



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

KATHIA MARIA BARROS LEITE

**REFLETINDO SOBRE AS CONSTITUIÇÕES DE *ETHOS* DE UMA PROFESSORA
DA REDE PÚBLICA DE ALAGOAS: UMA PESQUISA INTERPRETATIVA**

**MACEIÓ
2017**

KATHIA MARIA BARROS LEITE

**REFLETINDO SOBRE AS CONSTITUIÇÕES DE ETHOS DE UMA PROFESSORA
DA REDE PÚBLICA DE ALAGOAS: UMA PESQUISA INTERPRETATIVA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

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

MACEIÓ

2017

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecária Responsável: Janaina Xisto de Barros Lima

- L533r Leite, Kathia Maria Barros.
 Refletindo sobre as constituições de Ethos de uma professora da rede pública de Alagoas : uma pesquisa interpretativa / Kathia Maria Barros Leite. – 2017.
 156 f. : il.
- Orientadora: Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima.
Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2017.
- Bibliografia: f. 132-135.
Anexos: f. 136-156.
1. Linguística aplicada. 2. Profissão docente. 3. Produção textual. 4. Análise do discurso. I. Título.

CDU: 81'33

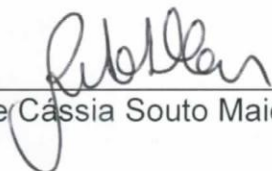
TERMO DE APROVAÇÃO

KATHIA MARIA BARROS LEITE

Título do trabalho: "REFLETINDO SOBRE AS CONSTITUIÇÕES DE *ETHOS* DE UMA PROFESSORA DA REDE PÚBLICA DE ALAGOAS: UMA PESQUISA INTERPRETATIVA"

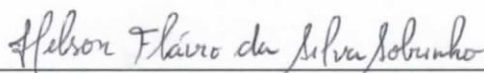
Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRA em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

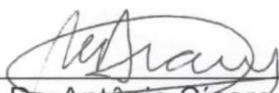


Profa. Dra. Rita de Cassia Souto Maior Siqueira Lima (PPGLL/Ufal)

Examinadores:



Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho (PPGLL/Ufal)



Prof. Dr. Antônio Cicero de Araújo (Ufal)

Maceió, 24 de julho de 2017.

A minha filha Katharina e a minha mãe Maryane, por dividirem comigo os melhores aprendizados da vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por abrir meus caminhos e me possibilitar a andar e seguir sempre no caminho certo, por estar comigo e me proteger.

À minha orientadora, Rita de Cássia Souto Maior, que olhou para mim e me deu a sua mão, seu tempo e seus cuidados para que eu soubesse o caminho que iria trilhar, não poupando um minuto da sua atenção a mim, desde 2007 até hoje. Agradeço, especialmente, por ter mostrado para mim o *ethos* mais coerente de tudo que um professor deve ser com suas ações e palavras.

À Ana, por ter me mostrado tantas coisas da educação; por ter me deixado entrar em sua vida, no seu mundo profissional e, por fim, ter se tornado amiga.

A todos os colegas do curso de Extensão, por tudo que aprendi e vivenciei com vocês.

Ao PPGLL, por abrir as suas portas e nos deixar enveredar por esse universo que é a Linguística Aplicada. Meus agradecimentos se direcionam especialmente aos professores Sergio Ifa, Paulo Stella, Rita Zozzoli, por terem despertado em mim questões linguísticas e sociais que até então nunca havia pensado.

A minha mãe Maryane e ao meu “bomdrastro” Mozart, pela força, pela espera e pelas alegrias e por serem meus professores na vida.

As minhas irmãs Rita de Cássia, Ana Carla, Jany e ao meu irmão Lucas, pelo apoio, carinho, amor e admiração, e por ficarem com a minha filha para eu poder estudar, observar as aulas, participar dos eventos.

Ao meu Pai, Nilton Barros, a minha vizinha Nadir e minha vó Dores (*In memoriam*), por estarem ao meu lado na vida e terem derramado um pouco desse amor que há em mim.

Ao meu eterno amigo e hoje namorado, Marcos Rodrigues, pela força, por me trazer serenidade e paz nos momentos de tensão, lágrimas e estresses, por ter segurado a minha mão nessa caminhada árdua. Obrigada pelo seu amor e paciência!

A todos que torceram e torcem por mim e pela minha felicidade: minha família, meus colegas, alunos e amigos. Vocês todos, juntos, fazem a minha vida mais alegre.

Por fim, a você filha, sempre para você dedicarei todas as minhas vitórias e agradecerei a Deus a sua presença em minha vida; a você que soube ouvir meus sonhos, a quem eu queria sempre levar comigo, mesmo sem poder; a você que trocou muitas vezes os desenhos e as brincadeiras para poder me acompanhar nas aulas e nos desafios que a vida acadêmica nos impõe.

SUMÁRIO

UM POUCO DE ANTES.....	12
INTRODUÇÃO	16
1 <i>ETHOS</i>	26
1.1 CONCEITOS E NOÇÕES SOBRE <i>ETHOS</i>	26
1.2 O ESTUDO DO ETHOS DISCURSIVO	31
1.3 <i>ETHOS</i> DE PROFESSORES: O QUE OBSERVAR?	37
1.3.1 IMAGENS DE ONTEM E DE HOJE NA CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR.....	46
1.3.2. <i>ETHOS</i> DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ATUALIDADE.....	51
2 PRODUÇÃO DE TEXTO NA CONTEMPORANEIDADE	55
2.1 CONSIDERAÇÕES RELEVANTES SOBRE LÍNGUA E SOCIEDADE	55
2.1.1 A língua pela perspectiva dialógica	56
3 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	76
3.1 CONCEITUANDO A PESQUISA QUALITATIVA E A ÉTICA EM PESQUISAS EM LINGUÍSTICA APLICADA	76
3.2 PESQUISA-AÇÃO	80
3.3 O DETALHAMENTO DA PESQUISA.....	85
3.3.1 Do recorte do <i>corpus</i>	87
3.3.2 Da Coleta dos dados.....	87
Luzia - a professora participante	90
Luzia e a/s escola/s.....	92
3.3.6 Luzia e os Alunos	95
3.4 A relevância dos dados.....	96
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE	98
4.1 OS ESTUDOS DE LINGUÍSTICA APLICADA NA FORMAÇÃO DO DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA	98
4.2 DISCURSOS ENVOLVENTES NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE LUZIA	104
4.3 QUAIS DISCURSOS DE LUZIA NORTEIAM SEU ENSINO COM PRODUÇÃO DE TEXTO	110
4.4 <i>ETHÉ</i> REVELADOS POR LUZIA A PARTIR DOS DISCURSOS	116
4.4.1 <i>Ethos</i> de pesquisadora	119
4.4.2 <i>Ethos</i> de professora autocrítica	122
4.4.3 – <i>Ethos</i> de professora envolvida	124

4.4.4 <i>Ethos</i> de professora impotente.....	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133

ÍNDICE DE TRECHOS

Trecho 1	Rabisco de caderno de aluna especial	14
Trecho 2	Último Relato de Luzia após as observações - 2015	40
Trecho 3	Último Relato de Luzia após as observações - 2015	43
Trecho 4	Entrevista feita durante o projeto de extensão - 2014	45
Trecho 5	Entrevista feita durante o projeto de extensão - 2014	68
Trecho 6	Entrevista feita durante o projeto de extensão - 2014	69
Trecho 7	Relato de sala de aula – 25 de abril 2014	70
Trecho 8	Relato de sala de aula – 25 de abril 2014	70
Trecho 9	Último Relato de Luzia após as observações	74
Trecho 10	Último Relato de Luzia após as observações	75
Trecho 11	Último Relato de Luzia após as observações	75
Trecho 12	Relato sobre leitura – feito em sala	92
Trecho 13	Último Relato de Luzia após as observações	93
Trecho 14	Trecho de <i>e-mail</i>	93
Trecho 15	Entrevista inicial	95
Trecho 16	Entrevista inicial	95
Trecho 17	Último Relato de Luzia após as observações	97
Trecho 18	Entrevista feita durante o projeto de extensão - 2014	101
Trecho 19	Último Relato de Luzia após as observações	102
Trecho 20	Último Relato de Luzia após as observações	103
Trecho 21	Relato sobre a produção da crônica	104
Trecho 22	Planejamento anual de Luzia - 2015	106
Trecho 23	Relato sobre a produção da crônica	106
Trecho 24	Último Relato de Luzia após as observações	106
Trecho 25	<i>E-mail</i> sobre o quadro avaliativo de produção de texto feito por Luzia	107
Trecho 26	Relato sobre leitura – feito em sala	107
Trecho 27	Entrevista feita durante o projeto de extensão - 2014	108
Trecho 28	Relato sobre a produção da crônica	109
Trecho 29	Último Relato de Luzia após as observações	111
Trecho 30	<i>E-mail</i> sobre o quadro avaliativo de produção de texto feito por Luzia	114
Trecho 31	Último Relato de Luzia após as observações	115
Trecho 32	Relato sobre a produção da crônica	118
Trecho 33	Último Relato de Luzia	119
Trecho 34	Último Relato de Luzia	120
Trecho 35	Entrevista feita durante o projeto de extensão - 2014	120
Trecho 36	Relato sobre leitura – feito em sala	120
Trecho 37	Último Relato de Luzia após as observações	120
Trecho 38	Retirado do diário da pesquisadora 09/08/2015	121
Trecho 39	Último relato de Luzia	122
Trecho 40	Relato sobre a produção da crônica	122
Trecho 41	Relato sobre a produção da crônica	123
Trecho 42	Último relato de Luzia	123
Trecho 43	Último relato de Luzia	125
Trecho 44	Diário da pesquisadora	125
Trecho 45	Último Relato de Luzia após as observações	126
Trecho 46	Último Relato de Luzia após as observações	126

RESUMO

Esta pesquisa reflete sobre os *ethé* de Luzia, uma professora da rede pública do Estado de Alagoas. O objetivo é observar as imagens constituídas pela docente, a partir da reflexão de sua própria prática, apoiando-se nos conceitos-chave de *ethos* discursivo de Maingueneau (2006, 2008, 2013, 2014), nas reflexões de Amossy (2013), Souto Maior (2009, 2012) e nas considerações de Zeichener (1998) sobre a pesquisa e a formação docente. Esta investigação se enquadra na perspectiva teórica da Linguística Aplicada, ao passo que lida com a abordagem das temáticas educacionais propostas por Moita Lopes (2009, 2013) e Rajagopalan (2013). Dessa forma, apresentam-se nesta pesquisa dois questionamentos: que conceito de produção de texto é dado pela professora colaboradora, a partir das observações e do contexto da pesquisa? E que *ethé* são constituídos a partir dos discursos proferidos por Luzia, dentro e fora da sala de aula? A abordagem metodológica é de cunho qualitativo, baseada em Chizzotti (2014). Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: entrevistas, observação direta, gravações e relatos escritos. No tocante aos resultados, em síntese, observa-se que os *ethé* como pesquisadora, impotente, produtora de textos e (não) convencional podem ser elencados na pesquisa, os quais refletem a condição do professor que busca uma saída para superar a ineficiência da formação acadêmica através de cursos de formação. Por fim, nota-se que mesmo que o professor deseje ser um profissional diferente, o deslocamento da sua função de professor bem como o conjunto de conhecimentos escolares o contradiz. Assim, ele se vale, quase sempre, do *ethos* de professor controlador da aprendizagem, o qual busca a profissionalização, mas se torna alheio a ela, frente às falhas educacionais.

Palavras-chave: Reflexão – *Ethos* – Professor – Produção de texto

ABSTRACT

This research reflects on the *ethos* of Luzia, a teacher at a public school in the State of Alagoas. The study proposes to observe the images formed by the teacher, from the reflection of her own teaching practice, relying on the key concepts of Maingueneau's discursive *ethos* (2006, 2008, 2013, 2014), in the reflections of Amossy (2013), Souto (2009, 2012) and in Zeichener's (1998) ponderings on teacher research and training. This research is based on the theoretical framework of Applied Linguistics, as it deals with the approach on educational themes proposed by Moita Lopes (2009, 2013) and Rajagopalan (2013). Thus, the research raises two questions: what concept of text production is given by the participant teacher toward the observations and the context of the research? And what *ethos* are constituted from the speeches given by Luzia inside and outside the classroom? Methodology wise, this research is qualitative, based on Chizzotti (2014), and the tools used to collect data were interviews, direct observation, recordings and written reports. As for results, in short, it is observed that the research can list the *ethos* as a researcher, powerless, producer of texts and (non) conventional, which mirror the conditions of a teacher who seeks a manner to overcome the inefficiency of her pedagogical upbringing through training courses. Finally, it is noticed that even if the teacher wishes to be a different professional, misattributions of her teaching function as well as school structure contradicts her. In this manner, she often resorts to the *ethos* of a controlling teacher, who wants to specialize herself, but becomes alienated from it due to academic shortcomings.

Key-words: Reflection – *Ethos* – Teacher – Text production

UM POUCO DE ANTES...

**Não há nada mais intrigante do que montar um
quebra-cabeça e descobrir que o mistério continua.**

(DEXTER)

Quero iniciar este trabalho lembrando a minha formação. Tive toda ela voltada à pesquisa em literatura, até que um dia, depois das aulas de Estágio Supervisionado, mais precisamente, ministradas por minha orientadora, Rita de Cassia Souto Maior, deparei-me com o previsível: tornar-me professora, constituir-me professora. Mas, como? Como respostas ao meu questionamento, tive um encontro, informal, com Rubem Alves, através de um artigo publicado no jornal *Folha on-line*, o qual me dizia: “Só aprende quem tem fome”, “Não quero a faca nem o queijo: eu quero FOME”, “os professores perdem muito tempo ensinando as respostas”.

Essas frases permearam minha vida profissional durante muito tempo e foi nelas que eu encontrei, muitas vezes, a forma de driblar a barriga cheia de tecnologia dos meus alunos, principalmente quando se tratava de produção de texto. “Escrever, professora, de novo?”; “Eu não sei escrever, professora!”. Frases como estas rondavam minha mente também de barriga cheia e conformada com os planejamentos “pré-cozidos” dos livros didáticos e dos cursos de formação feitos pelas editoras. Mas sempre tem um dia em que queremos a nossa própria receita, “um bolo para falar que é seu”, um macarrão que só nós sabemos fazer. Assim, o meu dia de mudar a receita chegou. E eu comecei a cozinhar novos planejamentos, novos métodos e vi que o cheiro de tempero novo, realmente, trazia fome; desse modo, vieram os livros-áudio, meu primeiro *best seller*, histórias em quadrinhos digitais, jornais com textos dos alunos, resenhas com mural virtual, museu virtual – para construir autobiografia, entre tantas outras receitas já utilizadas. Essas eram minhas, eu dei a elas o tempero da fome, e os meus alunos correspondiam com a vontade de comer. E isso acontecia porque, como afirma Franchi (*apud* GERALDI, 2004, p. XI),

na escola, na produção e na compreensão dos textos e na análise linguístico-gramatical (intuitiva) das operações envolvidas nesses processos, a linguagem não se dá como objeto epistemológico. Dá-se por inteiro, em sua dimensão política, histórica e social, contextual. Dá-se como um acontecimento interativo e multifacetado, estruturante mais que estrutura.

Comungando desse pensamento, de ver a prática de produção de texto como um todo interligado, é que eu alimentava ainda mais as minhas inquietações, e, a cada nova aula, observava também a angústia dos meus colegas professores. Via neles a vontade também de comer, a fome de mudar; mas, por que não conseguimos? Qual seria a receita? Qual novo tempero a ser usado? Foi, assim, que retornei à minha “mestra” do estágio supervisionado e pedi-lhe a novidade da cozinha da universidade para que eu pudesse ingressar no mestrado e buscar essa receita. Ao término desta dissertação, vocês podem me perguntar: conseguiu a receita? Não! Os temperos são mágicos e precisam de novos cozinheiros e novos temperos, mas, se tem algo que consegui e que não abrirei mão, é o fato de que novamente estou com fome e esse é o meu mais novo ingrediente, o qual, com certeza, servirá para dar um tempero na cozinha da sala de aula de muita gente por aí.

Decerto, essas minhas inquietações, dúvidas e receio de mudança não eram, de certa forma, fato isolado; Geraldi (2004, p. XIX) já preanunciava, adiantando a sua preocupação com relação aos profissionais da educação, quando diz:

Gostaria de adiantar aqui uma hipótese a propósito desta preocupação e ocupação constante do sistema escolar em formar os professores que, ele próprio, dera por habilitado. Minha hipótese tem a ver com a reprodução social que a escola cumpre enquanto instituição. Ao diplomar seus professores, dando-os como habilitados (penso aqui naqueles com formação universitária), o sistema lhes diz que são profissionais. Depois contrata-os e trata-os como não profissionais ao longo do exercício do magistério.

Vale a pena ressaltar que, quando passava pelos caminhos da faculdade, questionava-me de quem seria a “culpa”, de quem era a responsabilidade desse sistema opressor que nos torna professores de Língua Portuguesa, mas não nos defende, nem nos liberta; ao contrário, prende-nos ao ensino da norma padrão, que é bem definida por Bagno (2002, p. 40) como poder social:

A cultura escrita, associada ao poder social, desencadeou também, ao longo da história, um processo fortemente unificador (que vai alcançar basicamente as atividades verbais escritas), que visou e visa uma relativa estabilidade linguística, buscando neutralizar a variação e controlar a mudança. Ao resultado deste processo, a esta norma estabilizada, costumamos dar o nome de norma padrão ou língua padrão.

Na expectativa de ver a língua como um todo unificador foi que surgiram os primeiros questionamentos e indagações sobre a língua, quando, em 2010, escrevi uma redação com o tema: *você é simpatizante dos pressupostos teóricos da linguística aplicados ao ensino de língua na escola ou você é patrulheiro da gramática normativa de variável culta?*¹

Nesse exercício, ainda imatura e sem muitos conhecimentos sobre Linguística Aplicada e sem o conhecimento necessário, respondi, em uma prova de concurso² no ano de 2010, com certa convicção, que a língua era muito mais do que aquilo que tínhamos visto até então; respondi que a língua é vida.

É interessante notar, também, que, naquele momento de 2010, surgiam novos desafios para o estudo da linguagem. E para a aceitação das pesquisas em Linguística Aplicada poderia até ter sido usado o nome linguística aplicada com outra nomenclatura que não a compreendida hoje; contudo, foi com a certeza de que havia algo ainda não esclarecido, mas que se queria entender, que, em 2014, ao participar como aluna especial da turma da nossa orientadora, rabisquei no caderno.

Trecho 1: Rabisco de caderno de aluna especial – 2014

Eu não poderia estar em outro lugar, que não seja este: o da Linguística Aplicada

Esse percurso culminou nesta pesquisa, a partir das questões suscitadas e supramencionadas, e das implicações que adviriam delas, desde a aprovação no mestrado até a conclusão da investigação.

¹ Questão de concurso realizado em 2010 do Instituto Federal de Alagoas, do qual ainda temos prova e rascunho da redação.

² É indiscutível a distância entre a língua escrita/falada e a gramática normativa no contexto social e histórico do Brasil. Isso não é um assunto atual desde os clássicos da literatura até a linguística aplicada; poetas e estudiosos lutam para defender uma causa que é mais que nomenclatura, ou seja, é vida, é sociedade, é íntima, sim. A língua inculta e bela, parnasiana e gramatical deve ser respeitada, desde que também sejam respeitados os direitos de comunicar-se e expressar-se na sua língua, mesmo que não seja da maneira correta; se assim não o fosse, do que adiantaria uma gramática sem público?

Acredito que, com este trabalho, posso contribuir de diferentes maneiras com a comunidade acadêmica e profissional, ao colaborar com o desenvolvimento de um instrumento teórico-metodológico de análise de práticas discursivas, bem como promover o conhecimento de questões relativas ao ensino e ao professor de produção textual, concebendo-o como autor de sua prática, ou seja, sujeito autônomo.

No entanto, ao refletir teoricamente sobre os *ethé* da professora em questão, localizando-a numa situação específica, informamos aos nossos leitores que as nossas imagens de professora e pesquisadora, circunscritas à área da Linguística Aplicada, transparecem nas nossas construções discursivas. Sendo assim, não tenho o compromisso de instituir “verdades”, já que entendemos que os significados sociais que produzimos são situados e específicos, servindo-nos apenas de espelho para novos estudos.

INTRODUÇÃO

Qualquer reflexão sobre educação culmina em pelo menos três alvos de posicionamento: a escola, o professor e o aluno. Esses elementos são os responsáveis pela formação social do sujeito, unindo-os, assim, à família, aos amigos e aos grupos sociais. Isso se deve aos diversos papéis vivenciados pelos sujeitos que estão inseridos no ambiente escolar e aos papéis que a escola assumiu e assume ao longo dos anos. A observação da tríade escola, professor e aluno como fator de formação social respalda o papel adquirido pela instituição escola.

Magalhães (apud KLEIMAN, 2001, p. 240) compreende que os profissionais da educação, bem como o poder público denunciam uma estreita relação entre sucesso/fracasso escolar com a formação de professores. Nesse sentido, ela discute que:

O debate acerca da formação de professores tem mobilizado não só os profissionais da educação, mas também os profissionais de áreas específicas como a linguística aplicada, bem como o poder público. O interesse por esse debate aponta para a estreita relação entre sucesso/fracasso escolar e formação de professores.

Os discursos sobre o fracasso são vários e “culpam sempre” o professor. Isso se deve pelos diversos discursos envolventes que circundam a esfera escolar, discursos esses em razão das adversas condições de trabalho e da falta de tempo para estudar. Nessa perspectiva, ressaltamos que discursos envolventes são os acontecimentos linguístico-discursivos que estão em volta do sujeito (nas situações sociais) e na transformação dos sentidos dos contratos por eles estabelecidos nas situações de comunicação (SOUTO MAIOR, 2009).

A partir desses discursos, alguns professores se veem sem saída e buscam por soluções ou caminhos por onde devem andar nos cursos de capacitação. É importante, assim, sinalizarmos a percepção de que alguns desses professores não se sentem seguros para ensinar, e devem se questionar como ensinar; alguns afirmam que se acham pouco leitores, ao dizerem que não se sentem seguros para se inscreverem em eventos científicos; sendo assim, buscam nos cursos de

formação uma saída para esses impasses na sua profissão. Entretanto, os cursos de capacitação buscados não mostram a unidade esperada para o contexto educacional; ao contrário, as capacitações realizadas, na maioria das vezes, são fragmentadas e moldadas num modelo individual de conteúdos, e, dessa forma, segundo Geraldi (2004, p. 19), acabam atendendo, aparentemente, a uma minoria. Sobre esse assunto, Bunzen (2006, p. 15) afirma que, para promover a qualidade de ensino, é necessário romper com o modelo fragmentário e realizar mudanças estruturais profundas.

Nesse sentido, entendemos que a própria imagem do professor está sendo afetada por esses discursos. Vale salientar que a fusão de discursos e interdiscursos criam imagens ao serem proferidas; isso é o que chamamos de *ethos*.

O *ethos* permite refletir sobre a adesão de sujeitos a uma certa posição discursiva e está relacionado às representações sociais; isso porque, segundo Maingueneau (2013, p. 75),

O discurso pressupõe essa cena da enunciação para poder ser enunciado, e, por seu turno, ele deve validá-lo por sua própria enunciação: qualquer discurso, por seu próprio desdobramento, pretende instituir a situação da enunciação que o torna pertinente.

Essas imagens são responsáveis por desencadear novas imagens, a partir de cada constituição de *ethos* que é revelado. Nesse sentido, recai sobre os responsáveis pelo ensino-aprendizagem o encargo de fazer várias coisas para chamar a atenção dos alunos, as quais, muitas vezes, são influenciadas por diversos fatores que não fazem parte necessariamente da sala de aula, como a própria imagem do professor na sociedade.

Para o professor de produção de texto, a responsabilidade é bem maior: ensinar a escrever, ser criativo, ser autêntico e participar efetivamente das práticas que lhe possibilitem ensinar que tudo é um texto, que os alunos podem escrever coisas espetaculares, ganhar concursos de poesias etc. Mas, o professor pode se perguntar: como fazer todas essas ações se não costuma ele mesmo escrever com frequência? Esse drama é relatado por Geraldi (1996, p. 24 apud BUNZEN, 2006, p. 148), quando ele faz a seguinte análise:

Na escola, o aluno escreve redações, um exercício que simulando a função escrita, prepara-o para produzir textos fora da escola. Conjugam-se para tanto dois aspectos de uma mesma representação: 1) a escola prepara para a vida; 2) a língua está aí, constituída, pronta, à disposição, e usá-la é simplesmente apropriar-se do que já está pronto. O ritual escolar é a melhor forma de melhor se preparar para a vida e o exercício redacional, o caminho para aprender como se faz para se apropriar da língua escrita. Ora, de um lado, nega-se à escrita seu caráter interacional, de outro, nega-se o real em dois diferentes níveis: o tempo da escola deixa de ser tempo de vida para se tornar preparação para a vida, e nesta, os alunos, em sua grande maioria, convivem com adultos que raramente escrevem.

Como é possível observar, o problema da escrita, retratado por Geraldini (1996), é recorrente, ou seja, é um ciclo que não prioriza a função da escrita, tornando a tarefa de ensinar redação algo isolado, não valorizando o autoconhecimento do aluno nem o conhecimento que ele poderia ter sobre a realidade social. A concepção de ensino de produção textual, como função social, somente será alcançada na medida em que os professores possam atuar com autonomia em suas aulas e passem a apropriar-se da prática de produção de texto, e, assim, difundam a prática de produção de texto, de modo a favorecer a autonomia docente. Muitas vezes, as lacunas deixadas pelo próprio ambiente escolar negam essa autonomia para o docente, e, dessa forma, dificultam as relações de trabalho e até mesmo os seus planejamentos, o que faz que seu trabalho com a produção de texto fique vulnerável.

Quando pensamos na responsabilidade que o professor tem no processo ensino-aprendizagem, e nesse âmbito, ao ampliarmos esse pensamento para a educação e a escola, salientamos que as vozes dos professores são silenciadas, o que ocasiona um *ethos* de desvalorização profissional que não reflete o ideal da maioria dos professores das escolas públicas. Muitas vezes, a imprensa, como afirma Bonh (2013, p. 87), privilegia a voz dos administradores; são repórteres comissionados pelas revistas e canais de televisões, com suas vozes “persuasivas” sobre a falência da educação pública. Esse autor registra que:

Eles [a imprensa nacional, administradores, repórteres comissionados pelas revistas e canais de televisão] falam em nome dos educadores, dos professores, e interpretam as estatísticas do MEC sobre a educação nacional de maneira constrangedora. Professores e alunos são despojados

dos poucos traços de dignidade, de competência e profissionalismo que a imprensa nacional ainda lhes outorgava.

Pelo entendimento da questão suscitada, é válido afirmar que uma pesquisa que vise trabalhar os *ethé* de professores em sala de aula pauta-se pela construção dos discursos no ambiente escolar. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que o *ethos* faz parte da forma dinâmica da enunciação³, ou seja, é determinado por fatores que interferem no discurso e só podem ser observados na hora da enunciação. Segundo Maingueneau (2013, p. 75), o *ethos* é parte constitutiva da cena de enunciação, com o mesmo estatuto que o vocabulário ou os modos de difusão que o enunciado implica por seu modo de existência. Em face do exposto, e para fundamentar o estudo sobre a relação *ethos*, discurso e *ethos* discursivo, é preciso definir o que é discurso e a perspectiva adotada na pesquisa.

Segundo Fiorin (1990, p. 177), o discurso deve ser visto como objeto linguístico e como objeto histórico, ou seja, é preciso, além do conhecimento e da análise linguística, ver o texto por seu aspecto cultural e social. Assim, para este estudo, será utilizado o contexto de discurso de Maingueneau (2008), que diz que o discurso é orientado, é uma forma de ação, é interativo, é contextualizado e assumido por um sujeito. Esse discurso, segundo o autor, só adquire sentido no interior de um universo de outros discursos; isso implica dizer que um discurso nunca é único e é atravessado de outros discursos. Essa interação discursiva ocorre devido aos diversos discursos envolventes que compõem o painel da sociedade; esses discursos, como afirma Souto Maior (2013, p. 403), são as (pluri)representações dos sentidos proferidos. Estes são construídos em contextos específicos, são ideologicamente fundados e consideram um outro discurso

Nessa perspectiva, afirmamos que é dessas estratégias discursivas que se valem os sujeitos, a fim de construir suas imagens, ou seja, o seu *ethos*, aqui entendido como uma imagem discursiva caracterizada como “a construção de uma imagem de si, destinada a garantir o sucesso do empreendimento oratório” (AMOSSY, 200, p. 10). Esses *ethé* são legitimados pelos discursos exteriores ao âmbito escolar, por meio da mídia, dos diálogos informais e da própria formação

³

A enunciação é entendida neste contexto como momento da fala.

cultural e histórica da sociedade brasileira, o que, no caso desta pesquisa, resulta na observação dos discursos envolventes (SOUTO MAIOR, 2014).

Sobre o fato, Maingueneau (2013, p. 17) assegura que a imagem quer causar impacto e suscitar a adesão. Essa adesão vem marcada pelas representações sociais do sujeito, o que Chraraudeau (2006, p. 117) denomina de “imaginários sociodiscursivos”. Dessa forma, analisar os *ethé* de uma professora é buscar adesão com a expectativa de causar a impressão de que esse grupo representa uma entidade homogênea, que diz respeito tanto a indivíduos quanto a grupos (CHARAUDEAU, 2006, p. 117).

Com o intuito de escolher a professora participante e analisar a constituição de *ethos* dessa professora, foi feita a observação no projeto de extensão intitulado *Professores das Escolas Públicas de Alagoas: Gerando Reflexões e Ações*⁴. Nele, foram avaliados os desejos dos professores e as dificuldades que eles encontravam em sala de aula, a fim de que, a partir do projeto e das oficinas ofertadas, fossem abertos espaços para os fóruns de discussões e propostas de ação em suas salas de aulas, de modo que esses profissionais pudessem refletir sobre os resultados coletivamente.

O Projeto de extensão passou por três fases: (1) as entrevistas e relatos de experiências; (2) as reuniões e as desnaturalizações dos discursos envolventes, correspondentes ao que circula e se repete na fala dos professores (LIMA e SOUTO MAIOR, 2014); depois de diagnosticados os discursos e os anseios sobre o que seria discutido nas oficinas⁵, foram feitas as ações em sala de aula. Essas ações eram discutidas e aplicadas em uma turma/série de interesse do professor; e (3) os cursos ofertados pelos professores, de acordo com a necessidade desses docentes e as ações construídas em sala de aula pelos participantes do projeto, a partir de cada curso. Essas ações eram planejadas de acordo com o tema das discussões.

⁴ O projeto foi composto por 9 colaboradas com idade entre 25 e 30 anos; o grupo possuía mestrandas, formandas e pesquisadoras do PIBIC. O convite foi feito pelos professores, e logo todas se inseriram no projeto.

⁵ As oficinas foram divididas de acordo com as escolhas dos professores, em forma de questionário, assim distribuídas: 1. Leitura; 2. Avaliação da Produção de texto; 3. Práticas Digitais, com data preestabelecida pela coordenação do projeto, em comum acordo com os participantes, durante os meses de abril a outubro do ano de 2015, no período da manhã, no auditório da FALE (Faculdade de Letras – FALE UFAL).

A observação de campo deste estudo possibilitou a escolha da professora que faria parte desta pesquisa. Essa escolha se deu pela identificação da pesquisadora com as ideias e os diálogos que a pesquisada estabelecia no curso, como também pela entrevista⁶, registro inicial do documento de análise de dados. O papel primordial do curso, idealizado pelos coordenadores, era o de buscar um resgate da autonomia da prática desses professores para refletir sobre os embates, numa tentativa de vencê-los com reflexão, aprendizado e ações efetivas de transformação do resgate da autonomia, para, enfim, devolver a esses docentes o empoderamento de suas vozes, silenciadas pelo próprio contexto educacional. A partir da entrevista foi possível observar um panorama do *ethos* de Luzia e sua concepção de produção de texto.

A metodologia para realização do trabalho baseia-se na utilização de diário de campo, entrevista, observação de aulas no período de janeiro de 2015 a agosto de 2015, relato final e e-mails. É utilizada uma abordagem qualitativa de natureza etnográfica baseada em Triviños (1987) o qual afirma que uma pesquisa desse tipo apenas se realiza com exatidão quando busca um significado. Para isso, esta pesquisa pautou-se pela seriedade na coleta de dados e pela busca de ampliação de dados, a fim de que a abrangência dos dados, de forma social e coletiva, auxiliasse na triangulação, para determinar a credibilidade do estudo.

É relevante afirmar que as questões que nortearam essa pesquisa foram constituídas a partir de três enfoques: professores de produção de texto, constituição de *ethos* e discursos envolventes. Essa tríade deu suporte à construção dos objetivos e das perguntas norteadoras. Dessa forma, o que se pretende é analisar possíveis constituições de *ethos* na medida em que os dados da pesquisa passam por triangulação e a pesquisa desenvolve-se.

Retomando os termos-chave, é que os objetivos são propostos; nesse sentido, o objetivo geral busca refletir sobre as práticas de produção textual e os discursos envolventes da ação de uma professora do ensino fundamental 2, numa relação com a sua constituição de *ethos*.

⁶ Entrevista concedida pela professora em junho de 2014.

Para alcançarmos os resultados esperados nesta pesquisa, ressaltamos que os objetivos específicos foram: 1) identificar os discursos envolventes das práticas pedagógicas da professora; 2) descrever as práticas de ensino com a produção de texto presente na sala de aula da professora; 3) estabelecer possíveis implicações das práticas pedagógicas da professora com a sua constituição de *ethos*.

Nesse intento, as questões norteadoras deste trabalho fundam-se nos seguintes questionamentos: que discursos envolventes permeiam as práticas pedagógicas da professora participante da pesquisa? Quais são as práticas de ensino com a produção de textos dessa professora? Quais as possíveis implicações dessas práticas e dos discursos que a envolvem para a constituição do *ethos* dessa professora?

Ao focalizarmos esses objetivos, pretendemos compreender o professor de Língua Portuguesa em contexto de produção de texto, a partir do estudo de *ethos*. Observar se Luzia ressignificou suas práticas após o projeto de extensão, e refletir se, após o projeto em sala de aula, Luzia buscava espaços de autonomia para desenvolver, em suas aulas, modelos mais autônomos de sequências didáticas era fundamental para extrair da professora colaboradora o conceito de produção de texto e as suas constituições de *ethos* trazidos a partir dos seus discursos orais e escritos.

A discussão proposta por alguns autores, como Bunzen (2006) e Geraldi (1997), sobre o que é a produção de texto na contemporaneidade e o *ethos* (MAINGUENEAU, 2010; AMOSSY, 2013) dos professores produtores de texto revela a importância social, científica e educacional desta pesquisa, pois, se, por um lado, a sociedade educacional já incutiu em seu estatuto a necessidade da escrita e de tornar o aluno um escritor, por outro lado, têm-se professores angustiados, por não darem conta dos desvios linguísticos, estruturais e ortográficos que os alunos possuem. Essas questões refletem em que aspecto a linguagem e o sujeito se encontram e o que seria preciso para mudar. Maingueneau (2013, p. 72) traz essa reflexão afirmando que o *ethos* é parte constitutiva da cena de enunciação. Sobre essa reflexão, Geraldi (1997 p. 5) afirma que:

Focalizar a linguagem a partir do processo interlocutivo e com este olhar pensar o processo educacional, exige instaurá-lo sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição e sobre a precariedade da própria temporalidade, que o específico do momento implica. Trata-se de erigir como inspiração a disponibilidade para a mudança.

Assim, não seria apenas essa a mudança, mas seria o primeiro passo, qual seja: a disponibilidade de mudança que, certamente, traria ao professor, à escola e ao aluno uma visão diferenciada e palpável do que é a língua e a produção de texto nas aulas de língua portuguesa do Brasil. Nessa sequência, o trabalho foi estruturado em quatro sessões, organizadas da seguinte forma:

A sessão 1 discorre sobre a definição de *ethos* e seus diversos conceitos, suas implicações para constituições de imagens reveladas, a partir de discursos proferidos. Nessa sessão, também é apresentada a noção de *ethos prévio*, seguindo, principalmente, as propostas de Maingueneau (1997, 2005, 2008) que define *ethos* “como a imagem que o orador pretende dar de si mesmo”. Essa definição advém da visão aristotélica, que dividia a retórica clássica em “*inventio*, *despositio* e *elocutio*”; a primeira está dividida em *ethos*, *pathos* e *logos*. Em seguida, a reflexão aborda a necessidade de se construir novas imagens, uma vez que a sociedade se modificou, a ponto de não permitir uma repetição de práticas arcaicas⁷ de produção de texto. Nessa sessão também foram analisados alguns excertos do questionário do grupo de extensão. Durante as análises, são identificadas as estratégias discursivas de Luzia para a construção e sustentação de seus *ethos*, ou a sua desconstrução, bem como as diversas possibilidades de constituição de *ethos* a partir das práticas de produção de texto, pela observação de que ponto as estratégias discursivas de sustentação de um *ethos* revelam-se ou não.

Na sessão 2, contemplamos um breve panorama do ensino de Língua Portuguesa no Brasil e a constituição de produção de texto a partir dos escritos de Geraldi (1996; 1997), Antunes (2009) e Bunzen (2006). Esses estudos serão baseados na concepção bakhtiniana de língua e linguagem, bem como na sua visão dialógica da língua por intermédio da interação eu-outro e da compreensão

⁷ Entende-se aqui produção arcaica como redação apenas para fazer provas e vestibulares, sem nenhuma ligação com a realidade, sem nenhuma constituição de autoria.

responsiva ativa (BAKHTIN, 2003) dos sujeitos que pedem e produzem textos. Ainda são observadas algumas vozes presentes na história desse ensino e marcadamente enunciadas nos discursos dos sujeitos participantes desta pesquisa. Diante disso, nessa sessão, discorreremos sobre a desnaturalização dos discursos envolventes (SOUTO MAIOR, 2013) de língua, professor e aluno, além de identificarmos que discursos caminham implicitamente na voz da professora Luzia pela sua prática de produção de texto escrito e digital.

A sessão 3 trata da metodologia que foi empregada. Assim, essa parte da investigação dá conta de uma pesquisa qualitativa, pela contribuição de Chizzotti (2001), Triviños (1987), Lüdke; André (1986), e interpretativista da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006) e da perspectiva da pesquisa-ação (BARBIER, 2007; THIOLENT, 1986; ZEICHNER, 2011; ZOZZOLI, 2006). Essa referência possibilita um detalhamento à fundamentação teórica que se pretende seguir para o levantamento e a análise dos dados, as categorias de análise, o alcance e as limitações desta pesquisa. Os procedimentos metodológicos da pesquisa são descritos com base na composição e nos recortes por que passaram tanto o curso de extensão quanto as observações as quais, efetivamente, foram objeto de análise. Nessa sessão, relatamos, ainda, as dificuldades de se constituir pesquisador dentro dos pressupostos da pesquisa qualitativa e quais as possibilidades de enfrentamento para exaurir esses desafios tornando-os acessíveis e passíveis de se efetuarem.

Na sessão 4, apresentamos a análise de dados geradores de uma pesquisa-ação, os quais focalizaram os *ethé* constituídos ou revelados, a partir dos discursos proferidos pela professora “Luzia” em suas aulas. Para defender a desenvoltura do trabalho voltado à pesquisa-ação, foi utilizada a concepção de Zozzoli (2004, p. 131) de pesquisa-ação como forma de intervenção. Essa autora descreve, ainda, a pesquisa-ação como sendo uma estratégia do professor-pesquisador em sua própria sala de aula ao corroborar com a intervenção⁸, com contribuições do grupo de pesquisa, e introduz ações em sala de aula a partir da própria experiência no grupo.

⁸ Gostaria de salientar que a autora não utiliza o termo intervenção como substituto de pesquisa-ação, por, segundo ela, sugerir uma ação autoritária, invasiva (ZOZZOLI, 2004, p. 129).

Nessa sessão, será feito, ainda, o detalhamento do *ethos* revelado em quatro modalidades: o *ethos* de professor-pesquisador, professora - envolvida, *ethos* de professora-autocrítica e impotente..

Por fim, nas considerações finais, refletiremos como este estudo contribuirá para a formação de professores e para a construção de novas abordagens sobre produção de texto, de modo a se esclarecer a relevância da investigação para uma melhor observação dos *ethé* constituídos em volta do ensino público de Alagoas. Ademais, apresentaremos o que os professores de Alagoas conhecem sobre produção de texto e o que eles gostariam de ver em cursos de formação de professores.

1 *ETHOS*

Esta sessão propõe, primeiramente, observar aspectos teóricos advindos da teoria de Maingueneau sobre o conceito de *ethos*. Para isso, faz-se necessário um estudo sobre as reflexões de Amossy (2013), Barthes e Aristóteles (MAINGUENEAU, 2014). Com o fim de que esse conhecimento seja compreendido, foi feita uma divisão simplificada do percurso histórico, teórico e linguístico, no qual o termo *ethos* vem sendo utilizado. Nesse intento, apresentam-se dois temas: o primeiro, no âmbito histórico, que retrata o termo por intermédio da Retórica e da Análise do Discurso, e o segundo, aborda uma reflexão sobre o *ethos* do professor na contemporaneidade; neste subitem, demonstrar-se-ão os *ethé*, a partir de dois recortes: produção de texto e dificuldades nas aulas de Língua Portuguesa.

1.1 CONCEITOS E NOÇÕES SOBRE *ETHOS*

Para um estudo sobre as concepções de *ethos*, foram utilizados conceitos empregados na Retórica Clássica referentes aos estudos sobre os primórdios das concepções aristotélicas as quais dividiam a retórica clássica em “*inventio* (achar o que dizer), *dispositio* (pôr em ordem) e *elocutio* (ornamento)” (ARISTÓTELES, 2005 P. 94). A fase do *inventio* (invenção) comporta as provas do discurso (*Ethos*, *Pathos*, *Logos*); dessa forma, neste estudo, focalizaremos o *ethos*, pois, como afirma Aristóteles (2005, p. 96), o *ethos* (o caráter) é o principal meio de persuasão, um dos elementos centrais para o desenvolvimento de nossa investigação.

A Retórica de Aristóteles é a retórica da prova, e sua inovação, em contraposição à retórica grega de Quintiliano e Cícero, foi o lugar que Aristóteles deu ao argumento. Esse esquema de ampliação da lógica à retórica foi tão expansivo que se pode afirmar que a essa expansão se deve a perpetuação da tradição retórica.

Aristóteles diz: “somos persuadidos, sobretudo, quando entendemos que algo está demonstrado” (2005, p. 96), ou seja, a função da retórica não é a persuasão em si, mas a forma de se persuadir. Aristóteles (2005, p. 97) defende, ainda, que a

persuasão acontece pelo caráter e ocorre de três formas: (1) no caráter moral do orador (*ethos*); (2) no modo como se dispõe o ouvinte (*pathos*); e (3) no próprio discurso (*logos*), pelo que parece e tenta demonstrar. Ressaltamos, no entanto, que o *ethos* não pode ser entendido separado do *logos* e do *pathos*; essas três provas culminam para a formação do contexto discursivo, no qual o *ethos* prevalece sobre as demais provas de persuasão.

Nessa perspectiva, é cabível afirmar, segundo Maingueneau (2014, p. 13), que Aristóteles pretendia apresentar uma *technè*, cujo objetivo não é examinar o que é persuasivo para tal ou qual sujeito, mas para tal ou qual tipo de sujeitos.

Dessa forma, essa apresentação de si já denota uma tipologia de sujeitos os quais abarcam características comuns denunciadas em seu discurso. E eram essas as discussões de Aristóteles que os afastavam das de sua época, porque o filósofo defendia que o *ethos* contribuía para a persuasão, falando sobre o verdadeiro “corpo da persuasão” (AMOSSY, 2013, p. 31). Aristóteles não nega o caráter persuasivo do *ethos* e do *Pathos*, a não ser que as persuasões sejam produzidas pelo discurso.

Amossy (2013, p. 10) mostra que os antigos designavam o *ethos* como a construção de uma imagem de si destinada a garantir o sucesso do empreendimento oratório. Roland Barthes, ainda segundo Amossy (2013, p. 10), acrescenta a essa definição que pouco importa a sinceridade; assim, o orador deve se mostrar ao auditório a partir do seu jeito. Ele afirma, ainda, que as informações acontecem a partir do momento em que o orador diz: “sou isto, não sou aquilo”, de modo a formar suas imagens e a imagem que o outro vê.

Embora tenha sido estudado da forma apresentada, o maior obstáculo, segundo Maingueneau (2014, p. 12), no estudo da noção de *ethos* é o fato de ela ser muito intuitiva, e, assim, sua função discursiva só pode ser admitida no ato da enunciação. Dessa forma, falar sobre *ethos* é falar sobre percepção, que pode ser entendida como a imagem percebida pelo destinatário no momento da enunciação⁹ a partir da cena da enunciação. Barthes (2014, p. 13), ao analisar a retórica de Aristóteles, afirma, acerca desse elemento, o seguinte: “São os traços de caráter que

⁹ Para o desenvolvimento desta pesquisa, tomar-se-á a definição de Bakhtin (1979) que conceitua a enunciação a partir dos diálogos sociais. Para Bakhtin, os estudos sobre enunciação realizam-se numa perspectiva que veja a enunciação individual como um fenômeno sociológico.

o orador deve mostrar ao auditório (pouco importa sua sinceridade) para dar boa impressão (...) o orador enuncia uma informação e, ao mesmo tempo, diz: eu sou isto aqui e não aquilo lá”. Isso só ocorre porque a eficácia do *ethos* reside no fato de ele se inserir em qualquer enunciação sem ser explicitamente enunciado, ou seja, o *ethos* não precisa ser explicitado, ele é revelado na forma de dizer.

Aristóteles conclui que o caráter é o principal meio de persuasão, é ele quem diz se o orador é digno de fé, é ele quem faz com que se acredite depressa em pessoas honestas, pois, ao trazer a honestidade, traz a crença no orador e em seu discurso.

Vale ressaltar que, para Aristóteles, não está em jogo a verdade, mas os indícios de efeito de verdade, pois são esses indícios que montam o caráter. Aristóteles diz que são preferíveis aquelas coisas que se querem mais em realidade do que na aparência, porque estão mais próximas da verdade (2005, p. 122).

Pelo que foi explicitado até então, o estudo do *ethos* é centrado no caráter do orador; é esta a prova que irá criar uma relação de credibilidade entre o orador e o auditório. Essa prova é conquistada quando o discurso é proferido por uma pessoa honesta e boa aos olhos do ouvinte, do qual depende o sucesso do jogo de imagens; isso implica afirmar que o efeito do discurso só é persuasivo e digno de sucesso se o orador possuir credibilidade diante do ouvinte.

Essa construção permite que seja feita uma definição do *ethos* a partir da enunciação, entendendo-o como a imagem de si que o orador constrói por intermédio do discurso. Para Maingueneau (2014, p. 13), o *ethos* se mostra no ato da enunciação; ele não é dito no enunciado, ele é percebido. Assim, em decorrência dessa percepção, o autor cita que o *ethos* não é “dito”, mas, a partir das reflexões desta pesquisa, podemos afirmar que o *ethos* dito também é muito importante no discurso e faz parte da constituição de um sujeito como imagem, imagem essa que pode ser aceita ou refutada. Sobre esse fato, Maingueneau assevera que (2014, p. 16):

Na elaboração do *ethos*, interagem fenômenos de ordens muito diversas: os índices sobre os quais se apoiam o intérprete vão desde a escolha do registro da língua e das palavras até o planejamento textual, passando pelo ritmo e pela modulação.

Compreende-se, assim, que os elementos observados no ato da comunicação possuem relação com o discurso e que influenciam na construção do *ethos* pelo destinatário, provocando efeitos multissensoriais de aceitabilidade ou não. Esses elementos extras são chamados por Maingueneau (2014, p. 16) de *ethos* material como roupas, gestos, aparência, e convergem para a aceitabilidade ou não do *ethos* diante do seu auditório.

O estudo de *ethos* é defendido aqui na perspectiva de que o discurso (seja ele oral ou escrito) é um acontecimento inscrito em uma configuração sócio-histórica. Assim, não se pode dissociar a organização dos conteúdos e o modo de legitimação de sua cena discursiva (MAINGUENEAU, 2014, p. 73), por ser um discurso que se valida a partir de sua própria enunciação. Nesse caso, a partir das entrevistas orais e escritas, dos relatos, do diário de campo, há a consciência de que o *ethos* é um efeito do discurso (MAINGUENEAU, 2014, p. 16), e, como discurso, deve ganhar um público que está no direito de ignorá-lo ou recusá-lo, uma vez que, conforme diz Maingueneau (2014, p. 75), é o próprio discurso que institui a situação de enunciação que o torna pertinente.

É importante ressaltar que o conceito de discurso é ambíguo e plurissignificativo; em assim sendo, cada lugar da área de estudo da linguagem define discurso a partir de uma perspectiva. Nesse sentido, ele pode ser visto como um simples momento de enunciação de fala pelo senso comum, e também como uma maneira de apreender a comunicação verbal, a partir do seu conceito de interação com o outro. Entendemos, neste estudo, a noção de discurso a partir de Maingueneau (2013). Para esse autor, o discurso é concebido a partir de seis perspectivas: (1) ele é uma organização para além da frase: o discurso é algo para além daquilo que está escrito, ele está submetido a uma regra de organização vigente em um grupo determinado; assim, a depender do gênero em que se apresenta o discurso, ele pode mudar a sua significação; (2) ele é orientado, quer dizer, desenvolve-se em um tempo linear; é orientado a partir de um locutor, dirigindo-se dessa forma para algum lugar. Nesse intento, podemos dizer que o discurso, embora não seja repetido, possui uma estabilidade sob a forma de

gêneros; (3) ele é uma forma de ação. Falar é uma forma de ação sobre o outro; toda a enunciação é um ato que visa modificar os destinatários; (4) ele é interativo. Mesmo que seja um monólogo ou um texto pessoal, há a presença de alguém na enunciação; (5) ele é contextualizado e não existe fora de um contexto; é o contexto quem lhe dá atribuições; (6) ele é assumido por um sujeito e regido por normas. Essas normas não são para prender o discurso, mas para o legitimar.

As reflexões sobre os discursos remetem a um estudo sobre como um texto e o modo como ele é construído interferem na enunciação. Para essa compreensão, é preciso observar o contexto social no qual se insere o texto e para quem ele está sendo dirigido. Maingueneau (2013) afirma que todo texto pertence a uma categoria de discurso, denominada também de gênero do discurso. Essas categorias representam o estilo de textos produzidos numa sociedade e variam em função do uso que se faz deles, isso porque o uso dos gêneros pode aproximar os interlocutores, dando mais autonomia ao que é dito. Outro ponto que aproxima os interlocutores são os discursos envolventes; esses discursos envolventes são defendidos por Souto Maior (2013) como discursos ideologicamente fundados e que consideram um outro. A ideologia que a autora defende é nomeada de noção fantasmagórica de sentidos a qual, além de ser encontrada na ideologia oficial (aquela entendida como memória social), pode ser encontrada tanto na ideologia do cotidiano quanto na ideologia oficial. Nesse sentido, os discursos envolventes ganham espaço a partir do contexto e do pelo espaço histórico e social que regem a enunciação.

Assim, um texto, seja ele, oral ou escrito pressupõe uma construção discursiva, ou seja, um *ethos*. Maingueneau (2014, p. 17) afirma:

O *ethos* é uma noção discursiva, ele se constrói através do discurso, não é uma imagem do locutor exterior a sua fala.

O *ethos* é fundamentalmente um processo interativo de influência sobre o outro.

É uma noção fundamentalmente híbrida (sociodiscursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser compreendido fora de uma situação de comunicação precisa, integrada ela mesma numa determinada conjuntura sócio-histórica.

É interessante ressaltar que Maingueneau (2017, p. 17) destaca que o *ethos* não se distancia do discurso. O discurso e o *ethos* não são coisas distintas, o discurso suscita adesão dos sujeitos, os quais estão no direito de ignorar ou recusar determinado discurso. Dessa forma, podemos afirmar que qualquer discurso pressupõe um *ethos*. Ao escrever ou falar, o sujeito constrói uma imagem, uma imagem de si mesmo e do outro; e, para que esse *ethos* seja construído, é preciso refletir sobre quais expectativas o meu discurso gera ou pode gerar em relação ao outro. Essa relação com o outro reflete no *ethos* especular ou regulador. Essa categorização de *ethos* é definida por Souto Maior (2009), quando a autora afirma que o *ethos* é marcado pelo o que é dito do outro, não necessariamente com palavras, mas, sim, pela maneira como a fala ou as ações são construídas. Sendo assim, a construção de um *ethos* depende de como ele escolhe os enunciados.

1.2 O ESTUDO DO ETHOS DISCURSIVO

Segundo Amossy (1984), os estudos sobre imagem de si no discurso já eram feitos por Benveniste (1995), Goffman (2001) e Kerbrat-Orechioni (1990). Embora nenhum dos três abordasse, nos seus estudos, o termo *ethos*, eles já defendiam a ideia de que existia uma imagem formada a partir daquilo que é dito para aquele que ouve. É considerável notar que somente a partir de uma pragmática semântica foi que o termo foi empregado pela primeira vez nas ciências da linguagem; isso se deu por meio da teoria polifônica da enunciação de Oswald Ducrot.

Benveniste introduz a noção de quadro figurativo. De acordo com Amossy (2013, p. 11), esse autor entendia que a enunciação como forma de discurso “instaura duas figuras igualmente necessárias, uma origem e a outra destino da enunciação. Essa figuração acontecia, então, a partir de uma relação discursiva com o parceiro a partir de uma relação de dependência” (BENVENISTE apud AMOSSY, 2013, p. 11).

Kerbrat-Orechioni (apud AMOSSY, 2013 p. 11) acrescenta a esses estudos os dois parceiros da comunicação, de maneira a incorporar “na competência cultural dos dois parceiros da comunicação [...] a imagem que eles fazem de si mesmos, do

outro e a que imaginam que o outro faz deles”. No entanto, não houve muito sucesso nesse intento, pois não se veem, nesse processo, as competências linguísticas, mas apenas as competências culturais.

Goffman, segundo Amossy (2013, p. 12), fala de “representação”, “papel” ou “rotina”, de maneira a adotar a metáfora teatral, e define a interação social como a influência recíproca. Sobre isso, Goffman destaca: “a influência recíproca [...] exige que os atores forneçam, por seu comportamento voluntário ou involuntário, certa impressão de si mesmos que contribui para influenciar seus parceiros de modo desejado (AMOSSY, 2013, p. 12).

Goffman também defende a apresentação de si como tributária dos papéis sociais e dos dados situacionais, “sendo essas responsáveis por causar uma boa imagem da nossa profissão ou da nossa fé quando causamos uma boa imagem de nós mesmos” (AMOSSY, 2013, p. 13).

É somente em Ducrot (apud AMOSSY, 2013, p. 14) que o termo *ethos* ganha a nomenclatura como enunciação. Para defender essa ideia, Ducrot diz: “o *ethos* está ligado a L, o locutor como tal: é como origem da enunciação que ele se vê investido em certos caracteres que, em contrapartida, tornam essa enunciação aceitável ou recusável”.

Ducrot apenas enfatizava a fala como ação que visa influenciar o parceiro, para fazer, assim, uma ponte com a argumentação aristotélica. Cabe ainda aqui outra observação sobre esse termo em Ducrot: o não desenvolvimento da sua reflexão sobre o *ethos*, apenas a utilização da nomenclatura.

Todas essas discussões serviram e servem para nortear os estudos de *ethos* pelos diversos vieses que o termo pode se enquadrar. No sentido aqui empregado, o *ethos* é discursivo, linguístico e enunciativo, apenas a partir de Maingueneau. Esse autor vê o *ethos* não só a partir da fala, mas incorpora também a escrita, dando ao termo anteriormente estudado, segundo Amossy (2013, p. 16), uma expansão significativa. Isso quer dizer, ainda segundo a autora, que:

A maneira de dizer autoriza a construção de uma verdadeira imagem de si, e na medida em que o locutário se vê obrigado a apreendê-la a partir de diversos índices discursivos, ela contribui para o estabelecimento de uma

inter-relação entre o locutor e seu parceiro. Participando da eficácia da palavra, a imagem quer causar impacto e suscitar a adesão.

Para justificar a posição de *ethos* não só decorrente da oralidade, como foi proposto na retórica, mas como uma abrangência para o oral e o escrito, Maingueneau concebe a ideia de *ethos* como algo além do vocal, ao afirmar que os textos escritos também possuem uma vocalidade. Esse autor afirma que a perspectiva defendida ultrapassa em muito o domínio da argumentação; essa visão permite refletir sobre um processo mais geral de adesão dos sujeitos a um certo discurso. Maingueneau (2014, p. 17) alarga o alcance da noção de *ethos* de forma a abarcar qualquer tipo de texto, tanto orais quanto escritos. Para isso, ele se vale do termo TOM, o qual tem a vantagem de valer tanto para o escrito como para o oral revestido de caráter (psicológico) e de uma corporeidade (constituição física e uma maneira de vestir-se).

Por ser múltiplo, de caráter idêntico e uniforme, o texto impresso não oferece uma escrita individualizada; ao contrário, é inalterável e fechado; supõe um autor, mas a comunicação não é direta, de uma pessoa a outra. Essa produção possui aparentemente características simplistas, mas, considerando o contexto da expressividade de marca, o texto impresso consegue constituir em si uma imagem independente. Propõe ao leitor um texto que lhe é dirigido, mas não isolado. No mais, não instiga resposta a esse leitor; deixa-o livre para interpretação.

Na sequência a essa linha de raciocínio e no objetivo de explicar a possível relação de envolvimento que o texto é capaz de gerar com o interlocutor, apresentamos o conceito de *Ethos*, na definição de Maingueneau (2014): "mesmo quando escrito, um texto é sustentado por uma voz – a de um sujeito situado para além do texto. O *Ethos* envolve de alguma forma a enunciação, sem estar explícito no enunciado". Fundamentado nos preceitos da Retórica, o *Ethos* é um objeto que não está diretamente presente no texto, mas nas suas entrelinhas, conferindo, numa instância subjetiva, um tom de autoridade ao que é dito. Esse formato permite ao leitor construir uma representação, identidade do corpo do enunciador, a qual, nas palavras do autor, torna-se um fiador do que é dito.

Um dos aspectos relevantes do *Ethos* é a sua capacidade de atribuir caráter e corporalidade aos textos por meio do fiador. Essa espécie de percepção de autor transformada em personagem é provida de um conjunto de representações sociais e estereótipos culturais do leitor. Pela sua fala, implícita no texto, o fiador confere uma identidade compatível com o mundo que constrói no seu enunciado. Desse modo, para Maingueneau, o *Ethos* é um elemento pertencente e evidente nos textos publicitários, com o objetivo de "encarnar", por meio da sua própria enunciação, aquilo que propõe evocar.

Aristóteles, um dos primeiros a usar o termo, entende-o como sendo a imagem de si que o locutor constrói em seu discurso para exercer uma influência sobre seu alocutário (destinatário, coenunciador).

Aristóteles pensa em sua retórica como uma unidade; no entanto, essa unidade é dissociada em dois campos semânticos opostos. Esses campos semânticos estão ligados à *epieíkeia* de sentido moral e englobam atitudes e virtudes como honestidade e benevolência, e à *hexis* que é neutro e objetivo e reúne termos como *habits*, costumes e caráter (EGGS apud AMOSSY, 2013, p. 30). Mesmo com essa compreensão, para Eggs (2013, p. 30-31), não existe nesse âmbito uma contradição ou exclusão.

O autor afirma, ainda, que, ao se pensar a concepção aristotélica, chegar-se-á ao fator inicial. Desse modo, desde os seus primeiros estudos em retórica, o termo *ethos* parte, como vimos, de dois campos semânticos: o de sentido moral, marcado pela benevolência, e outro de sentido neutro, de valores como hábito ou caráter. Sendo assim, podemos afirmar que o *ethos* sempre esteve na sociedade, sendo pensado pelo que o homem representa; mas, a partir de quê? Que imagens rondam esse ser humano que o faz querer se mostrar bom, gentil, de bons hábitos e costumes?

Amossy (2013, p. 30) afirma que o *ethos* está sempre presente como realidade problemática de todo discurso humano. Já Maingueneau insiste: "o *ethos* não é dito explicitamente, mas mostrado", confirmando o que Aristóteles (2005, p. 33) diz: é preciso que essa confirmação seja dada pelo discurso. Ao fazer essa

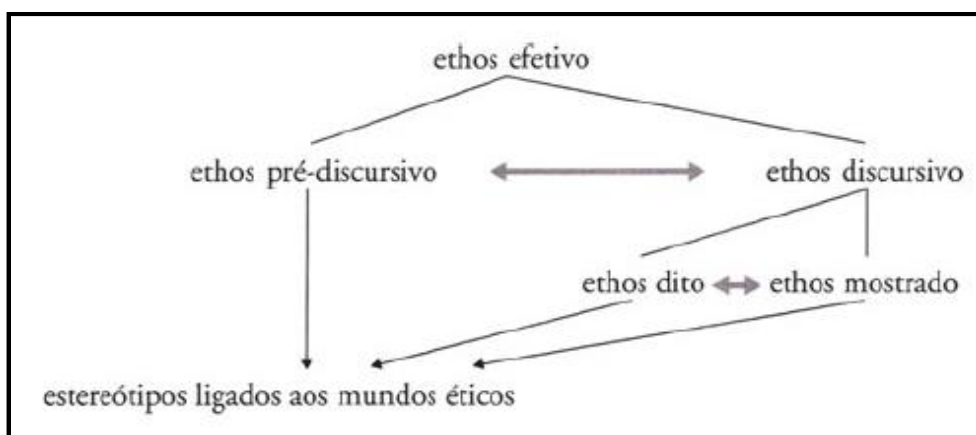
comparação entre Aristóteles e Maingueneau, Eggs (2005, p. 30) reforça nossa compreensão de *ethos* discursivo, demonstrada a partir da seguinte citação:

O que o orador pretende ser, ele o dá a entender e mostra: não diz que é simples ou honesto, mostra-o por sua maneira de se exprimir. O *ethos* está dessa maneira, vinculado ao exercício da palavra, ao papel que corresponde o seu discurso, e não ao indivíduo real, (apreendido) independentemente de seu desempenho oratório: é, portanto, o sujeito da enunciação.

Para o *Ethos* Discursivo, o que importa é como esse *ethos* é mostrado a partir dos discursos; discursos esses que se entrelaçam e se formam, a partir do orador. Eggs e Maingueneau (2013, p. 31-32) afirmam que o *ethos* não é dito explicitamente, mas mostrado, a partir, sobretudo, ainda segundo Eggs e Maingueneau (2013, p. 31-32), das escolhas efetuadas pelo orador.

Porém, o *ethos* não se constrói única e exclusivamente no momento da enunciação, pois, às vezes, o interlocutor já tem uma imagem formada do locutor antes mesmo de ouvi-lo ou lê-lo. Nesse sentido, entendemos que o *ethos* prévio ocorre antes do momento da enunciação, enquanto que o *ethos* discursivo se constrói no momento da enunciação e é determinado pelos fragmentos discursivos, de forma a se relacionar diretamente (pelo próprio discurso) ou indiretamente (através de gestos, posturas, metáforas). Assim, podemos concluir que o *ethos* prévio, ou pré-discursivo, está ligado a conhecimentos prévios sobre a cena da enunciação, como o gênero que será utilizado, o posicionamento pessoal, a crítica e a personalidade. Como os *ethé* ditos e mostrados são constituintes do *ethos* discursivo, as fronteiras entre esses *ethos* tornam-se inexistentes, consolidando uma complementação em que o enunciador evoca sua própria enunciação direta ou indiretamente. Dessa forma, o *ethos* efetivo constitui-se da interação dos *ethé* pré-discursivo, discursivo, mostrado e dito.

Figura 1: As constituições de *ethos* em Maingueneau



Mesmo com esse entendimento, é interessante afirmar que os estudos de *ethos* tendem a estender-se ainda mais, uma vez que o interesse por esse campo teórico tornou-se mais efetivo decorrente da abertura de pesquisa a partir da análise do discurso francesa e da sua relação com o discurso publicitário. Com essa abrangência aos estudos de *ethos*, temos um novo tipo de *ethos*, defendido por Souto Maior (2009, p. 77), que seria o *ethos* especular¹⁰. Para a estudiosa, o *ethos* especular complementaria as noções de *ethos* ao estabelecer entre eles um intercruzamento.

É possível notar, ainda, que as manifestações do *ethos* especular possuem um conceito diferenciado e complexo. Sobre isso, Souto maior (2009, p. 76) defende que o *ethos* especular é o mais complexo em se definir teoricamente, porque não se refere, necessariamente, a um sujeito. Ele revela construções simbólicas de determinada cultura, postura, campo de atuação etc. A importância dessa discussão teórica é justamente apontar que os *ethé* não se referem apenas a sujeitos, mas que o sujeito, ao construir representações do outro, constrói também representações de uma profissão, uma comunidade uma cultura etc.

O *ethos* especular é, segundo Souto Maior (2009, p. 76),

¹⁰ Definição de *ethos* especular, retirada da tese de doutoramento de Rita de Cássia Souto Maior. “O *ethos* especular ocorre quando um sujeito, num movimento discursivo, ao se definir como tal representação através de uma fala proposicionada pelo *ethos dito* ou na constituição do *ethos construído*, ao mesmo tempo constrói valores contrários ou em consonância com o que ele considera autorizado no contexto”. (SOUTO MAIOR, 2009)

O que ele diz do outro não necessariamente com palavras, mas sim pelo fato de ter construído sua fala ou suas ações de determinada maneira. O que o sujeito constrói de representações do outro, seja esse outro, uma pessoa, uma profissão, uma comunidade, uma cultura etc. e o que isso significa em si.

Acreditamos que, com essa definição, o estudo do *ethos* extrapole o conceito de imagens discursivas e passe a incorporar as imagens sociais, as representações desses sujeitos em relação a si, ao outro e às suas relações com a cultura e com a sociedade. Dessa forma, podemos inferir que todo pensamento social é responsável pela constituição de um *ethos* que é formado a partir da coletividade e das determinações históricas dos sujeitos.

1.3 *ETHOS* DE PROFESSORES: O QUE OBSERVAR?

A interpelação sobre que *ethos* observar resulta em um questionamento: “o que o mundo quer ver?”. Cria-se, dessa forma, um conjunto de “tarefas”, “ações”, “qualidades” e “defeitos” ao redor dos professores, de forma que, quase inconscientemente, ou não, eles assimilam esses atributos.

Assim, o estudo e a formação de professores vêm passando por aspectos sociais e profissionais que alargam as dificuldades e os desafios em sala de aula. Essas dificuldades, podemos dizer, não são restritas aos problemas internos da sala de aula, mas abrangem ainda mais o trabalho do professor. E é isso que preocupa, pois a falta de uma reflexão coletiva, no que se refere à formação profissional, acaba se tornando uma duplicação de métodos e estratégias para melhorar a sala de aula, ainda mais quando esses métodos e estratégias já foram testados e são apenas reformulados. Sendo assim, ao tempo em que se busca, por parte do professor, uma tomada de consciência e decisões preestabelecidas, ora pela sociedade, ora pelo próprio contexto educacional, ora pela própria coletividade, o ambiente educacional se apresenta contraditório, e esses valores tornam-se, por sua vez, também, contraditórios, o que obstrui a imagem e o papel social do professor.

Almeida (apud KLEIMAN, 2001, p. 123) afirma:

[Para a] identidade profissional do professor, através das múltiplas e dinâmicas experiências vivenciadas em seu dia-a-dia, são construídos valores e modos de agir específicos, que envolvem concepções de ensino, práticas pedagógicas e as representações concernentes à sua própria imagem e ao seu papel social.

Dessa forma, é imprescindível, para uma reafirmação de uma imagem profissional, que o professor busque a autovalorização, por meio de políticas de inclusão social e cultural, a fim de que as experiências do dia a dia, como afirma Almeida (p. 123), possam ser reflexos para a sala de aula, de modo a ampliar, assim, o *ethos* refletido pelo professor no contexto escolar. Essa ampliação deverá permitir uma mudança significativa em práticas plurais e heterogêneas, as quais, consequentemente, permitirão um *ethos* diferenciado do professor. Sobre isso, Amossy (2013, p. 13) afirma:

A face é uma imagem do eu delineada segundo certos atributos sociais aprovados e, apesar disso, partilháveis, uma vez que podemos, por exemplo, causar uma boa imagem da nossa profissão ou de nossa fé, quando causamos uma boa imagem de nós mesmos.

Para Maingueneau (2006. p. 73), o *ethos* é uma experiência sensível do discurso. É através do ato discursivo que o *ethos* é revelado. Nesse sentido, Maingueneau (2014, p. 17) afirma que

a instância subjetiva que se manifesta no discurso não se deixa conceber apenas como um estatuto (professor, profeta, amigo...) associado à uma cena genérica ou cenografia, mas como uma voz indissociável de um corpo enunciante historicamente especificado.

Desenvolvendo essa reflexão, Maingueneau (2014, p. 29) destaca que o coenunciador participa do mundo configurado pela enunciação. Dessa forma, os *ethos* constituídos acerca dos professores permanecem na memória discursiva, o que remete a uma ausência de particularidade. Sendo assim, os *ethé* passam a ser os discursos sociais que a sociedade evoca, sem uma individualidade e sem as características pessoais que os distinguem. Essa ausência de individualização inibe os estereótipos pessoais em troca de sujeitos institucionais – “profissionais perfeitos” – e isso acaba em frustração para o professor, para o aluno e,

consequentemente, para a sociedade. Essa frustração é a incompletude da profissão professor. Voz de muitos professores, Luzia em um de seus relatos afirma:

Trecho 2 – Último relato de Luzia, após as observações (2015)

Muitas vezes me vejo desorganizada e sem tempo para as correções textuais tão importantes. Me vejo sempre chegando em cima da hora das aulas e quase nunca seguindo o planejado.

O Fragmento de Luzia confirma que ser professor é ser considerado quase que infalível e que as falhas são desveladas como falência, não existindo um espaço para o erro, e é por isso que muitos professores se sentem desmotivados. Para alguns professores, essas desmotivações/ frustrações passam desde a possibilidade da perda do emprego até o reconhecimento da necessidade de reaprender a profissão, como também transitam pela vulnerabilidade do trabalho e pelo temor da rejeição dos alunos.

Freire e Leffa (apud CELANI, 2014, p. 54) defendem esses “medos como parte do trabalho docente – uma experiência humana, cheia de momentos imprevisíveis”. Eles também falam da necessidade de pôr limites a esses medos, ao se reconhecer a condição humana; isso quer dizer que é preciso aceitar e entender que o professor não é um super-herói em uma supermissão. Os docentes são, enfim, aqueles que não podem e nem devem se sentir paralisados devido ao sonho político de realizar todas as tarefas propostas pelo sistema educacional. Reconhecemos, no entanto, que não dá para esses profissionais levarem dentro de si a carga de serem sempre os melhores. Os professores sempre se sentem desvalorizados, não só pelo salário, mas pelo alunado e pela equipe, uma vez que todos acham que eles não fazem mais do que mesmo a sua obrigação. Dessa forma, o *ethos* do professor acaba sendo desvalorizado socialmente, uma vez que ele já se encontra em um lugar de desvalorização. Isso implica dizer que a sociedade, por meio da mídia, dos alunos e dos próprios professores, acaba por determinar um *ethos* de professor que não possui autonomia diante da sua profissão, e que é sempre dependente de processos educacionais já propostos e discutidos por outras instâncias da educação, como o MEC (Ministério da Educação

e Cultura) e as secretarias de educação dos Estados e das Prefeituras e pelas coordenações regionais ou locais.

Desta forma, Freire e Shor (1986, p. 30) destacam as relações de poder existentes na sociedade. Tais relações frustram os professores devido à expectativa que eles trazem em relação a sua própria prática. A esse respeito os autores destacam:

A frustração que os educadores experimentam ao ver que sua prática docente não foi capaz de fazer a revolução que esperavam ocorre porque esperavam que a educação libertadora transformasse sozinha a sociedade (1986, p. 30).

Silva (apud KLEIMAN, 2014, p. 97) confirma este lugar de desvalorização, ao afirmar:

Entendemos que toda essa imagem negativa que paira como nuvem negra sobre o profissional da educação serve para ofuscar outros problemas da escola brasileira que estão, principalmente, no âmbito das questões da política educacional de responsabilidade do Estado.

Essa desvalorização da imagem do professor reflete em *ethé* já pré-definidos e estereotipados socialmente.

No caso deste estudo, serão observados os discursos que se propagam e que se constroem nesse grande painel educacional em que os professores estão inseridos dentro da cultura brasileira, pelas imagens constituídas de uma profissão que a cada momento exige e clama por respeito e equidade. Esses são os *ethé* estereotipados que se (re)construíram neste século e que foram incorporados pelos professores, e que, infelizmente, vêm sendo marginalizados pela sociedade. Para Freire (1986, p. 35), os professores deveriam ter nas mãos não só a defesa dos seus salários, mas também o direito de ter melhores condições para o trabalho educacional. Ele enfatiza a necessidade de conquistar o direito de prosseguir em sua formação. Confirmando essa posição, Freire afirma:

Os professores deveriam ter nas mãos, através das próprias organizações, não só a defesa de seus salários, mas também o direito de ter melhores condições para o trabalho educacional. Em segundo lugar, os professores precisam conquistar o direito de prosseguir sua formação. Os professores,

cujo sonho é a transformação da sociedade, têm de ter nas mãos um processo permanente de formação, e não esperar do *establishment* a formação profissional.

Essa falta de autonomia torna o *ethos* do professor, de certa forma, um abismo, pois, se, por um lado, ele é essencial na formação da sociedade, por outro, ele não é visto como um ser com esse poder. Dessa forma, os discursos fiadores que sustentam esse *ethos*, ao tempo em que lhe autorizam, desconstroem-no devido às diversas vozes que se entrelaçam a esses discursos. Essa busca por uma persuasão de discurso de autonomia para o professor é constantemente desconstruída por órgãos políticos e educacionais, o que, conseqüentemente, faz que a mídia também propague esses discursos, de modo que chegue ao ambiente escolar e consolide-se na vida e na prática em sala de aula.

Celani (apud MAGALHÃES, 2014, p. 40) reflete sobre as “incertezas da educação”, ao mostrar que a escola é lenta e que suas transformações caminham em “velocidade de carro de boi”; isso influencia os professores e suas ações. A autora diz ainda que:

A escola, voltada para o passado, guiando-se pelos velhos mapas, patina na incerteza causada pelo próprio desenvolvimento da ciência, que, de certo modo, solapa as exigências de uma base segura de conhecimento tanto para professores como para alunos. O que é certo? O que é verdadeiro? Perguntam-se todos.

Também Cunha (1992, p. 156), em seus estudos sobre “O bom professor e sua prática”, reflete sobre essa ideia de incertezas, e, depois de uma longa investigação, observa que muitos professores estão em conflito com o dever e estão à procura de uma nova relação que implique a redefinição do seu papel. Isso significa dizer que eles sabem que o mundo contemporâneo pede uma nova ideia de professor. Nesse sentido, cabe a pergunta: quem lhes dará essa ideia? Que ideia seria essa?

A esse respeito, Cunha (1992, p. 156) apresenta uma reflexão quando diz que:

A necessidade de construir essa nova ideia de professor pode ser mais ou menos consciente. Pode ser fruto intencional da reflexão criteriosa. Mas

pode ser, também, apenas a resposta às pressões da sociedade e ao aparecimento de situações não previstas. Vale salientar, porém, que estas últimas podem levar à primeira, isto é, a pressão da realidade pode levar à reflexão.

No entanto, não se deve esquecer que, se se pensou em uma nova ideia de professor, é preciso, também, rever-se uma nova ideia de sociedade, culturalmente dita, voltada para as incertezas da modernidade, pois, como afirma Giddens (Apud CELANI, 2014, p. 43), o risco pode ser calculado, as incertezas não.

É nesse duelo que vive o ser humano, professor: incertezas sobre sua profissão, sua formação e seu futuro. Entretanto, o que é necessário, segundo Freire (1986, p.30), “é que essa transformação se faça por atos de rebeldia, transformando a realidade para ser mais”. Freire (1986, p. 30-31) afirma:

O homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos. Cultura é tudo o que é criado pelo homem. (...) A cultura consiste em recriar e não em repetir. O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo.

Devido à falta de cultura, formação ou até mesmo medo, é possível ver, também, uma incerteza na vida educacional de alunos e professores, mas também se observa a vontade de refazer-se culturalmente. Nessa perspectiva que Luzia, ao terminar o seu relato, mostra-nos essa vontade de transformação cultural, e conclui:

Trecho 3 – último relato de Luzia, após as observações (2015)

Vale lembrar que modificações só podem se dar, se houver fomento às transformações que ocorrem quando os sujeitos do contexto se percebem inquietos em relações às questões – professores e alunos – alunos precisam de novos caminhos de ensino e aprendizagem e professores necessitam de formação continuada para ressignificarem suas práticas.

Essa preocupação é perceptível quando se observam, por meio dos professores de produção de texto, discursos de como que se sentem cansados; quando eles falam em formações, acham-nas vazias e sem objetivos. Freire (1986, p. 40) confirma esse pensamento, ao afirmar que “os programas de formação de professores são quase sempre tradicionais e as escolas que eles frequentam não estimulam a experimentação”.

Outro fator relevante para esse *ethos* de desvalorização dos profissionais da educação é dado pela dicotomia ensino e pesquisa. Muitos professores se veem apenas como o transmissor de conhecimento. É dito a esses professores, segundo comenta Freire (1986, p. 14), que o ensino não tem nada a ver com a pesquisa, com a produção do conhecimento. Devido a isso, há um mito que diz que, se você é um professor que não faz nenhum tipo de pesquisa, você perde o prestígio.

Esse fato denota uma necessidade de se ter formações, mas formações diferenciadas que respeitem os desejos dos docentes e contribuam efetivamente para a prática de produção em sala de aula.

Ainda segundo Cunha (2012), Freire (1986), Celani (2014), Giddens (*Apud* MAGALHÃES, 2014), essa ideia de que os professores precisam construir uma nova imagem pode ser apenas a resposta às pressões sociais e ao aparecimento de situações não previstas, como é o caso da tecnologia, de celulares em sala de aula, da violência, entre outras. Nesse sentido, é perceptível que os professores precisam passar por uma autoeducação, para que, assim, possam compreender a necessidade de reforçar sua autonomia e seu *ethos* profissional.

Sobre isso, servimo-nos do posicionamento crítico de Celani (2014, p. 55) para citar os elementos essenciais para vencer essa cultura de incerteza, quais sejam: confiança e esperança. Para a autora, a confiança e a esperança desabrocharão nos educadores um caminho novo que se guiará pela esperança. Ela afirma: sem esperança, o trabalho docente não faz sentido.

Do exposto, podemos inferir que os substantivos confiança e esperança devem tornar-se adjetivos primordiais na autoeducação do professor; ao autoeducar-se, esse profissional desenvolverá um *ethos* determinante para desconstruir os discursos envolventes expostos pela sociedade.

A propagação de *ethos* de esperança e confiança servirá para que discursos envolventes, ditos, inclusive, por eles mesmos, os professores, como: preciso ser responsável, o aluno deve ser o centro, preciso seguir o livro didático, preciso seguir a ementa, não me é permitido errar, enfim, outros tantos discursos enraizados em seus dizeres, em seus cadernos de anotações, sejam refeitos, repensados, a fim de neutralizar aquilo que é recebido como verdade absoluta. Necessário se faz, dessa

forma, buscar se ter posicionamentos críticos que partam de um profissional autônomo e consciente, que confie em seu trabalho e que possua a esperança de se recompor em cada embate vivido na vida docente.

Geraldi (2003, p. XX) afirma que um agente educacional trabalhando num sistema que reproduz a ideologia da incompetência não se pode ter como competente; nesse sentido, temos a primeira imagem que foi dada ao professor: a de “incompetente”. Isso se dá, segundo esse autor, quando a “inculcação ideológica” busca a todo instante no professor a necessidade de cursos de formação, reciclagem, atualizações; cursos esses que são vazios, distantes, inclusive, da realidade escolar.

Ademais, que imagem é essa que a sociedade vê quando se faz a pergunta: “Quem é o professor?”. Silva (2014, p. 95) explana que, ao dizer, “via de regra”, que os docentes são tidos como “mal preparados e incompetentes”, na verdade, a sociedade tirou deles um legado chamado “profissão”. Assim, tiraram dos professores a função de dar aulas para serem considerados “profissionais do saber, orientadores, educadores”, entre outros adjetivos que os desqualificam, ou melhor, que os redistribuem de acordo com a demanda e a necessidade da escola. Essa “incompetência” é atestada por direções, pais e alunos, mas, acima de tudo, pelo próprio meio acadêmico que acaba desconsiderando os conhecimentos desse profissional que vive a toda hora a preencher vazios com formações metodológicas e em busca de fórmulas mágicas, instantâneas, para a indisciplina, o desinteresse e as dificuldades, até mesmo, de conteúdos.

Luzia, ao ser questionada sobre os cursos de formações que faz, é categórica ao afirmar:

Trecho 4 – Entrevista feita durante o projeto de extensão (2014)

Você já participou de cursos de formação de professores? Qual a sua avaliação?

Sim. Alguns que não me recordo bem [...] A grande maioria, me pareceu perda de tempo, porque trabalham com condições ideais e/ou contemplavam só a prática ou só a teoria.
--

Sobre isso, é possível considerar que a voz de Luzia soa como um coro uníssono a outras tantas vozes que ecoam em muitas escolas. Esse som não

reflete/refrata apenas os problemas da formação continuada de professores; esse som ecoa o canto da formação profissional, também deficiente, pela qual muitos passam durante os aproximados quatro anos da universidade.

Zaeichner (2014, p. 62) demonstra que um esforço maior deve ser feito para colocar a equidade em posição de destaque na agenda da formação de professores. Mas ele também argumenta:

Com isso não se quer culpar os docentes, nem os professores dos cursos de formação docente. Pela desigualdade vigente na situação atual, claramente, as raízes desses problemas vão além das escolas estando relacionadas às forças sociais, econômicas e políticas mais abrangentes que existem nos Estados Unidos (**ainda mais aqui no Brasil**)¹¹.

A resposta de Luzia dada anteriormente sobre sua participação em cursos de formação confirma o que Antunes (2009, p. 14) defende ao refletir sobre o ensino de línguas:

O ensino continua preso às suas próprias justificativas e conveniências, e assim, vai-se reproduzindo nos mesmos perfis e parâmetros. Muitos dos temas mais atuais desenvolvidos pela linguística ainda são estranhos aos programas estudados na escola. Parece que ainda falta acontecer a mútua relação entre a teoria – que inspira e fundamenta a prática – e a prática – que realimenta e instiga a teoria.

Esse pensamento reflete/refrata a angústia dos professores que vivem a perguntar-se: “será que estou fazendo o correto?”. Com base nesse questionamento, cria-se uma cultura do não se defender e até mesmo do não saber, e, por não saber, não fazer ou não querer fazer. O trecho 4 confirma o antigo dualismo entre prática e teoria, entre saber e fazer, na medida em que Luzia afirma que já participou de vários cursos de formação, mas que eles lhe pareceram perda de tempo, uma vez que não contemplam uma unificação entre teoria e prática e distanciam-se do movimento escolar.

Assim, discutir as imagens que os professores têm da sociedade requer um estudo também sobre como essas imagens foram construídas, desde os primeiros processos de formação educacional, que remete ao período de colonização, até a

¹¹ Grifo meu.

atualidade, com as novas concepções pedagógicas. É preciso, pois, desvincular a tradição do que se é um professor (aquele que apenas transmite conhecimento) com o que é de fato a sua função (aquele que diz e que quer ouvir e que tem um porquê em ouvir). Desse modo, de acordo com Nóvoa (1992, p. 30), o professor é o agente do agir e da ação, porque é entendido como o impulsor/instrutor de um processo em desenvolvimento, em que se entrecruzam princípios e resultados. O seu trabalho, dessa forma, baseia-se na construção de rotinas e “práticas docentes” que objetivam conduzir os alunos à aprendizagem (NÓVOA, 2009, p. 30).

Nesse sentido, Cunha (1992, p. 27) defende a ideia de que a importância e o significado do papel de professor não dependem exclusivamente dele, mas, sim, do valor que será atribuído pela sociedade que produz valores e interesses que caracterizam uma determinada época.

1.3.1 IMAGENS DE ONTEM E DE HOJE NA CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR

O que se pretende fazer aqui é uma pequena reflexão das imagens que formaram o professor. A primeira imagem que temos no Brasil quando se fala em educação é a Jesuítica, o que não podemos classificar como “professores”, pois, embora houvesse estudo, a igreja detinha a grade curricular e os padres-jesuítas ensinavam a alguns poucos alunos. Essa imagem de escola “salvadora” adveio justamente da concepção jesuítica de que “ensinavam para salvar”. Eis, então, a primeira imagem da educação brasileira. Os jesuítas dominaram a educação brasileira por um período de duzentos anos. Isso é relevante, se pensarmos na sala de aula como obediência, respeito, silêncio, e, na profissão, como sacerdócio.

Citando Kreutz (1999, p. 10), podemos observar que “professor [é] o que professa a fé e fidelidade aos princípios da instituição e se doa sacerdotalmente aos alunos, com parca remuneração aqui, mas farta na eternidade”. Essa ideia de Kreutz é vista desde a época do surgimento da profissão; no entanto, a pergunta geratriz é: por que os professores não se concebem de outro modo? O que falta para a docência ser encarada como uma profissão?

Não se deve esquecer que esses cenários estão a caminho da mudança a qual, por sinal, é árdua e longa, mas que já vem sendo defendida como profissão, e que já não pode, nem deveria ser, vista como um dom ou vocação.

Após o surgimento de um novo modelo educacional, o neoliberalismo, o professor é visto como ativista social. A esse respeito, Santomé (2003, p. 239) afirma:

Tornou-se defasada a visão que considerava as instituições de ensino como lugares onde, irremediavelmente, eram construídas e modeladas as pessoas. [...]. As instituições escolares possuem possibilidades e autonomia suficiente para que outras visões de mundo, ideias, conceitos e práticas alternativas possam enfrentar as dominantes e oficiais.

O mesmo autor reflete sobre a imagem dada aos professores na atualidade. Ele afirma que, ainda no século XX, a profissão professor é vista como sacerdócio, e que, tentando mudar esse quadro comparativo, foi que os professores passaram a ser vistos, implicitamente, como “politicamente de esquerda, progressistas, conscientes de que vivem em uma sociedade em que as injustiças sociais são visíveis e que elas se devem ao modo de organização e governo injusto” (SANTOMÉ, 2003, p. 239).

Para expor o que foi e é um professor, classificado pedagogicamente, temos, por fim, uma imagem divulgada, inclusive, em redes sociais: “professor ensina e a família educa”¹².

Figura 2: Frase vista em diversas redes sociais

¹² Frase vista em diversas redes sociais é motivo de aceitação por uns e críticas por outros. Imagem retirada do site <http://www.keepcalm-o-matic.co.uk/p/professor-ensina-e-familia-educa/>.



Essa concepção também foi vista, quando os professores tentaram lutar para se dissociar do modelo patriarcal de ensino; isso fez surgir outra imagem que é a que hoje queremos defender: “o profissional docente”.

Como acabamos de destacar, essa ruptura da comunicação com as famílias e as organizações sociais esteve muito ligada à luta dos professores e professoras para reivindicarem maior prestígio profissional, autoridade e maior reconhecimento social de seu trabalho. Pretendia-se melhorar a reputação profissional por meio da construção de um corpo de conhecimento científico possuído e custodiado pelas pessoas que optassem e pudessem dedicar-se ao ensino.

De tantas imagens que se constituíram dos profissionais da educação, essas três são fundamentais; fundamentais porque norteiam aspectos que são exigidos até hoje pelos professores: 1) imagem do professor sacerdote, vocacionado a ser professor, desvalorizando a profissão inclusive pelo salário; 2) imagem do professor anarquista ou esquerdista, sendo aquele que não se adequa à sociedade e, por isso, não faz seu trabalho direito, pois está sempre reclamando das leis e do que lhe é pedido. Acerca dessa imagem, podemos ressaltar o Projeto Escola Livre que está sendo veiculado em todo o Brasil e que já foi aprovado no Estado de Alagoas (2016), classificando os profissionais da educação de professores Marxistas, pregadores de ideologias fundamentadas em LGBTs, difundindo ainda mais a desvalorização dos professores entre as mídias de massa como as redes sociais. A discussão é gerada a partir do Art. 2º do PL 69/2015, aprovado em Alagoas, que diz:

Art. 2º São vedadas, em sala de aula, no âmbito do ensino regular no Estado de Alagoas, a prática de doutrinação política e ideológica, bem como quaisquer outras condutas por parte do corpo docente ou da administração escolar que imponham ou induzam aos alunos opiniões político-partidárias, religiosa ou filosófica.

Essa discussão faz-se necessária uma vez que esse projeto de lei instigou as discussões políticas e sociais contra os professores, acusando-os de desordeiros da família tradicional e pregadores de correntes partidárias políticas de esquerda e marxistas; no entanto, não se é entendido que retirar da escola o direito ao pensamento crítico é reduzi-la a um instrumento de transmissão de conteúdos sem fundamentação social, relegando ao professor o papel apenas de dador de aulas e conteúdos. O pensamento de Rajagopalan (2003, p. 110) traz uma crítica a essa ideia ingênua de professor doutrinário. Sobre isso, o autor reflete:

Há quem defenda a tese de que qualquer esforço por parte de um pedagogo em opinar sobre essas questões equivale a um ato de intromissão indevida em questões que não lhe dizem respeito. O professor que se atreve a criar um espaço dentro da sala para que seus alunos possam discutir livremente a própria vida fora da sala de aula e procurar relacionar o que se aprende nos livros à realidade que eles vivem no seu dia-a-dia é visto com desconfiança e tachado de agente provocador, ou alguém que confunde a nobre tarefa de educar com a prática nefasta de “fazer cabeças”, de doutrinar.

Essa reflexão de Rajagopalan (2003, p. 110) demonstra os posicionamentos incrustados na sociedade e no meio acadêmico de que os trabalhos acadêmicos devem manter-se distantes das convicções políticas que a comunidade enfrenta no seu dia a dia, ou seja, não devem perturbar a ordem, ainda que nela estejam inseridos temas como as injustiças, as violências e as opressões que urgem na sociedade capitalista.

No fundo, a tarefa de educar sempre prevaleceu sobre a tarefa de ensinar e, assim, proliferou-se, também, o espírito de desvalorização profissional, sob o qual vivemos até hoje. Nesse sentido, encontramos professores pressionados pelos baixos salários, com formações desvinculadas das condições de trabalho e dos seus alunos, e, por fim, professores que se veem isolados e sozinhos, descrentes da profissão e da educação.

No entanto, mesmo existindo esses três *ethos* visíveis na sociedade: 1. professor sacerdote; 2. professor esquerdista; e 3. professor paternal, como afirma Santomé (2003), na busca por uma identidade profissional, o professor tenta encontrar um “novo *ethos*” ou um *ethos* diferenciado, visando destacar-se por ser um professor diferenciado. Nesse intento, muitas vezes, há um equívoco ao se pensar que o professor diferenciado é aquele que está frutífero na área da tecnologia e por isso deve ser considerado um profissional “bom”. Rojo (2013), em suas pesquisas, menciona um novo *ethos* de forma geral, sem um posicionamento teórico; no entanto, essa autora afirma que o que é definidor dos novos letramentos não é a tecnologia em si, mas, principalmente, esse novo *ethos*. Esse ponto de vista de Rojo (2013) não basta para que esse *ethos* diferenciado surja, uma vez que já foi comprovado que a tecnologia em si não dá conta de toda a função da prática docente.

Assim, a prática docente está em primeiro lugar. Esse *ethos* diferenciado, deve pautar-se pela crença de que a própria docência é um referencial de ensino, sendo o professor sujeito de sua própria prática. Para Gauthier (1988 apud Magalhães, 2008, p. 243), é preciso considerar que o ato de ensinar não pode mais ser entendido como um ofício sem saberes. Nesse sentido, o autor defende que:

É muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que forma uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas da sua situação concreta de ensino.

Para Gauthier (1998), a distinção de ofícios sem saberes e saberes sem ofício é o pior desafio; isso porque os saberes estão na universidade, mas não levam em conta a condição concreta do magistério. Assim como Gauthier (1988), Tardif (2002) também aponta o saber como um determinante para o magistério; no entanto, afirma ele, o saber do professor deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho na escola e na sala de aula. É interessante ressaltar que Tardif (2002, p. 16) relaciona o saber do professor com a heterogeneidade e a diversidade do saber; o saber dos professores é plural, afirma ele, e complementa que o saber é adquirido no contexto da história de vida; dessa forma, os saberes oriundos da experiência do

trabalho alicerçam a prática e a competência profissional. Nesse mesmo caminho, segue Leffa (2013, p. 14), ao afirmar que as formações profissionais devem basear-se na teoria da complexidade, a qual se assenta em três polos: autoformação, heteroformação e ecoformação que culminam numa auto-heteroecoformação tecnológica do professor, a ponto de contemplar a formação de um professor que, além de dominar o saber instrumental, é problematizador e crítico.

Para Perrenoud (1993), os profissionais da educação necessitam de novas competências para se motivarem na atuação, de modo que os objetivos de uma educação corporativa sejam melhorados, frente às aprendizagens essenciais aos profissionais de hoje. Dessa forma, não se pode mais aceitar os caminhos do ensino baseados no senso comum, aquele que se pensa que, para ensinar, basta ter conhecimento, talento, seguir a intuição, ter experiência; isso porque, na atualidade, o papel do professor como apenas repassador de informações atualizadas está no seu limite. Assim, é preciso que os docentes se preocupem em ensinar seus discentes a tomar iniciativas, para que esses profissionais deixem de ser apenas modelos a serem seguidos.

1.3.2. *ETHOS* DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ATUALIDADE

Existe uma concepção que vem sendo repensada sobre o professor de língua portuguesa e sobre a profissão professor. Essa concepção diz respeito ao momento social em que vivemos e que tem formado um novo sujeito, sujeito que se encontra voltado ao mundo moderno e que deve se adequar ao que se chama de modernidade líquida, modernidade recente, modernidade apenas. Sobre essas modificações, Lopes (2013, p. 18) relata que:

Na modernidade recente, a linguagem, os textos, as línguas e as pessoas movem-se, cada vez mais, em sociedades hipersemiotizadas, o que tem levado a pensar as línguas, a linguagem e quem somos no mundo social em outras bases.

Nessa perspectiva, afirmamos que o contexto escolar, os professores, os alunos e, principalmente, os materiais de aulas mudaram, e a imagem do professor

deveria ser “aquele atualizado, capacitado para acompanhar essas mudanças”. Nesse sentido, de novo, o professor é classificado como aquele que deve ser moldado, aprendiz de sua própria prática, e, assim, ser o educador crítico que estimula a visão crítica dos alunos, defende a postura crítica e posiciona-se contra as injustiças ao questionar as certezas e a intocabilidade dos dogmas. Surgem, dessa forma, o primeiro *ethos* para o professor de língua portuguesa: o professor crítico. Para Rajagopalan (2003), o educador crítico sempre foi e sempre será uma ameaça aos poderes constituídos.

Ao se falar em mudanças, a primeira modificação que o professor de Língua Portuguesa deve conceber é sobre o conceito de língua, já que o conceito clássico pautado pela rigidez gramatical está cada vez mais difícil de se sustentar. Defender um posicionamento de língua pautado pela heterogeneidade é, pois, o desafio da modernidade. A esse respeito, Rajagopalan (2003, p. 27) discute que a ideia de autossuficiência da língua acaba fazendo vistas grossas às heterogeneidades que marcam todas as comunidades de fala.

Diante disso, existe a possibilidade de constituir *ethos* definidores do professor de língua portuguesa na atualidade. Esses *ethé* podem considerar-se reguladores para a constituição do profissional de letras. Assim, podemos destacar o *ethos* do professor leitor, o *ethos* do professor gramatiquero, o *ethos* do professor Enem, o *ethos* do professor literário; no entanto, todos esses *ethos* convergem para uma visão de professor pautado pelos ambientes tradicionais, alinhada com comportamentos disciplinares. Partindo desse ponto de vista, Bohn (2013, p. 81) destaca: um dos papéis centrais do professor era mostrar ao aluno suas deficiências disciplinares, seus erros de conteúdo, sua inadequação comportamental.

Esse pensamento revela a imposição do professor; este, por sua vez, legitima-se como aquele que pode mandar e que possui a detenção do saber. Para Bohn (2013, p. 81), o professor é legitimado pelas autoridades educacionais, ou por aqueles que, assimetricamente, apoderam-se do poder, para criarem realidades baseadas na exclusão. Tal pensamento não é único; autores como Paulo Freire (1988) no livro *Pedagogia do Oprimido* e Foucault (1991) em *Vigiar e Punir* já defendiam esses *ethé*; no entanto, a visão deve estender-se; nesse sentido, Lopes

(2006,p. 93) define muito bem a questão do professor e a exclusão, ao relacionar a naturalização da miséria no Brasil e nos países da América Latina. Assim ele afirma:

Na maioria dos países da América Latina, a escola pública é lugar de pobreza simbólica, onde professores, currículos e meios materiais concorrem em condições de muito provável derrota com os meios de comunicação de massa.

Partindo desse pensamento, a área de línguas e o ensino da linguagem possuem uma nova pauta: a busca por uma nova práxis em sala de aula. Essa práxis passa desde a proposta de Bauman (2000) sobre a liquidez, como pela in(disciplina) de Moita Lopes, como também pelos sete saberes de Morin (2004); essa práxis deve-se pautar pelo desenvolvimento de atividades livres, desenvolvidas pelo professor e pelo aluno, para que sejam questionadas suas posições de sujeito, atores discursivamente comprometidos com a aprendizagem e o ensino de línguas (Bonh, 2013, p. 81).

Surgem, assim, as primeiras imagens dos professores da modernidade recente, as quais revelam um professor crítico, reflexivo, tecnológico, que reflete e refrata a língua, com base na ética responsiva de Bakhtin (BONH, 2013, p. 85). Desse modo, podemos dizer que esse *ethos* é condicionado às novas relações determinadas pelo mundo, pelo trabalho, pela produção, e que a educação não pode, de forma alguma, ignorar essas mudanças na formação escolar.

Nessa perspectiva, cabe aos professores muito mais que inserir *tablets*, áudio, vídeo e outras tecnologias para dinamizarem as aulas de produção de texto, ou qualquer outra aula; a função primordial é promover a autonomia e a flexibilidade para o aprendizado do aluno, de forma responsiva ativa, de modo que este seja também autônomo e autor de sua própria prática, a fim de promover a aprendizagem de forma crítica, colaborativa e democrática.

Com a compreensão do conceito de professor reflexivo defendido por Schön (1983-1992), este autor discute que o ensino se caracteriza por atuar em situações incertas, singulares e nas quais há conflitos de valores. Para contornar esses tipos de situações, o professor reflexivo deve pautar-se de atividades espontâneas para a vida diária, de forma a distinguir conhecimento na ação e reflexão na ação.

Nesse sentido, tem-se um *ethos* de professor reflexivo que coaduna com a proposta desta pesquisa, ao pensarmos que é necessário que os professores de língua portuguesa busquem nos diálogos sociais, aqui entendidos como discursos envolventes, os conteúdos para a prática e explicação da teoria. Assim como afirma Souto Maior e Lima (p. 403), são os enunciados proferidos que dão vida à língua e a tornam fenômeno dinâmico e complexo. Os autores Souto Maior e Lima (2013, p. 404) ainda ressaltam que esse tipo de reflexão em língua portuguesa requer segundo François (apud BUZEN, 2010, p. 105) um olhar linguístico que não se volte para estruturas ou para processos mentais, mas para os jogos de linguagem e movimentos.

2 PRODUÇÃO DE TEXTO NA CONTEMPORANEIDADE

Nesta sessão, discutiremos o estudo sobre produção a partir das concepções de gênero e língua propostas por Bakhtin, na busca por explicar a necessidade de um olhar dialógico para o ensino da produção de texto. Para enfatizar a teoria bakhtiniana, a sessão traz o reforço das experiências em formação de professores e da teoria de gêneros textuais no ensino de língua portuguesa abordadas por Geraldi (1985; 1997), Buzen (2006), Antunes (2009). Nessa perspectiva, será feita uma correlação das teorias sobre língua e gênero com os estudos de Geraldi (1997), os quais refletem sobre o ensino de gêneros textuais desde a época da composição até os dias atuais. Assim, analisamos a abordagem processual na prática de produção de texto e na constituição da autoria.

2.1 CONSIDERAÇÕES RELEVANTES SOBRE LÍNGUA E SOCIEDADE

O ser humano sempre buscou compreender e desvendar os mistérios da língua e da linguagem, bem como dos seus interlocutores. Desde Saussure até os dias atuais, discutem-se formas de caracterizar a linguagem, mas em vão, pois sua inconstância, sua vivacidade não dão a ela esse valor de homogênea. A linguagem é uma atividade humana; é ela que permite ao homem viver em sociedade; é a partir dela que o ser humano pensa e age, estabelecendo-se psicologicamente e socialmente dentro da sociedade. Por isso, não podemos considerar a linguagem como um simples tratado de regras, dando a ela características individuais, restritas e estáticas como pensam alguns professores, algumas escolas e o senso comum. Bakhtin (2009) agregou aos estudos linguísticos o valor social da língua, e rompeu, assim, conceitos, até então, cristalizados na sociedade acadêmica. Sua discussão sobre linguagem partiu de um ideal marxista que estuda a linguagem, levando em conta a historicidade, os sujeitos e o social. Dessa forma, seu posicionamento critica diretamente as concepções existentes na sua época, as do idealismo e do objetivismo abstrato. sobre esse fato, Bakhtin (2009, p. 128) ressalta que “a língua

vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes”.

O que esse autor revelava, à época, e que hoje, também se mostra, é a importância da fala que era defendida por Saussure como o caráter social da língua. Já para Bakhtin, além do social o sujeito só se mostra na alteridade, ou seja, não falamos o que estamos necessariamente falando, falamos verdades e mentiras, falamos o que está inserido num determinado contexto.

Nesse sentido, a importância deste tópico se dá, não por evidenciar as concepções teóricas de linguagem, mas, sim, por mostrar que o conhecimento teórico sobre produção dos professores interfere na compreensão e na influência das produções dos educandos. Ademais, é importante ressaltar que é preciso haver uma ruptura que possibilite aos professores recuperarem a interação entre o professor e o aluno e entre o texto do aluno em relação ao professor, o que, de certo modo, Bakhtin já defende quando diz que “toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro” (BAKHTIN, 2009, p. 117).

2.1.1 A língua pela perspectiva dialógica

Para Bakhtin (2009), o sujeito só existe quando está em relação com o outro; esse é o princípio da alteridade. Mesmo que esse sujeito esteja em seu estado individual de sentimentos como amor, ódio, ternura etc., ele se relaciona com o outro. Sendo assim, é possível dizer que o sujeito bakhtiniano só se realiza na coletividade, ou seja, ainda que esteja só, o sujeito é coletivo.

Sobre isso Bakhtin (2009, p. 116) afirma:

Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma ponte lançada sobre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se no meu interlocutor.

Nesse intento, para Bakhtin (2009, p. 136), qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo, deve conter o germe de uma resposta; assim, o sujeito nunca está sozinho, toda enunciação é uma resposta, uma réplica. Para Sobral (2009), o dialogismo ocorre quando o sujeito que fala o faz levando o outro em

conta, não como parte passiva, mas como parceiro – colaborativo ou hostil – ativo. Dessa forma, a interpelação eu-outro constitui a linguagem como um evento único, marcado por situações intrínsecas do momento interacional, que só podem ser compreendidas quando relacionadas às outras enunciações. Bakhtin (2003, p. 25) reflete tal fato ao dizer que ninguém pode ocupar uma posição neutra em relação “a mim” e ao “outro”. Para o autor (2009, p. 126), a enunciação como tal é um puro produto da interação social. Esse teórico (2009, p. 117) ainda diz que a enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais; por isso, qualquer ato de fala ou escrita passa por uma situação de contexto que resulta em um tom avaliativo que implica um contexto ativo e responsivo, e é dentro do contexto que se constrói a enunciação. Compreendemos, dessa forma, que toda produção proveniente da língua será definida pelas relações sociais. Nessa perspectiva, Bakhtin (2009, p. 117) diz que “a situação social, mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”. É nesse contínuo de enunciações que o sujeito bakhtiniano é formado.

O sujeito bakhtiniano é considerado incompleto, inconcluso, inacabado, respondente e datado e só existe como consciência individual, dentro do fato socioideológico, ou seja, não é de dentro para fora que o sujeito existe, mas de fora para dentro. A esse respeito, Bakhtin (2009, p. 98) completa a forma linguística, a qual sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, ou seja, advindas do exterior que implica um contexto ideológico preciso. Enfatizamos que o centro organizador de toda expressão não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o sujeito (BAKHTIN, 2009 p. 125).

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e só reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 2009, p. 98).

Bakhtin possui um olhar heterogêneo, dialógico e social. Para ele, a importância da linguagem está no diálogo, direto ou indireto, na incompletude do

espaço discursivo criado entre os interlocutores, dependente, nesse caso, das relações sociais e das condições de interação. Afirmar esse autor: a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta (BAKHTIN, 2009 p. 128).

Dessa forma, estabelecer sentido, para Bakhtin, é estabelecer relação de interação, para a qual os participantes da comunicação possuem corresponsabilidade de compreensão. Esta compreensão não se estabelece apenas pelo ouvir, passivamente, mas de uma atitude responsiva de compreensão que gera outros discursos, dando a este uma continuidade; sem esta, o discurso não existe, todo discurso é orientado para resposta (BAKHTIN, 2009, p. 89).

A língua é a expressão das relações sociais e compreendê-la só poderá ser feito de acordo com os contextos empregados, a partir da significação e das ressignificações existentes. Essas ressignificações representam, assim, o painel das mudanças sociais. É a palavra dita em determinado enunciado que sai montando o painel das coisas mais efêmeras da vida de um modo único, a depender do processo de emprego e da compreensão que está sendo utilizada e para quem foi endereçada. Nesse sentido, enfatizamos que todo enunciado possui autor e destinatário; se um destes falha no processo de compreensão, a linguagem não se realiza, e, infelizmente, a reponsabilidade ativa do discurso não irá se manifestar, não na forma como ela de fato deve vir: clara, objetiva e com sentido. Em Bakhtin, podemos ver claramente essa responsabilidade que o sujeito possui com a enunciação, quando ele afirma:

Compreender é pôr à palavra do locutor uma contra palavra. É por isso que não faz sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva (BAKHTIN, 2009, p. 152).

Essa compreensão estende-se ao campo do texto escrito quando Bakhtin eleva o conceito de enunciação, dissociando-o apenas da fala. Nesse sentido, ele defende que “toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa” (BAKHTIN, 2009, p. 101). Por isso, que a língua escrita não deve ser dissociada dessa responsividade ativa; muito pelo contrário, a manifestação escrita é também objeto de estudo, uma vez que Bakhtin (2009, p.

101) afirma: “toda inscrição prolonga aquelas que precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas de compreensão, antecipa-as”. Embora as várias pesquisas sobre os estudos linguísticos tivessem deixado de lado os estudos da forma escrita, Bakhtin os retoma, ao defender a ideia de que

Toda transmissão, particularmente sob forma escrita, tem seu fim específico: narrativas, processos legais, polêmica científica etc. e que a transmissão leva em conta uma terceira pessoa – a pessoa a quem estão sendo transmitidas as enunciações citadas (BAKHTIN, 2009, p. 152).

Como é observado na citação anterior, o estudo sobre a língua na perspectiva dialógica, insere também um estudo sobre as concepções de gêneros, ou seja, para Bakhtin, “uma inscrição, é produzida para ser compreendida, é orientada para uma leitura no contexto da vida científica ou da realidade literária do momento, isto é no contexto do processo ideológico do qual ela é parte integrante” (2009, p. 101).

Para compreender a produção de texto em uma perspectiva dialógica, é preciso entender que ninguém escreve para nada e para ninguém. Isso o autor já deixa claro, quando afirma:

O ato de fala impresso constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas em forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior (BAKHTIN, 2009, p. 152).

Essa necessidade de estudar os gêneros escritos, a produção de texto, é justamente pelo fato de esta estar numa esfera escolar de escape, na medida em que o professor diz: “faça uma redação”, para encerrar a aula; “faça um comentário sobre o filme”, entre tantas outras solicitações. No entanto, esse docente esquece de que tudo que é escrito deve ser lido, compreendido e, se possível, divulgado, pois só a partir dessa compreensão é que os enunciados podem gerar refrações capazes de interferir no gênero, na escolha de palavras etc. Bakhtin (2009, p. 152) diz que o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc.

Podemos dizer, assim, como Bakhtin (2009, p. 112), que a língua, tanto nos aspectos do ato da fala, a enunciação, quanto no aspecto escrito, é vista pela escola como uma língua morta, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático. Salientamos, nessa perspectiva, que esse sistema de estudar a língua nativa como se fosse estrangeira, escrever um texto como se não fosse usá-lo, por exemplo, não deve servir de base para a compreensão e explicação dos fatos linguísticos como fatos vivos e em evolução. Nesse sentido, é preciso ver o ensino de produção de texto como um sistema em evolução, concreto e vivo que se estabelece a partir da interação social e que se revela a partir da palavra (discurso).

Em decorrência disso, Bakhtin (2003, p. 289) explica: a “palavra” não tem autor, “ela é de ninguém”. Bakhtin (2003) defende que as palavras são propagadas pelos gêneros do discurso, no projeto discursivo construído pelo sujeito. Esse projeto ampara-se no objeto de sentido, ou seja, dizer tudo o que se há para dizer, levando-se em consideração os interlocutores e o contexto específico em que a enunciação se dá. Para fundamentar ainda mais a importância do discurso, esta pesquisa nortear-se-á pela noção de Discursos Envolventes (SOUTO MAIOR, 2009, 2010), os quais são definidos pela autora como os acontecimentos linguístico-discursivos que permeiam os sujeitos nas situações sociais e que transformam os sentidos pelos contratos por eles estabelecidos nas mais diversas situações de comunicação.

Para Souto Maior (2011), o outro é imprescindível para a construção discursiva, tanto pela relação concreta existente, quanto pelas relações subtendidas, trazidas pela intersubjetividade e suas constituições socioculturais.

Por isso, vemos relevante agregar aos estudos de produção de texto e *ethos* os discursos envolventes, definidos por Souto Maior (2009). Essa intervenção se justifica, porque a autora defende que o *ethos* é dialógico, considerando o outro que está presente interiormente no “eu”, e considera que os discursos que envolvem esses sujeitos se repetem em seus desejos e os envolvem em paixão (desejo) somente por aquilo que lhes é permitido.

O pensamento teórico de Souto Maior (2009) coaduna com o de Bakhtin (2003), ao afirmar que a palavra não tem significado em si mesma, mas em face do

conjunto do enunciado; assim, “o significado neutro da palavra referida a uma determinada realidade concreta em determinadas condições reais de comunicação discursiva gera a centelha da expressão” (BAKHTIN, 2003, p. 292). Em razão disso, é possível observarmos que o autor defende uma sequência no enunciado que gera uma totalidade. Os significados lexicográficos neutros da palavra, explica Bakhtin (2003), asseguram sua identidade e compreensão por todos os falantes.

Para Souto Maior (2009), os discursos envolventes são definidos por duas perspectivas:

Na primeira, considera-se que esses são as representações significativas valorativas dos atos da linguagem que envolvem no sentido de estar e voltar, ao redor, do sujeito e nele mesmo, porque o envolve por dentro também. E na segunda perspectiva, considera-se que são envolventes porque, como *pathos*, suscitam paixões, seduzem.

Essas perspectivas são consideradas no que se refere aos estudos com linguagem por elas estarem diretamente relacionadas com o outro. Dessa forma, mesmo que este outro não esteja no momento da interação e revele-se no texto escrito ou nos gêneros individuais, sempre haverá um “outro” que responsivamente (BAKHTIN, 2003, p. 289) deixará envolver-se por este ou aquele discurso repetido em seus desejos. Isso culminará na adesão de um ou outro discurso, ou na defesa de um ou outro *ethos*.

2.2. A PRODUÇÃO TEXTUAL, GÊNERO E ENSINO – IMPLICAÇÕES SOCIAIS E EDUCACIONAIS

O estudo de produção de texto, gênero e ensino sempre foi uma preocupação para professores de língua portuguesa e para estudiosos da língua materna; no entanto, durante décadas, esses estudos tomaram o texto como algo secundário à vida do aluno e do professor, de forma que ele foi isolado das relações sociais e do contexto histórico e político em que os sujeitos estavam envolvidos. Somente a partir dos estudos dos gêneros, sob à luz da teoria bakhtiniana, é que foi possível construir um caminho para o estudo de gêneros em sala de aula que fosse pautado no contexto imediato.

Bakhtin reflete sobre o fato ao afirmar que todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem (BAKHTIN, 2006, p. 261); ele também afirma que, embora os enunciados sejam particulares e individuais, eles são relativamente estáveis; a essa estabilidade o autor denomina de gêneros discursivos. É importante dizer que Bakhtin não retira da língua a sua manifestação individual; pelo contrário, ele a reforça e mostra que essa individualidade é o que determina o uso de determinados gêneros a partir das condições de comunicação discursiva.

Para Bakhtin, a constituição dos gêneros é infinita, porque são inesgotáveis as atividades humanas. Devido a esse fato, os repertórios dos gêneros dos discursos tendem a desenvolver-se de forma contínua; eles se complexificam na medida em que se desenvolvem em um determinado campo. Os gêneros discursivos foram divididos por Bakhtin (2006, p. 263) como gêneros primários e secundários; a diferença entre esses tipos de gêneros – primários (simples) e secundários (complexos) – é extrema para Bakhtin; não é, segundo o autor, apenas uma diferença funcional. De acordo com Bakhtin (2006, p. 263), é necessário que se faça uma análise do enunciado para que se possa definir sua natureza, pois é a partir do estudo do enunciado que se dará o estudo dessa natureza e da diversidade dos gêneros, de forma a se levar em conta a formação histórica; esta será determinante para que exista reciprocidade entre a linguagem e a ideologia.

Bakhtin (2006, p. 264) considera que os gêneros secundários são formados a partir de reelaborações dos primários os quais se formam a partir de um contexto imediato. Para fins de classificação de um gênero discursivo, faz-se necessário que sejam considerados alguns aspectos definidos por Bakhtin: conteúdo temático (assunto), plano composicional (estrutura formal) e estilo (leva em conta a forma individual de escrever; vocabulário, composição frasal e gramatical). Essas características estão totalmente relacionadas entre si e são determinadas em função das especificidades de cada esfera de comunicação, principalmente, devido a sua construção composicional

A relevância dessa classificação sobre gêneros discursivos, para esta pesquisa, é que somente a partir da compreensão discursiva dos gêneros, pela

perspectiva bakhtiniana, foi que o ensino de texto obteve sua materialidade discursiva. Compreendemos que estudar as concepções de produção de texto a partir da teoria de Bakhtin não só amplia o estudo de textos, como também aprimora a capacidade de recepção. É imprescindível deixar claro que os textos são materialidade da linguagem em uso e, dessa forma, possuem determinadas funções sociais estabelecidas por contextos histórico-sociais, de maneira a exercerem influência direta sobre os indivíduos que convivem dentro desses grupos, ao lhes inculcar valores, significados, proibições e permissões.

Numa tentativa de modificar uma ideia ultrapassada de produção de texto, surge, na década de 1980 e 1990, um novo “modelo” – a produção textual; este, por sua vez, surge, como afirma Bunzen (2006, p. 148), bombardeando os professores ora já habituados com os exercícios de redação; no entanto, esse não seria, ainda, um avanço, uma vez que, para Geraldi (1998 apud Bunzen, 2006, p. 148), a troca remeteria não apenas à terminologia, mas à busca de estudos sobre as situações de produção.

A partir dos estudos de Dolz (1996), Bronckart (1996), Costa Val (1998), esses estudos começaram a desenvolver-se, e, pela frustração, surgiram novos caminhos: “os gêneros textuais” na perspectiva da linguística de texto. Estes surgiram como proposta dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), em 1998, e, a partir daí, vieram as recomendações para que as aulas de língua portuguesa fossem elaboradas de acordo com os gêneros e suas características.

Com a expansão dos estudos sobre gêneros textuais, as escolas, por intermédio de seus professores, começaram a embarcar em uma fase de conceitualização nas aulas de produção textual. Com o pensamento de envolver os alunos em um novo modelo de aulas, alguns professores têm investido em aperfeiçoamentos; no entanto, Lopes-Rossi (2002, p. 64) afirma que esses tipos de trabalho pedagógico com gêneros textuais, embora divulgados, ainda são bem restritos, e que, apesar do interesse dos professores, diz essa autora, faltam a fundamentação teórica e exemplos práticos para os professores que veem o uso de gêneros como um fator determinante, a fim de que as aulas de produção de texto sejam de fato efetivas.

Mesmo com esse escasso número de professores que tentam manifestar algumas mudanças em seus métodos de ensino-aprendizagem, um ponto positivo se apresenta, segundo Lopes-Rossi: houve uma satisfação com os resultados tanto para os professores que passaram a contar com a participação dos alunos em sala, quanto para os alunos que se sentiram mais motivados e interessados nos projetos propostos pela escola e pelos professores.

Nesse sentido, o que nos motiva falar sobre os gêneros textuais para a produção de texto é a forma como eles agem sobre os alunos, dando-lhes autonomia e segurança para lidar com as diversas situações do dia a dia, conforme é visto no resultado da pesquisa feita em Genebra que afirma:

Os méritos de trabalhar com os Gêneros discursivos é o fato de proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, uma vez que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas da linguagem incorporam-se nas atividades dos alunos (LOPES-ROSSI, 2002, p. 64).

Com isso, alunos que, às vezes, não tinham participação ativa em sala de aula e, agora, começam a se interessar, a ver com outros olhos as concepções de escrita, já que, muitos, principalmente, do ensino médio, não se acham capazes de produzir textos e acabam atropelando as próprias ideias, e, conseqüentemente, não se sentem à vontade, em aulas de produção textual.

Mas essas dificuldades enfrentadas pelos alunos também são enfrentadas pelos professores que se deparam, logo, com uma mudança radical na sua forma de dar aulas (o trabalho com os gêneros textuais/discursivos), e, depois, porque os livros didáticos oferecidos pelo governo ou solicitados pelas escolas particulares não abordam esse tipo de trabalho. Para Lopes-Rossi (2002, p. 64), há vários empecilhos que o livro didático apresenta para a não execução e utilização dos gêneros textuais na escola, de forma adequada; destacamos duas que são as mais influenciadoras: 1) as atividades do livro didático são descontextualizadas, sem finalidade, baseadas na invenção dos alunos ou inadequadas para a faixa etária; 2) o contato que os alunos mantêm com os gêneros em estudo é mínimo; são

apresentados apenas fragmentos de textos ou nenhum exemplo do gênero discursivo que o aluno deverá produzir em seguida.

Sendo assim, conclui-se que as atividades de produção textual, na forma exposta acima, em vez de aproximar o aluno socialmente dos diversos textos, sejam eles verbais ou não, afastam-nos, devido a um modelo retrógrado e sem embasamento, dos quais o trabalho com gêneros necessita. Antunes (2009, p. 102) alerta: sob o rótulo da redação, qualquer um dos gêneros em circulação perde a sua especificidade e se conforma a uma espécie de fórmula, de modelo, bitolado e artificial.

Essa dificuldade é retratada por Lopes-rossi (2002, p. 74), quando ela diz: existe uma diversidade de gêneros textuais, mas nem todos são usados na escola com valor pedagógico; esse fato é esclarecido quando Lopes-Rossi (2002, p. 74) afirma não saber se esse fenômeno ocorre porque alguns gêneros exigiriam situações de produção e de circulação social fora da sala de aula ou se porque o professor julga conveniente priorizar, em certos momentos, atividades de leitura.

O uso de gêneros textuais em sala de aula é limitado; ele fica resumido em rótulos de produtos, bulas de remédio, propagandas de produtos, propagandas políticas, etiquetas de roupas, manuais de instrução de equipamentos, contrato, notas fiscais, e, se quisermos adentrar em atividade de leitura e entretenimento, usamos poesia, romance, verbete de dicionário, lendas, fábulas, cordel, adivinha, piada, letra de música, mapas e histórias em quadrinhos. Salientamos que não devemos nos limitar a esses gêneros. Mesmo sabendo que esses são os mais usados, devemos ir em busca de textos verbais ou não verbais que sejam ricos em argumentos e, com eles, construir projetos pedagógicos, com o fim de se abrirem horizontes até então não enxergados ou ignorados.

Geraldi (1985, p. 24) contrapõe o ensino da produção de texto a partir do binômio “escrever para a escola e escrever na escola”; isso porque, em sala de aula, parece que se exclui da escrita o valor interacional sob qual a língua é condicionada. Muitos textos esbarram no caminho do obsoleto e isso implica dizer que as produções são vazias, inclusive de leitor. Sobre isso, Geraldi (1985, p. 24) afirma:

Ora de um lado nega-se à escrita seu caráter interacional; de outro, nega-se o real em diferentes níveis: o tempo da escola deixa de ser o tempo de vida para se tornar preparação para a vida e nesta, os alunos convivem com adultos que raramente escrevem.

A escrita na escola passou a ser equivalente a fazer redação e produzir textos e, assim, o uso de gêneros foi banalizado; é assim que propõe o ensino de gêneros, apenas um molde que deve ser seguido, seja ele carta, relatório, escrever comentários, fazer exposição entre outros. Desse modo, são produtos iniciados e acabados, mas que faltam a ousadia, a transgressão, a busca por uma necessidade de produção que não está distante do produtor, ou seja, são a essência para os que usam no dia a dia a língua como compartimento de interação; em muitos casos, é definido até o engajamento político, social, religioso e profissional de cada um.

No entanto, nem tudo está perdido. Geraldi (1997, p. XXVII) afirma que, se houve uma desestabilidade, houve também um “progresso”; assim, ainda há a busca desse progresso que é um caminho inacabado, sendo construído e reconstruído com busca de manifestações de autorias ora veladas pelo pobre discurso escolar.

Nesse sentido, o autor diz “que se a crítica quer construção, é preciso apontar caminhos. Isto leva a repensar o interior da crise da escola, a crise do professor, expropriado não só do seu salário, mas também de suas crenças e identidades” (GERALDI, 1997. p. XXVI).

É triste, porém verdadeiro, o que Geraldi (1997, p. XXVI) diz, pois, aos professores, foi dado o “não discurso”. Eles ainda não têm essa habilidade de falar todas as falas; elas já vêm de algumas instâncias como jornais, estudiosos, estrangeiros. O não discurso revela essa expropriação, esses vazios e a infeliz sensação de desvalia.

Por fim, é importante ressaltar que o ensino da produção de texto, ou da escrita em sala de aula, vai além da composição, da redação e dos gêneros. É um ensino que engloba uma prática escolar situada, aprendida na interação e na dialogicidade da linguagem. Devem ser aulas que busquem estratégias significativas que não fragmentem o ensino em leitura, produção de texto e análise linguística. Esta tríade deve se unir para mostrar que a língua é nada mais que a vida. Bunzen

(2006) que diz as práticas de leitura e produção de texto que fazem parte do cotidiano do aluno devem ser legitimadas pela escola.

É importante ressaltar que os professores das redes públicas e particulares estão se formando e se utilizando da teoria de Bakhtin sobre língua e gêneros de texto, como foi dito. Esse auge do ensino de produção de texto a partir de gêneros adveio do uso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no ano de 1998 e início dos anos 2000. Os PCNs ofereciam aos profissionais da educação inúmeras contribuições, pois ressaltavam a importância de gêneros escritos, orais, e categorizavam esses gêneros a partir de um contexto maior; no entanto, essa formalização pouco atingiu os diversos níveis de ensino, uma vez que as formações não mostram como fazê-lo na prática, ou seja, não oferecem sequências didáticas concretas de como trabalhar, efetivamente, com os gêneros.

Nessa perspectiva, necessária se faz uma formação mais aprofundada sobre os gêneros e sua ideologia do que apenas para a composição da forma. Exemplo de que isso já faz parte dos discursos de alguns professores de língua é a resposta de Luzia¹³, ao ser interrogada sobre como resolver as dificuldades no ensino de língua portuguesa. Ela afirma:

Trecho 5 – Entrevista feita durante o projeto de extensão – 2014

Pegar as coisas da comunidade, elencar e entregar como forma de sugestão de conteúdos a serem discutidos e vinculados às disciplinas – em particular, língua portuguesa – que fornece meios para a “escritura e fala” do que se quer apontar, reclamar, mostrar, elogiar, exigir, criticar e reivindicar. Afinal, domínio da língua implica emancipação pessoal/social.

A resposta de Luzia reforça que a professora detém um conhecimento de língua como social; entretanto, ela vê o fenômeno como algo isolado e distante do seu ambiente escolar. Assim, é possível observar que o processo de produção de texto com vistas ao estudo de gêneros textuais e a concepção de língua também proposta por Bakhtin não estão obsoletos no contexto escolar; pelo contrário, estão vivos e determinam o processo de ensino-aprendizagem de língua materna. Importa ressaltarmos, no entanto, que esses conceitos ainda não estão consolidados como

¹³

Professora colaboradora da pesquisa.

prática efetiva de sala de aula; eles encontram-se misturados com diversas perspectivas da linguística de texto.

Essa mistura de conceitos reflete-se em aulas apenas de estrutura de gêneros, ou seja, textos repetidos que desconsideram os reflexos de autoria do aluno. Para consolidar práticas de produção de texto efetivas em sala de aula, é preciso que o professor compreenda que o texto, como objeto de ensino, possui relevância histórica e social, pois é a partir da leitura por diversas pessoas das produções textuais dos alunos que se realizam os objetos de discussão de cada momento da história e da sociedade. Devido a isso é que os estudos de gêneros como práticas sociais vêm ganhando espaço no ambiente escolar, uma vez que os gêneros são ferramentas com as quais é possível exercer uma ação linguística sobre a realidade, de modo que esta interfira na ação dos usuários da língua como uma forma de participação social, e possibilite aos sujeitos uma visão da realidade a partir das lutas de classes.

Outro problema do ensino de língua portuguesa no Brasil foi a fragmentação da disciplina ao longo dos anos; nesse sentido, ainda é possível afirmar: não existe um ponto de equilíbrio; quer dizer, cada escola, cada professor, cada estado, cada secretaria de educação define o que é ensinar língua portuguesa e, conseqüentemente, a produção de texto. Isso resulta em uma falta de consenso sobre o ensino de língua materna no Brasil, uma vez que o cerne maior da questão ainda se encontra de forma solta, sem amarrar o que é preciso fazer para que a prática de produção de texto venha a ser eficaz, para que o aluno aprenda, escreva e seja autor da sua produção; e para que ele se reconheça como capaz para escrever determinados gêneros textuais, dentro e fora da sala de aula. Essa indeterminação do como fazer reflete situações de aulas “ideais” como discute Luzia.

Trecho 6 – Entrevista feita durante o projeto de extensão em 2014

As aulas de língua portuguesa onde houvesse espaço de tempo para leitura por DILETANTISMO (alunos largados ao chão com almofadas, esteiras, jardim etc.), **confecção de cartazes, criação artística e registro teórico do que se fez para que se tenha consciência do trabalho, enquanto projeto, processo, e finalização como consequência.** Acho que é quase “ideal”!

A parte do texto em **negrito** revela o desejo de Luzia em produzir aulas com coisas diferentes, úteis aos alunos e professores, que se realizará a partir de um processo com início, meio e fim; no entanto, esse registro grifado pode mostrar que a professora ainda se prende a modelos tradicionais para afirmar que o sucesso e a consciência do trabalho só ocorrerão mediante o registro da teoria. Tal confusão entre a efetiva relação do poder ideológico, histórico e social da escrita com apenas o ato de escrever se reflete também nos alunos de Luzia. Esta pergunta aos seus alunos: quais são as suas dificuldades na escrita? As respostas dadas confirmam a confusão entre escrever como processo de autoria e escrever como reconhecimento de alfabetização.

Trecho 7 – Relato de sala de aula – 25 de abril de 2014

Para a questão (3) que trata das dificuldades de escrita, as respostas foram em sua maioria: “eu erro muito na hora de escrever a letra certa, nenhuma, é só copiar do quadro pro caderno, nenhuma, minha letra é bonitinha, na hora de escrever as palavras com algumas letras eu troco, é que eu escrevo se tremendo, eu escrevo muito ligeiro, eu gosto de escrever, nem sempre consigo escrever as palavras que eu quero”.

Como é possível observar, os alunos de Luzia também não têm uma definição clara do que é escrever, eles apenas valorizam a escritura mecânica de erros e acertos, não são autorizados autores, sentem-se alheios ao seu próprio texto. Luzia também relata sua falência frente a esse desconhecimento.

Trecho 8 – Relato de sala de aula – 25 de abril de 2014

O alunado não tem consciência do instrumento de poder que é a LEITURA e a ESCRITA: pior, eu não tinha consciência de que eles não tinham noção disso.

Após recolher os papelotes e lê-los em casa; me senti motivada, mas me senti um tanto desapontada com o fato de eu não me dar conta da “ignorância” minha e do alunado sobre o fato de ELES (não) saberem que dominar a própria língua é se munir, entre outras coisas, de uma arma contra a exploração, desinformação, vilipêndiação. Além de poder se encontrar na mesma língua o espaço de apreciação do sublime, pelo diletantismo da arte (escrita), como é aqui o caso.

Essa reflexão de Luzia confirma a falta de conhecimento do professor sobre seu próprio aluno, algo que ele mesmo poderia descobrir se fizesse da sua sala de aula lócus de pesquisa. Mediante o que foi observado, confirmamos que os gêneros entram em sala de aula, mas, como afirma Antunes (2009, p. 52), não representam

a mudança, uma vez que são mantidos os mesmos pressupostos teóricos (gramaticais); só que agora as palavras e as frases para análise já não eram escolhidas ao acaso, mas eram fragmentos de um determinado texto. Desse modo, na expressão de Lajolo (apud Antunes 2009, p. 52), tais fragmentos serviam apenas de pretexto para o reconhecimento e a classificação das unidades e de suas definições morfossintáticas.

Enfim, podemos dizer que nada mudou e que é frustrante para os professores lidarem com essa realidade de formação de professores que exige “o novo”, mas que sempre se prende aos clássicos modelos estruturais de produção de texto.

Como é esperado, as ideias sobre produção de texto parecem não mudar e cristalizam-se nos manuais escolares e livros didáticos, de tal forma a passarem ao aluno uma visão mecânica da língua. Compreendemos, assim, que o ensino da produção de texto passa para o aluno uma ideia de que ele “não sabe escrever” e, para o professor, uma ideia de que tem que encontrar fórmulas mágicas para o ensino e correção dos textos, o que apenas reforça os modelos redacionais tradicionais e despreza as práticas de escritas não escolares dos alunos.

Nesse sentido, é triste afirmar que os professores, muitas vezes, também não compreendem direito o porquê de tanto estudo e porque nenhuma atitude é tomada; é como se o ensino continuasse aprisionado às suas próprias leis e justificativas. Justificativas até de não se produzir texto. Enfatizamos que muitos dos temas que se estudam na academia ainda são novidades na escola, muitos professores ainda desconhecem essa relação de língua e valores sociais que a academia quer dar à língua.

Mesmo partindo da concepção de que, para que se exista linguagem, é preciso entender a língua como prática social de interação dialógica, faz-se necessário, segundo Antunes (2009, p. 49), saber usar a linguagem, e, para usar a linguagem, seja ela oral seja escrita – aqui na modalidade escrita –, é preciso agir socialmente e interagir com os outros; essas coisas, ainda parafraseando Lajolo (2009), só acontecem em textos.

Lopes-Rossi (2012, p. 220) reforça a ideia da falência das redações escolares ao afirmar que as redações escolares são inadequadas por:

- Artificialidade das situações de produção, pois a redação na escola não se configurava um texto autêntico, de efetiva circulação social;
- Descaracterização do aluno como sujeito no uso da linguagem;
- O aluno escrevia para cumprir uma tarefa, consequentemente, faltavam-lhe objetivos de escrita e um real leitor (exceto o professor);
- artificialidade dos temas propostos ou pouca possibilidade de interesse dos alunos nesses temas;
- falta de etapas de planejamento, organização das ideias, revisão e refacção do texto;
- atitude bastante comum do professor de comportar-se como corretor do texto do aluno apenas no nível microestrutural (gramatical).

Assim, surgiram os desafios entre ensinar redação e produção escrita focada em tipos de textos e em gêneros discursivos, pois como expõe Lopes-Rossi (2012, p. 226) ninguém precisa escrever narração no dia a dia, pode precisar relatar, narrar algo que ocorreu a depender do propósito comunicativo da situação de interação. Por isso, esse tipo de ensino está fadado ao fracasso: as atividades são limitadas e tornam-se repetitivas. Para um ensino relevante de produção de texto, é preciso associar a prática de texto ao seu funcionamento e às circunstâncias de produção e circulação.

Assim, o exercício redacional perde sua finalidade, primeiro porque exclui a interação e o outro do contexto de produção, sendo utilizado apenas para que o aluno mostre ao professor que sabe algo sobre determinado tema ou assunto. Não tendo leitores reais, os alunos vivem a simulação da escrita e, nesse caso, alguns nunca saem do estereótipo “eles não sabem escrever”. Esse desafio, portanto, só poderá ser vencido quando os alunos começarem a desenvolver-se escrevendo para leitores e situações reais, de modo a abolirem, assim, as bandeiras da simulação. Sobre a simulação, é importante ressaltar, conforme Antunes (2003, p. 26), que:

Isso seria um trabalho com a escrita sem função, visto que aparece praticamente “destituído de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção”. Os alunos exercitariam uma forma de escrita que raramente dialoga com outros textos e com vários leitores. Tornou-se até proibido fazer citações ou usar aspas nas redações, para mencionar alguns exemplos de silenciar o próprio dialogismo constitutivo da língua.

É importante ressaltar que seis anos após, Antunes, ainda, discute esse pensamento. É constrangedor se for pensado o problema real: o porquê de não acontecer avanços nesse aspecto. A autora ainda diz: aquele que escreve, por sua vez, perde sua identidade pessoal e assume a outra, de um grupo amorfo, detalhadamente uniformizado, que tudo vê e tudo diz sob a mesma ótica e a mesma forma (ANTUNES, 2009, p. 102). Ela conclui afirmando: é por isso que as redações escolares são iguais.

É possível, dessa forma, observar a produção de texto por um novo posicionamento? Bunzen (2006, p. 158) responde: “sugerimos que o professor trabalhe com uma política de ensino de língua fortalecedora das práticas sociais dos alunos em contextos culturais específicos, pois não podemos negar o conflito intercultural que tem lugar na escola”.

Assim, é preciso abrir espaços de produção os quais colaborem com as necessidades de dizer o quê e a quem, onde e quando. Importa entendermos que, por mais ingênuo que possa parecer produzir um texto (em qualquer modalidade), é preciso que, como relaciona Geraldi (1986, p. 224):

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal enquanto sujeito que diz para quem diz;
- e) se escolham as estratégias para redizer (a) (b) (c) e (d).

O aluno deve assumir-se como locutor, sujeito que diz, e que o que é dito é relevante. Nesse sentido, é que se configura uma escola preocupada com a formação de um cidadão autônomo que busca uma interação pessoal do texto com o seu produtor, e, assim, explorar a originalidade e a autoria de um texto que não é obsoleto, mas que, pelo contrário, vive e pulsa.

A produção de texto escolar não deve ser vista como um não texto; pelo contrário, ela deve ser parte do próprio processo de escrita, deve ser primordial na instituição do lugar de interação. Nesse sentido, a produção deve ir além da estrutura composicional e passar a possuir sentido.

Ressaltamos que o ensino de gêneros, segundo Bunzen (2006, p. 154 – 155), a partir dos PCNs é pautado pelos aspectos temáticos, composicionais e estilísticos. Porém o autor ressalta:

Quando falamos em tomar os gêneros como objeto de ensino, estamos apostando em um processo de ensino-aprendizagem de língua materna que permita ao sujeito-aluno utilizar atividades de linguagem que “envolvam tanto capacidades linguísticas ou linguístico-discursivas, como capacidades propriamente discursivas, relacionadas à apreciação valorativa da situação comunicativa e como, também, capacidades de ação em contexto.

Nessa perspectiva, é importante afirmar que os contextos devem pautar-se de espontaneidades, isso porque é preciso compreender que a escrita se pauta pelo desejo. Em um relato de Luzia, esta professora afirma:

Trecho 9 – Último relato de luzia após a observação

Com o passar do tempo, eu fui percebendo que o interesse dos alunos em relação à leitura e à escrita tinha mudado um pouco, no sentido de se interessarem por isso, mas o interesse sempre permanece atrelado aquilo que estava imbuído de sentido. Tinham as escolhas próprias e queriam escrever.

A continuidade do projeto revela as vozes dos alunos a partir do discurso de Luzia, a professora-participante. Ela observa que o uso de produção de texto só obtém progresso se estiver imbuído de sentido, já que os alunos tinham escolhas próprias (sobre os gêneros) e queriam escrever. Isso confirma o que Bakhtin (2006, p. 53) reflete a respeito dos gêneros:

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero do discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal de seus participantes.

Isso implica dizer que alunos e professores reconhecem a modalidade escrita da língua como concreta e com finalidades específicas. Assim, o aluno precisa tornar-se responsivo-ativo em relação ao seu texto e aos dos colegas, só assim a produção de texto, antes estagnada e artificial, começa a garantir uma interação e uma integração social entre língua e vida. O aluno precisa saber que seu texto tem “valor”. Sobre isso, Luzia expõe:

Trecho 10 – Último relato de Luzia após a observação

Acho que para os demais isso não é uma novidade, mas para mim, sim; porque a vivenciei. Começaram a haver cobranças para que os textos fossem lidos e vigilâncias de alguns em relação à escrita dos outros colegas, feita de forma mais colaborativa.

Trecho 11 – Último relato de Luzia após a observação

Deve-se atrelar o ensino de língua escrita às diversas esferas da atividade social, sendo as práticas discursivas que fazem uso do texto escrito, na esfera social, o ponto de partida e de chegada. Pedagogicamente num movimento que vai da prática social para o conteúdo, ressignificando temas e conteúdos no contexto, consequentemente valorado pela turma.

Observando esses dois trechos, podemos responder à pergunta: qual o conceito de produção de texto da professora-participante? A resposta de Luzia durante o projeto é que ela, comparada aos outros professores, sentia-se alheia a esses conceitos, categorizando-os como novidade, ou seja, Luzia ainda não via em suas aulas o momento da reflexão do retorno. Observemos que ela diz: “começando a haver cobranças para que o texto fosse lido, vigilâncias em relação à escrita de outros colegas”, coisa que para ela era incomum. Terminado o período de observação das aulas, Luzia parece ter um conceito mais fundamentado sobre produção de texto, ao sugerir uma prática de língua escrita que não fragmenta a língua e a vida (BUNZEN, 2006, p. 150), de forma a legitimar os gêneros que fazem parte da vida do aluno.

É importante afirmar que as práticas de escritas, as utilizações dos gêneros discursivos e a prática de leitura são responsáveis por constituir a responsividade ativa do aluno, a qual é baseada em práticas escolares contextualizadas. Isso é defendido por Bakhtin (2006, p. 292) que reitera:

Repetimos, só o contato do significado linguístico com a realidade concreta, só o contato da língua com a realidade o qual se dá o enunciado, gera a centelha da expressão: esta não existe nem no sistema da língua nem na realidade objetiva existente fora de nós.

Isso acontece porque todo enunciado gera atitudes responsivas de um em relação ao outro; por isso que os alunos sentem a necessidade de leitura do seu

texto, pois o texto só se constitui texto em relação ao leitor e em relação ao seu *ethos*. Para Bakhtin (2006, p. 303), existe uma diferença dos gêneros do discurso e do estilo em função do título, da categoria, do peso da fortuna, do peso social da idade do destinatário e da respectiva posição do próprio falante (ou de quem escreve).

Bakhtin (2006, p. 294), implicitamente, afirma que a palavra (dita ou escrita) pressupõe um *ethos*: “a palavra atua como expressão de certa posição valorativa do homem individual (de alguém dotado de autoridade, do escritor, cientista, pai, mãe, amigo mestre etc.)”. Isso implica dizer que existem pessoas autorizadas a proferirem certos discursos e outras não; esses discursos tornam-se valorados de acordo com a posição de quem profere e de quem os recebe, pois todo enunciado é pleno de tonalidades dialógicas.

Com isso, conclui-se que, para os alunos utilizarem a língua escrita de forma dialógica e situada, os professores devem participar ativamente do processo de construção textual, ao determinarem gêneros específicos para cada situação, com o fim de possibilitar que a escola os legitime e reforce seu uso e sua utilidade para o universo de escrita. Para isso, é preciso que os professores, de acordo com Bunzen (2006, p. 158), direcionem atividades de escrita fortalecedoras das relações e das práticas sociais, com base no respeito ao outro, ao meio ambiente e à sociedade em geral, e, assim, tornem-se professores que buscam uma prática de ensino que promova a autonomia, a crítica e autoria dos seus alunos.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Esta sessão é destinada à apresentação do método utilizado na realização desta pesquisa, a qual se pauta por um viés qualitativo, tendo como base os conceitos de pesquisa-ação. Ademais, tem por objetivo esclarecer ao leitor a forma como a pesquisa foi conduzida, a escolha do sujeito participante da pesquisa, a escolha do lócus onde foi desenvolvida a coleta de dados, bem como as técnicas de coletas e dos dados utilizados. No fim, trata-se de uma pesquisa inserida na perspectiva da Linguística Aplicada.

3.1 CONCEITUANDO A PESQUISA QUALITATIVA E A ÉTICA EM PESQUISAS EM LINGUÍSTICA APLICADA

Com o crescente número de pesquisas que surgem a cada dia e com seus diversos objetos de estudo, são imprescindíveis os questionamentos iniciais: isso é pesquisa? Para que esta pesquisa serve? Em que lugar da ontologia e da epistemologia podemos enquadrá-la como pesquisa?

Nesse sentido, se as dúvidas surgem desde o momento da formação e da escolha do objeto de pesquisa, é preciso delimitar esse objeto quanto a sua natureza e a sua relevância para o mundo acadêmico. Uma vez que o desapego aos ideais do senso comum e as suas aceitabilidades quanto à constituição social e filosófica da sociedade devem ser o marco inicial para uma pesquisa de base qualitativa, isso se justifica pelo fato de a pesquisa qualitativa estudar a sociedade, divorciando-se dos pensamentos comuns, a fim de lidar com uma realidade, compreendê-la e justificá-la. Chizzotti (2006, p. 26) afirma que “as pesquisas qualitativas não têm padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos”.

Esses estudos servem ao reconhecimento sobre a vida humana e sobre o saber acumulado na história, para que seja possível fazer novas descobertas, em

favor da vida humana (CHIZZOTTI, 2006, p. 19); descobertas essas que se desenvolvem a partir de uma preocupação com o futuro.

As pesquisas denominadas qualitativas desenvolvem-se, conforme De Grande (2007, p. 14), a partir de desafios de várias ordens, uma vez que esse processo exige do pesquisador uma capacidade de pensar e agir estrategicamente, ao combinar preocupações intelectuais, filosóficas, técnicas, práticas e éticas.

O grande número de dados e as diversas formas de triangulações podem também pré-anunciar as dificuldades em uma pesquisa qualitativa; no entanto, essas dificuldades serão sanadas a partir de uma rotina de anotações e observações que levará o pesquisador a investigar ainda mais os problemas de um determinado contexto social. De Grande (2007, p. 14) ainda ressalta que o fato de assumir a pesquisa como prática interpretativa não retira do paradigma qualitativo a busca pela confiabilidade e o rigor científico, ou seja, a pesquisa qualitativa deve-se pautar pela responsabilidade dos dados empíricos, não deixando nenhuma dúvida sobre sua veracidade e responsabilidade na transformação ou leitura da realidade.

Por isso, para desenvolver esta pesquisa o cuidado com a ética de preservação do sujeito participante e respeito aos dados foi imprescindível, pois, como se trata de uma investigação em pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada, a preocupação com a produção do conhecimento deve pautar-se pela responsabilidade do pesquisador. Segundo Rajagopalan (2003, p. 45), a responsabilidade do pesquisador não se esgota no “bom samaritanismo acadêmico”, mas, sim, com o compromisso com a verdade. Sobre isso, o autor afirma:

Trata-se da responsabilidade do pesquisador para com a sociedade que lhe proporciona as condições necessárias de levar adiante suas pesquisas. Trata-se da responsabilidade social do cientista (do linguista no caso) num sentido muito mais profundo do que uma simples questão de “dívida moral” em relação aos informantes que tanto nos auxiliam em pesquisa de campo.

A preocupação nos estudos em pesquisa qualitativa na esfera de L. A. revela não só uma preocupação com a ética e com a responsabilidade do pesquisador, em relação aos dados e à veracidade dos eventos retratados, mas há, também, uma preocupação em retratar a importância dessa disciplina para o desenvolvimento de outras pesquisas. Isso é o que Cavalcanti (2006, p. 251) defende, ao afirmar que

essa experiência de fazer pesquisa “de dentro” tem implicações para os pesquisadores “de fora”, os quais buscam desenvolver “pesquisas biculturais, pesquisa de parceria e pesquisa multidisciplinar”; dessa forma, a ética precisa, segundo a autora, ser coconstruída inter ou multiculturalmente.

Para que haja uma melhor compreensão sobre a pesquisa qualitativa, serão abordados três autores reconhecidos, por estudarem a pesquisa qualitativa em contextos das ciências humanas e sociais – Triviños (1987), Ludke e André (1986) e Chizzotti (2014). Esses autores servirão de base para a constituição de qual conceito de pesquisa qualitativa será adotado neste trabalho.

Triviños (1987, p. 124) afirma que:

a pesquisa qualitativa, de natureza etnográfica, tem por objetivo estudar a cultura descrevendo-a para apreender seus significados. Essa tarefa não é simples, porque não existe nada mais complexo do que desvendar os propósitos ocultos ou manifestos dos comportamentos dos indivíduos e das instituições das determinadas realidades cultural e social.

Isso implica dizer que o pesquisador deve ser uma pessoa suscetível à observação do meio, do outro e das mudanças que os pesquisados sofrem de acordo com o contexto. Chizzotti (2014), assim como Triviños (1987), caracteriza a etnografia como sendo um método que promove a interação direta do pesquisador com o/s pesquisado/s em seu cotidiano, ou seja, em seus contextos naturais, para compreender suas práticas, comportamentos, motivações, concepções, além dos significados atribuídos a tais práticas.

De acordo com Triviños (1987, p. 125), as postulações das pesquisas qualitativas são as de sua atenção preferencial pelos pressupostos que seguem de fundamento para a vida das pessoas. Para que haja um sucesso no campo metodológico, é preciso estabelecer os pressupostos da pesquisa, seus objetivos e como será feita a coleta de dados e a escolha dos sujeitos da pesquisa; todos esses postulados devem estar pré-definidos para assim determinar o rumo que a pesquisa irá tomar.

Para Ludke e André (1986, p. 8), analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa. Sendo assim, a coleta de

dados deve ter uma abrangência de conteúdos a fim de reforçar, triangular ou até mesmo contestar dados posteriores. Diante disso, os autores ainda afirmam que a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11). Esses três conceitos fundamentam esta pesquisa no viés qualitativo, defendendo assim a busca por um reconhecimento acadêmico decorrente das postulações teóricas utilizadas e pelo cuidado com os dados e com os sujeitos.

Para as autoras Ludke e André (1986, p. 12-13), são cinco as características básicas da pesquisa qualitativa, a qual é chamada, às vezes, também, de naturalística: a) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Essas cinco características fornecem subsídios para definir um caráter qualitativo para esta pesquisa e para uma melhor categorização desta pesquisa no viés qualitativo. A seguir será explicitado como a pesquisa correlaciona-se com as características das autoras.

O ambiente explorado pela pesquisa foi natural e observado de forma contínua e direta pela pesquisadora, sendo ela desenvolvida, primeiro, em um projeto de extensão e, em seguida, por observações em sala de aula. A coleta de dados deu-se por meio de entrevistas, diário da pesquisadora e relato escrito da professora colaboradora. A preocupação com o processo se deu continuamente, uma vez que o ambiente não possui estabilidade; assim, foi encontrado em alguns momentos impossibilidade de sequência de observação. Outra preocupação, primordial, da pesquisa era a de contribuir para que a professora colaboradora pudesse constituir-se autônoma frente às diversas situações encontradas no ambiente de sala de aula, de modo a poder definir qual a abordagem de produção textual a ser utilizada por ela e quais discursos envolventes estariam presentes em sua prática. Nessa perspectiva, reiteramos que a pesquisa não pressupõe

estabelecer verdades, mas colaborar com estudos para a formação de professores e ampliar a visão sobre os discursos envolventes e a sua implicância na constituição do *ethos*. Isso corroboraria com a fala inicial sobre a produção de texto e o *ethos* de professores.

Como foi visto, o universo de pesquisa possui uma postura crítica e, ao mesmo tempo, ética, no sentido de buscar valorizar o ser humano, não o analisando apenas, mas o entendendo. Com esse entendimento, os pesquisados não são apenas os objetos da pesquisa, mas, sim, os participantes, aqueles sem os quais a pesquisa não existiria, conforme vemos em De Grande (2011, p. 23).

Dessa forma, invocar apenas o pesquisado, nomeando-o, é uma violência, é uma negação. Nesse intento, caracterizar a pesquisa qualitativa, desafiar-se e promover resultados é abrir-se ao que o pesquisado pode questionar, é não olhar unilateralmente para a observação do pesquisador, é debruçar-se na ética da transparência entre o eu e o outro de forma que os discursos se encaixem, sem, no entanto, ferir o pensamento do pesquisador e suas constatações, e nem delegar ao outro ações e reações que ele não quis imprimir.

Para isso, o retorno da pesquisa e o *feedback* seriam o reflexo sobre a realidade constatada, para, assim, finalmente, desenvolver os desafios reais da pesquisa qualitativo-interpretativista, ou seja, interpretar os dados da pesquisa sem esquecer dos padrões mínimos da ética e da confiabilidade dos dados.

A seguir, será demonstrada a relevância deste estudo dentro da teoria da pesquisa-ação, tomando por base, principalmente, as discussões e reflexões de Thiollent (1986) e Zozooli (2006, 2010). Essas conceitualizações visam esclarecer algumas posições teóricas e práticas sobre a pesquisa-ação e a sua relevância para o estudo de línguas e educação.

3.2 PESQUISA-AÇÃO

. A pesquisa-ação ganhou o mundo das ciências humanas por facilitar a busca por resoluções de problemas reais. Nas últimas décadas, essa metodologia de pesquisa foi utilizada de várias maneiras por possuir um vasto campo de metodologias e por refletir sobre a transformação de um evento social. Dessa forma,

a preocupação deste trabalho é mostrar a pesquisa-ação como instrumento de pesquisa para fins educacionais, de maneira que haja a colaboração com o exercício pedagógico, a fim de cientificizar uma prática pedagógica, garantindo-lhe um reconhecimento acadêmico, e, assim, valorizar, como foi dito anteriormente, a ética e a autonomia dos sujeitos.

Há diversas definições de pesquisa-ação que circulam no meio científico. Contudo, para fins de delimitação de conceitos, serão utilizadas as contribuições de Thiollent (1986), Barbier (2007) e Zozooli (2006); como complemento, utilizaremos a contribuição de Zeichner (2012), por entender sua importância para os voltados à formação de professor e à área educacional.

Para Thiollent (1986, p. 14), a pesquisa-ação é:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Dessa forma, o desenvolvimento da pesquisa-ação deve ser observado de forma contínua, uma vez que o próprio Thiollent (1986, p. 14) discorre que o fator favorável da pesquisa-ação é não a limitar a aspectos burocráticos ou acadêmicos, mas desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.

Outro conceito de pesquisa-ação adotado para esta pesquisa, de Thiollent (1986, p. 16), é o de que a pesquisa-ação surge a partir da interação entre pesquisadores envolvidos na pesquisa, não limitando a ação a puro ativismo; para isso, é necessário que a pesquisa passe por uma realidade de estudo participativa e coletiva, que parta do princípio da reciprocidade, e que dê aos partícipes voz e oportunidade de fazer. O autor afirma que os pesquisadores “querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a dizer e a fazer” (THIOLLENT, 1986, p. 16).

É interessante ressaltar que, na definição inicial de Thiollent (1986) abordada neste estudo, ele aponta três características que a engloba no eixo educacional; em síntese, o autor define a pesquisa-ação como pragmática, social e colaborativa. Nessas perspectivas, é possível afirmar que esse tipo de abordagem metodológica

não se limita a teorizações e à dependência institucional, mas intenciona provocar novos saberes, de maneira a aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas ou grupos considerados, para, assim, defender que o qualitativo e o diálogo não são anticientíficos. Eis, nesse intento, seu valor pragmático.

A pesquisa-ação também é social, conforme afirma Thiollent (1986), e, em seu caráter social, trata de grupos ou de indivíduos que representem um grupo, como é o caso desta pesquisa. Para fundamentar sua relevância como social, tal definição pode ser complementada por Barbier (2007, p. 7), ao se afirmar que pesquisa-ação é eminentemente pedagógica e política. Ela serve à educação do homem cidadão, aquele preocupado em organizar a existência coletiva da cidade. Tal definição implica o contexto de sala de aula, em que esse método investigativo também tem sido amplamente empregado.

A caracterização de pesquisa-ação como colaborativa requer uma maneira compartilhada ou participativa, ou seja, a pesquisa-ação não deve ser o puro entrosamento da pesquisa, dos dados e das ações. De acordo com Franck (1981 apud THIOLENT, 1986, p. 46), a principal questão é a seguinte: “como a pesquisa (...) poderia tornar-se útil à ação de simples cidadãos, organizações militantes, populações desfavorecidas e exploradas?”. Não se trata, assim, de um simples levantamento de dados. Thiollent (1986) diz ser necessária uma ampla e explícita interação entre os pesquisadores e envolvidos na pesquisa, e que esta não se limita a uma forma de ação, mas, sim, a um entrosamento da pesquisa com a sua função político-social.

Para o caso, é imprescindível lembrar que o conceito aqui adotado de pesquisa-ação também remete ao conceito de Zozzoli (2006 p. 131), quando ela afirma que

a pesquisa-ação deve se esforçar para identificar, o que, na ordem social existente, bloqueia a mudança racional e propor interpretações teóricas de situações (*theoretical accounts*), permitindo, assim, aos professores e qualquer outro participante tomar consciência daquilo que pode ajudar a superar bloqueios.

É nesse sentido que a pesquisa segue, uma vez que se propõe a estabelecer essa relação entre os discursos que pairam durante décadas sobre o *ethos* dos professores. Esses discursos, ainda embrionários, definem-se como discursos enraizados ou envolventes¹⁴ de que dar aulas de produção é difícil, corrigir textos é cansativo e não existe tempo para isso, entre outros.

O que de fato querem esses professores e quais as suas expectativas é algo que ainda precisa ser suprido, entendido e refletido. Por isso, em uma pesquisa que pergunte quem é o professor de língua portuguesa e o que ele diz sobre os desafios de sala de aula, só caberia adentrar ao universo desse professor, colocar em xeque sua história de vida, suas visões e seus relatos, e fazer que esse professor seja real.

Zozooli (2010, p. 126) reflete sobre a pesquisa-ação e o professor em sala de aula ao dizer que “na prática da pesquisa-ação, percebe-se que não adianta dizer ao professor que ele pode trabalhar com a gramática de modo reflexivo e de dentro do texto, porque seria necessário que ele visse como isso poderia acontecer no plano das ações”.

Assim, o ambiente educacional exige do pesquisador e do professor algo em caráter mais efetivo, exige que o professor passe por um processo de reaprendizado teórico e prático, não no sentido de formações apenas, mas no sentido de ações efetivas dentro das salas de aula.

Por isso, que uma pesquisa-ação que remonta à educação inclui intenções, significados e valores que só serão possíveis de serem interpretados a partir de uma investigação de ações reveladas pelo professor de língua portuguesa, por intermédio de observações, entrevistas, relatos orais/escritos mais aprofundados. Só assim é possível observar como essas vozes influenciam na formação de um *ethos* de valoração (ou não) do sujeito pesquisado, para gerar ações que se apresentam de forma efetiva na transformação social, cultural e profissional desse indivíduo.

Sobre isso, Zozooli (2010, p. 127) afirma:

Uma pesquisa dessa natureza demanda tempo significativo de coleta, de interpretação de dados e de leituras sempre renovadas em função dos

¹⁴

Discursos envolventes – definido no capítulo 1.

fenômenos que aparecem e corre-se o risco de não proporcionar resultados compatíveis com a urgência do lema *publish or perish*¹⁵.

Dessa forma, podemos assegurar que as pesquisas que envolvem um ambiente natural de observação necessitam de uma maior organização de ações e de tempo, para que obtenham êxito e possam constituir-se a partir do rigor científico de uma pesquisa séria e ética. Como consequência da pesquisa-ação realizada no âmbito educacional, Zeichner (2012, p. 79) afirma que

o maior objetivo do trabalho, independente ser essa maior reflexão por parte do professor ou da professora e o novo conhecimento que ele ou ela produz por meio da pesquisa-ação contribuem para o objetivo de uma educação de alta qualidade para os filhos de todos.

Isso justifica o que Zozzoli (2006, p. 125) assevera, quando diz que o objetivo da pesquisa-ação não consiste em resolver ou esclarecer problemas, mas, sim, “conhecer melhor as questões em jogo e refletir sobre os encaminhamentos das ações”. Sobre isso, ela é enfática, ao dizer que:

O que se costuma pontuar é que a contribuição da pesquisa-ação, assim como a das outras pesquisas do mesmo paradigma, pode consistir no conjunto de “resultados”, ou, melhor dizendo, encaminhamentos (nunca vistos de forma fechada) de cada pesquisa realizada sobre o tema no mesmo contexto e/ou em diferentes contextos similares.

Pensando em escolher um objeto de estudo voltado aos contextos similares, é que esta pesquisa se desenvolveu, primeiro, pela abordagem etnográfica para, depois, constituir a ação. Esse procedimento diverge do que foi estudado até agora sobre a pesquisa-ação, mas é totalmente viável. Segundo Zozzoli (2010, p. 125),

Esse procedimento de observação e interpretação metodológica seria fundamental para uma etapa posterior de pesquisa-ação, visto que é a observação etnográfica que tem condições de fornecer um conhecimento aprofundado da situação estudada.

Dessa forma, pretendemos justificar a relevância do formato metodológico, utilizado neste contexto de pesquisa, sendo, primeiro, feita a observação do projeto de extensão, para, enfim, desenvolver a observação das aulas, seguida da ação.

¹⁵

Publique ou perca.

Outro aspecto importante a ressaltar é que a ação foi desenvolvida a partir da situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nessa situação, como define Thiollent (1986, p. 16). Também é preciso mostrar que a característica essencial da ação foi a de aumentar o conhecimento da pesquisadora e o nível de consciência da professora participante, pela tomada de consciência que se desenvolveu a partir do momento que a professora participante fez parte do projeto de extensão, como já mencionado no capítulo introdutório.

3.3 O DETALHAMENTO DA PESQUISA

A pesquisa foi construída a partir da entrevista realizada no projeto de extensão “Professores das escolas públicas de Alagoas: gerando reflexões e ações”, e pelas anotações de diário de campo da pesquisadora durante a realização do projeto total de 22 páginas e os 33 e-mails trocados no período de março a junho de 2015. A pesquisa surge para mostrar, direcionar e não comprovar esses dizeres tão explícitos na sociedade. Para melhor detalhamento, após a observação do projeto, foi possível escolher a professora colaboradora, que foi denominada Luzia. Assim, buscamos uma observação mais intensa da rotina de Luzia, uma das participantes do projeto¹⁶. Luzia possui 40 horas/aulas semanais, é profissional efetiva nas redes pública estadual e municipal em Alagoas. De Luzia, foram observadas 80h/a num total de 4 meses; também foram coletados dados da sua atividade de rotina como planejamento e tarefas. Essa observação permitiu traçar o perfil dos diversos *ethé* que a professora Luzia inscreve a partir dos seus discursos.

Para atingir os objetivos de uma pesquisa como esta, foi preciso um entendimento sobre o método etnográfico, o qual, de acordo com Lakatos (2010, p. 94), consiste no levantamento de todos os dados possíveis de uma sociedade ou de um determinado grupo, com a finalidade de conhecer melhor o estilo de vida ou a cultura desses sujeitos. Esse método está baseado na observação, é descritivo, contextual, aberto e profundo, o que, segundo Wilcox (1993 apud Lakatos, 2010), implica:

¹⁶ Denominada ficticiamente de Luzia, a qual já teve sua apresentação no capítulo inicial.

a) Aceder, manter, desenvolver uma relação com as pessoas geradoras de dados.

O contato com as pessoas geradoras de dados deu-se, como foi dito, a partir do projeto de extensão, trocas de e-mails, conversas informais e observação. A manutenção dessa relação é contínua; na medida em que se desenvolve a observação, é que foi permitido à pesquisadora e à professora observada um entrelaçamento de ações geradas pós-observação. A essa professora foram permitidas e viabilizadas apresentações de trabalhos e palestras sobre a sua atuação em sala de aula.

b) Empregar uma variedade de técnicas para coletar o maior número de dados e/ou informações, aspecto que redundará na validade e confiabilidade do estudo.

Para a execução do método da pesquisa, utilizaram-se as diferentes metodologias, para abarcar, dessa forma, uma grande quantidade de dados, a partir de técnicas de entrevistas, observação direta, diálogos pessoais e troca de e-mails. Isso tudo para respeitar a unicidade de cada caso, questionar os produtos naturais no mundo real e possibilitar o desenvolvimento da interpretação direta, de maneira a trazer para dentro da pesquisa a confiabilidade e o rigor da pesquisa, e, a partir desse fato, ser feita a triangulação. Para fazer essa triangulação, foi utilizada a técnica da bricolagem que monta e desmonta os dados e torna o pesquisador qualitativo partícipe da formação dos conceitos.

c) Utilizar teorias e conhecimentos para guiar, informar as próprias observações do que viu e ouviu, redefinir temas e depurar o processo de estudo.

Nesse sentido, a pesquisa valeu-se das teorias da Linguística Aplicada e da Análise do Discurso francesa, para sustentar a análise dos dados. A partir dessas teorias, foi possível estabelecer uma relação entre os dados coletados e as concepções defendidas ou expostas.

3.3.1 Do recorte do *corpus*

A coleta de dados foi toda realizada pela pesquisadora, e a entrevista fornecida pelo projeto de extensão e realizada na época de realização desse projeto. O recorte do *corpus*, contudo, pretende deixar claro que o foco de coleta foram as observações de Luzia, por terem permitido uma aproximação maior entre pesquisador e participante, uma característica da abordagem metodológica da pesquisa-ação.

Para a coleta desses dados, foram utilizados:

- a) dois áudios: um da conversa de Luzia sobre os textos de seus alunos, seus planos de aulas, suas atividades, conversas entre Luzia e a diretora, e outro áudio referente aos congressos e mesas-redondas sobre formação docente de que Luzia participou;
- b) arquivo: seis e-mails trocados entre Luzia, a professora orientadora e a pesquisadora; três textos em forma de relato, sendo um sobre a leitura e a produção de texto, outro sobre sequência didática com o tema crônica e um relato final feito por Luzia sobre as observações das aulas;
- c) trinta e cinco páginas do diário da pesquisadora: registro das atividades do projeto e das observações das aulas de Luzia.

É importante ressaltar que a escola escolhida por Luzia, para que fossem realizadas as observações e a coleta de dados, foi consultada sobre a pesquisa, da qual resultou, como documento oficial, a declaração de consentimento e de autorização assinada pela diretora em exercício. Também é válido ressaltar que a professora Luzia leu e assinou o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), informando que estava de acordo em ceder seus dados, áudio, vídeo e fotos para a pesquisa, bem como que poderia desistir da sua participação a qualquer momento. Os nomes dos informantes citados na pesquisa são fictícios.

3.3.2 Da Coleta dos dados

É necessária, nesta pesquisa, além do conhecimento dos fatos, da análise da teoria e da ciência, uma orientação para a restrição da amplitude dos fatos a serem

estudados, com o fim de selecionar, dentro do universo de possibilidades, os dados que serão relevantes para objeto de análise.

Para levantamento de dados, foi preciso o uso da observação direta. Nesse caso, ela agrega duas técnicas: a observação e a entrevista. A observação foi feita numa sala de 9º ano, do colégio estadual, e a entrevista foi proposta pelo projeto.

Para o estudo de investigação social dos *ethos* do sujeito, foi feita uma leitura e um recorte da entrevista e uma leitura do relato final de Luzia. Nestes, foi possível comparar o conceito de produção de texto adotado por Luzia e quais práticas de produção de texto reforçam ou refutam esse conceito; descobrir quais fatores influenciam as opiniões, sentimentos e conduta da professora pelos discursos envolventes que ela profere; e analisar, por meio da observação, dos planos de aulas e das atividades, que práticas sociais são encontradas na ação de uma professora de ensino fundamental.

Quanto aos dados coletados, serão expostos alguns fragmentos que sustentaram esta pesquisa:

a) O diário da pesquisadora

O diário contém o registro das aulas de Luzia durante o ano letivo de 2015; ele possui 35 páginas manuscritas frente e verso. Nesse instrumento, eram registradas as observações das aulas, das conversas entre esta pesquisadora e as experiências vividas por Luzia em sala de aula, e também fora dela. Há, ainda, os registros dos dados dos outros participantes do projeto de extensão¹⁷, presenças/ausências, tema do dia do encontro e pauta da reunião antes do encontro.

No diário, constam também alguns apontamentos de falas de Luzia em diferentes locais como: no projeto de extensão, Luzia e a Coordenadora do projeto, Luzia e a diretora, Luzia e a coordenadora, Luzia e os alunos, Luzia e a pesquisadora. O diário era escrito a cada encontro, nos fins das semanas e também durante alguns eventos de que Luzia participou.

¹⁷ Esses dados do projeto de extensão não serão utilizados. O único dado recortado foi a entrevista de Luzia.

O uso do diário na pesquisa mostrou-se fundamental para a articulação das análises, pois, conforme Chizotti (2014, p. 87), é necessário coletar e analisar as informações, documentais ou orais, para se definir quais as melhores ações possíveis para a solução do problema. No diário, estão as primeiras impressões que serviram como base de registro da sequência dada para as compreensões das ações desenvolvidas com a professora pesquisada. Os dados contidos no diário foram utilizados na constituição de quadros comparativos e ilustrativos usados como recursos para construir a didática de interpretação do diário e das partes escolhidas como análise.

b) Entrevistas para coleta de dados

Constam da entrevista escrita com Luzia as dificuldades e sugestões de melhoras para a área de produção textual. A entrevista contém 5 laudas e 5 questões. As entrevistas eram respondidas de forma livre e tinha os seguintes questionamentos: em sua opinião, o que é dar aula de Língua Portuguesa na atualidade? Por quê?; quais suas dificuldades em relação às aulas de Língua Portuguesa? Por quê?; que propostas você indicaria para a resolução dessas dificuldades? Por quê?; você já participou de cursos de formação de professores? Qual a sua avaliação?; o que você gostaria de ver em cursos de formação?

c) E-mails trocados entre a pesquisadora e a professora pesquisada

Os e-mails serviram como registros de Luzia, no que se refere as suas angústias diárias sobre planejamento, aula, ideias e vontades. Foram coletados, para esta pesquisa, 33 e-mails. Salientamos, porém, que essa coleta parte da pesquisadora para Luzia e vice-versa; no entanto, existirão mais registros de e-mails, anteriores a esta pesquisa, trocados entre Luzia e a coordenadora do projeto.

d) Áudio, fotos e vídeos

Esses outros instrumentos de coleta fazem parte de conversas informais sobre educação, fotos de eventos participados pela professora. Eles nortearão o resultado da pesquisa, uma vez que mostrarão as ações sendo concretizadas na

escola, bem como a professora pesquisada em diversos ambientes, como sala de aula da universidade.

Após detalhar os instrumentos de coleta, foi possível relacionar alguns temas abordados pela professora os quais possibilitam traçar os *ethé* de Luzia e mostrar como a professora constitui-se dentro da sala de aula como uma professora autônoma que busca acreditar na escola como espaço de construção social.

Com o decorrer do processo e da triangulação dos dados, percebemos que era preciso dividir as informações em três tópicos importantes os quais sempre vinham sendo comentados por Luzia. Dessa forma, foi feita a divisão dos dados coletados em: Luzia, a professora; Luzia e a/s escola/s; e Luzia e os alunos. Essa divisão foi pertinente para que pudéssemos compreender a abordagem de Luzia a partir das temáticas abordadas por ela; assim, após observado, pela triangulação, o que Luzia comentava frequentemente sobre sua relação com a escola e com os alunos, percebemos a necessidade de discorrer sobre essa relação. Dessa forma, esse aspecto será abordado nesta sessão, por funcionar como uma apresentação do Sujeito da pesquisa.

Luzia - a professora participante

Luzia possui 38 anos de idade e tem dois filhos. Formada em Letras pela Universidade Federal de Alagoas desde 2000, iniciou uma pós-graduação, mas não conseguiu concluir. Estava afastada da academia desde a sua formação. O afastamento da academia foi postergado pela gravidez e pela descrença de poder voltar a estudar; no entanto, a busca pelo conhecimento e a ânsia por novos caminhos são norteadas em seus relatos, quando ela diz: sou Luzia, estudante e professora. O apostrofo, nesse caso, afirma dois postos indissociáveis que culminam na profissão docente.

A professora observada possui vínculo empregatício apenas em escolas públicas. Trabalha na rede estadual desde 2006 e leciona turmas de 8º e 9º anos, na prefeitura e no estado; possui 60 horas de trabalho semanal e divide seu tempo em outras atividades pessoais.

A escolha pela docência, embora casual, uma segunda opção na época, foi uma escolha de aptidão pela leitura e pela literatura, algo que sempre lhe trouxe prazer.

Trecho 12 – Relato sobre a leitura feito em sala - 2015

Ainda adolescente por volta dos 17 anos li Machado de Assis, José de Alencar, Graciliano Ramos, Eduardo Galeano e outros romancistas da Literatura Clássica, motivada pela paixão de dois amigos que gostavam de discutir as histórias contidas nos livros. Foi aí que aprendi melhor a Gramática Normativa e me dediquei a discutir mais criticamente os textos, através de cartas aos amigos.

Podemos ver, a partir do seu relato sobre a leitura, que ela a vê como um meio de se aprender a Gramática Normativa. Luzia também revela o seu gosto pela literatura clássica e por autores reconhecidos. Isso significa que Luzia, embora deseje passar na entrevista uma leitura por “diletantismo”, reforça o uso de leitura clássica como subsídio para aprender gramática.

Os documentos coletados e a observação mostram que Luzia é o tipo de professora que busca fazer planejamentos e os valoriza, frustrando-se ao não os cumprir. Ela se define como uma “professora não convencional”, “menos hierarquizada”; esse *ethos* sinaliza ao leitor do relato a necessidade que Luzia tem de aproximar-se de seus alunos e de não ser classificada como uma professora “normal”. Tais observações sobre o *ethos* serão apresentadas posteriormente na sessão de análise. Adiante Luzia se apresenta como ela acha que os alunos a veem.

Trecho 13 – Último Relato de Luzia após as observações

Eu imagino que meus alunos, a julgar pelo que ouço, me julguem uma professora legal, divertida, não convencional. Normalmente me percebo dada à sensibilidade de tratar os alunos com certo carinho.

Temos aqui uma retomada, a partir do discurso de Luzia, do professor paternal, aquele que deve entender o aluno como filho, com carinho, marcado também pelo advérbio “normalmente”, que sinaliza uma ação contínua.

A professora, pela sua necessidade de formação, ao relatar sobre o convite para a participação do Projeto de Extensão, afirma: “o que me levou a participar do projeto foi a vontade de estudar e de buscar significado para o que eu fazia”; ela

chega, inclusive, a relatar a necessidade de formação: “me vejo uma profissional que carece de formação continuada.

Luzia e a/s escola/s

O termo de marcação de plural se justifica, porque a pesquisa se deu, primeiramente, numa das escolas em que trabalha, a da prefeitura. A escola era na periferia do Catolé, contava com a educação infantil completa e apenas duas turmas de 8º ano e duas de 9º ano da educação básica, no nível de ensino fundamental. A turma do 8º ano foi escolhida para a observação, por um período de 4 meses; essa turma, segundo a professora, correspondia aos movimentos de produção e leitura que ela trazia para exposição; outro fator relevante para a escolha dessa turma, de acordo com “Luzia”, foi o sentimento de pertença que os alunos detinham em relação à escola.

Luzia tinha um apreço especial pela escola da prefeitura; tal sentimento foi contatado no relato final e nos áudios de conversas entre Luzia e a pesquisadora. Ela fala que, na primeira escola observada, via-se encantada em pertencer a uma equipe que se apoiava e em que a coordenadora também a apoiava. Embora houvesse alguns entraves, era o ambiente escolar dito correto e “perfeito”, pois, segundo essa professora, lá as coisas funcionavam, existia um planejamento e um cumprimento, os alunos sentiam vontade de estar na escola, e tudo isso gerava uma harmonia. A vivência em equipe era muito importante para Luzia, inclusive na participação das decisões, tendo em vista que a coordenadora sempre consultava os professores nas tomadas dessas decisões.

A contradição acontece quando Luzia afirma que a escola da prefeitura gerava uma harmonia para ela e para os alunos, no entanto relata as dificuldades do ambiente escolar, mostrando-se impotente na relação profissão docente da atualidade. O excerto abaixo, retirado de um e-mail, revela, a partir do seu discurso, as dificuldades que ela verifica, como professora, no ambiente escolar:

Trecho 14 – Trecho do e-mail

Lidar com a realidade da educação brasileira no que concerne às questões de desvalorização (da escola, do Professor e do Aluno), violência verbal e física, estrutura ineficaz física e humana, políticas públicas educacionais que não sanam eficazmente os problemas da “escola”. Tudo isso conflui para a questão “o que ‘ensinar’ e como ‘ensinar’, na escola.

Além dessa dificuldade, digamos, social, Luzia reflete sobre as dificuldades estruturais da instituição e da grade curricular na área de língua portuguesa. Sobre isso, vejamos o que ela diz no desenvolvimento da sequência didática, no excerto abaixo.

Trecho 15 – Análise da sequência didática

1- não dispomos de fotocópia em quantidade para utilizar com os alunos; 2 – impressão em lanhouse é custosa; 3 – o tempo destinado às aulas está de certo modo preso a lista de conteúdo programático, e ainda está na ordem do dia a ideia de aula enquanto escrita e estudo de conteúdos gramaticais.

Observamos, nesse fragmento, o desafio docente quanto ao currículo, e o que de fato o professor deve trabalhar na sala de aula confirma que os professores sabem o que devem ser feito, mas se prendem ao que lhes é imposto. Ainda sobre a atividade, Luzia relata “aliar o estudo de crônicas ao estudo da Olimpíada da Língua Portuguesa ‘exigida’ pela 14ª CRE e SEMED”.

A escola passou por transformações políticas e teve que se adequar à lei que diz que ao estado caberá a obrigatoriedade do ensino médio; desse modo, tivemos que nos deslocar para outra escola, esta efetivamente estadual. Esse processo gerou alguns impasses:

1. não ter outra escola para a professora ser locada;
2. a angústia sentida pela professora em razão dos adiantamentos das aulas, inclusive de quase todo o fim de um semestre;
3. a inconstância das novas turmas assumidas e os desafios da nova escola.

Com a mudança de escola, Luzia passa por um momento de desafios e sai da Escola da Prefeitura para a Escola Estadual na periferia; lá, ela passou cerca de um mês, e, mais uma vez, a decisão, ou melhor, a indecisão; por fim, ela muda definitivamente para outra escola Estadual em outro bairro próximo.

Como é observado, os professores estão à margem, inclusive, da escolha do seu próprio ambiente de trabalho. Como então gerar e criar seu espaço? Quando se pergunta à Luzia, na entrevista inicial, sobre a dificuldade de dar aula na atualidade, ela aponta: 1. as dificuldades com a família; 2. sobrecarga do professor desestimulado (socialmente, salarialmente); e 3. toda a sedução midiática da atualidade. A seguir serão discutidos esses problemas relatados por Luzia.

1. As dificuldades com a família

Seria o ideal, insiste Luzia, que a família tivesse emprego e condições de existência real; a escola conta com isso, com uma família que apoie a escola. Essa necessidade de a família estar dentro da escola também foi relatada em nosso estudo, na página 33, pelo *slogan* “Família educa”; no entanto, não devemos nos omitir e camuflar o problema de letramento e aprendizagem – tarefa do professor, com o problema de comportamento ou a falta dele em sala de aula, de modo a relegar o fracasso escolar ao âmbito familiar.

2. A sobrecarga do professor desestimulado (socialmente, salarialmente)

O outro problema relatado por Luzia, nos três relatos, é a má remuneração; esse desafio é indutor de vários outros fracassos:

Trecho 16 – Entrevista inicial

Sem contar com as dificuldades crônicas da educação brasileira conhecida pela grande maioria dos professores das escolas públicas: remuneração inadequada e defasada; ambiente sem condições de trabalho ou inóspito; sistema de escolarização inadequado e fomentador de gente que não pensa. A escola, tal como caminha hoje, não caminha na direção da construção de uma identidade de sujeitos – desabafo!

O termo “desabafo” usado por Luzia é de fato coerente, pois, nesse desabafo, encontram-se outros tantos desabafo de professores que gritam em greves e nas mídias por melhores condições de trabalho e remuneração justa.

3. Toda a sedução midiática da atualidade

Essa dificuldade não é de forma alguma uma coisa desconhecida, muito menos está perto do fim. É até mesmo amedrontador ver como a sociedade, a política e a escola tratam os professores e como a mídia tem agido contra os professores, no sentido de marginalizá-los.

Quanto a isso, Bonh (2013, p. 83) afirma:

Na esfera da educação, pode-se afirmar que a fala do subalterno, pela falta da autorrepresentação, raramente se efetua, pois o fato de ser ouvido não ocorre. Os subalternos, destituídos de sua representação de intelectuais orgânicos (ou históricos), são silenciados.

Os silenciados não são os professores que não falam, são aqueles que, mesmo falando, não são ouvidos, que gritam e são transferidos de escolas. As relações de poder não permitem que os professores participem das tomadas de decisões. Esses silenciamentos são, grosso modo, as contradições do capitalismo, a exploração do capital sobre o trabalho e as vantagens do capitalismo.

Essa falta de representação silencia as lutas sociais que até hoje lutam por igualdade social, na tentativa de fazer crer que o professor tem voz e direito, o que de fato não ocorre; dessa forma, os processos de sentido que se constroem na história, desencadeiam-se na materialidade discursiva, como assevera BAKHTIN (1981, p. 96): “o signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classe”.

Sendo assim, em muitos momentos, Luzia também se encontra na função do silenciado, ou seja, é aquela que precisa apenas aceitar, como subalterna, e como de fato aceitou e apenas mudou de escola.

3.3 6 Luzia e os Alunos

A relação de Luzia com seus alunos é um desafio. Na entrevista, ela afirma que “os alunos chegam à escola como coisas que são postas em depósitos, por isso não percebem que podem levar ganhos e trazer ganhos para o universo escolar”.

Trecho 17 – Entrevista Inicial

O professor e os alunos acabam sendo vítimas do descaso político com a educação. Os alunos da escola pública, onde atuo é muito claro perceber que os interesses comuns são (“o face, a internet, o

celular, as coisas caras, sexos e drogas”) coisas que eles não percebem vinculados ao universo da disciplina [sic].

Esses excertos demonstram que a angústia de Luzia em relação aos alunos é algo muito comum para ela como professora de língua portuguesa. Dito isso, é perceptível que Luzia é uma professora preocupada com os alunos; ela os vê como vítimas da sociedade e ressalta a importância de o professor vincular os assuntos comuns aos alunos ao universo da disciplina. Da amostra da coleta de dados, não será dado destaque aos alunos, mas, sim, à relação que Luzia possui quando os caracteriza e os menciona em seus discursos; por isso, neste tópico, só foi apresentada a forma como Luzia vê os alunos em relação à sociedade.

3.4 A relevância dos dados

Essa foi uma apresentação resumida de onde foram tirados os dados para a análise. É fundamental ressaltar que esses dados não formam uma sequência, ou seja, não obedecem a uma ordem de análise; isso é apenas um demonstrativo. Esses dados caminham na pesquisa com o intuito de constituir o *ethos* do professor, dando-lhe a fluidez própria das ações humanas, as que, embora sejam constantes quanto aos aspectos educacionais, são instáveis quanto às ações e quanto ao planejamento. Isso implica dizer que não são as constâncias dos aspectos educacionais que regerão esta pesquisa, como horário, planejamento, caderneta, avaliação, mas, sim, as execuções, os diálogos dos bastidores educacionais que não são explorados na escola.

Diante de tais considerações, inferimos que os dados utilizados para esta pesquisa-ação foram relevantes, pois constituíram um momento de organização de ideias para a construção de um significado para o objeto estudado.

Assim, esta pesquisa, por meio de vários instrumentos de coletas de dados, vai construindo um painel das representações de Luzia em relação a sua profissão. Dessa maneira, foram registrados situações, dados da entrevista, fatos que chamaram a atenção durante as observações, entrevistas, visitas às escolas com Luzia, participação em seminários e nas conversas informais.

Como resultado dessa discussão, podemos observar que a metodologia foi de relevância, pois possibilitou registrar situações, dados e fatos que marcaram o decorrer da pesquisa, formando um grande painel de informações, o qual compreende o norte da pesquisa, e constituiu um caminho para o desvendar da análise e da conclusão.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE

Nesta sessão de análise, procurou-se responder às questões iniciais, ou encaminhá-las a uma resposta. Para isso, necessária foi a organização em quatro subseções. Na primeira, será feita uma consideração sobre o estudo de Linguística Aplicada e a formação docente. Na segunda, será feita uma análise sobre a visão pedagógica de Luzia, pela observância dos discursos envolventes encontrados ao longo da investigação e de como esses discursos corroboram para a constituição dos seus *ethé*. Na terceira subseção, será feita uma observação do tipo de práticas com a produção de texto, sobre as quais Luzia norteia suas aulas de língua portuguesa. Na quarta subseção, serão dissertados os *ethé* revelados por Luzia em seus discursos e práticas, para se entender como esses *ethé* foram mostrados a partir da triangulação dos dados e como eles se estabeleceram no decorrer da pesquisa.

4.1 OS ESTUDOS DE LINGUÍSTICA APLICADA NA FORMAÇÃO DO DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA

Este estudo é desenvolvido a partir das concepções de Linguística Aplicada. Para tanto, tomar-se-ão como base os conceitos da área propostos por Moita Lopes (2006), tanto pela sua visão indisciplinar, quanto pelo seu papel ou papéis dentro da modernidade recente. Os dados também serão analisados a partir dos estudos de Rajagopalan (2003) sobre a linguística crítica; nesse aspecto, o autor é enfático ao afirmar: “quando me refiro a uma linguística crítica, quero, me referir a uma linguística voltada para questões práticas, com relevância para a vida e para a sociedade em geral”. As observações dos conceitos de discursos envolventes de Souto Maior (2010) e o desenvolvimento de estudos na área de Linguística Aplicada buscam fazer a diferença na área de língua materna, ao se considerar que eles desvelam e naturalizam práticas que possibilitam um (re)narrar da vida social (MOITA LOPES, 2013).

É importante ressaltar, neste trabalho, que, apesar de a Linguística Aplicada desenvolver-se primordialmente nos estudos da língua estrangeira, é no campo da língua materna que ela pode adquirir força, pois se, por um lado, observam-se as dificuldades de ensinar uma segunda língua, por outro lado, o que se pode afirmar a respeito de alunos que possivelmente chegam à educação básica e até mesmo ao ensino médio sem nem ao menos compreenderem o que leem, ouvem e escrevem?

As pesquisas nacionais revelam diariamente essas dificuldades, e a academia – a universidade e seus pesquisadores –, apesar de se encontrar distanciada dos problemas locais, vive-os de forma direta, a partir dos discursos vários, proferidos em seus corredores e em suas salas de aulas. Rajagopalan (2003, p. 113), nesse sentido, assim se posiciona:

Como reagir diante do rolo compressor que ameaça a própria sobrevivência das línguas regionais? A questão do imperialismo linguístico é posta frequentemente como o aspecto linguístico do fenômeno mais amplo e assustador da globalização.

No Brasil parece prevalecer o pensamento de que a política deve ser primeira e preponderantemente uma política direcionada à preservação e à consolidação da língua como um meio da cultura. Essa preocupação está claramente estendida em nível nacional e, num certo sentido, redundará em postergação de qualquer preocupação com a política externa do país (RAJAGOPALAN apud LOPES, 2013, p. 152).

Essa afirmação foi feita de modo contextual para a língua inglesa; no entanto, é cabível, aqui, a ameaça também às diversas variantes que o Português vem sofrendo, a qual só será possível enxergar a partir do estudo com a L.A. Quando Rajagopalan (apud MOITA LOPES, 2013, p. 148) afirma o quão desnecessário pode ser a tentativa de se abrigar por trás de aspas em torno de palavras como “línguas normais”, “comportamento linguístico anormal”, “normalidade” etc., no intuito de se esquivar da acusação de preconceito, ela quer dizer que essa posição deixa o ensino de línguas “anormais” à margem da sala de aula, e, dessa forma, é considerado um reflexo de preconceito linguístico por parte da própria linguística.

No que se refere à formação docente, o professor de língua também é “naturalizado” como aquele professor normal que nunca questiona, que não pode ou não quer desafiar o “sistema” ou até mesmo desafiar-se. Nesse sentido, é sempre aquele que ensina a língua com base nos imperialismos linguísticos.

oferecidos pela formação inicial ou continuada. Zozzoli (2010, p. 126) retrata o lugar do professor, ao discutir que o professor se encontra entre dois fogos: a voz da academia (que ele muitas vezes conhece vagamente) e a voz do que é consumível nesse mercado. Isso ocorre, porque, muitas vezes, a discussão da academia está em uma margem diferenciada do que acontece nos eventos práticos do cotidiano escolar.

O professor precisa entender – e ele entende – que é preciso redefinir a língua ou as línguas dentro da sala de aula, para ser desmitificada essa concepção de certo/errado ou normal e anormal, como bem define e fala Moita Lopes (2008, p. 323):

O posicionamento nas margens traz para a discussão a necessidade de reteorizar o conceito de língua, como também o de língua nacional, uma vez que focaliza a língua em uso na fronteira ou nas margens. Essa não coincide com o projeto de fazer uma língua corresponder a um estado-nação e a seus limites territoriais: uma experiência que tem aumentado em um mundo híbrido de fronteiras porosas como o nosso.

Por isso, discutir a relevância do enquadramento desta pesquisa ao ramo da Linguística Aplicada seria, no mínimo, redundante, uma vez que a pesquisa parte, justamente, desse ir e vir que a língua proporciona aos usuários em sala de aula e fora dela. É justamente uma análise daquilo que se quer ouvir sobre aquilo que é possível e se deve fazer, mas que ainda não foi feito, não foi teorizado ou não foi registrado, apenas observado. Sendo assim, Rajagopalan (2003, p. 113) afirma que:

O tempo em que vivemos exige de nós novas formas de pensar, teorizar tais identidades, reconhecendo seu caráter eminentemente político – ou seja, a identidade linguística, cultural etc. como bandeiras políticas, erguidas e exploradas conforme as conveniências do momento.

Essas novas formas de pensar e teorizar refletem em primeiro lugar a constituição de *ethos* de professores que se enquadram no perfil de educador crítico, na perspectiva de Rajagopalan (2003, p. 112), uma vez que o educador crítico sempre foi e sempre será uma ameaça aos poderes constituídos. Em segundo lugar, refletem acerca de um ensino de língua em nosso país que ultrapasse as questões linguísticas, e aborde, também, como diz Antunes (2009, p.

21), questões políticas, históricas e socioculturais. Nesse sentido, sendo o ensino de língua materna histórico e culturalmente situado pela própria língua, recobramos uma identidade (ANTUNES, 2009, p. 23).

Dessa forma, essas nuances de *ethos* atravessam os discursos da professora, sujeito desta pesquisa, quanto aos discursos de quem ela é, de sua sala de aula e do trabalho com a produção de texto. Quando se pensa nas “vozes do sul”, entendemos aqui os sujeitos sócio-históricos da nossa realidade social (KLEIMAN, 2013, p. 40); por isso, é preciso trazer outras vozes, vozes perpassadas por sujeitos que buscam uma mudança e reconhecem que a mudança deve ser iniciada, mas que ainda se sentem subordinados às outras mudanças instituídas socialmente como a academia, secretarias municipais, entre tantos, que, hierarquicamente, desautorizam os discursos dos professores.

Isso pode ser constatado por Bonh (2013 apud Lopes, 2013, p. 83), quando ele diz:

Na esfera da educação, pode-se afirmar que a fala do subalterno, pela fala da autorrepresentação, raramente se efetua, pois o fato de ser ouvido não ocorre. Os subalternos, destituídos da sua representação, raramente se efetuem, pois o fato de serem ouvidos não ocorre.

Na sua imagem profissional, Luzia busca representações de emancipação, o que reforça a busca por continuidades de formações e o reconhecimento da profissão; isso torna a educação sempre areia movediça para ela. Exemplo desse fato, pode ser observado no seguinte relato:

Trecho 18 – Último Relato de Luzia após as observações – agosto de 2015

O que me levou a participar desse Projeto foi **a vontade de estudar** e de **buscar significado** para o que eu fazia, enquanto prática profissional em sala de aula. Diante das **dificuldades** de se trabalhar com **educação em Alagoas** e, acredito, no **Brasil**, é de se esperar que pareça controverso: um país com tantos problemas relacionados entre outras coisas à educação, instigar o percurso em **direção à Emancipação Pessoal** através da Educação; embora seja sabido que **há um PNE que estabelece** metas rumo à erradicação do analfabetismo, **entre outros, não podemos ser ingênuos**: dirigentes nunca vão estimular a emancipação (Paulo Freire).

Vejamos as palavras que formam essa categoria a partir dos discursos envolventes proferidos por Luzia: *vontade de estudar, buscar significado, emancipação pessoal*. Esses discursos presentes na fala representada de Luzia opõem-se ao seu *ethos* de professora “subalterna”, principalmente quando diz: *não podemos ser ingenuos: dirigentes nunca vão estimular a emancipação*.

A dualidade dos discursos de Luzia pode refletir “as ideologias¹⁸” que a professora adota, para mostrar a luta entre mocinhos (professores) e bandidos (sistema). Ao tempo em que ela mostra um *ethos* de “emancipada”, ela mesma se encontra presa a modelos como o PNE (Plano Nacional de Educação), entre outros, como ela própria destaca.

No trecho 19, a seguir, é possível ver um encaminhamento de Luzia para um ensino de línguas que se envereda pela prática significativa da língua, uma vez que a ela pauta o seu ensino de língua na compreensão do uso como forma de emancipar-se social e pessoalmente.

Trecho 19 - Entrevista feita durante o projeto de extensão - 2014

Vale salientar que em condições estruturais ideais, o universo midiático e a realidade social brasileira são um mote para se desenvolver o estudo/trabalho com a língua portuguesa, além do fato de se estudar/usar a língua, digo compreender suas possibilidades de uso é condição de **emancipação pessoal** e social.

Observamos que, de acordo com os excertos apresentados, o sentido dado por Luzia tanto para docência como para o ensino é o de autonomia. Luzia usa várias vezes o termo emancipação, o qual entendemos ter o sentido de uma prática, esta, segundo Luzia, um elemento fundamental para o estudo de língua. Nessa perspectiva, a professora se vale de um argumento de autoridade de Paulo Freire e o defende como uma verdade, demonstrado a partir de uma oração negativa “não podemos ser ingênuos”, e completa o alerta com a seguinte afirmação: “dirigentes nunca vão estimular a emancipação”.

Nesse sentido, percebemos que Luzia se ancora no sentido de emancipação, conceito utilizado por ela, e afirma que esta não é estimulada, uma vez que esbarra no PNE, entre outros documentos, mesmo que, neles, sejam estabelecidas metas.

¹⁸ Entenda ideologia como conjunto de ideias e pensamentos de determinada classe ou pessoas.

Outro ponto destacável é a dualidade representada pelo *ethos* que Luzia incorpora por meio de suas falas, ou seja, *ethos de professora emancipadora*, mas que se desconstrói ao longo da análise e se revela em *ethos de professora submissa*.

Esse *ethos de professora submissa* é reforçado por Luzia, quando ela reproduz em seu discurso o cotidiano incerto dos professores da rede pública de Alagoas, de modo a gerar sempre uma situação de sujeito submisso aos trâmites administrativos das coordenadorias de educação.

Vejam o excerto em que Luzia relata a impossibilidade da conclusão de uma sequência didática que ela utilizava em sua aula:

Trecho 20 – Último relato de Luzia após as observações – agosto de 2015

Contudo, depois do material planejado e anotado, a realidade pede passagem e passa: **tudo tomou outro curso**, norteados pela intervenção das questões práticas da escola, necessidade da professora e da turma. **Houve necessidade de suspender algumas aulas em decorrência das questões administrativas, houve reuniões durante semanas sucessivas da coordenação do ABA do mais educação, depois descobriu-se que não haveria mais turma do fundamental do 6º ao 9º ano. A professora foi devolvida**, em função disso, para outra escola que iniciaria suas atividades em 08/06/2015.

Na realidade, o exercício do professor exige muito mais do que o conhecimento do seu conteúdo e das questões metodológicas. Assim, essa questão levantada por Luzia é preocupante, pois, como afirma Conteras (2002, p. 143), a própria concreção do currículo e seu desenvolvimento estão afetados por fatores que são externos à sala de aula. Dessa forma, os professores acabam por adotar esses entraves como coisas normais ao cotidiano. A esse respeito, Conteras (2002, p. 143) afirma:

A imagem construída como produto dessa concepção é a de um docente enfrentado por si mesmo, individualmente, o desafio de encontrar formas de ação em sala de aula que sejam expressão de aspirações educativas. Mas, como afirmaram seus críticos, a própria concreção do currículo e seu desenvolvimento, entendido como pesquisa docente em suas situações práticas, estão afetados por fatores que são externos à sala de aula.

Complementando essa análise, Luzia, também, em seu relato final, repete essa inquietação. Vejamos o que ela diz:

Trecho 21 – Último relato de Luzia após as observações – agosto de 2015

É um desafio que se subdivide em vários fatores: (5) lidar com a realidade da educação brasileira no que concerne às **questões de desvalorização** (da escola, do professor e do aluno), violência verbal e física, **estrutura ineficaz**, **políticas públicas que não sanam eficazmente os problemas da escola**.

Mais uma vez, a professora queixa-se das políticas públicas como falência ao processo de ensino e problemas escolares; esse problema advém da falta de conhecimento do professor da sua função social, como afirma Conteras (2002, p. 157):

conceber o trabalho dos professores como um trabalho intelectual quer dizer, portanto, desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino.

Essas implicações sociais devem vir valoradas a partir de práticas internas, ou seja, devem partir do próprio universo da sala de aula e das práticas das tradições dos alunos as concepções de ensino que se quer ensinar. No entanto, tais práticas são conteúdos esquecidos pelo ambiente escolar, e, assim, não é demais afirmarmos que se fossem adotadas, possivelmente, isso seria uma forma de aproximar os conteúdos da sala de aula das demandas sociais que fazem parte da cultura do alunado.

São esses discursos “velados” que a L. A. busca “desvelar”, mas não apenas desvelar, e, sim, retirar da margem e agir, agir em busca de um novo olhar, uma nova ética e um *ethos* de professor para a educação brasileira/alagoana. Como já foi falado na sessão que tratou do *Ethos*, o que os professores desejam como professores não são apenas novas práticas, novas leis, novas bases curriculares, eles querem falar e ser ouvidos e ter discursos autorizados para isso.

4.2 DISCURSOS ENVOLVENTES NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE LUZIA

No início do trabalho, justificamos a escolha de Luzia pela sua concepção de ensino de Língua Portuguesa. Luzia diz em seu primeiro questionário: “a língua

portuguesa fornece meios para a “escritura e fala” do que se quer apontar, reclamar, mostrar, elogiar, exigir, criticar e reivindicar. Afinal, domínio da língua implica emancipação pessoal/social”. Essa forma de pensar de Luzia trazia a este trabalho uma possibilidade de observar uma professora que detinha uma abordagem de ensino de língua que se pautava em um ensino que ia além da gramática, um ensino de língua que buscava o atendimento ao uso social da língua, perspectiva defendida neste trabalho.

Essa busca por um ensino de língua que seja “útil”, dialógico e vivo, no sentido Bakhtiniano das concepções teóricas, não é novidade na literatura linguística; no entanto, essa prática ainda é vista como algo isolado da realidade da sala de aula. Isso ainda inquieta pesquisadores em diversos lócus, uma vez que a maioria das grades curriculares, do planejamento e do livro didático ainda versa sobre gramáticas e sobre uma língua que se distancia do usuário.

Contudo, fica claro pelos indícios de discursos envolventes (SOUTO MAIOR, 2009), observados na resposta de Luzia, que o que é buscado em sala de aula é um estudo de língua que estabeleça sentido. Como resposta a esse desejo, Luzia fez um planejamento próprio para trabalhar o conteúdo “crônicas”. Em seu relato, ela afirma:

Trecho 22: Relato da produção da crônica

Com o passar do tempo, eu fui percebendo que o interesse dos alunos em relação à leitura e à escrita tinha mudado um pouco, no sentido de se interessarem por isso, mas o interesse sempre permaneceu atrelado aquilo que estava imbuído de sentido. Tinha as escolhas próprias sobre o que queriam escrever, porém se dispuseram a se abrir mais as negociações para os reajustes de gramática a serviço de seus textos escritos.

O relato mostra que o uso da língua é um contexto real e negociado com os alunos, quando, por exemplo, Luzia afirma que esse interesse foi evoluindo; assim, a busca pela negociação com esses alunos é demonstrada a partir da satisfação da professora, na medida em que, pela valorização das escolhas sobre o que queriam ler ou escrever, eles buscam abrir espaços para entender as relações favoráveis ao conceito de ensino/aprendizagem. A partir dessas observações, é possível

compreender o que a professora nota, ao afirmar que o interesse era maior quando o assunto estava imbuído de sentido.

Contudo, os discursos de Luzia são voltados, quase sempre, à sua visão de língua como ensino de gramática. No trecho 22, podemos observar a preocupação dela em dar conta de conteúdos de gramática normativa, mesmo quando o conteúdo expressa a produção de texto; isso é comprovado quando Luzia afirma que os alunos se dispuseram a se abrir mais às negociações para os reajustes de gramática a serviço dos seus textos escritos.

Essa preocupação em ensinar gramática normativa pode ser considerada um discurso envolvente, uma vez que se atrela ao discurso de que os alunos não sabem “português”. Essa postura é corriqueira nas aulas de Língua Portuguesa, pelos documentos oficiais que desvirtuam o real sentido de língua e gramática, reduzindo-o ao aprendizado de regras e normas. Antunes (2007, p. 51) defende um ensino de línguas que excede à gramática. Ela afirma:

Em geral, pouco se explicita na escola acerca do conjunto de normas textuais e sociais de uso da língua. Isto é, muito pouco se mostra “como tal coisa deve ser dita” e em qual situação. Não se pode esperar que o falante descubra sozinho um conjunto tão complexo e heterogêneo de regras e normas, que, ainda por cima, admitem toda a flexibilidade permitida pela natureza eminentemente funcional da língua (ANTUNES, 2007, p. 51).

Para reforçar esse discurso envolvente que Luzia traz como professora de língua portuguesa, serão expostos quatro trechos de dados diferentes, os quais denotam a sua preocupação com o ensino da gramática dentro da perspectiva de produção de texto. Vale salientar que a preocupação de Luzia no que diz respeito ao uso da gramática extrapola a mera memorização ou aplicação de regras.

Trecho 23 - Planejamento Anual de Luzia - 2015

A atividade de produção textual em língua portuguesa terá como procedimentos constantes: a (1) escrita, (2) a reescrita após as observações da professora, (3) a reescrita para ajustes finais e a 4) versão final.

OBS.: Escrita e reescrita (1) correção ortográfica coletiva; (2) **discussões sobre desvios gramaticais** e (3) os elementos coesivos.

Trecho 24 - Relato da produção de crônicas

Tinham as escolhas próprias do que queria escrever, porém se dispuseram a abrir mais às negociações para **os ajustes de gramática normativa** a serviço dos seus textos escritos.

Trecho 25 – Último Relato de Luzia após as observações

As práticas que sustentam e mobilizam as diversas atividades, gêneros e suportes textuais na sala de aula são práticas discursivas, que atualizam o modo de falar, silenciar, perguntar, responder, refletir (KLEIMAN, 2005). **Onde entra o ensino de gramática normativa?** No sentido de refletir sobre os usos e não de validar os usos.

Trecho 26 – E-mail sobre o quadro avaliativo de produção de texto - feito por Luzia

Fiz um quadradinho p cortar e colar em cada redação, para quando formos chamar individualmente os alunos para conversar sobre os ajustes da produção de textos... ESCOLHI SALIENTAR PRIMEIRO O QUE TEM DE BOM, NAS ALTERNATIVAS; PARA DEPOIS NO QUADRINHO, COLOCAR ESCRITO OS PONTOS DE AJUSTES.

Obs: Conteúdo a ser corrigido no quadrinho: conteúdo; **gramática normativa**; estética; paragrafação; palavras conectivas; início com letras maiúsculas; coerência.

Podemos observar nos quatro trechos acima destacados que Luzia busca demonstrar, pelos seus discursos, que ela utiliza a gramática a partir do próprio texto dos alunos; dessa forma, ela aborda no texto utilizado as marcas textuais que servem de subsídio ao uso da gramática, de maneira a destacar, primeiro, o que o texto oferece de bom, para, só depois, detalhar os pontos de ajustes gramaticais.

A partir dessas práticas, é possível notarmos que a busca de Luzia por um ensino de língua como condição de emancipação pessoal e social pode ser proveniente dos conceitos linguísticos sobre unir o ensino da língua e da gramática, a partir de uma visão integralizadora e não fragmentária como vem sendo definida por muitos manuais escolares. Talvez essa preocupação do ensino da gramática como algo individual à língua seja o motivo pelo qual Luzia utilize em seus textos o termo gramática normativa, não como ele é definido, mas como sendo um discurso envolvente, definido por Souto Maior (2009) como aquele que suscita uma paixão. A professora demonstra essa paixão em seu relato sobre Leitura, a qual observamos no trecho a seguir.

Trecho 27 – Relato de Luzia sobre leitura feito em sala no momento da observação

Li Machado de Assis, José de Alencar, Graciliano Ramos, Eduardo Galeano e outros romancistas da literatura clássica. **Foi aí que aprendi melhor gramática normativa** e me dediquei a discutir mais criticamente os textos.

Isso posto, fica clara a necessidade que Luzia tem em tratar desse tema em suas aulas de produção. Primeiro, porque é um discurso envolvente afirmar que “os alunos não sabem português” para dizer que os alunos não sabem gramática normativa; e, segundo, sustentar que “eles não sabem escrever” para mostrar que não sabem escrever com regras da gramática normativa.

Assim, essas afirmações são tidas como discursos envolventes, porque são discursos de Luzia que a envolvem por dentro; como afirma Souto Maior (2009), tal aspecto está ao redor do sujeito e nele mesmo, e, assim, isso se encontra desde a concepção de leitora de Luzia, tendo se propagado em suas aulas.

Outro discurso envolvente que foi observado pela triangulação dos dados é a visão que Luzia possui de língua. Ela retrata nos dados a língua como forma de emancipação social e pessoal; no entanto, não deixa claro a partir de qual aporte teórico se dá essa emancipação.

Trecho 28 – Trecho de entrevista feita durante o projeto de extensão -2014

(1ª questão – Em sua opinião, o que é dar aula de Língua Portuguesa na atualidade? Por quê?
Compreender as possibilidades de uso da língua é condição de emancipação social.

(3ª questão - Que propostas você indicaria para a resolução dessas dificuldades? Por quê?
Pegar as coisas do dia-a-dia da comunidade, elencar, entregar como forma de sugestão de conteúdos – em particular língua portuguesa que fornece meios para a escritura e fala do que se quer **apontar, reclamar, mostrar ou elogiar, exigir, criticar e reivindicar**. Afinal, domínio da língua implica emancipação pessoal/social

Vale ressaltar que, mesmo sem direcionar sua resposta a um ou outro autor, a proposta de Luzia de emancipação pessoal é voltada ao envolvimento da comunidade, ao ensino de língua e gramática pautada pelo texto, de maneira tal que extrapola até mesmo a função da sala de aula. Isso se comprova como ela mesma

aponta no trecho 28, a partir da sequência dos verbos apontar, reclamar, mostrar, elogiar, exigir, criticar, reivindicar.

Trecho 29 – trecho de relato da produção de texto sobre crônica

O alunado não tem consciência do instrumento de poder que é a LEITURA e a ESCRITA.

Me senti desapontada com o fato de não me dar conta sobre o fato de eles não saberem que dominar a própria língua, é se munir, entre outras coisas, de uma arma contra a exploração, desinformação, vilipêndiação.

É possível observar nos trechos 28 e 29 os discursos envolventes que compõem o cenário da educação nacional – Ler e escrever para SER. Esses discursos corroboram os diversos documentos que buscam equidade na esfera educacional no que se refere à escrita e à leitura. Kleiman (2007, p. 6) diz que:

Para poder ler e escrever, o aluno precisa reconhecer e usar componentes relativos ao domínio do código, como a segmentação em palavras e frases, as correspondências regulares de som-letra, as regras ortográficas, o uso de maiúsculas, assim como componentes relativos ao domínio textual, tais como o conjunto de recursos coesivos de conexão, de relação temporal, de relação causal. Nada disso seria relevante se o aluno não conseguisse também atribuir sentidos aos textos que lê e escreve segundo os parâmetros da situação comunicativa.

Além da importância da leitura e da escrita para o desenvolvimento da situação comunicativa, existe aquela que trata do discurso envolvente, ao se afirmar que só quem lê é que sai da marginalidade, possui oportunidades e é transformado. Ainda, segundo a autora, o processo de leitura e escrita é o de estar pautado em um reconhecimento do papel da escrita e da leitura como prática social.

A perspectiva social não pode eximir-se de focalizar o impacto social da escrita, particularmente as mudanças e transformações sociais decorrentes das novas tecnologias e novos usos da escrita, com seus reflexos no homem comum (KLEIMAN, 2007 p. 10).

Esses discursos, podemos dizer, passam pelo viés da ideologia. Ideologia no sentido de que a escola é redenção para a humanidade. O termo ideologia utilizado neste trabalho remete ao conceito de ideais de um determinado grupo; nesse caso, os ideais correspondentes ao ambiente escolar.

Outro aspecto interessante de se comentar, ao falarmos de discursos envolventes, é a angústia relatada pela professora, quando diz que os alunos sentem falta da aula convencional; ela afirma que, em muitas aulas, nas quais se abordam conteúdos do dia a dia, os alunos indagam sobre o uso de livro, cópia e um modelo mais usual de aula. Vejamos: “Alguns alunos já me indagaram sobre o fato de não terem anotações ou seguirem o livro em sequência constante: a senhora não vai dar aula não? Só vai ficar aí conversando e falando?”.

Essa postura dos alunos de criticar a professora refere-se ao modelo de aula que ela adota. Nesse contexto, Luzia utiliza pouco o caderno, leva mais materiais impressos, utiliza muito a oralidade para explicar, reagir a determinado conteúdo, faz muitos planejamentos que não são cumpridos no geral, tenta trazer aulas com suportes metodológicos diversos como tira, quadrinho, textos de crônicas. Mas o que parece é que os alunos se sentem desconfortáveis com aulas mais dialogadas ou sem muita atividade no caderno ou livro.

Essa postura do alunado demonstra ainda a necessidade de uma educação mais tradicional, em que o professor é sempre aquele que dita as regras e o aluno o receptor do conteúdo. Sobre isso, Rajagopalan (2003, p. 110) discute o desafio do professor, quando envolve as questões que se relacionam à vida fora da sala de aula, e defende que o professor que se atreve a criar um espaço dentro da sala para que seus alunos discutam a própria vida é visto com desconfiança.

Essa desconfiança talvez aconteça, porque o papel do professor sempre foi visto como aquele que apenas transmite conteúdos e cumpre as determinações exigidas pela escola e pelas coordenadorias de educação; sendo assim, a possibilidade de enquadrar um professor como aquele que discute, que leva o aluno à reflexão é visto com um olhar de desconfiança.

4.3 QUAIS DISCURSOS DE LUZIA NORTEIAM SEU ENSINO COM PRODUÇÃO DE TEXTO

A partir dos anos 1990, com o surgimento do ensino de língua portuguesa voltada ao uso de gêneros pelos PCNs, é que o ensino de produção de texto vem tomando espaços nas escolas públicas, de forma abrangente. Primeiro, porque se

começou a ter uma preocupação com o que estava sendo feito nessa área e como os professores o faziam, depois; veio a busca por ressignificar essas práticas a partir da utilização de gêneros textuais.

Os discursos de Luzia são aproximados daqueles que são utilizados nas universidades, mesmo esta estando distante do universo acadêmico diretamente; sendo assim, ela consegue identificar conceitos de texto e língua com o que vem sendo estudado hoje em práticas de produção de texto. No entanto, ressaltamos que esse distanciamento entre os estudos que a academia propõe e o ambiente escolar precisa ser suprido; é necessário que os professores pesquisadores das universidades estabeleçam uma ponte entre a teoria e a sala de aula, que tragam seus estudos para os ambientes periféricos, nos quais a língua ainda é tida como fator de exclusão.

Nesse contexto, os professores das escolas de educação básica veem o ensino da língua: pelo viés do uso e da sociedade como algo utópico e que ainda não está sendo empregado. Retorna-se, assim, ao ciclo de ensino de língua por meio da gramática e da produção de texto, a partir da redação escolar.

É possível que em alguns locais esse distanciamento seja suprimido por formações de professores. Isso acontece com Luzia, a qual, mesmo distante da universidade, possui um conceito de língua e produção textual atual. Primeiro, porque ela se define como uma professora que vê discursivamente a língua como emancipação pessoal, como foi dito no item anterior, e, segundo, pelo seu próprio relato.

Trecho 30 – Trecho do último Relato de Luzia coletado após a observação em sala de aula

Deve-se atrelar o ensino de língua escrita às diversas esferas da atividade social, sendo as práticas discursivas que fazem uso do texto escrito, na esfera social, o ponto de partida e de chegada. As sequências didáticas devem contemplar o funcionamento da língua escrita sem desconsiderar que as atividades sejam atravessadas de sentido.

O sentido dado por Luzia sobre produção de texto é, de certa forma, o sentido empregado por Bunzen (2006, p. 17), quando ele diz que a escola deixa de lado o que é central, e termina por formar uma lacuna entre as práticas de letramento

escolares e as típicas de outras instituições/instâncias sociais. Isso implica dizer que somente quando a escola aproximar das aulas de produção de texto as práticas sociais que fazem parte da atividade humana é que o aluno poderá sentir-se, de fato, protagonista da atividade da linguagem.

No entanto, saber que a linguagem deve ter sentido e que deve partir das atividades sociais não dá conta do conhecimento para o professor de língua materna. Isso se dá de forma clara nas observações de Luzia sobre a produção de texto. A professora tem essas definições como pressupostos para que o ensino de língua seja imbuído de sentido, e tenta observá-las desde a entrevista inicial, quando diz que a língua portuguesa deve fornecer meios para a escritura e para a fala do que se quer dizer, mostrar, elogiar, exigir, criticar e reivindicar.

A partir dessa observação, foi possível refletirmos sobre as lacunas deixadas pelo ambiente escolar e pela inconstância do trabalho com produção de texto. Quanto à produção de texto, a professora vê-se na responsabilidade de corrigir o texto e cria um quadro para lhe ajudar. Depois de ver as formas de corrigir o texto, a professora solicitou aos alunos uma produção de texto em que eles escrevessem sobre si mesmos; em seguida, realizou a correção do texto com base no quadro avaliativo que ela mesma criou.

Figura 3 – Quadro para correção de texto

SECRETARIA DO ESTADO DE
ALAGOAS - ESCOLA ESTADUAL MARIA
IVONE ANO LETIVO 2015|

O que está BOM?

☐ Conteúdo ☐ Gramática normativa
☐ Estética ☐ Paragrafação ☐ Palavras conectivas
☐ Início com letras maiúsculas ☐ Coerência

OBSERVAÇÃO:

É importante ressaltar que a criação do quadro pela professora já denota a necessidade que ela sente em corrigir o texto. O quadro, como é possível observar,

aborda elementos textuais, elementos discursivos, como a parte do conteúdo, e também destaca a análise de elementos estruturais. Entendemos que o que poderia ser abordado nessa estrutura, para incrementar a análise discursiva, seria enfatizar os indícios de autoria, de maneira que se pudesse colaborar com a formação de alunos produtores de texto e com o reconhecimento destes como autores.

Existe dentro da prática de produção de texto de Luzia uma angústia em conciliar o que ela vê, pensa e faz com as práticas de produção de texto. Não restam dúvidas, então, que Luzia sabe que precisa corrigir, mas ainda busca em fórmulas mágicas as possíveis atividades para sanar essas dificuldades, realidade essa de muitos professores de produção de texto. A busca de estratégias para facilitar as correções é frequente pelos professores de produção de texto; isso se dá pelo fato de que a política de correção de texto exige muito mais do que a vontade de corrigir. Celani (2014, p. 49) enfatiza que a sala de aula é o lugar que foge às regras. Sobre isso, ela afirma:

No território sempre novo da sala de aula, encontraremos lugares onde podemos nos perder, lugares onde podemos deixar nossa vida antiga para trás, lugares onde as regras normais não se aplicam.

No último relato, Luzia parece chocar-se, ao confrontar-se com suas próprias limitações. Ela diz: “me vejo sempre chegando em cima da hora das aulas e quase nunca seguindo o planejamento”. Nesse pequeno relato, observamos o sentimento de falência que ela diz ter para justificar outras falhas, não dela, apenas, mas do ambiente escolar: “fico desejando que as situações e resoluções que crio para sanar os problemas da realidade se concretizem de fato”.

É, de fato, esse desejo de que a realidade mude que motiva os professores em busca de formação e práticas mais eficazes de produção de texto. Para isso, é preciso que esses professores entendam o que Bunzen (2006, p. 158) defende: “aprende-se na interação contínua com os atos de escrita”; nesse sentido, o professor deverá preocupar-se em formar leitores-produtores que saibam avaliar e analisar seus próprios textos e os de outros autores.

O trecho 29, abaixo, exemplifica o posicionamento de Luzia sobre a produção de texto. Este trecho de e-mail foi copiado como a própria docente enviou. As

parece querer mostrar a importância da correção e os comentários das produções, apesar de ela própria não a realizar como queria, desejava ou deveria.

Outra descoberta que Luzia teve em relação aos seus alunos, no que diz respeito à produção de leitores-produtores de texto, foi a de que eles gostam de ler, mas não tinham o conhecimento do poder da leitura para a sua emancipação pessoal. Essa descoberta foi feita por Luzia antes mesmo da observação das aulas, durante o projeto de extensão.

Trecho 31 – Relato da produção de texto sobre crônicas retirado do memorial feito para o projeto de extensão.

Me surpreendi pelo fato de a maioria não responder que NÃO GOSTA de leitura, pois me parece controverso não praticarem, já que não a rechaçam. O alunado não tem consciência do instrumento do poder que é a LEITURA e a ESCRITA: pior, eu não tinha consciência de que eles não tinham noção disso.

As marcas em maiúsculo podem evidenciar a relevância dos conteúdos “leitura e escrita” para Luzia, a qual se sente até frustrada por não ter percebido isso, conforme comprova o advérbio de negação “pior”; o uso da negativa também demonstra que ela se sentia obrigada a reconhecer as dificuldades dos alunos, carregando para si essa responsabilidade.

No contexto de sala de aula, também foi possível observar o interesse dos alunos pelas rodas de leitura, pelos projetos apresentados por Luzia, o que pode confirmar, de fato, a constatação de Luzia sobre os alunos não rechaçarem a leitura e a escrita. Nesse sentido, pode ser que os alunos não tenham interesse em alguns tipos de leituras ou gêneros, no entanto eles mesmos se sentem motivados por aulas, por textos e por práticas de produção que sejam efetivas e que possam estar envolvidas com sua própria vida.

Essas modificações na forma de pensar e os choques de Luzia refletem o que Geraldi (1998, p. XXVII) diz sobre o ensino de língua portuguesa e produção de texto. O autor afirma que, se houve uma desestabilidade, houve também um “progresso”; no entanto, ainda existe um percurso em busca desse progresso, o qual se entende como um caminho inacabado. Esse autor completa o pensamento

afirmando “que se a crítica quer construção, é preciso apontar caminhos. Isso leva a repensar no interior da crise da escola, a crise do professor, expropriado não só do seu salário, mas também de suas crenças e identidades”.

É triste, porém, verdadeiro, o que Geraldi (1997, p. XXVI) diz, pois, aos professores, foi dado o “não discurso”, ou seja, ser professor é ser aquele que prega no deserto, para ninguém. Suas vozes são desautorizadas pela mídia e pelos próprios atores educacionais. Nesse sentido, ainda não se tem a habilidade de falar todas as falas dos professores; elas já vêm de algumas instâncias como de jornais e estudiosos. O não discurso revela essa expropriação, esses vazios e a infeliz sensação de desvalia por parte do professor.

Dessa forma, para que o ensino da produção de texto possa obter um caminho, é preciso investir em formações continuadas que busquem uma ordem a qual parte de dentro da sala de aula para fora (as universidades), a fim de trazer os professores da educação básica para conhecerem os estudos teóricos desenvolvidos por professores universitários e até mesmo por professores da área que arriscam expor suas práticas de ensino em congressos ou seminários. Constitui-se, assim, um movimento em que o professor possa tornar-se corresponsável pelo fazer pesquisa e por estudos que viabilizem práticas mais efetivas de estudo sobre a produção de texto.

A seguir serão discutidos os *ethé* revelados por Luzia, a partir dos diversos contextos de sala de aula e fora dela. Para a discussão, foram catalogados 4 (quatro) tipos de *ethé*: *ethos* de pesquisadora, *ethos* de professora autocrítica, *ethos* de professora envolvida e *ethos* de professora impotente. Essa catalogação será discutida de acordo com os estudos de Amossy (2013) e Maingueneau (2013).

4.4 ETHÉ REVELADOS POR LUZIA A PARTIR DOS DISCURSOS

Antes de expor os *ethé* revelados por Luzia, é cabível aqui salientar que o estudo do *ethos* de um professor é o estudo, também, dos espaços e das situações históricas que o constituíram durante toda a sua existência, ou seja, esse *ethos* não se faz do imediatismo, mas, sim, das relações entre o sujeito, seus desejos, sua profissão e o mundo que o cerca.

Como dito na teoria, esta pesquisa concebe a necessidade do estudo de *ethos* de forma constitutiva do sujeito, para nomear, ou não, essa imagem. Compreendemos, desse modo, que essa imagem já é constituída pelos diversos discursos envolventes que cercam os professores.

No entanto, para que essas imagens sejam reconhecidas pela sociedade, elas devem ser legitimadas; para isso, é preciso, segundo Amossy (2013, p. 125), que sejam assumidas em uma doxa, isto é, que se indexem em representações partilhadas.

Nesse sentido, a autora complementa a discussão, ao afirmar que a comunidade avalia e percebe o indivíduo segundo um modelo pré-construído da categoria por ela difundida e no interior da qual ela o classifica. Se, por um lado, um *ethos* é mostrado, por outro lado, tem o que o auditório pensa em relação ao sujeito, ou a uma determina classe, ou seja, mostra se são imagens de verdadeiros profissionais ou não.

O que pretendemos dizer é que as imagens se misturam e que um sujeito se constitui nesta e naquela imagem em busca de se afirmar sujeito. Sujeito que é heterogeneamente constituído e que se constituiu na e pela história. Essas imagens são estereotipadas a partir de uma representação cultural preexistente, um esquema coletivo cristalizado (AMOSSY, 2013, p. 125) que pode ser formado por meio de uma construção de imagem que vai sendo gerada a partir de um passado que se projeta no futuro.

Sendo assim, é importante ressaltar que, no dizer de Geraldi (1996, p. 8), a história não morreu e os sujeitos não são somente sobras de um passado já fixado, mas, estabilizados pelas interpelações ideológicas do passado, estão sempre a constituir instavelmente horizontes de futuros possíveis.

Dessa forma, se a história vive, é preciso observar onde esses horizontes de futuros possíveis serão traçados, uma vez que a história, o passado e a ideologia, pelos quais passam os professores diariamente, corroboram com a construção de um *ethos* que se afasta um pouco dos pensamentos que assolam a educação brasileira, a qual se vale de um passado histórico de repressão e que até hoje busca seu lugar democrático na sociedade.

Poderíamos pensar que um estudo sobre *ethos* deveria abordar todas as imagens que uma pessoa pode ter, já que a busca por uma imagem/um *ethos* é a procura por aceitação de reconhecimento dos professores, como também uma busca por uma voz autorizada a dizer, questionar, refletir e apontar os seus próprios desafios diários em uma sala de aula.

O professor é aquele que procura aprender, formar-se e que busca, em seus discursos, mostrar a imagem do “bom professor”, atualizado, consciente e tecnológico. Esses *ethé* reforçam a precisão que o professor tem de exercer sua “superprofissão”; uma transformação, assim, dar-se-á pela necessidade cultural que o professor tem de se tornar um professor diferenciado. Nessa perspectiva, os últimos relatos de Luzia parecem revelar que ela quer construir um *ethos* de professora que busca estudar, aperfeiçoar-se, na procura por ser essa professora diferenciada. Vejamos o que ela fala no trecho 32.

Trecho 32 – Último relato de Luzia

Enquanto professora de Língua Portuguesa, me vejo uma profissional com formação que carece de Formação Continuada – Professores Precisam de formação continuada.

Trecho 33 – Último relato de Luzia

Professores necessitam de formação continuada para ressignificarem suas práticas e teorias e assim seguirem a dialética desse contexto.

Esses relatos constituem a imagem prévia de Luzia, como sendo aquela que estuda e almeja passar pelo processo de formação, seja ela inicial ou continuada. A busca por formação, por espaço, por legitimidade permite ao sujeito-professor ser interpretado a partir do seu discurso. Amossy (2013, p. 137) defende que é no discurso que se elabora a imagem verbal e que o leitor pode se recompor, ao reunir um conjunto de elementos frequentemente esparsos e lacunares em uma representação familiar o *ethos* apresentado previamente. Dessa forma, Luzia forma seu *ethos* prévio e busca sustentá-lo a partir da ideia de que, se houver formações continuadas, os professores terão espaços para se desenvolverem melhor e ressignificarem suas práticas.

Em todas essas instâncias, existe algo em comum: a necessidade de representar algo; no caso desta pesquisa, a representação dos diversos *ethos* que compõem Luzia a partir de seus discursos e não discursos compreendidos pela observação, pelas análises, entrevistas e trocas de conhecimento oportunizado pelo projeto de extensão. Dessa forma, a construção discursiva, o imaginário social e a autoridade institucional contribuem para estabelecer o *ethos* e a troca verbal do qual ele é parte (AMOSSY, 2013, p. 137).

Essas imagens foram acompanhadas no decorrer da pesquisa pelo cruzamento dos dados o qual permitiu o reconhecimento de quatro *ethos*, já mencionados anteriormente. São eles: *ethos* de pesquisadora, *ethos* de autocrítica, *ethos* de envolvida e *ethos* de impotente como será discutido posteriormente.

4.4.1 *Ethos* de pesquisadora

Para definirmos o *ethos* de Luzia como de pesquisadora, é preciso, em um primeiro momento, demonstrar sobre qual viés de pesquisa se respalda essa noção de pesquisadora. Nesse sentido, é preciso ressaltar que o que se entende por pesquisa aqui é a descoberta de novos conhecimentos, os quais podem ser o de colaborar, reproduzir, refutar, ampliar algo que já se detém¹⁹.

Sendo assim, categorizar Luzia com um *ethos* de pesquisadora não é afirmar que Luzia seja uma professora que exerça a pesquisa a partir de suas aulas, mas, sim, por ela sempre buscar pesquisar caminhos para o desenvolvimento da sua prática de sala de aula.

A pesquisa aqui retratada é marcada pelas vozes de Luzia, pelo seu desejo de formações, pelo desafio constante de conhecimento expresso em *e-mails*, pelo que foi visto nas observações, na interação de sala de aula e na interação de Luzia dentro do espaço escolar, além de sempre buscar o apoio teórico de autores como Rubem Alves, Edgar Morin. Sobre esse *ethos* revelado pelos discursos de Luzia, têm-se os seguintes trechos:

¹⁹

Conceitos extraídos da internet.

Trecho 34 – Entrevista feita durante o projeto de extensão -2014

Como há muito pontua Ruben Alves, Viviane Mosé, O cara da escola da ponte, Edgar Morin, Paulo Freire, a linda Irlandé Antunes, entre tantas outras.

Nesses trechos, seu comportamento, sua vontade de estudar e participar de formações refletem o *ethos* de Luzia como possível pesquisadora. Tais excertos denotam, dessa forma, a vontade que Luzia diz ter de ler e estudar, o que confirma a sua abrangência, desde a adolescência, para a leitura elitizada e para a escrita.

Trecho 35 – Relato sobre leitura feita em casa

Ainda adolescente – por volta dos 17 anos – li Machado de Assis, José de Alencar, Graciliano Ramos, Eduardo Galeano e outros romancistas da literatura clássica.

Trecho 36 – Último Relato feito por Luzia após as observações - 2015

O que me levou a participar do projeto foi a vontade de estudar e de buscar significado para o que eu fazia.

Como visto aqui, o *ethos* acontece no discurso e precisa de uma legitimação (Maingueneau, 2013); entendemos, assim, que não se pode separar o *ethos* do discurso. Luzia como sujeito-professor deseja revelar uma imagem de uma professora que se estabelece em um contínuo de formação, sujeito que se encontra sempre em construção.

Pelo observado nos discursos de Luzia, ela busca, a partir de seu discurso, demonstrar autores reconhecidos no ambiente linguístico e literário como uma forma de legitimar essa imagem de professora que pesquisa, conhece o ambiente e os autores mais específicos da área, com o intuito de se firmar diante do seu auditório social. Esse *ethos* de pesquisadora também é visto em um comentário de Luzia sobre Bakhtin, no qual ela afirma possuir o livro e que iria ler (dado retirado da anotação de diário).

Trecho 37 – Retirado do diário da pesquisadora 09/08/2015

Em uma de nossas conversas falo para Luzia que durante o mestrado estudamos muito Bakhtin; logo Luzia afirma que possui um livro de Bakhtin e que iria lê-lo

Essa afirmação é relevante, pois é a partir dessa vontade de fazer parte do mundo acadêmico que Luzia vai também construindo a sua imagem de “boa professora”, ou professora de “gabarito”. Podemos, assim, afirmar que esse mostrar-se ou querer-se ser percebido como aquele que se relaciona diretamente com os posicionamentos discursivos não é uma vontade pessoal, apenas é um reflexo dos discursos envolventes que caracterizam os enunciadores, a partir de algo que já existe pré-discursivamente.

Para finalizar, é relevante afirmar que nem todo professor vai ser ou precisa ser um pesquisador, mas tornar-se pesquisador possibilita ao professor uma visão de sua prática a partir da reflexão. Essa reflexão, esse ir e vir da busca pela pesquisa predispõe em Luzia momentos de autocrítica, momentos de (re)conhecimento de si como alguém que anseia pela necessidade de aprender docência, como uma procura constante, e isso não se dá de forma individual e egoísta. É um aprendizado para ver o aluno, para melhorar o ensino, para se melhorar. Vejamos:

Trecho 38 – Último relato de Luzia

Os sujeitos do contexto se percebem inquietos em relações às questões – Professores e alunos – Alunos precisam de novos caminhos de ensino e aprendizagem e professores precisam de formação continuada para ressignificarem suas práticas.

Assim, quando Luzia faz a afirmação acima, ela pode estar querendo mostrar que o sucesso de um professor é também o sucesso do aluno, e é nessa necessidade de aprender a docência que se firma uma busca constante por algo em que se acredita e que se transforma em prazer. Essa busca pode também relacionar-se com a imagem de um aprendizado ideal para o aluno, a qual, na visão da professora, é a vítima do insucesso educacional marcado por antigas práticas. Esse insucesso do aluno e do professor é tido por Luzia como uma relação recíproca; é preciso entendermos, assim, que o sucesso do docente a partir de formações continuadas seria uma forma de atender consequentemente às demandas sociais de aceitação. Em outras palavras, Luzia projeta no aluno uma demanda que é sua – o ensino ideal, o seu ego ideal, o professor ideal – aquele que pesquisa, que estuda, que conhece a literatura da área.

4.4.2 *Ethos* de professora autocrítica

Ao analisar sua própria prática, Luzia se questiona e diz:

Trecho 39 – Relato da produção de texto sobre crônica

me surpreendi pelo fato de a maioria não responder que NÃO GOSTA de leitura, pois me parece controverso não praticarem, já que não a rechaçam, que gostam.

Depois foi a revelação do seu desapontamento por não conhecer as características do aluno.

Trecho 40 – Relato da produção de texto sobre crônica

me desapontei – inclusive comigo – porque percebi que o alunado não tem consciência de que sabe ler.

Os trechos 39 e 40 revelam o *ethos* de autocrítica de Luzia com base nos discursos envolventes (SOUTO MAIOR, 2009), na medida em que a professora diz: “Não sabia que meus alunos gostavam de ler”. Tal discurso envolvente é recorrente em falas de professores de língua portuguesa, haja vista que muitos professores desconhecem o gosto, ou não, pela leitura. Sendo assim, esse discurso envolvente também era recorrente em Luzia e em sua vida profissional.

O *ethos* de autocrítica é lembrado por Luzia como aquele professor que ocupa um lugar importante, que é amparado por um saber instituído dado, a partir dos currículos escolares, programas de ensino, livros didáticos, da própria ciência, entre outros. Geraldi (p. 88) afirma:

De um lado, o professor se constituirá profissionalmente como um sujeito que domina um certo saber, isto é, o produto do trabalho científico, a quem tem acesso em sua formação sem se tornar ele próprio produtor de conhecimentos. Este “eixo” coloca de imediato uma questão a este novo profissional: estar sempre a par das últimas descobertas em sua área de especialidade.

Esse posicionamento de Geraldi reforça os discursos de Luzia que se vê despreparada, sem formação e como o próprio autor enfatiza: ironicamente, desatualizada. Essa autocrítica de Luzia, ao ver-se desapontada consigo mesma,

pode ter sido construída a partir da sua imagem estereotipada de professor – aquele que detém o saber. Como esse saber fugiu-lhe à mão, ela pode ter-se visto como um não-professor, ou um mau-professor.

Nessa perspectiva, é preciso observar o discurso da ciência, aqui vista pelas implicações da linguística aplicada, de que o modo como o professor se relaciona com a sua atividade profissional e com seus alunos é também uma forma de constituir um *ethos*. Isso pode ocorrer, pois, segundo Amossy (2013, p. 124), o orador constrói a sua própria imagem em função da imagem que ele faz do seu auditório, isto é, das representações do orador confiável e competente que ele crê ser as do público. Assim, o olhar de Luzia sobre si mesma é o olhar que ela pensa que o outro (ciência, aluno e sociedade) quer que ela tenha sobre ela mesma.

Para demonstrar esse olhar do outro sobre o professor, podemos acompanhar o entrelaçamento de muitos outros imbuídos na imagem professor; isso porque essa imagem vem atravessada pelo discurso da ciência e da academia, a qual, nesse caso, possui um lugar de hierarquia superior, depois surge o professor e, por fim, o aluno. No entanto, nesse grau de hierarquia, observamos que o professor ainda é aquele que tem a responsabilidade de prover meios para que a aprendizagem ocorra.

Talvez seja por essa compreensão que Luzia afirma nos trechos 41 e 42 sua angústia sobre ser professora.

Trecho: 41 – Último relato de Luzia

Muitas vezes me vejo **desorganizada e sem tempo** para as correções textuais tão importantes e, nesse momento **me angustio**, por não conseguir dar conta de questões tão importantes como os comentários e necessidades dos meus alunos.

Trecho: 42 – Último relato de Luzia

Me vejo sempre chegando em cima da hora da aula e **quase nunca seguindo o planejado**

Os excertos de Luzia sintetizam a representação dos professores de produção de texto, ao afirmarem a falta de tempo para correções importantes, não seguir o planejado e, desse modo, relatar sua angústia frente à dinâmica da

sociedade da falta de tempo, da necessidade de atualização, da tecnologia. Essa dinâmica recai para o professor como aquele que precisa de formações continuadas, de novas técnicas e tecnologia, aquele que precisa acompanhar as transformações sociais.

Esse *ethos* de professora autocrítica é formulado, segundo Amossy (2013, p. 72), como um estereótipo cultural que circula nos registros mais diversos da produção semiótica de uma coletividade. Sendo assim, é preciso pontuar que Luzia se situa, nesse contexto, como aquela que se vê, a partir da sua autocrítica, como sujeito (in)cômodo, sujeito (in)completo, sujeito da falta – sempre falta algo para fazer ou concluir. No entanto, esse mesmo sujeito que se diz incompleto é aquele quer ver em sua incompletude a resposta para a transformação de sua prática, pela transformação de si mesma, de seu *ethos* e de sua função na sociedade.

Para Luzia, somente a partir da busca pela completude – formações continuadas, oportunidade de dizer, de representar-se – é que ela consegue se inserir ou se reinserir no ambiente profissional como aquela que pode e que tem autonomia. O trecho 42 revela que Luzia sabe o que é preciso fazer, sabe qual é sua “obrigação”, para que seja uma “professora exemplar”. Esse choque de Luzia, ao se confrontar com suas próprias limitações para justificar outras falhas da escola, funde-se com a falência do próprio ambiente escolar que se encontra com vazios advindos desde a própria formação inicial.

4.4.3 – *Ethos* de professora envolvida

O envolvimento de Luzia se reflete na paixão pelo ensinar, a paixão pelo ensinável, pelo que se faz e pelo que se é quando se faz. É a utopia de ter voz, vez e ser ouvido. Esse sentimento de envolvimento é construído a partir da dualidade vivida pelo professor o qual, ao mesmo tempo, é perseguido pelas inculcações hierarquizadas que lhe são impostas pelo discurso acadêmico, pela sociedade, pelo âmbito escolar e pelo próprio professor. É como se a vontade dos professores de falar e serem ouvidos fosse uma resposta aos vazios de suas aulas.

Luzia, muitas vezes, afirma que a partir do curso de extensão pôde ser ouvida; ouvida no sentido de suas limitações e de suas práticas, não para as anular,

mas porque é preciso confirmá-las e melhorá-las. Exemplo disso é quando Luzia é indagada sobre “qual é o seu sonho”; ela prontamente responde:

Trecho 43 – Diário da pesquisadora e entrevista

as aulas de língua portuguesa com um numero de 25 alunos, no máximo, onde houvesse espaço e tempo para diletantismo (alunos largados, esteira, jardins) e registro teórico do que se fez, para que se tenha consciência do seu trabalho.

- Sem caderneta? Sim. Mas, é preciso ter o registro do processo e finalização como consequência.

- Isso é importante? Claro

O que é interessante afirmar é que Luzia tem o sonho de uma escola diferente; ela almeja algo que a educação brasileira ainda não tem maturidade para fazer como observamos no diálogo: sem caderneta? Sim mas, “é preciso ter o registro do processo e finalização como consequência”. Questionamo-nos: isso é importante? Claro. Ela sabe que, de alguma forma, precisa deixar algo registrado; ela sabe das suas “obrigações” e precisa cumpri-las, no entanto, a utopia se dá quando esse professor busca encontrar suas respostas ou caminhos para que a realidade escolar se modifique. Sobre isso, Luzia diz:

Trecho: 44 – Último Relato de Luzia

Fico desejando que as situações e resoluções que crio para sanar os problemas da realidade se concretizem de fato.

Essa busca parece rever um exame de consciência, uma confissão típica do professor missionário retratada na segunda sessão deste trabalho, quando se afirma que o papel do professor é educar, até mesmo além das dificuldades.

Esse *ethos* de utopia é uma forma de ressaltar, como já foi falado, que o que os professores anseiam não são apenas novas leis ou novas práticas curriculares, eles querem fazer parte da partilha de saberes, querem falar e ter discursos autorizados para isso; não é uma troca de saberes de quem sabe para quem não sabe, é uma troca de saberes de quem sabe para quem precisa saber mais.

4.4.4 *Ethos* de professora **impotente**

Partindo do pressuposto de que a impotência pode ser definida como algo que não se tem meios para fazer, é que o termo “professora impotente” veio ser utilizado. A impotência se dá não por um querer apenas, mas justamente por não poder modificar o rumo.

Nesse sentido, asseguramos que, em quase quinze horas de sala de aula e exatamente quatro meses de observação, não houve possibilidade de conclusão das tarefas propostas por Luzia; estas foram interrompidas por diversos fatores internos e externos à escola e à professora.

Trecho 45 – Último relato de Luzia após as observações

Angústia maior? Está posta! Depois do material planejado e anotado, a realidade pede passagem e passa: tudo tomou outro curso, norteados pela intervenção das questões práticas da escola, necessidade da professora e da turma. Houve necessidade de suspender algumas aulas em decorrência de questões administrativas.

Trecho 46 – Último relato de Luzia após as observações

Descobriu-se que não haveria mais as turmas de 6º ao 9º ano lá.

Nesse sentido, a pergunta é: o que fazer com as lacunas deixadas por tão cruel realidade escolar? Vemos no professor a busca por ter uma voz, voz sufocada pelas relações de poder existentes nos diversos ambientes escolares, marcadas pelo capitalismo, mas que não deixam esse professor fraquejar. A fragilidade desse professor diante das bruscas mudanças escolares são denunciadas nos excertos destacados, os quais revelam esse *ethos* do professor como aquele sujeito mudo, subalterno à hierarquização educacional.

A partir desses *ethé*: Professora pesquisadora, Professora autocrítica, Professora impotente, Professora utópica, é que estão marcadas as imagens dos professores de Alagoas; são nos discursos proferidos por esses professores que estão as imagens dos docentes de Alagoas. São imagens construídas pela mídia, pela sociedade e por eles mesmos, professores. No entanto, para que essas imagens sejam reconhecidas pela sociedade, elas devem ser legitimadas; para isso, é preciso, segundo Amossy (2013, p. 125), que sejam assumidas em uma doxa, isto é, que se indexem em representações partilhadas.

A autora complementa a discussão, quando afirma que a comunidade avalia e percebe o indivíduo, segundo um modelo pré-construído da categoria por ela difundida e no interior da qual ela o classifica. O que se pode inferir desses poucos dizeres é que essas vozes revelam *ethé*, e são nesses *ethé* que se construirão outros caminhos para a superação do ensino de produção de texto na educação pública de Alagoas.

A reflexão sobre o *ethos* dos professores de produção de texto traz em si uma descoberta, não tão inédita como se deseja. Um professor que apenas determina o que o aluno irá escrever é apenas uma imagem que o aluno irá ter, quer dizer, é aquela imagem do professor que pede para se escrever textos; no entanto, um ensino de produção de texto voltado para o professor como leitor do texto dá ao aluno a autonomia de tornar-se autor. Ao que parece, o ensino de produção de texto é feito de forma inversa. Isso significa dizer que o texto sai do professor, de suas ideias e implicações, de modo a obstruir a capacidade do aluno de se expressar, de se desenvolver, de trazer para dentro do texto a vida do aluno e suas representações culturais e sociais.

Este estudo busca ressaltar, justamente, a compreensão de que o professor de produção de texto tem uma reflexão global das suas funções como professor produtor de texto, como também ressalta a importância da valorização profissional e o direito que o docente tem de ser ouvido, na medida em que é um ser capaz de retratar minuciosamente cada espaço de procura e de pesquisa em sala de aula.

Nessa perspectiva, este trabalho abre um espaço para debater, também, o papel do professor de produção de texto apenas como tarefeiro, ou seja, ele faz mais textos que corrige ou apenas foca no desenvolvimento de atividades sem analisar as possibilidades de emprego dessa atividade.

Tal aspecto permitiu uma análise da impotência do professor. Seria redundante afirmar que professor precisa de tempo de formação e não apenas de um acompanhamento pedagógico. É preciso mais, é preciso valorizar aquelas práticas já utilizadas pelos professores e professoras, as que não são ou que não pertencem ao universo escolar.

CONCLUSÃO

Concluir, porque toda etapa tem que ter um fim, e concluir, para que surjam novas inquietações.

Ao longo desta pesquisa, buscamos respostas ou encaminhamentos, de forma a compreendermos os discursos envolventes que permeiam as práticas pedagógicas da professora pesquisada, as práticas de ensino de Língua Portuguesa encontradas na ação dessa professora, profissional do ensino fundamental 2, além de buscarmos entender quais as implicações dessas práticas e dos discursos que as envolvem para a constituição de *ethos* dessa professora.

No decorrer da investigação, percebemos a dificuldade que Luzia, a professora participante da pesquisa, enfrenta para se constituir professora frente às dificuldades impostas pela sociedade. Nesse sentido, apresentamos os vazios da escola pública em relação ao cumprimento de tarefas simples e inerentes à educação como o planejamento e até mesmo coisas simples como disponibilizar insumos que possibilitem práticas de ensino-aprendizagem. Essas dificuldades foram elencadas por Luzia quando ela se declarava angustiada por não conseguir corrigir os textos dos alunos, a ponto de se sentir desorganizada e sem tempo. Isso denota a angústia dos professores em ver o quão diferente a teoria é da realidade escolar. O professor que antes era o cuidador se sente descuidado. E uma forma de sentir-se acalentado, nos dizeres de Luzia, é entender o diálogo entre teoria e prática que só pode ser resolvido pelas formações efetivas; essas formações efetivas envolvem uma transferência de saber, para que o professor adquira sua vez frente à academia e à sociedade.

Dessa forma, em relação ao questionamento sobre quais discursos envolventes permeiam as práticas da professora participante, observamos que Luzia fala muito no uso da língua como forma de emancipação e poder. Nas discussões construídas com Luzia durante a observação, ela fala sobre as dificuldades de os alunos relacionarem a escrita e a leitura com o universo extra sala de aula. Outros discursos envolventes reconhecidos na observação foram os que se relacionam aos

baixos salários e à questão da impotência em relação às adversidades das instituições.

Em relação às implicações das práticas e dos discursos que envolvem a constituição de *ethos* da professora Luzia, observamos que tratar do *ethos* do professor de língua portuguesa, dando ênfase à produção textual, na contemporaneidade, significa discutir e refletir sobre o processo ensino/aprendizagem e sobre as crenças que configuram o trabalho em sala de aula do professor. Ressaltamos, nesse sentido, que, na pós-modernidade, o sujeito-professor encontra-se em crise, com transformações e (re)significações das suas crenças, as quais são transpostas em seu discurso. Além disso, é importante registrarmos que existe uma relação entre as concepções de ensino de língua do professor-sujeito e sua prática pedagógica, e, mesmo que essa relação seja mais que isso, seu discurso expõe as imagens que compõem seu *ethos* profissional.

Em se tratando do ensino de produção de texto, a reflexão empreendida neste trabalho mostra que Luzia, mesmo tendo consciência da função efetiva da produção de texto, revela uma tendência para um ensino de língua e produção textual voltado para a gramática normativa. É interessante ressaltarmos que, ainda que Luzia defenda uma formação de leitores-produtores de texto, a partir da emancipação que aborda o ensino de produção de texto como um ato de interlocução entre sujeitos ativos os quais têm o que dizer e para quem dizer, sua correção e o seu modelo de análise ainda trazem resquícios de um trabalho pedagógico centrado nas questões ortográficas e gramaticais.

Nesse íterim, ressaltamos que ensinar produção de texto não é uma tarefa fácil, mas que não deve ser um castigo escolar. A produção de texto é a oportunidade que o aluno tem de se expressar, denunciar, posicionar-se, sentir e refletir. A produção de texto não é um Enem, não é uma nota. A produção de texto é vida que fala muda. Nesse sentido, pensar o ensino de língua portuguesa como língua materna, numa visão discursiva, pode ser o caminho para trazer mudanças importantes no cenário educacional brasileiro, relativas, especialmente, à produção textual.

Nessa perspectiva, compreendemos que os *ethé* de Luzia se coadunam com os *ethé* dos professores de produção de texto, e que os discursos dessa professora se fundem aos discursos dos professores de língua materna que atravessam as representações flagradas pelos dizeres de Luzia. Salientamos, dessa forma, que o problema, de modo geral, no ensino da língua materna vai além das deficiências metodológicas as quais, nesse sentido, continuariam a rechaçar o ensino da produção de texto e seriam atreladas ao ensino do texto como pretexto para o ensino de língua e gramática.

Nesse contexto, os cursos de formação continuada aparecem, para Luzia, como uma “solução” para os problemas dos professores, pois oferecem a possibilidade de eles aprenderem mais sobre a produção, a partir do outro, bem como lhes permite suplantam seus conhecimentos acerca do ensino sem custos. Dessa forma, o professor ao buscar por esses cursos depara-se com formações sem espaço para troca e, ainda, ofertado de forma monologada; isso corrobora uma situação de angústia vivenciada por esse profissional, por não se enquadrar em padrões de qualidade que determinam o que é o bom professor, além de evidenciar a frustração diante de sua impotência frente às dificuldades impostas pelo ambiente escolar.

Nesse sentido, a constituição dos *ethé* de Luzia de pesquisadora, de envolvida e de impotente e de autocrítica revela que o professor se inscreve em um dualismo que se acumula na trajetória de cada um. A partir desse dualismo, é que as vozes contraditórias se camuflam em busca de uma unidade. Por isso, falar dos *ethé* de Luzia é oportunizar o professor a entender-se falho, sem, no entanto, perder o seu valor. Assim, é preciso que esses *ethé* abram espaços de oportunidades para que esses professores falem e que não se sufoquem em suas múltiplas vozes.

A partir desse entendimento, concordamos com Moita Lopes (2006), quando ele afirma que um pouco de utopia faz bem. E essa busca pela utopia, utopia de reconstituir o *ethos* de professor, é o que é negado pelo discurso de que os professores são mal preparados e incompetentes, entre outros adjetivos que os desqualificam. E esses docentes ainda têm que lidar com as redistribuições que lhe são impostas, de acordo com a demanda e a necessidade da escola.

Compreendemos, assim, que é quase impossível de reconhecer esses *ethé* expostos pelos discursos de Luzia, em relação à produção de texto, sem olhar para trás, sem olhar para o que já foi dito sobre a profissão professor. Sendo assim, o *ethos* que se busca ou que se quer des(velar) não é a do bom ou do mal professor, mas, sim, a busca pela legitimação do *ethos* a partir de ações que se encontram atravessadas pelos discursos políticos, sociais e educacionais.

Como resposta à questão que trata de quais práticas de ensino de Língua Portuguesa são encontradas na ação de uma professora do ensino fundamental 2, afirmamos que, a partir dos dados, planejamentos, relatos e observação, Luzia busca diversificar suas aulas. Para isso, ela utiliza sua própria produção de texto como um pontapé inicial para as produções dos alunos; ademais, a docente tenta diversificar seu fazer pedagógico com aulas e lanche, e também se sente à vontade para se descrever como leitora, produtora de texto e para negociar contextos de sala de aula implicados ao ensino. No entanto, Luzia ainda se prende ao prestar contas, prestar contas de que está fazendo o “correto” e de que se enquadra no perfil do bom professor. Isso é visto na sessão de análise desta investigação, quando Luzia utiliza a facção de um quadro de produção de texto e o analisa pelo ponto vista da gramática. Compreendemos que essa atitude demonstra a luta empreendida pela profissional para que a correção ocorra, uma vez que a falta dela também é vista de forma negativa pela própria professora e, conseqüentemente, pelos alunos.

Ao concluir esta dissertação, retomo o lugar e a posição de quando a iniciei – o de pesquisadora e de professora –, uma vez que foi a partir da frase “eu não poderia estar em outro lugar que não fosse o da Linguística aplicada” que esta dissertação foi iniciada; foi de uma inquietação pessoal que surgiram inquietações globais. Assim, se eu buscava uma receita, não a encontrei; se eu buscava transformar a educação, também não consegui ter êxito.

E, para enfatizar esse momento “do fim”, foi necessário, ainda, situar um importante efeito de sentido desta pesquisa, cuja apresentação requisitou a retomada da primeira pessoa do singular. Dessa forma, por meio desta dissertação, foi-me possível, como professora, entender o quão a aprendizagem que eu queria combater cotidianamente ainda está viva no ambiente escolar e o quanto o meu

discurso desvelou a mim aquilo que eu dizia combater dia a dia: um certo discurso do mestre, na tentativa de me aproximar de um *ethos* de “bom professor”, *ethos* que foi sendo desconstruído aos poucos para o *ethos* de professor, somente professor.

Não seria justo, porém, terminar sem de fato mostrar que em cada fim existe um recomeço. Assim, se para mim esta pesquisa trouxe aprendizados, para Luzia culminou em vitórias também, uma vez que, a partir de sua busca de ter vez e voz, Luzia pôde ser palestrante em dois eventos, no CAITE e no COLLIN, no ano de 2016, como também conseguiu sua aprovação no mestrado profissional em Letras e passou a buscar caminhos para a sua autoformação.

Findada esta etapa, apenas me resta a esperança de que este estudo nos faça pensar no professor do ensino básico como uma ponte para chegar a questões tão significativas para as formações profissionais; que não nos esqueçamos que são eles, os professores, que abrem espaços para que as pesquisas aconteçam, e que são suas vozes, seus dizeres que devemos ouvir, antes de criarmos teorias e fórmulas de aulas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMOSSY, Ruth. Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso. In: AMOSSY, Ruth (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos***. São Paulo: Contexto, 2013.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Tradução editora Hucitec. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BOHN, Hilário L. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística aplicada na modernidade recente: fettschrift para Antonieta Celani**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2013.
- BUNZEN, Clecio. Da era da Composição à era dos gêneros: o ensino de produção de textos no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Marcia. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: MAGALHÃES, Maria Cecília C. **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: VOZES, 2014.
- DINIZ-PEREIRA, J.E.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- EGGS, Ekkerhard. Ethos aristotélico, convicção e pragmática moderna. In: AMOSSY, Ruth (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos***. São Paulo: Contexto, 2008.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GERALDI, J.W. Práticas de produção de textos na escola. In: **Trabalhos em linguísticas aplicadas**. n. 7, p. 23-29, 1986.
- GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coords.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. v. 1, 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- GILDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo, Parábola, 2009.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KLEIMAN, Ângela B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Marcia. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

KLEIMAN, Ângela B. **A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado das letras, 2001.

KLEIMAN, Ângela B. Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística aplicada na modernidade recente: fettschrift para Antonieta Celani**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

KREUTZ, Lúcio. Identidade étnica e processo escolar. **Caderno de Pesquisa**, n. 107, p. 9-96, julho/1999. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a03.pdf>>. Acesso em 06 jun 2011.

LEFFA, Vilson J; FREIRE, Maximiniana M. A auto-hetero conformação tecnológica. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística aplicada na modernidade recente: fettschrift para Antonieta Celani**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

LIMA, A. C. S. de e SOUTO MAIOR, R. de C. **Responsividade e discursos envolventes: observando o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa**. In: Eutomia (Recife), v. 2, p.394-413, 2012

LOPES-ROSSI, M. A. G. (Org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Evolução da pesquisa em educação. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, Maria Cecília C. **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MAGALHÃES, Luciane Manera. Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, Ângela B. **A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado das letras, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Campinas: Pontes; Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MAINGUENEAU. **Cenas da enunciação**. São Paulo: Parábola, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. *Ethos*, cenografia, incorporação. 2013. In: AMOSSY, Ruth (Org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do *ethos*. São Paulo: Contexto, 2013.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Tradução Souza-e-Silva, C. P.; ROCHA, D. São Paulo: Cortez, 2001.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Fotografias da linguística aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística aplicada na modernidade recente**: fettschrift para Antonieta Celani. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística aplicada na modernidade recente**: fettschrift para Antonieta Celani. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

NÓVOA, Antônio. Inovações e História da Educação. In: Teoria e Educação. **Dossiê**: História da Educação, n. 6. Porto Alegre: Pannonica, 2009.

POSSENTI, S. **Os limites do discurso**. Ensaios sobre discurso e sujeito. Curitiba: Criar Edições, 2002.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística aplicada na modernidade recente**: fettschrift para Antonieta Celani. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística aplicada na modernidade recente**: fettschrift para Antonieta Celani. 2.ed. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SIGNORINI, Inês. Bordas e fronteiras entre escritas grafocêntricas e hipermidiáticas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística aplicada na modernidade recente**: fettschrift para Antonieta Celani. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. **As constituições de ethos e os discursos envolventes no ensino de língua portuguesa em contexto de pesquisa-ação**. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução a pesquisa em ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZEICHNER, Kenneth. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; DARIO, Fiorentini; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

YIN, Robert, K. **Estudo de Caso**: planejamentos e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. In: Vilson Leffa. (Org.). **Pesquisa em linguística Aplicada Temas e métodos** - ISBN 85-7590-063-3. 1. ed., Pelotas: EDUCAT, 2006, v. 1.

ANEXOS

Carlos
Moumand -
para digitar
muito melhor
para digitar
digitar mais
digitar mais

06.000437

CONCURSO PÚBLICO - DOCENTE

ÁREA: LÍNGUA PORTUGUESA

EDITAL Nº 01/2010-IFAL

RASCUNHO PARA A PROVA SUBJETIVA
NÃO TEM VALIDADE
TRANSCREVA SEU RASCUNHO PARA AS FOLHAS DE RESPOSTAS

1	É indiscutível a distinção entre a língua falada e a
2	língua escrita. No contexto social, histórico do Brasil, a língua falada é um
3	fenômeno atual desde as primeiras da literatura até a linguagem a-
4	presente. Por isso, é estudada, lida, para defender uma causa, que
5	é mais, que nomenclatura, é vida, é sociedade e intima. Sim, a
6	língua escrita e lida para ensinar e gramatical deve ser respec-
7	tada, desde que também sejam respeitadas as funções de comunicar-se
8	e expressar-se. Na língua, mesmo que não seja da memória.
9	comuta, já que, do que adiantaria uma gramática sem prática.
10	Quanto ao ensino e prática deve contar com hipóteses.
11	já que não há hipóteses de língua portuguesa as respon-
12	didas pela mídia.
13	Validade e importância da gramática, quanto à
14	exploração de recursos que essencialmente com um discurso, como
15	disse Moumand, "deve ser um ensino de gramática do profe-
16	ssor e do aluno, mas é bem mais e é bem mais do que um
17	ensino e é bem mais do que um ensino. O ensino é bem mais social-
18	mente não, já que é um do processo coletivo acolhido sendo em que-
19	pido inclusive por quem deveria respeitar a gramática normativa e
20	porventura. Tanto aqui quanto no ensino de gramática por Bragun nos houve
21	comunicados?"
22	É talvez Moumand, e Bragun, deia pelas temporais espas-
23	passagem em uma a mesma espécie de que a língua por-
24	tuguesa seja mais que a nome seja e para pois um sem, uti-
25	lizar-se da língua que li, sempre para falar e escrever.
26	sempre seja melhor para se entender e que. Depois de in-
27	va aquela que porventura, no dia de hoje de de autoria, fa-
28	la ou nome: Assim, me de nota, para, dando que, seja, esta
29	a forma, escrita, da língua me, quando, na prova.
30	



Projeto "Professores de escolas públicas de Alagoas: gerando reflexões/ações"/UFAL/IFAL

Questionário de Sondagem

1. Em sua opinião, o que é dar aula de Língua Portuguesa na atualidade? Por quê?

Tomando como ponto de partida a realidade social brasileira da maioria preponderante das escolas públicas (1); os traços 'sui-generis' e as dificuldades da "família" do aluno (2); a sobrecarga do(a) professor(a) desestimulado (socialmente, salarialmente) (3); bem como, toda a redução midiática da atualidade (4) me fazem crer que "dar aula de língua Portuguesa" é, sobretudo, um desafio. Porque todos os fatores apontados anteriormente são geradores, em potencial, de dificuldades como: o desinteresse, o alheamento, a falta de estímulos, o desconforto, o descrédito em relação à aquisição desse conhecimento e suas possibilidades de "uso", etc.

Vale salientar que, em condições estruturais ideais, o universo midiático e a realidade social brasileira são um mote para se desenvolver o "estudo/trabalho" com a língua Portuguesa, além do fato de se "estudar/usar" a língua, digo, compreender suas possibilidades de uso é condição de emancipação pessoal e social.

como há muito pontua Ruben Alves, Viviane Moré, o cara da Escola do Ponte, Edgar Morin, Paulo Freire, a linda Irandé Antunes, entre outros que me perdem a não lembrança ou o desconhecimento.

3. Que propostas você indicaria para a resolução dessas dificuldades? Por quê?

A primeira proposta é de cunho "ideal": do emprego, moradia decente e condições de viver com jornadas menores de trabalho para os cuidadores e atividades lúdicas "sadias" (esporte, para se superar e não competir, arte, dança, atividades em grupo que prime pelo "entendimento" às diferenças e não a "adequação" para formar/conformar seres humanos em "seres em série".

A resposta de cunho "real" é: (1) começar uma campanha de conscientização para "todes" os integrantes da escola terem "sentimento de pertença ao lugar", isso os impede de querer destruir ou sabotar o patrimônio, as atividades, estimularia o respeito e a cooperação; (2) salas com conforto (onde se tenha a sensação de lugar limpo - o ser humano acostuma-se a tudo; então, que se acostume ao bom, ao lícito); (3) pegar as coisas do dia-a-dia da comunidade, elencar e entregar como forma de sugestão de conteúdos a serem discutidos e vinculados às disciplinas - em particular, língua portuguesa, que forneça meios para a "escritura e fala" do que se quer apontar, reclamar, mostrar, elogiar, exigir, criticar e reivindicar. Afinal, domínio da língua implica emancipação pessoal/social; (4) atividades dirigidas e intercaladas: lúdicas e teó-

Professores das escolas Públicas de Alagoas: gerando reflexões e ações

Atividade proposta em 25 de abril de 2014

Foi proposto que elaborássemos um procedimento de coletar do nosso alunado “o que é leitura”, “quais as dificuldades para ler e escrever”. Em seguida, traríamos o resultado da coleta em forma de relato.

Em uma aula, na Escola Municipal Manoel Pedro dos Santos, na turma do 8º ano B, após o costumeiro “bom dia”, disse aos alunos que desejava conversar e saber deles algo para melhorar as minhas aulas de língua portuguesa. Então, lancei as perguntas começando pela via mais “afetiva”: “Me ajudem a entender isso!” (como melhorar as aulas). Para vocês o que é leitura? Quais são as dificuldades que vocês encontram para ler e escrever? Depois que me deram inúmeras respostas orais, onde tive que estabelecer turnos, pedi-lhes que pusessem suas respostas no papel e me entregassem, mas seguindo o roteiro das questões que eu poria na lousa.

Pesquisa para ajudar à Professora

1. Para você o que é leitura?
2. Qual é ou quais são as suas dificuldades na leitura?
3. Qual é a sua dificuldade ou quais são as suas dificuldades na escrita?
4. Como você gostaria que fossem as aulas de leitura e escrita?

As respostas orais para a primeira questão (1) foram acerca da leitura em voz alta, que causa vergonha a grande maioria. Contudo, as respostas escritas foram inúmeras: “é pegar um livro para ler”; “é uma coisa que quanto mais você curte, mais você aprende”; “é uma forma de aprender o que os escritores escrevem”; “é algo bom para agora e para o futuro”; “é aprender mais sobre a vida”; “ler é entender o que você leu”; é muito importante porque a leitura ensina mais a saber das coisas”; “é importante para o nosso crescimento e para o das outras crianças”; “É uma forma de adquirir mais conhecimento”.

Em uma primeira instância, me surpreendi pelo fato da maioria não responder que NÃO GOSTA de leitura; pois me parece controverso não praticarem, já que não a rechaçam, que gostam. E numa segunda instância, me desapontei – inclusive comigo –, porque percebi que o alunado não tem consciência de que “saber ler” é condição de emancipação pessoal, que “saber é poder”; pelo menos, poder “entender” que também se pode chegar a certas situações até de inação.

As respostas para a segunda questão (2) se deram em torno das dificuldades de ler “porque trava, porque têm palavras que não conhece ou por medo de errar e de os colegas mangarem”; “porque gaguejo”. Poucos disseram que não gostavam de ler porque tinham ‘preguiça’.

Ao que me parece, a ideia de leitura subjacente aqui é “leitura enquanto fenômeno de mera dicção”, ninguém mencionou a dificuldade de compreensão do que se lê, da leitura do sentido.

Para a questão (3) que trata das dificuldades de escrita, as respostas foram em sua maioria: “eu erro muito na hora de escrever a letra certa”; “nenhuma, é só copiar do quadro pro caderno”; “nenhuma, minha letra é bonitinha”; “na hora de escrever as palavras com algumas letras, eu troco”; “é que eu escrevo se tremendo”; “eu escrevo muito ligeiro, eu gosto de escrever”; “nem sempre consigo escrever as palavras que eu quero”; “tenho dificuldade de escrever um texto”, “gosto mais de escrever que de ler”, “tenho dificuldades com a pontuação e com algumas palavras”.

O alunado não tem consciência do instrumento de poder que é a LEITURA e a ESCRITA; pior, eu não tinha consciência de que eles não tinham noção disso.

Quanto à quarta questão (4), as sugestões de aulas de leitura e escrita é que sejam na biblioteca ou em lugar aberto, (em parte, isso se deve ao fato de terem tido um projeto “Lanche com Literatura” no ano anterior) e “que pudéssemos aprender brincando”, “que tivesse história longa e não curta”, “que a Professora lesse textos pra gente”, “com poesias de amor”, “que fosse mais divertida e que me ensinasse a escrever as palavras que não entendo”, “calma, silenciosa etc.”, “eu queria que fosse maravilhosa e me ensinasse a escrever um livro”, “eu gostaria que escrevesse muito e trocasse os livros por tablets”, “legal”, “que fosse num lugar bonito, cheio de plantas e calado”, “pegando os livros e lendo”, “*Em uma sala especial para a aula e todas as atividades extracurriculares envolvidas com a matéria”.

Após recolher os papelotes e lê-los em casa, me senti motivada, mas me senti um tanto desapontada com o fato de eu não me dar conta da “ignorância” minha e do alunado sobre o fato de ELES saberem que dominar a própria língua é se munir, entre outras coisas, de uma arma contra exploração, desinformação, vilipêndiação. Além de poder se encontrar na mesma língua o espaço de apreciação do sublime, pelo diletantismo da arte (escrita), como é aqui o caso.

Etapa 5 – Roda de leitura: alguém ou a Professora pode ler uma ou duas crônicas. Será entregue a crônica escrita pelos alunos, elogios às particularidades das histórias relatadas e, em seguida, discutidos probleminhas de escrita, estilo etc. Devolvidas as crônicas, seria pedida a segunda versão com os devidos ajustes (pontuação, paragrafação, troca lexical etc.). E seria pedido como tarefa de casa também que os alunos pensassem num “Lanche com Literatura” ou “Sarau” ou “Livro de Crônicas”. Algo que pudesse ser divertido e pudesse valer pontuação de Avaliação Mensal. Que escrevessem o PROJETO em quartetos e me entregassem na aula subsequente.

Etapa 6 – Leitura de uma crônica feita para abrir a aula – como se pôs já no costume -, pedir-se-ia a apreciação crítica e diletante do que foi lido. Recolher-se-iam as crônicas devidamente reescritas e pediria também que os alunos de cada quarteto lesse o projetinho que têm a propor. Supondo que a escolha seja “Lanche com Leitura”, vamos amarrar os critérios de arrumação da sala, funções, responsabilidades e lembrá-los de trazerem a crônica da Reescrita (3ª escrita) para ser lida na sala, depois de a Professora fazer novos ajustes.

Etapa 7 – Culminância do projeto organizado por eles. Seria dado o tempo de 10 minutos para se organizarem, em seguida, se iniciariam as leituras e o lanche. Os alunos leriam as crônicas de suas autorias e lanchariam. A Professora, após o lanche faria a leitura de uma crônica que abordasse a iniciativa e a criatividade do ser humano – para trazer subentendida a parabenização aos alunos pelo trabalho concluído. A avaliação dos alunos seria considerada desde o primeiro momento do processo até a última etapa, ou seja, de caráter contínuo.

4) As possíveis e prováveis dificuldades para elaboração desta atividade, me parecem eminentemente de ordem prática, pois na maioria das vezes, (1) não dispomos de fotocópia em quantidades para utilizar com os alunos; (2) impressão em “lanhouse” é custosa a eles, geralmente não trazem; (3) o tempo destinado às aulas estão de certo modo presos a lista de conteúdo programático e ainda está ‘na ordem do dia’ a ideia de aula enquanto escrita e estudos de conteúdos gramaticais; (4) aliar estudo das crônicas e do gênero memórias literárias”, vinculado à Olimpíada de Língua Portuguesa, cuja participação das escolas públicas é “exigida” pela 14ª CRE e SEMED. Sem contar com as dificuldades ‘crônicas’ da educação brasileira conhecidas pela grande maioria dos Professores das Escolas Públicas: (5) remuneração inadequada e defasada, (6) ambiente sem condições adequadas de trabalho ou inóspito, (7) sistema de escolarização inadequado e fomentador de “gente que não pensa, alienado (física e intelectual – pela conformação do “sentar e calar”)), (8) Professores – como quaisquer outros seres humanos – aviltados pela falta de reconhecimento social, sem seguridade física e psicológica asseguradas e sem formação continuada acessível e gratuita garantida. A escola tal como se apresenta hoje, não caminha na direção da construção de uma identidade dos sujeitos – desabafo!

Solução para a questão das fotocópias é tentar baixar a obra do Luiz Fernando Veríssimo em pdf e repassar aos alunos para lerem no celular. Tirar as cópias “do meu É parte do conteúdo do 3º bimestre o tema “COPA” acordado pela Coordenação e Professores em reunião prévia ao Projeto “Professores da Escola Pública: gerando ação e reflexão”.

mesmo sarcástico. Podem se utilizar, para esse objetivo, de “personagens tipo”, da sociedade que criticam.

<http://www.universitario.com.br/gei/universitario-menu-eja.php30\05\2014às19h>

3) Etapas da sequência das aulas dadas, uma vez por semana, durante 2 meses. Com os objetivos de que os alunos (1) ampliem a competência comunicativa, (2) leiam, compreendam e identifiquem as características formais e discursivas desse gênero, (3) produzam e apreciem o gênero “crônica literária”; pensei na seguinte sequência de aulas:

Etapa 1 – Roda de leitura, onde a Professora vai ler 2 textos (“O homem trocado” e “Critério”), o primeiro servirá como elemento de sedução, pois se trata de um texto cômico. O segundo, embora cômico, traz elementos para a discussão que ocasionam reflexão sobre as circunstâncias da vida, é estimulante para levar os alunos a opinarem. O segundo texto não terá a parte final, pois um exercício que será proposto é “Como o aluno sugeriria que o texto terminasse”. Após leituras e discussões, a Professora pediria que alguém espontaneamente lesse um dos textos avulsos trazidos por ela, caso não aparecesse alguém, a Professora leria mais um. O intuito imediato é a sedução ao gênero e em seguida a apropriação deste. Daí seria lançado o conceito de crônicas literárias e seria pedido que pesquisassem uma crônica do Autor lido para a aula subsequente.

Etapa 2 – Seria sugerido agrupar-se em quartetos, com o objetivo de que se entreolhassem, para lerem um texto daqueles pesquisados por eles. A Professora levaria alguns avulsos. Seriam textos que tratariam dos problemas sociais do Brasil, textos da obra “Comédias para se ler na escola”. Seriam feitas as leituras e em seguida, indagado se gostaram e que características estruturais e discursivas ele notariam nesse gênero. Apanhado sobre tais características. Seria pedido que lessem na internet ou em livros a biografia do Luiz Fernando Veríssimo e trouxessem um apontamento na aula subsequente.

Etapa 3 – A Professora na Roda de Leitura, buscaria a pesquisa do alunado e pediria que alguns lessem o que encontraram sobre o Autor. Faria um comentário com apanhado geral, isso anotando na lousa, em seguida, seria lida mais uma crônica (uma caricatura do Brasil), de preferência “engraçada” e caminharíamos com a discussão sobre a COPA e os ônus e bônus da mesma. A atividade proposta seria um texto coletivo. Atividade de casa seria trazer uma crônica de Luiz Fernando Veríssimo ou outro Autor, com leitura feita previamente – como ensaio para leitura em voz alta.

Etapa 4 – Roda de leitura e alguém poderia ler uma crônica. As atividades de sala seriam a apreciação sobre a crônica lida, a listagem das características percebidas na crônica lida e a escritura de uma crônica individual, com auxílio de dicionário, sobre o tema “Copa do Mundo no Brasil”. Seriam postos os critérios para a feitura da crônica, bem como a proposta da reescrita, depois que a Professora a lesse.

É parte do conteúdo do 3º bimestre o tema “COPA” acordado pela Coordenação e Professores em reunião prévia ao Projeto “Professores da Escola Pública: gerando ação e reflexão”.

ELABORAÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA – Gênero textual: Crônicas

1) O gênero escolhido para trabalhar com produção textual em sala de aula será a “crônica”, porque é um gênero acessível ao nível dos alunos do 8º, eles gostam quando a Professora leva algum texto para se ler em sala de aula – especialmente os de comédia. É um gênero que aborda questões do cotidiano e a Professora também aprecia a leitura deste gênero – especialmente os textos do Luiz Fernando Veríssimo. A obra que encabeçará este planejamento é “Comédias para se ler na escola”, de Luiz Fernando Veríssimo.

2) As características da crônica são: é um gênero com narrativa breve, sem aprofundamento da análise, com abordagem reflexiva, subjetiva e comunicativa, que conta ou comenta histórias da vida cotidiana.

A palavra **crônica** é derivada do latim *Chronica* e do grego *Khrónos* (tempo), e significado principal que acompanha esse tipo de texto é exatamente o conceito de tempo.

A crônica é o relato de um ou mais acontecimentos em um determinado tempo. A quantidade de personagens é reduzida, podendo inclusive não haver personagens. É a narração de um fato do cotidiano das pessoas, algo que naturalmente acontece com muitas pessoas. Esse fato é incrementado com um tom de ironia e bom humor, fazendo com que as pessoas vejam por outra ótica aquilo que parece óbvio demais para ser observado.

Um dos segredos de uma boa crônica é a ótica com que se observam os detalhes, é através disso que vários cronistas podem fazer um texto falando do mesmo fato ou assunto, mas de forma individual e original, pois cada um observa de um ângulo diferente e destaca aspectos diferentes.

Quando a crônica surgiu era um relato de acontecimentos históricos, que eram registrados por ordem cronológica. Podia usar uma visão mais geral ou mais particular, assim como podia destacar fatos mais relevantes ou secundários. A partir de Fernão Lopes, no século XVI, é que a crônica começou a tomar uma perspectiva individual ou interpretativa.

A crônica de teor crítico surgiu junto com a imprensa periódica (folhetins e jornais), no século XIX. Começou com um pequeno texto de abertura que falava de maneira bem geral dos acontecimentos do dia. Depois passou a assumir uma coluna nos folhetins (coluna da primeira página do periódico) e por fim adentrou de vez ao Jornalismo e à Literatura.

A característica mais relevante de uma crônica é o objetivo com que ela é escrita. Seu eixo temático é sempre em torno de uma realidade social, política ou cultural. Essa mesma realidade é avaliada pelo autor da crônica e uma opinião é gerada, quase sempre com um tom de protesto ou de argumentação. Esse tipo de crônica pode ser simplesmente argumentativa, e dispensar o uso da narração. É possível que percamos assim, elementos típicos do gênero como personagens, tempo, espaço.

Sendo assim podemos identificar duas maneiras de se produzir uma crônica: a primeira é a narrativa, que como já foi dito, conta um fato do cotidiano, utilizando-se de personagens, enredo, espaço, tempo, etc. A outra maneira é a crônica dos textos jornalísticos, é uma forma mais moderna do gênero, e ao contrário da outra não narra e sim disserta, defende ou mostra um ponto de vista diferente do que a maioria enxerga.

As semelhanças entre as duas são justamente o caráter social crítico, abordando sempre uma maneira de enxergar a realidade, e o tom humorístico, irônico ou até

próprio bolso". Passar para o "pendrive" os textos tirados da internet e usar o "datashow" para lê-los, embora me pareça mais "sedutor" e instigante a leitura vinculada ao contato com o texto impresso no papel: para marcá-lo com lápis colorido ou marca-texto, riscá-lo, imprimir as próprias marcas no SEU material impresso. Acho que "sentimento de pertença" ao espaço, ao momento e a liberdade de manipulação estimulam a ideia de intervenção real/concreta sobre o mundo.

etapas pensadas para a turma do 8º ano B,

É parte do conteúdo do 3º bimestre o tema "COPA" acordado pela Coordenação e Professores em reunião prévia ao Projeto "Professores da Escola Pública: gerando ação e reflexão".

P/ Kathia,
vps!



SECRETARIA DO ESTADO DE ALAGOAS

ANO LETIVO: 2015

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

PROFESSORA

DISCIPLINA

TURNO E SÉRIE

Língua Portuguesa
Matutino e Vespertino – 9º ano

“O aprendizado de Língua Portuguesa LP deve se pautar em *Linguagem, Cognição e Sentido* que são itens fundamentais no emaranhado da sociointeração linguística. A aprendizagem de Língua Portuguesa não é uma atividade unilateral.” MOITA LOPES

PLANO DE AULAS - 1º BIMESTRE

DATA	MATERIAL	CONTEÚDO	METODOLOGIA
MARÇO Dia 6	Sala dos Professores	Estudos Pedagógicos	Encontro Pedagógico
	Dashboard	Estudos Pedagógicos	Encontro Pedagógico
	Produção Textual	Socialização Ementa	Encontro Pedagógico
Semana 1 MARÇO De 9 a 13	Apostamentos	“Regulamentação do uso do celular na sala de aula”	Conversa entre Professora e turma
	Livro Didático LD	Sondagem de Perfil	Material fotocopiado e afixado na sala de aula
		Atividade de constatação de conhecimentos textuais	Acordos: Regras de convívio / Regras da Escola
Semana 2 MARÇO De 16 a 20	Produção Textual	Entrega dos textos produzidos com avaliação	Discussão com a turma sobre “gostos” e produção textual
	Apostamentos	O que nos apontam os “erros”	Produção textual “Eu tenho opinião própria, mas gosto de moda e outras coisas que todo mundo gosta”
	Livro Didático	Texto da Lei Nº 4.131/2008, do Distrito Federal	Quadro avaliativo demarcando só itens positivos
Semana 3 MARÇO De 23 e 27	Produção Textual	“Contato” com livro didático (LD), composição etc.	Discussão com a turma e apontamento “Como Estudar”
	Apostamentos	Leitura do 1º texto, pág.	Leitura, debate (gênero oral) e parecer (gênero escrito)
	Livro Didático	Comentário dos textos desenvolvidos (amarrações lógicas)	Livro didático (LD), autores, divisão, índice etc.
		Amarração de pontos gramaticais a partir dos textos	Leitura do 1º texto, pág.
		Reajuste da ementa após avaliação diagnóstica	Texto coletivo (amarrações lógicas, paragrafação, pontuação)
		Aspectos de pontuação	Apostamento na lousa
			Discussão e apontamento na lousa
			Apostamento ou material fotocopiado: “Pontuação”

Semana 4 MAR/ABRIL De 30 A 2 Dia 3 Paixão	Produção Textual	"Bullying"! Não tem a menor graça!	Leitura e debate sobre "Bullying"
	Apointamentos	Mapa conceitual	Em duplas: confecção de cartazes, pag. no facebook
Semana 5 ABRIL De 6 a 11	Livro Didático	Noção de segmentação escrita	Apointamento sobre Mapa Conceitual e como estudar os textos das outras disciplinas, horários e esquematizações
	LD	Ajuste da noção de segmentação escrita	Demarcação da pontuação com lápis colorido/produção textual
	Produção Textual	Leitura e prazer	Leitura e noção de segmentação escrita (texto colorido)
	Apointamentos	Leitura, argumentação, operadores organizacionais etc.	Proposta de projeto "OLP, Leitura por Dilettantismo" *
Semana 6 ABRIL 13 a 17	Ortografia	XXXXX	Discussão e preenchimento de quadro *
	Livro Didático	XXXXX	"Adeonha"
	Produção Textual	XXXXX	
	Apointamentos	Crônicas Literárias / elementos do cotidiano	Produção de texto – 1ª escrita
Semana 7 ABRIL De 20, 21 a 25 Tiradentes	Elementos da narrativa do gênero "crônica"	XXXXX	Correção ortográfica coletiva e discussão sobre a produção
	Livro Didático	A história do gênero "crônica"	Apointamento sobre Crônicas Literárias
	Produção Textual	XXXXX	
	Apointamentos	Crônicas de Luis Fernando Veríssimo	Leitura e opinião / apropriação do gênero
Semana 8 ABRIL Dia 27 a 30 MAIO 1	Operadores organizacionais e argumentativos	XXXXX	Leitura e pesquisa biográfica
	Livro Didático	XXXXX	Estudo de palavras e expressões organizacionais e argument.
	Produção Textual	XXXXX	
	Apointamentos	Crônicas Literárias / Crônicas de Veríssimo	Leitura e discussão
Semana 9 MAIO De 4 a 9	Elementos discursivos do gênero "crônica"	XXXXX	Produção de texto – 2ª reescrita
	Livro Didático	Formação, significação, estrangeirismos e neologismo	Leitura e discussão de conceitos / Apointamentos
	Produção Textual	XXXXX	
	Apointamentos	Crônicas literárias e jornalísticas	Leitura e discussão
Semana 10 MAIO De 11 a 15	Figuras de linguagem	XXXXX	Produção de texto – 3ª reescrita
	Livro Didático	XXXXX	Pesquisa e resumo sobre figuras de linguagem
	Produção Textual	XXXXX	
	Apointamentos	Crônicas de Veríssimo e outros	Leitura e discussão
Semana 10 MAIO De 11 a 15	Elementos discursivos do gênero "crônica"	XXXXX	Produção de texto – 4ª reescrita VERSÃO FINAL
	Figuras de linguagem / elementos discursivos "ênfase"	XXXXX	Leitura de texto do Millôr Fernandes

O aprendizado de língua portuguesa ainda se pauta na grade curricular para o ensino normal voltado para o aluno ideal. E *linguagem, cognição e sentido* são itens fundamentais no emaranhado da sociointeração linguística, por isso, precisa-se revisar o modo de se pensar a aprendizagem de LP, já que não é uma atividade unilateral.

Conteúdo Programático Anual do 9º ano – 2015		
Tomando como base a realidade social, exigências e metas do MEC, numa perspectiva sociointeracionista, percebemos a necessidade de trazer ao espaço de aulas a “apresentação e estudo” dos respectivos conteúdos listados a seguir.		
Leitura e Produção Textual	Gênero Textual	Gramática Normativa
CONTEXTO DE PRODUÇÃO OPINIÃO X ARGUMENTO TIPOS DE ARGUMENTOS VOZES EM CONFLITO VOZES QUE CONCORDAM MOVIMENTO ARGUMENTATIVO SUSTENTAÇÃO, REFUTAÇÃO, NEGOCIAÇÃO ESTRUTURA DE ARTIGO DE OPINIÃO ORGANIZADORES TEXTUAIS	CRÔNICAS ARTIGO DE OPINIÃO RESUMOS ESQUEMAS GRÁFICOS MAPA CONCEITUAL RELATO DE EXPERIÊNCIA DIÁRIO APRESENTAÇÃO ORAL RESUMO DE TEXTOS – PREPARANDO PRESENTAÇÃO PAPAEL DO PAUTEIRO, DO REPÓRTER ENTREVISTA	FORMAÇÃO E SIGNIFICADO DE PALAVRAS NA LÍNGUA EMPRESTIMOS (ESTRANGEIRISMOS) NEOLOGISMO PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS FIGURAS DE LINGUAGEM ORAÇÕES SUBORDINADAS ACENTUAÇÃO DAS PALAVRAS PONTUAÇÃO ORTOGRAFIA



SECRETARIA DE MACAÉ

ESCOLA MUNICIPAL ANTONIO DE MOURA

ANO LETIVO: 2014

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	
PROFESSORA	
DISCIPLINA	Língua Portuguesa
FURNO E TURMA	Matutino - 8º ANO

PLANO DE AULAS - 3º BIMESTRE						
PERÍODO	CONTEÚDOS	PROBLEMATIZAÇÃO	INSTRUMENTALIZAÇÃO	CAVARSE	SÍNTESE	AVALIAÇÃO
26/8/2014 a 28/8/2014	CRÔNICAS; Luis Fernando Verissimo	Qual é a opinião sobre o texto? Qual o propósito comunicativo da crônica?	Opinião do colega, consulta ao dicionário ou ao google do celular.	Confrontação com pesquisa feita pela Professora	LD, pág. 62, 63, 64 e anotação na lousa	Qualitativa e processual
2/9/2014 a 4/9/2014	Elementos da narrativa; verbos; pronomes	O que há na estrutura do texto? Que elementos se pode encontrar?	Parecer da turma sobre elementos narrativos e consulta em livro didático	Intervenção da professora com explanação	Dados do LD, pág. 65,66 e OLP, pág. 18 e 19	Qualitativa e processual

9/9/2014 ^a 11/9/2014	Crônicas; Verbos impessoais	Como se comportam os verbos impessoais? O que têm de especial?	Parecer a partir de observações feitas no texto de crônicas	Pesquisa em gramática e no livro didático	Intervenção com dados gramaticais e LD 67 p.	Avaliação de atividade escrita e qualitativa
16/9/2014 ^a 18/9/2014	Oração sem sujeito; pronomes	O que são pronomes? Quem substituem?	Discussão e consulta ao caderno de anotações, busca no google celular	Apontamento gramatical e LD pág. 69	Esquema e regras gramaticais	Avaliação de atividade escrita
23/9/2014 ^a 25/9/2014	Conjunções; Crônicas de Luiz Fernando Veríssimo	Quais são os elementos de elo ou conexão? O texto é uma crônica?	Discussão do quadro da MAFALDA e de pesquisas anteriores, opiniões	LD, pág. 70 e Quadro de conjunções	Leitura de pesquisa gramatical	Qualitativa e de produção textual
30/9/2014 ^a 2/10/2014	Coesão; Pronomes	O que é coesão? Como achar os pronomes?	Busca no google e opiniões	LD pág. 70 e quadro de pronomes	Leitura de texto sobre coesão	Qualitativa e processual
7/10/2014 ^a 9/10/2014	Foco narrativo e as pessoas do discurso	O que é foco narrativo? O que são pronomes pessoais?	Opiniões e pesquisas no material didático	Pesquisa em texto e explicação	Revisão de conteúdo no caderno	Qualitativa e processual e de produção escrita
14/10/2014 ^a 16/10/2014	Biografia; Pronomes relativos	O que é biografia? O que fazem os pronomes relativos?	Opiniões	Busca no google	LD pág. 72, 73, 74	Atividade em grupo oral e escrita
21/10/2014 ^a 23/10/2014	Conjunções coordenativas	O que juntam as conjunções?	Discussão	REVISÃO BIMESTRAL	Apontamentos e LD	Qualitativa e processual
28/10/2014 ^a 30/10/2014	Coesão, pronomes, crônicas, conjunções	O que se sabe sobre coesão, pronomes, conjunções?	Opiniões e pesquisa no material disponível	REVISÃO E AVALIAÇÃO BIMESTRAL	Apontamentos e LD	Quantitativa



SECRETARIA DO ESTADO DE ALAGOAS

ANO LETIVO: 2015

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	
PROFESSORA	
DISCIPLINA	Língua Portuguesa
TURNO E SÉRIE	8º ano & 9º ano

PLANEJAMENTO ANUAL

LISTA DE CONTEÚDOS

1º e 2º Semestres – 8º ano	1º e 2º Semestres – 9º ano
Linguagem, língua, discurso e sentidos; Língua e gramática normativa (frase, oração, período); Classes de palavras e figuras de linguagem; Verbos, predicados e sujeitos, complementos e vozes verbais; operadores argumentativos.	Linguagem, língua, discurso e sentidos; Língua e gramática normativa: frase, oração, período, sujeitos, operadores argumentativos, relação de coordenação e subordinação; Sentidos de palavras e figuras de linguagem.

Produção textual

- A atividade de produção textual em Língua Portuguesa terá como procedimentos constantes: a (1) escrita, a (2) reescrita após as observações e correções da professora, a (3) reescrita para ajustes finais e a (4) versão final. Os alunos terão a obrigatoriedade de colecionar os textos (1), (2), (3) e (4) para configurarem o processo e terem uma nota de avaliação (10 pontos).
- O uso do celular, como corretor de texto, ou do dicionário no evento de produção escrita será imprescindível.
- Gêneros: diários, contos, memórias literárias, crônicas, artigos de opinião etc.

PROJETOS PEDAGÓGICOS POR SEMESTRE

<ul style="list-style-type: none"> • Projeto de Leitura OLP – MEC • Memórias e Crônicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento Sustentável 	<ul style="list-style-type: none"> • Personalidades Alagoanas • Gincana Junina / Festa Natalina
---	---	---

*Usar quadro esquemático para organizar o desenvolvimento do projeto

DIVISÃO DOS EVENTOS DE AULAS SEMANALMENTE

2 AULAS	2 AULAS	1 AULA
Produção Textual	Livro Didático	Material Avulso, Cruzadinha, Caligrafia
Livro didático: CEREJA, W. R. & CEREJA, T. C. Português: linguagens, 8º ano – 7. ed. – São Paulo: Saraiva, 2012.		
Total de pontuação distribuída semestralmente – 40 e 60 pontos		
Atividade em dupla 5/10 pontos	Trabalhos escritos 5/10 pontos	Avaliação individual 10/20 pontos
		Projetos e seminários 10/20 pontos
		Produção textual – escrita, reescrita, reescrita e versão definitiva (relatos de experiências, memórias, crônicas e artigos de opinião) 10/20 pontos
Sugestão de Visitas a Espaços da Cultura Alagoana		
Espaço		Data
Casa de Jorge de Lima – União dos Palmares		1º semestre
Museu Theo Brandão – Maceió / Cidade de Penedo		2º semestre

Escrita e reescrita - uma metodologia constante: (1) correção ortográfica coletiva, (2) discussão sobre os desvios gramaticais e (3) as “amarras” de ideias – elementos coesivos.

As lembranças que tenho dos meus primeiros contatos com a leitura e a escrita são marcadamente por vias afetivas: algumas são doces e outras, traumáticas.

Eu me senti desafiada a ler quando por volta dos 5 anos de idade, meu pai trouxe para casa um livro chamado “O Jacarezinho Egoísta”, eu estava louca para saber o que contava a história, mas não tinha ninguém disponível para lê-la para mim. E eu tive que esperar ansiosamente meu pai voltar do trabalho e ter paciência – coisa que lhe era escassa – para ler o tal livro. Se vocês já leram o conto da Clarice Lispector, “Felicidade Clandestina”, a minha espera foi ávida e dolorosa como a da Menina que queria emprestado o livro “As reinações de Narizinho”... Meu pai me disse que se eu quisesse saber o que dizia a história, eu deveria aprender a ler. Até que um dia meu pai leu o bendito livro, e EU tinha aceitado o desafio de aprender a ler, para não sofrer outra angustiante “espera”.

O processo de escolarização matou um pouco a delícia da leitura, porque os livros não eram escolhidos por nós, nem no nosso ritmo e nem se podia fantasiar sem ter que dar um “feedback” à professora. Daí veio a aprendizagem da escrita, que foi uma chatice! Puseram-me numa aula de reforço, com uma professora particular que dizia sobre mim “Ela é preguiçosa, não faz nada, nem a caligrafia”. Passei a odiar aquela mulher, como fazem as crianças no seu mundo do tudo ou nada!

Fui à escola, passei pelo processo de aquisição de língua escrita normalmente e sem muito encantamento. Exceto, nos momentos em que poucos Professores do Projeto Alfa da Escola Pública pedia aos alunos que criassem histórias. Eu tinha uma mente bastante criativa; então, nesses momentos, a escrita ganhava outros matizes.

Quando me apaixonei, na adolescência, aí sim, foi o momento que me predispus a dialogar com um diário, onde eu punha tudo, conversava, desabafava e me declarava; no íntimo, desejando que o Príncipe Encantado lesse minhas linhas secretas.

Ainda adolescente – por volta dos 17 anos – li Machado de Assis, José de Alencar, Graciliano Ramos, Eduardo Galeano e outros romancistas da Literatura Clássica, motivada pela paixão de dois amigos que gostavam de discutir as histórias contidas nos livros. Foi aí que aprendi melhor Gramática Normativa e me dediquei a discutir mais criticamente os textos, através de Cartas aos amigos. Todo o meu processo só confirma as ideias do Paulo Freire, primeiro vem o mundo e depois a palavra no mundo. Hoje adoro escrever tudo aquilo que me atravessa imbuído de sentido.

último

Memorial de Participação no Projeto “Professores das Escolas Públicas de Alagoas: Gerando Ações e Reflexões”, sob Tutoria dos Professores Dra. Rita Souto Maior – UFAL e Doutorando Antonio Carlos Lima - IFAL

Eu sou Ana Deuza de Amorim Gonzaga, sou “estudante e professora” e trabalho como Professora de Língua Portuguesa, na rede Pública de Ensino, nas instâncias Municipal e Estadual.

A convite de outras colegas Professoras, eu me inscrevi fazer um curso com a Professora Rita Souto, em que o título foi o principal motivador “Professores das Escolas Públicas de Alagoas: Gerando Ações e Reflexões”, na prática de ensino.

O que me levou a participar desse Projeto foi a vontade de estudar e de buscar significado para o que eu fazia, enquanto prática profissional em sala de aula. Diante das dificuldades de se trabalhar com educação em Alagoas e, acredito, no Brasil, é de se esperar que pareça controverso um país que é referência como “OBA! OBA!” instigar o percurso em direção à Emancipação Pessoal através da Educação. Eis o que desejo.

Depois que senti o que seriam os encontros e discussões e quanto acresceriam em minha vida profissional prática e pessoal (estudante), me dediquei como pude para participar inteiramente do que me fosse proposto, em termos de estudos e aplicação das atividades em sala de aula. Minha participação revigorou minha relação com minha prática, entre outras conquistas.

No primeiro momento de curso, nos foi orientado que pedíssemos aos alunos a opinião sobre “o que é ler para você? / o que é escrever?”. Fiz um questionário e li para os alunos o apanhado geral, o que mais me chamou a atenção foi o fato de os alunos afirmarem que “GOSTAM DE LER”, me surpreendi com a resposta e me decepcionei porque constatei que “caminhei às cegas” em relação a isso.

Assim, escolhi uma turma da Escola Municipal em que trabalhei e iniciei as atividades propostas. O gênero escolhido para trabalhar com produção textual em sala de aula foi a “crônica”, porque é um gênero acessível ao nível dos alunos do 8º, eles gostam quando (eu) a Professora leva algum texto para se ler em sala de aula – especialmente os de comédia. É um gênero que aborda questões do cotidiano e a Professora também aprecia a leitura deste gênero – especialmente os textos do Luiz Fernando Veríssimo. A obra que encabeçou o planejamento é “Comédias para se ler na escola”, de Luiz Fernando Veríssimo.

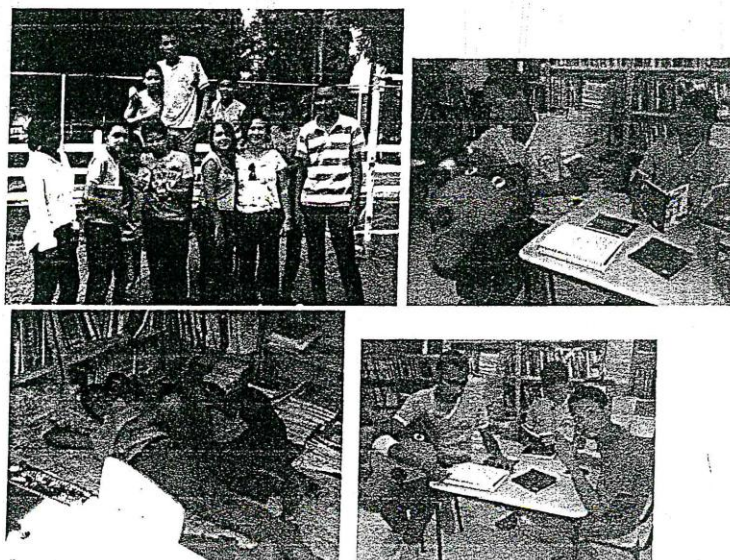
Com o passar do tempo, eu fui percebendo que o interesse dos alunos em relação à leitura e escrita tinha mudado um pouco, no sentido de se interessarem por isso, mas o interesse sempre permaneceu atrelado aquilo que estava imbuído de sentido. Tinham as escolhas próprias e o que queriam escrever, porém se dispuseram a se abrir mais às negociações para os reajustes de gramática normativa a serviço dos seus textos escritos. Acho que para os demais isso não é uma novidade, mas para mim, sim; porque a Todos os dados comprobatórios foram devidamente coletados e registrados em anexo, a fim de ratificar a seriedade do trabalho.

vivenciei. Começaram a haver cobranças para que textos fossem lidos e vigilâncias de alguns em relação à escrita dos outros colegas, feita de forma mais colaborativa. Claro que isso não se deu em relação ao todo, mas percebi nuances de mudanças.

Contudo, depois do material planejado e anotado, a realidade pede passagem e passa: tudo tomou outro curso, norteados pela intervenção das questões práticas da escola, necessidade da Professora e da turma. Houve necessidade de suspender algumas aulas em decorrência de questões administrativas, houve reuniões durante semanas sucessivas da Coordenação da Aba do Mais Educação para a tentativa de implantação lá na escola, depois descobriu-se que não haveria mais turmas do nível fundamental do 6º ao 9º ano. Apressaram-se as atividades para o encerramento do ano letivo. A Professora foi devolvida; em função disso, para outra escola que iniciaria as aulas em 08/06/2015, por conta de ser uma Escola que está em reforma. Deu-se a necessidade de mudar de espaço e grupo de observação. A Professora Kathia Leite, que nos acompanhava na Escola Municipal foi convidada para a Escola Estadual e lá recomeçamos as atividades de observação dela e prática, minha.

Novas situações surgiram, turma sem sentimento de pertença ao espaço escolar, número de alunos e perfis distintos das condições anteriores. Precisou-se recomeçar uma outra proposta apoiada na mesma diretriz.

ANEXOS



Todos os dados comprobatórios foram devidamente coletados e registrados em anexo, a fim de ratificar a seriedade do trabalho.

só quer fazer texto”, “ela escreve muito”, “eu gosto da Senhora, mas odeio português”, entre outros ditos que não me recordo agora e que por sua vez devem dizer de mim “Professora Ana”. Geralmente os percebo com interesse nas aulas de “adedonha”, quando vale prêmio (um pirulito), aulas de escritura e ortografia em forma de jogo disputado num quarteto.

Alguns alunos já me indagaram sobre o fato de não terem anotações ou seguirem o livro em sequência constante: “a Senhora não vai dar aula não?”, “só vai ficar aí conversando e falando?”. Desse modo, pressuponho que vieram de uma formação diferente da que me construiu até hoje.

Enquanto Professora de Língua Portuguesa, me vejo uma profissional com formação que carece de Formação Continuada – Professores precisam de Formação Continuada -, normalmente me percebo dada à sensibilidade para tratar os alunos com certo carinho, me vejo sempre chegando em cima da hora das aulas e quase nunca seguindo o planejado para as aulas. Geralmente me encanto com as produções textuais e os relatos de experiências que os alunos deixam resvalar nas conversas, nos textos ou nos comentários durante as aulas. Muitas vezes me vejo desorganizada e sem tempo para as correções textuais tão importantes e, nesse momento, me angustio por não conseguir dar conta de questões tão importantes como os comentários e necessidades dos meus alunos. Penso e me inquieto, quando observo o quão diferente da realidade é a ideia que temos nos cursos de Licenciatura/Propostas de Projetos das Instituições como MEC/Formação de Professor. Fico desejando que as situações e resoluções que crio para sanar os problemas da realidade se concretizem em fatos.

Vale lembrar que modificações só podem se dar, se houver fomento às transformações, que ocorrem quando os sujeitos do contexto se percebem inquietos em relação às questões – Professores e Alunos -, alunos precisam de novos caminhos de ensino/aprendizagem e Professores necessitam de formação continuada para ressignificarem suas práticas e teorias e assim seguirem a dialética desse contexto.

“As práticas que sustentam e mobilizam as diversas atividades, gêneros e suportes textuais na sala de aula são práticas discursivas, que atualizam modos de falar,