que não pôr o aluno pra ler o que ele quer, em vez de direcionar o aluno primeiro? Só que esse trabalho deveria ser feito antes, deveria ser feito do se...xto até nono ano, porque aí o aluno ia pegando o hábito de ler e quando você direcionasse o aluno ele leria o que você quer, mas você fazer isso no ensino médio é impossível, é você dar murro em ponto de faca o tempo inteiro.

10– Quando você assumiu a sala de aula, sentiu alguma dificuldade em realizar sua prática?

R- Medo (risadas). Medo porque você entrar dentro da sala de aula pela primeira vez e se deparar com pessoas usando drogas, quebrando cadeira, xingando, é muito complicado, e obvio, é um choque de realidade. Porque você vem da universidade e você fala assim: uau, eu vou entrar dentro da sala de aula e o aluno vai tá lá esperando essa aula que vai acontecer. Só que quando chegar lá, você fala, se não der certo a culpa é minha e você tem essa certeza que a culpa é sua se não der certo. E quando você entra dentro da sala de aula você fala: eu tô num campo de guerra, e eu não sou o culpado dessa guerra porque eu cheguei aqui e ela tava, então eu vou tentar organizar esse caos que tá aqui pra ver se eles pelo menos conseguem buscar alguma coisa. Então é isso que o professor acaba fazendo dentro da sala de aula, organizando o caos que tá, a confusão que tá, e aí parando e começando a passar conteúdos pra tentar abrir a mente deles pra um novo horizonte. Infelizmente essa é a guerra, mas no primeiro dia de aula eu digo que eu tive medo, eu cheguei dentro da sala de aula e tinha aluno fumando maconha, fumando maconha dentro da sala de aula e dizendo que: “nada véi, quem é o professor que vai me ensinar português? (imita a fala do aluno). Então é muito complicado, então algumas vezes ou você se coloca um super-homem na vida, que é pra poder vencer aquela dificuldade de enfrentar o aluno, porque se você não peitar ele, ele acha ele que pode mais que você, e aí ou você tem que malear mesmo e analisar muito bem o que vai falar, porque você não pode ser grosseiro demais, porque senão o aluno já quer te pegar lá fora com uma faca, uma arma. Porque se ele viesse tranquilamente...na mão a gente se resolvia, mas com a arma quem é que vai se livrar, né? Como é que a gente faz. Então as vezes você tem que ser grosso mesmo, outras vezes você tem que ser maleável, outras você tem que passar pra direção pra resolver e vai aprendendo, mais isso a gente aprende dentro da sala de aula, não aprende na universidade. E essa relação torna-se complicada, porque você estuda uma coisa, na prática você faz outra e a secretaria de educação manda você fazer outra. Então como fazer um um, desse trinômio todo que acontece, como trazer o conhecimento? Você tem que adquirir na prática, tão, hoje em dia, eu entro dentro da sala, pode entrar um traficante, eu não tenho problema nenhum com ele, então eu sei lidar com qualquer um. Já dei aula à noite e o aluno chegou pra mim, pegou um trabalho e falou: Tá aqui, dê qualquer nota. Eu falei: eu não estudei cinco anos da minha vida pra pegar e dar qualquer nota, não, se você quiser, eu sento aqui com você e faço o trabalho, agora qualquer nota eu num dou não, nem vou receber. Então ele ficou um pouquinho chateado, no outro dia ele falou: me ensine a fazer. Então aí foi outra coisa, eu fui lá, devagar, ensinei metade, não tava certo mas era metade, no depois eu ensinei outra metade, até ficar certo, então a gente vai nesse sistema de aprendizado, por exemplo, tem informação que a gente não dá

completa, dá metade, não é que esteja errada, mas está incompleta, e o aluno nem num sabe disso, e a gente vai fazendo essa adaptação porque ele precisa aprender e pra aprender nem sempre dá a informação completa é a melhor forma.

APÊNDICE 3 – TRANSCRIÇÃO DOS REGISTROS DE CONVERSAS COM O PROFESSOR (RCP)

1º Registro de Conversa com o Professor (RCP): 27/04/2016

Professor: porque, por exemplo, tem 12 projetos pra gente fazer

Pesquisadora: já começou a desenvolver algum?

Professor: a gente vai...hoje eu vou dar estudo orientado, vou dar pro 1º B estudo orientado, aí...tem o projeto integrador que a gente vai falar de transito, solidariedade, aí pra botar um projeto inserido em outro, ainda tem o Gerat que vai ser música, ainda tem o projeto junino, é tanta coisa pra dar conta e eu fico só olhando, porque eles não se organizam.

Pesquisadora: aí que tempo o professor tem pra preparar as aulas né?

Professor: a gente tem que preparar em casa, num tem como...eu faço os slides todos aí reviso tudo e coloco e monto aí vejo, aí tem coisa que não dá, aí eu vencer esses empecilhos, os computadores, a gente pediu pra botar o Windows, aí a secretária de educação disse que não pode, não pode, não pode.

Pesquisadora: os vírus né, não sei o que, diz que o Linux ele impede que o...

Professor: o que é mentira né, porque quando a gente tira o pendrive daí que bota no computador, tá cheio de vírus.

Pesquisadora: Vírus, é...mas num, acho que passa vírus mas num fica nele, né

Professor: num sei, eu sei que a gente fica tentando faze as coisas e tudo contra o tempo.

Pesquisadora: contra o tempo, contra essas situações...né

Professor: aí vem os projetos que... e assim, as diretoras ainda são mais tranquilas, porque apesar delas irem lá cobrar, a gente conversa e tudo e elas entendem, mas assim, elas cobram.

Pesquisadora: Vamo lá pra você curtir o seu intervalo, né, que ninguém é de ferro.

Professor: E eu ainda tenho que ler ainda tenho que fazer o projeto...tenho que fazer um monte de coisa...

2º Registro de Conversa Com o Professor (RCP): 04/05/16

Professor: prova facinho facinho...

Pesquisadora: É finalizando a nota do segundo bimestre?

Professor: Oi?

Pesquisadora: É finalizando a nota do bimestre é?

Professor: é...é porque da primeira eles apresentaram [aquele trabalho] aquele que eles num fizeram, aí fizeram cinco pessoas, aí vou colocar...o problema é que eu tenho que corrigir essa prova essa semana, na ôta semana eu já tenho que fazer a recuperação. Segunda-feira tem que dar a revisão e quarta já...

Pesquisadora: Então segunda-feira você já tem trazer o resultado dessa prova?

Professor: Oi?

Pesquisadora: Já tem que trazer o resultado dessa prova na segunda?

Professor: gesto positivo

Pesquisadora: de todas as turmas?

Professor: das cinco ... eu tenho que dizer pra eles que a gente tem..., na verdade amanhã acaba o primeiro bimestre, a gente entra no processo de recuperação

Pesquisadora: é uma semana ou duas para recuperação?

Professor: uma semana

Pesquisadora: eeee, na próxima já é segundo bimestre?

Professor: na próxima já é o segundo, aí na teoria a gente tem até sexta-feira para cumprir as provas, que é essa semana que termina, na outra a gente já faz a recuperação. Que dia ... que é quarta-feira ...ininteligível

[...]

Professor: no segundo bimestre a gente vai trabalhar mais literatura e língua portuguesa, aí... focar nisso.

Pesquisadora: então o bimestre termina semana que vem?

Professor: não, o bimestre termina amanhã

Pesquisadora: mas não é com a recuperação que conta?

Professor: no calendário termina no dia 05

Barulho e silêncio

Professor: Porque cronograma termina dia 05

Pesquisadora: mas não houve todas aquelas paradas num foi dia de semana?

Professor: Então, mas esses dias eles vão pra o final do ano

Pesquisadora: mas não podia prolongar um pouco o bimestre?

Professor: na minha concepção, sim, mas num deixaram

Pesquisadora: aí no caso encolhe o bimestre pra no final do ano o outro ficar maior?

Professor: ai essas aulas teoricamente tem que ser repostas, alguns textos {ininteligível}, só que a diretora manda a gente ir repondo dia de sábado, faltou uma aula repõe, faltou algum

professor, repõe, só que a gente fica sem saber quando é que isso vai acontecer. Por exemplo, faltou um professor aí eles manda adiantar as aulas, aí mandaram adiantar as aulas e a gente tarde ia fazer essas reposições, só que, o que que acontece: faltou água, aí eles não tem como ficar aqui, porque não tem lanche e não tem almoço, e eles almoçam aqui e não podem ficar o dia todo com fome e esses banheiros nojentos do jeito que são.

Pesquisadora: e segunda feira eles foram embora a tarde?

Professor: Oi?

Pesquisadora: segunda-feira eles foram embora.

Professor: eles foram embora 10horas, aí a gente finge que dá aula e [eles fingem que aprendem].

3º Registro de Conversa com o Professor – 08/06/16

Professor: Pior que a gente fica sem saber o que fazer [ininteligível] aí eu me pergunto, como é que a pessoa tá no primeiro ano [...] sinceramente, eu não sei o que fazer.

Pesquisadora: Pior que eu fico aqui me questionando, o que fazer?

Professor: eu ainda forço a fazer os exercícios, mas se a pessoa não quer né.

Pausa...

Professor: aí já pedi ajuda, aí a coordenadora diz que não tem o que fazer, porque tem que dar o conteúdo.

Pesquisadora: você falou com a coordenadora hoje?

Professor: eu falei com a coordenadora ela disse que não pode fazer porque tem que dar o conteúdo que eu já atrasei.

Pesquisadora: conteúdo de que, do livro?

Professor: simmm.

Pesquisadora: é:::, você já atrasou por causa do assunto sobre redação, foi isso?

Professor: foi porque eu atrasei pra passar redação, que eles continuam sem saber.

Pesquisadora: e por que você não pergunta pra ela, assim o que é mais importante, o conteúdo do livro didático ou eles serem bons leitores?

Professor: então, mais aí o conceito da escola é que o aluno precisa ser bom leitor e que o aluno precisa aprender, só que aí você se depara com o sistema, que prioriza conteúdo, que prioriza conteúdo, por exemplo, se eu chegar no Sageal e não coloco na caderneta se não tiver a quantidade de conteúdo, eu sou chamado, entendeu... eu sou chamado porque precisa ter o

conteúdo, aí pra mim é inviável por exemplo, registrar um conteúdo que eu não dei, principalmente porque os conteúdos do primeiro ano eles precisam no segundo (ano), aí é um complemento, só que o sistema não dá condições.

Pesquisadora: é uma situação...vira uma bola de neve.

Professor: e que não funciona, porque por exemplo, é você termina e você já tem que começar a fazer outra coisa, você termina a primeira e já tem que começar a fazer outra.

Pesquisadora: é importante pensar sobre isso...

Professor: pior que a gente fica sem saber o que fazer, porque pra isso aqui você teria que começar do zero, você teria que abandonar os conteúdos e começar a interpretação do zero, aí como fazer isso? Porque se você começa do zero eles já acham chato e não querem fazer, não querem ler, o que é pior do que tudo, porque se lessem pelo menos desenvolviam o senso, mas nem isso, impossível. Aí na outra lá, na outra lá, aí eu falei com a outra coordenadora, aí ela disse olhe, professor, tente fazer um acordo com eles pra ver se você consegue fazer o seguinte, dá o conteúdo em uma aula e na outra você trabalhar as dificuldades deles, falei eu vou tentar conversar com eles aí eu vou ver se isso vai funcionar, pra pegar fazer um diagnóstico de problemas além dos que eu já vi e outros, que é pra gente colocar em prática, eu fico sem saber o que fazer ou o que dizer.

ANEXOS

ANEXO 1 – DADOS RETIRADOS DO ANUÁRIO BRASILEIRO

Porcentagem de professores da Educação Básica por escolaridade
Por regiões e unidades da federação – 2014 (Em %)

Unidade da federação	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Médio Normal/ Magistério	Superior			
				Total	Com licenciatura	Sem licenciatura	Com pós-graduação*
BRASIL	0,3	11,2	12,3	74,2	47,9	8,4	31,5
Região Norte	0,4	17,9	13,2	48,3	42,7	5,4	19,7
Roraima	0,4	5,9	5,8	87,9	79,2	8,7	42,1
Acre	2,7	23,1	8,5	45,7	40,4	5,2	22,4
Amazonas	0,6	17,9	9,7	71,8	66,6	5,3	18,3
Roraima	1,3	21,5	11,8	45,3	59,9	5,4	27,9
Pará	0,3	22,1	17,1	40,5	55,4	5,1	13,3
Amapá	0,1	11,1	18,9	49,8	63,6	6,3	22,8
Tocantins	0,4	9,2	11,0	79,4	74,1	5,2	24,0
Região Nordeste	0,4	17,1	20,0	42,5	55,1	7,4	24,4
Maranhão	0,3	14,4	35,9	49,5	44,7	4,8	20,6
Piauí	0,7	15,4	15,8	48,2	61,3	6,9	24,2
Ceará	0,1	21,5	8,8	49,6	61,7	7,9	25,1
Rio Grande do Norte	0,3	14,8	10,0	74,9	63,0	11,9	27,7
Paraíba	0,3	17,7	15,7	46,3	56,2	10,1	26,5
Pernambuco	0,3	13,9	21,1	44,7	56,6	8,1	25,7
Alagoas	0,5	22,7	22,4	54,4	47,5	6,9	19,5
Sergipe	0,3	10,1	11,7	77,8	66,3	11,6	31,6
Bahia	0,5	18,8	21,6	59,0	52,8	6,2	32,9
Região Sudeste	0,1	4,5	10,0	83,3	74,5	8,8	29,8
Minas Gerais	0,1	7,4	8,8	83,7	74,7	9,1	31,3
Espírito Santo	0,0	5,7	2,1	92,1	82,3	9,9	74,0
Rio de Janeiro	0,2	5,8	23,6	70,4	59,3	11,2	19,7
São Paulo	0,1	6,5	6,5	86,9	79,2	7,7	28,5
Região Sul	0,3	9,4	7,2	82,9	73,9	8,9	49,5
Paraná	0,1	7,3	5,4	87,2	79,2	7,9	61,9
Santa Catarina	0,2	15,2	5,0	79,6	68,4	11,2	45,3
Rio Grande do Sul	0,5	8,6	10,7	80,3	71,8	8,5	38,8
Região Centro-Oeste	0,2	9,1	3,6	87,1	74,6	12,5	34,7
Mato Grosso do Sul	0,1	6,7	2,6	90,6	83,0	7,6	35,7
Mato Grosso	0,5	9,2	2,5	87,7	66,5	21,2	43,8
Goiás	0,2	12,3	4,4	83,1	73,8	9,3	31,1
Distrito Federal	0,0	4,9	4,0	91,0	77,3	13,7	40,6

Fonte: MEC/Inep/DEED - Síntese Estatística da Educação Básica.

*Fonte: MEC/Inep/DEED - Microdados Censo Escolar - Elaboração: Todos Pela Educação.

Nota: (B).

ANEXO 2 – ENTREVISTA COM GERALDI

pedagogiadidaticamente

sexta-feira, 19 de fevereiro de 2016

Entrevista: João Wanderley Geraldi

Entrevista: “Professor não pode ter medo de errar”

Assunto: Uso social da língua

Autor: João Wanderley Geraldi, NPL nº 10



Professor não pode ter medo de errar

América Marinho

O que levou o lingüista e professor universitário a se preocupar com as questões de ensino da língua na educação básica?

Eu comecei como professor de ensino noturno na educação básica. Quando fui para a universidade, levei minha experiência e minha história de vida. Isso me fez pensar no trabalho do professor como atividade acadêmica voltada para pesquisa e também na preocupação que se deve ter com o contexto nacional da educação. Um segundo aspecto, sem sombra de dúvida, é uma postura política: acho que a atitude de interferência do professor é fundamental e a universidade não pode ficar de fora das questões da sociedade.

Desde a publicação do livro *O texto na sala de aula* (1984), aprendemos que o ensino e a aprendizagem da língua precisam desenvolver-se por meio de situações em que falar, ler e escrever tenham finalidade real. O que isso significa?

Na década de 1980, quando comecei a tratar disso com base em uma perspectiva discursiva da linguagem, os objetivos escolares da produção de texto eram extremamente limitados, voltados à questão da avaliação, à questão da correção. A idéia era criar uma espécie de escola mais produtiva – embora hoje a palavra esteja extremamente complicada, pois tem sido usada no sentido de concorrência no mercado. Na época era em contraposição a uma escola reprodutiva. Por exemplo, numa escola em que é difícil o acesso a material de literatura infantil, o professor corre atrás de textos adequados para as crianças. O que pode ser mais adequado para o primeiro, segundo e terceiro ano do que os textos contados, produzidos pelos próprios alunos?

Esse material, depois de trabalhado pelo professor e ilustrado pelas crianças, pode se transformar em uma obra que fica na biblioteca e pode ser lida por outros alunos. Sua passagem pela escola é marcada por sua obra. Ao não jogar fora a história contada, o papel, o desenho e a cultura - ao mantê-los na biblioteca - você começa a criar uma coisa que valorizamos muito, a memória.

Para alguns professores, a compreensão de que o ensino da língua se dá por meio dos usos sociais foi como um “abre-te, Sésamo”, para outros, uma enorme dor de cabeça. Como você vê essas duas reações?

A criança participa dos usos sociais da escrita antes de entrar para a escola. Impedir esse uso na escola é separar o sujeito da sua própria vida. Muitos professores tentam essa separação, em função do processo de alfabetização. Na verdade esse processo seria muito mais produtivo se levasse em conta os usos sociais da língua.

Aprendizagem não é só um processo de apreensão; é um processo de reflexão sobre aquilo que eu aprendo. Essa reflexão altera tudo o que eu pensava antes, porque desloca o conjunto de conceitos de que disponho para acessar o mundo. Eu diria que, quando a criança começa a refletir e interpretar a escrita, esse conhecimento passa a ocupar um lugar em sua vida. A reação dos professores depende da história de cada um. Aqueles que naquela época já eram contra a ortodoxia da escola se aproximam das nossas idéias; os que eram ortodoxos pensavam que, se não ensinassem a gramática como estavam acostumados, ficariam perdidos sem ter objeto para ensinar.

Que gêneros devem ser privilegiados no currículo da educação básica?

Qualquer gênero pode ser ensinado na escola, o que não quer dizer que todos os gêneros devam ser ensinados na escola. Mas o que está acontecendo a partir dos anos 90 é a crença de que todos os gêneros têm de ser ensinados na escola. Isso é um absurdo, pois se os gêneros têm que ver com as atividades humanas, por que eu vou supor que uma pessoa só conhece um gênero se for ensinado na escola? Por exemplo, se eu não tenho nenhuma situação planejada na escola, nem a necessidade das crianças mandarem um ofício para o prefeito, ensinar ofício vai tornar-se parte da obrigação de trabalhar todos os gêneros. Agora, para quê? Vai chegar o momento que eles vão aprender a fazer o ofício, que esse conhecimento vai se tornar necessário; na hora que eles forem para grêmio estudantil, avançarem no processo escolar. Os que têm essa concepção de trabalho esquecem inclusive de gêneros que são acadêmicos; circulam e são importantes dentro da escola, como o resumo, a anotação, a dissertação. Não faz mal que um aluno, durante todo seu processo de escolaridade, não tenha feito nenhum texto no gênero X ou Y. Ao longo da vida, ele vai aprender a usar aquele que tiver necessidade.

De que critérios o professor deve se valer para indicar a leitura de textos literários de boa qualidade?

A noção de ‘literatura de qualidade’ varia ao longo da história. Eu prefiro a idéia do grande tempo. Nós vivemos um grande tempo. Nesse tempo, há notas que permanecem, outras ficam anos esquecidas e ressurgem. Por exemplo, no século XVI, os textos de Shakespeare eram da literatura popular e hoje são considerados clássicos. Penso que a liberdade do leitor de construir sua caminhada é o principal critério que o professor pode ter. Todos nós somos capazes de fazer nossa caminhada de leitura. Em minha experiência de trabalho, vi alunos que começaram lendo *Éramos Seis*, de Maria José Dupré, e terminaram lendo *Sargento Getúlio*, de João Ubaldo Ribeiro. Essa liberdade permite que a criança possa de fato começar lendo o que nós consideramos leitura barata e terminar lendo literatura de boa qualidade. Agora, se ela começou com literatura barata e terminou com literatura barata, é porque na sala de aula não estavam circulando outros livros. Livro de boa qualidade é o livro que os leitores gostam de ler. O que é um livro bom para criança? É aquele que a criança lê com prazer, que ela tem vontade. É preciso abrir um leque. Acho que isso explica melhor o conceito de liberdade que eu estou trazendo.

Para finalizar, que recado daria aos professores brasileiros, leitores desta publicação?

Que o professor não tenha medo de errar. Aprende-se muito errando. Acredite que o aluno com o qual você errou, vai aprender muito mais. Quando mais tarde o aluno disser ‘aquele professor errou quando fez tal coisa’, vai mostrar onde você acertou. Se você errou não se culpe, você está fazendo o máximo que pode no momento.

Também acho essencial que os responsáveis pelas políticas públicas olhem para o professor como gente, da mesma forma que os professores precisam olhar para o aluno como gente. Isso cria outro compromisso; cria diálogo, cumplicidade. Cria a possibilidade de ultrapassarmos os limites que nós mesmos temos nos imposto ao longo da história. Porque os limites e crises de hoje na educação fomos nós mesmos que criamos ao longo da história, não foi algo que caiu do céu. O caminho se faz ao caminhar. Caminhar é um processo às vezes doído, às vezes alegre. E nós estamos caminhando.

Fonte:

<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/entrevistas/artigo/1370/entrevista-professor-nao-pode-ter-medo-de-errar>